

# RESEÑAS

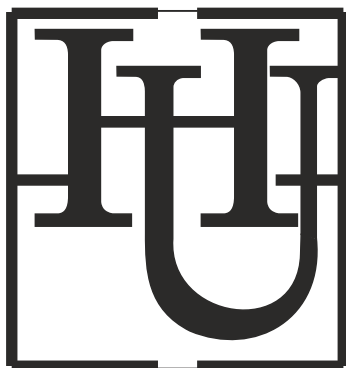
DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

SEPTIEMBRE 2015

APEHUN



**R E S E Ñ A S**  
*de Enseñanza de la Historia*



**A P E H U N**  
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales  
*Setiembre 2015*

## COMITÉ ACADÉMICO

*Susana Barco*

Universidad Nacional del Comahue

*Joan Pagés*

Universidad Autónoma de Barcelona

*Beatriz Aisenberg*

Universidad de Buenos Aires

*Alcira Alurralde*

Universidad Nacional de Tucumán

*Antoni Santisteban*

Universidad Autónoma de Barcelona

*Selva Guimaraes Fonseca*

Universidad Federal de Uberlandia

*Fabián González Calderón*

Universidad del Humanismo Cristiano

*Celeste Cerdá*

Universidad Nacional de Córdoba

*Susana Bertorello*

Universidad Nacional de Río Cuarto

*Nancy Aquino*

Universidad Nacional de Córdoba

*Karina Carrizo*

Universidad Nacional de Salta

*Victor Salto*

Universidad Nacional del Comahue

## CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora

*Graciela Funes*

Universidad Nacional del Comahue

*Alcira Alurralde*

Universidad Nacional de Tucumán

*Cristina Angelini*

Universidad Nacional de Río Cuarto

*Susana Ferreyra*

Universidad Nacional de Córdoba

Se imprime en Córdoba (Argentina) Editorial "Pueblo de la Toma"

Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano UNC. La Rioja 1450 B° Alberdi  
Córdoba

**RESEÑAS** de Enseñanza de la Historia N° 13 APEHUN. Setiembre 2015

**Reseñas** es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa.

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual **ISSN N° 1668-8864**

Enviar correspondencia a: [resenas.apehun@gmail.com](mailto:resenas.apehun@gmail.com)



Pueblo  
de la **TOMA**  
Editorial

U.N.C - Esc. Sup. de Com.  
"Manuel Belgrano "

Compilación y diseño:  
*Enrique Baravalle*

---

## I – PRESENTACIÓN

---

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) nuevamente nos convoca a un festejo y un balance.

Recordemos una vez más el inicio de la Asociación en 1999 La Cumbre –Córdoba- con un objetivo inicial: el encuentro entre cátedras de Didáctica de la Historia diseminadas a lo largo y ancho del país y para concretarlo programamos encuentros anuales, la edición de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, pasantías, dictado de seminarios, intercambio de experiencias en carreras de grado y posgrado, relaciones cada vez más amplias incluyendo no sólo a profesores de historia de universidades argentinas sino también de otros lares

Hoy concretamos con mucha satisfacción el proceso de Indización de *RESEÑAS* que presenta su decimotercer número.

El contexto de las universidades argentinas y de sus instituciones de enseñanza primaria y media vivencia la implementación del Convenio Colectivo de Trabajo, proceso complejo en tanto las universidades públicas y sus profesores reconocen un amplio abanico de situaciones de precarias condiciones laborales y salariales de la mayoría de sus profesores Por ello de nuevo y con fuerte convicción, nos manifestamos para que se valore y dignifique la labor que desarrollamos aquellos que enseñamos en los diversos niveles y confines porque todos necesitamos de mejores enseñanzas.

En este número la revista continúa ofreciendo los aportes de colegas de las universidades nacionales de Tucumán, Comahue, Buenos Aires, Río Cuarto y de Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Autónoma de Barcelona

Presentamos en la sección **Artículos** diez trabajos. El primer trabajo refiere a las relaciones entre la disciplina de referencia y la educación. El segundo da cuenta de metodología de investigación en esta didáctica. Tres artículos refieren a problemáticas ligadas a la formación de formadores. Dos abordan la enseñanza de la historia en la escuela elemental y los tres restantes abordan estudios relacionados con la enseñanza de contenidos innovadores en diferentes contextos.

**Marta Barbieri** escribe *Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan?* En este trabajo, Marta, busca dar relevancia a

los cambios y permanencias en la producción de conocimiento histórico y a su presencia en procesos educativos de diversa índole, sobre todo le interesa destacar el espacio de la formación inicial docente, porque constituye un camino de ida, un punto de partida y un horizonte que impulsa a seguir aprendiendo.

En *Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.*, **Beatriz Aisenberg** exhibe una caracterización de dos abordajes de una metodología cualitativa de carácter descriptivo- interpretativo, el estudio de proyectos de enseñanza y el de entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos de Historia.

**Miguel Jara** presenta *La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado* El trabajo es producto de una investigación en perspectiva interpretativa y crítica, y pretende dar cuenta de la compleja relación entre representaciones, formación inicial del profesorado y enseñanza de la historia, fundamentalmente, de la Historia Reciente-Presente (HRP).

**Karen Elizabeth Catelotti y Nicolás De Rosa**, muestran *La tutoría de pares problemas y perspectivas: una aproximación desde la experiencia a los primeros momentos de su implementación anual en la FHyCS-UADER Concepción del Uruguay para los alumnos del Profesorado y la Licenciatura en Historia*, dan cuenta de una primera aproximación a la situación de la tutoría de pares implementada por primera vez anualmente durante el año académico 2014.

**Lucrecia Milagros Álvarez y María Esther Muñoz** socializan una experiencia formativa desarrollada en cátedras y proyectos de investigación de universidades miembros de APEHUN en la que reconocen el enriquecimiento en el quehacer profesional en el marco de las universidades públicas y así lo expresan en *Pasantías/Trayectos formativos: tensiones, desafíos y potencialidades*

**Sixtina Pinochet P y Joan Pagès B** despliegan en *Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar* una investigación que da cuenta que un grupo de docentes chilenos asignan un protagonismo a niños, niñas y jóvenes en sus clases situando como objeto de estudio de la disciplina a actores que con

anterioridad se habían mantenido en el anonimato

En *La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío en un estudio de casos?* **Marcela Elizabeth Zatti** da cuenta de un avance parcial de un estudio realizado en el marco de las Cátedras Didáctica de las Ciencias Sociales correspondientes al Profesorado de Educación Primaria con la finalidad de abordar algunas de las problemáticas de la enseñanza de la disciplina en ese ciclo escolar.

Desde la Universidad Nacional de Río Cuarto los colegas **Beatriz Angelini, Susana Bertorello, Eduardo Hurtado y Silvina Miskovski** escriben sobre *La invisibilidad de la enseñanza de la Historia Local y Regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: Alternativas posibles de innovación* a partir de la renovación historiográfica de los estudios regionales.

**María Laura Sena y Verónica Huerga** delinean *Una propuesta Didáctica desde la Ley de Educación nacional hacia un posicionamiento Crítico. Proyecto sobre violencia hacia la mujer*. Las autoras reconocen la problemática de la violencia de género y buscan generar una propuesta didáctica para abordarla desde la enseñanza de la historia con el objetivo de pensar herramientas para el cambio social.

**Virginia Mazzón y Andrea Maldonado** esbozan una *Propuesta de trabajo áulico: cuestiones socialmente vivas (QSV): Las Familias en la escuela media desde el marco de la ESI*, presentan una secuencia didáctica para trabajar contenidos específicos en la asignatura Educación Ciudadana

El **Dossier Temático** de este número tiene por título *Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales* y recibe el aporte de los colegas **Miguel A. Jara** (UNCo), **María Paula González** (UNGS) **Susana Ferreyra** (UNC) y **Sonia Bánaz** (UNMDP)

Sistematiza un diálogo producido en el marco del panel “Entre la universidad y las escuelas. La docencia y sus desafíos actuales” que se desarrolló en el marco de XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia organizadas por APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, realizadas en la Ciudad de Santa Fe el pasado 17, 18 y 19 de septiembre de 2014.

En la sección **Entrevistas** los colegas de la Universidad Nacional

Reseñas

del Litoral **Marcelo Andelique y Lucrecia Milagros Álvarez** entrevistan a **Verónica Baraldi** sobre *Relacion(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas: interrogantes, confluencias y conflictos*

Las mismas inquietudes referidas a la formación docente y la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia se dan cita para compartir producciones, potenciar reflexiones y consolidar investigaciones.

*Consejo Editorial*

---

 ÍNDICE
 

---

<b>I.</b>	<b>PRESENTACIÓN.</b>	<b>3</b>
<b>II.</b>	<b>SECCIÓN ARTÍCULOS</b>	
	<i>Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan?</i>	
	<b>Marta Barbieri.</b> Universidad Nacional de Tucumán.	<b>9</b>
	<i>Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.</i>	
	<b>Beatriz Aisenberg.</b> Universidad de Buenos Aires.	<b>33</b>
	<i>La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado.</i>	
	<b>Miguel Jara.</b> Universidad Nacional del Comahue.	<b>51</b>
	<i>La tutoría de pares problemas y perspectivas: una aproximación desde la experiencia a los primeros momentos de su implementación anual en la FHAyCS-UADER Concepción del Uruguay para los alumnos del Profesorado y la Licenciatura en Historia.</i>	
	<b>Karen Elizabeth Catelotti y Nicolás De Rosa</b> Univ. Autónoma Entre Ríos.	<b>79</b>
	<i>Pasantías/Trayectos formativos: tensiones, desafíos y potencialidades.</i>	
	<b>Lucrecia Milagros Álvarez y María Esther Muñoz.</b> Universidades del Litoral y Comahue.	<b>93</b>
	<i>Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar.</i>	
	<b>Sixtina Pinochet P y Joan Pagès B</b> Universidad Autónoma de Barcelona.	<b>105</b>
	<i>La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío en un estudio de casos?</i>	
	<b>Marcela Elizabeth Zatti.</b> Universidad Autónoma de Entre Ríos.	<b>123</b>
	<i>La invisibilidad de la enseñanza de la Historia Local y Regional en los diseños curriculares de ciclo secundario</i>	



*de la provincia de Córdoba: Alternativas posibles de innovación.*

**Beatriz Angelini, Susana Bertorello, Eduardo Hurtado y Silvina Miskovski** Universidad Nacional de Río Cuarto. 137

*Una propuesta didáctica desde la Ley de Educación Nacional hacia un posicionamiento crítico. Proyecto sobre violencia hacia la mujer.*

**María Laura Sena y Verónica Huerga** Universidad Nacional de Tucumán. 155

*Propuesta de trabajo áulico: cuestiones socialmente vivas (QSV): Las Familias en la escuela media desde el marco de la ESI.*

**Virginia Mazzón y Andrea Maldonado** Consejo Provincial de Neuquén. 171

**III. DOSSIER: Pensar la Formación del Profesorado en Historia.**

*Desafíos actuales*

**Miguel A. Jara (UNCo), María Paula González (UNGS), Susana Ferreyra (UNC) y Sonia Bazán (UNMDP)** sistematizan un diálogo producido en el panel “Entre la universidad y las escuelas. La docencia y sus desafíos actuales” que se desarrolló en el marco de XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia organizadas por APEHUN y UNL. 185

**IV. SECCIÓN ENTREVISTAS.**

**Marcelo Andelique y Lucrecia**

**Milagros Álvarez** entrevistan a **Verónica Baraldi** sobre: *Relación(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas: interrogantes, confluencias y conflictos* 215

**V. NORMAS PARA PRESENTACION DE COLABORACIONES**

223

---

## II - SECCION ARTICULOS

---

### **Historiografía y educación histórica: ¿senderos que se bifurcan?**

*Marta Barbieri<sup>1</sup>*

#### **Resumen:**

El artículo propone una reflexión que vincula historiografía y enseñanza. Esta elección responde a que no concebimos que la historia pueda enseñarse al margen de los aportes de investigaciones serias y rigurosas que, a partir de visiones disímiles, con metodologías diversas, contribuyan a enriquecer la disciplina y sus posibilidades educativas, aunque tampoco desconocemos los múltiples factores que las condicionan. Por ello, reconocemos una intensa correspondencia entre producción de conocimientos, enseñanza y contexto político en el que se desarrollan, y apostamos al compromiso del historiador y del educador con los problemas y desafíos de su propio tiempo.

#### **Palabras claves:**

historiografía, educación, enseñanza

#### **Abstract:**

This article proposes a reflection that binds historiography and teaching together. This choice responds to the fact that we do not conceive history to be taught outside the scope of the contributions of serious and rigorous investigations which, from different views and with various methodologies, will contribute to enrich the discipline and its educational possibilities; we do not either ignore the multiple factors that condition them. For this reason, we recognize a strong correspondence between knowledge

---

<sup>1</sup>-Facultad de Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas “Ramón Leoni Pinto”.

production, teaching and political context in which they take place, and we bet on the historian's and educator's compromise with the problems and challenges of their own times.

**Keys words:**

historiography, education, teaching

**Introducción**

A fin de responder al interrogante del título, apelamos a problemáticas que, si bien no son nuevas, se han resignificado en las últimas décadas a partir de investigaciones que aportaron a la renovación de los respectivos campos disciplinares. Nos interesa destacar su relevancia y articulación lo que constituye un horizonte que nos impulsa a seguir aprendiendo so pena de anquilosarnos y quedar atrapados en rutinas que nos limitan y obstaculizan nuestro propio ejercicio y crecimiento profesional<sup>2</sup>. El escrito condensa reflexiones de larga data, que han fructificado en el intercambio con colegas y estudiantes de grado y postgrado, en distintas instancias, jornadas, encuentros, seminarios, clases y aprendizajes que realizamos en universidades nacionales y extranjeras, etc. <sup>3</sup>En ese proceso, se consolidaron dos ideas claves y centrales: la confianza en la historia y en la educación histórica por un lado, y por otro, la convicción de que historiografía y enseñanza no son senderos que se bifurcan. Antes al contrario, se interconectan de diferentes formas, sobre todo en momentos en que la humanidad se conmueve con dudas,

---

2-Es obvio que no sólo lo historiográfico nos hace docentes, tal como lo destacan investigadores diversos y lo enseñamos cotidianamente. No es que neguemos la importancia de otros campos de conocimiento, como el psicológico, el sociológico, el didáctico, el de la práctica, etc. Lo destacamos como eje del presente artículo pues creemos que constituye una dimensión cuya presencia resulta insoslayable y constatable en cada fase de nuestro trabajo en las aulas, aunque no se reflexione necesariamente al respecto.

3-Especial importancia cobran la experiencia en la cátedra de Didáctica de la Historia que trabajamos “codo a codo” con Alcira Alurralde y más tarde con Ana María Cudmani; también la estadía académica que con Norma Ben Altabef realizamos en la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2001 gracias, por un lado a una beca que nos concedió el Ministerio de Educación de la República Argentina para realizar estudios sobre la enseñanza en espacios educativos de concurrencia masiva. Por otro, gracias a la generosidad y apertura del Dr. Joán Pagés que comprendió nuestras necesidades y con el que participamos activamente en distintas instancias de aprendizaje, cursos, encuentros, charlas –incluso en Tucumán- todo lo cual nos permitió percibir una nueva dimensión de la tarea que realizamos cotidianamente en la cátedra de Historia Social General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

incertidumbres, aceleraciones en múltiples ámbitos, redes que transforman las posibilidades comunicativas, las distancias, las formas de diálogo, retroalimentando así crisis epistemológicas, la diversidad y las faltas de coincidencias sobre el estatuto de la historia.

Paralelamente, nos convencimos que no educamos solo en las instituciones, ya que la difusión de la historia, sin perder el rigor disciplinar propio, debe dirigirse a públicos más amplios, como parte de nuestro compromiso con la formación de conciencia social y la necesidad de paliar el cúmulo de información ligera o distorsionada, en ocasiones transmitidas por los medios de comunicación y por ciertas obras actuales de divulgación histórica, algunas, no todas ya que muchas veces llenaron vacíos que la historia académica no ocupó.<sup>4</sup>

En función de estas inquietudes, procuraremos, primero, reflexionar sucintamente, sobre el “para qué y el cómo” de la educación histórica hoy, en un siglo XXI denso en cuanto a problemas no resueltos, en un “contexto digital” apabullante por la circulación acelerada de informaciones y opciones comunicativas que nos estimulan a imaginar nuevas formas de enseñanza posibles;<sup>5</sup> segundo, presentamos una panorámica sobre las formas de producción historiográfica que pueden dar nuevos sentidos al conocimiento histórico, a su enseñanza y a la investigación didáctica y tercero, establecer la relevancia del conocimiento historiográfico en la formación de los profesores de historia, sobre todo en relación al campo de la práctica donde es importante advertir la presencia del texto historiográfico en cada instancia del trabajo docente.<sup>6</sup>

## **1.- ¿Por qué confiamos en la enseñanza de la historia?: incertidumbres y desafíos**

¿Confiar en la historia? De este modo se tituló el número 25 de la

---

4-No podemos dejar de desconocer el valor de Internet ni a los periodistas e historiadores comprometidos con la elaboración de historias rigurosas y a la vez claras y amenas, entre ellos, Felix Luna, Luis Alberto Romero, Pacho O'Donnell y otros, con los que podemos compartir o no interpretaciones, sin dejar de reconocer su labor en este plano. Asimismo, tal vez sería bueno pensar en las razones por las que se han difundido novelas históricas de distinto tipo y calidad, como así también obras históricas escritas por periodistas cuyo formato y escritura han atraído al gran público, mucho más que las obras de historiadores profesionales.

5-Douglas Roushkooff en su libro *Cyberia* (1994), habla de “nativos e inmigrantes”, expresión que ha sido cuestionada por no ser incluyente. Para consultar la obra en inglés, <http://www.rushkoff.com/downloadables/cyberiabook/>

6-Es la perspectiva que desarrolla el artículo de Ivo Mattozi, “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”, en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, nro. 4, Venezuela, 1999

Revista Historia, Antropología y fuentes orales del año 2001. Un artículo en particular nos desafió por la fuerza de sus argumentos respecto al papel del conocimiento histórico para crear futuros a través del establecimiento de puentes de confianza entre los seres humanos.<sup>7</sup> La pregunta parece significativa si, junto a Vilanova, pensamos en la historia como herramienta para conocernos a partir de lo que ya no es, para reflexionar sobre presencias, ausencias y en opciones para dar forma al mundo en que vivimos; sobre todo hoy en el marco de una globalización descarnada, promotora de injusticias, desvergonzada, manejada, por intereses invisibilizados o no tanto, que concentran capital, información, riqueza, impunidad.

Entonces, hacer historia, tiene sentido?, escribirla?, enseñarla?, procurar su difusión social? Decididamente si. Porque en esta “era de la información”, como la califica Manuel Castells (1998), el análisis histórico nos brinda elementos para situarnos en el presente e imaginar el vislumbre de futuros alternativos.<sup>8</sup> Como Nietzsche, podemos apostar a la historia crítica y confiar en nosotros, despojándonos de los juicios pre-establecidos y las rutinas de comportamientos, asumiéndonos como ciudadanos protagonistas en cada ámbito en el que nos toque actuar.<sup>9</sup> Para que sea posible tal vez todavía necesitamos una “apología” por la historia como lo expresara Marc Bloch en su momento, a fin de paliar el desprestigio de la disciplina a partir de los rasgos que asumió en el siglo XIX.<sup>10</sup> Luego del ajetreado y violento proceso histórico que caracterizó al siglo XX, sin desconocer elementos variados y también rescatables de sucesivas producciones historiográficas,<sup>11</sup> lo que hoy ha ganado consenso, en

---

7-Véase, Vilanova, Mercedes. “La confianza en la Historia”. En Historia, Antropología y Fuentes Orales. Nro. 25. Barcelona. Universidad de Barcelona. 2001. Realizamos en este mismo año una pasantía en el Archivo de Historia Oral de la Generalitat de Barcelona y asistimos a un curso dictado en la Universidad de Barcelona por la Profesora Vilanova que constituyó nuestro “cuaderno de bitácora”, como el de los capitanes de barco, para desarrollar proyectos de investigación y didácticos vinculados a la historia oral y enriquecer nuestras prácticas cotidianas.

8-Castells, Manuel, La Era de la Información, Madrid, Alianza, 1998.

9-Nietzsche, Friedrich, La Gaya Ciencia, Madrid, Akal, 2001. También Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida, Córdoba, Alción Editora, 1998. Sin duda, su prosa desafiante, excluyente, terminante, aunque pasible de interpretaciones diversas, por tanto, estimulante, nos permite posicionarnos y elegir la historia en la que confiamos y nos ayuda a avisar futuros que nos incluyen.

10-Como sabemos, apología significa loa, alabanza, panegirico, cuya génesis en el discurso teológico sugiere discurso al margen de crítica racional. Sin embargo consideramos que el uso apunta a la necesidad de elaborar una defensa sin claudicaciones, sostenida, dado el descrédito de la disciplina y la importancia de reivindicarla. La obra de Bloch fue traducida al castellano como “Introducción a la Historia”, lo que deforma la propuesta original.

11-En este sentido, parece que no todo lo realizado fue “malo”, también es necesario reflexionar sobre aquellas cosas que hacemos bien, se nos ocurre que no son pocas, ni todas simplemente “desechables”. Habría mucha tela para recortar, en fin, en el largo camino recorrido, reconocemos algunos mojones importantes, como la necesidad de erudición, la búsqueda honesta de los hechos, las construcciones historiográficas que nos dejan pensando, junto a clases magistrales que nos estimularon, etc. etc. etc.

cambio, es la necesidad de abrirnos a la posibilidad de abordar la complejidad temporal de la historia, que, como afirmaba Ricoeur, nos permite explicar y comprender, haciendo visible modos de articulación de hechos que hacen inteligible “las interacciones humanas”.<sup>12</sup>

De ello debemos ocuparnos investigadores y profesores para enseñar buena historia, destacar –si nos comprometemos con ello– sus usos sociales y sus condicionamientos ideológicos, entender el mundo y la conflictividad que lo ha caracterizado, sus cambios, sus continuidades. Esto implica dejar atrás la idea sobre la posibilidad de conocimiento neutral ya que se investiga y se enseña desde una perspectiva, se responde a ciertos intereses y se confronta con otros en contextos sociales muy diversos.<sup>13</sup> Pero también demanda reflexiones, no sólo en términos de conocimientos historiográficos y escolares, o capacidades técnicas, sino en relación a las lógicas políticas, sociales, económicas, culturales que condicionan la tarea cotidiana del enseñar y aprender historia.<sup>14</sup> La precaución sería evitar caer en las propuestas que privilegian los requerimientos empresariales, como lo advierten diversos especialistas que, en cambio, retoman ideas como las de Freire, Dewey y asumen una mirada crítica y atenta al actual contexto.<sup>15</sup> Para ello sería bueno que hagamos historia a partir de su o sus historias, como lo hacen otras disciplinas, potenciando posibilidades educativas y fundamentándolas con todo el rigor necesario. Entonces, podemos comprender nuestro devenir que de eso se trata, para saltar luego hacia horizontes de expectativas más

11-En este sentido, parece que no todo lo realizado fue “malo”, también es necesario reflexionar sobre aquellas cosas que hacemos bien, se nos ocurre que no son pocas, ni todas simplemente “desechables”. Habría mucha tela para recortar, en fin, en el largo camino recorrido, reconocemos algunos mojonos importantes, como la necesidad de erudición, la búsqueda honesta de los hechos, las construcciones historiográficas que nos dejan pensando, junto a clases magistrales que nos estimularon, etc. etc. etc.

12- Cit, en Vilanova, Mercedes, 2001. Pp. 8

13-Ello también alude a los manuales de uso corriente. No ignoramos que se han renovado en los últimos tiempos pero también pensamos que deberían ser usados con la reserva crítica correspondiente. Véase Romero, Luis Alberto, Reseñas, “Enfrentar al enano nacionalista: una mirada a los libros de texto”, en Reseñas de Enseñanza de la Historia, Córdoba, APEHUN, 2011.

14-Véase Plá, Sebastián, “Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia”, en Reseñas de Enseñanza de la Historia, nro. 8, Córdoba, noviembre de 2010. Se trata de una propuesta socio-cultural de la formación docente que destaca los usos políticos de la educación histórica y convoca a interpretar los contextos culturales y los procesos de construcción de significados en las aulas a fin de “leer el presente” y protagonizarlo.

15-Podemos mencionar a Joán Pagés y a Carlos Barros, a las declaraciones de “Taula Historia”, a Ivo Mattozzi, Francois Audigier y muchos especialistas más. Destacamos la expresión de Carlos Barros quien estima que la conexión entre historiografía y didáctica constituye un “índice de calidad”, como así también la apelación a otras disciplinas sociales que nos permitan acceder a una mayor comprensión acerca del sentido de la educación histórica, alejada del nuevo paradigma que se orienta al mercado laboral. Sin que desconozcamos lo tecnocrático o economicista, privilegiamos los aprendizajes históricos y su sentido social

promisorios y plenamente “estéticos”.<sup>16</sup>

En forma complementaria, debemos advertir que “el mundo temporal del pasado, presente o futuro, de los objetos y de las relaciones sociales es mucho más amplio y variado de lo que nos es posible abarcar con la información siempre insuficiente o difícil de manejar que tenemos”.<sup>17</sup> Esta postura, la confirma el historiador Eric Hobsbawm cuando plantea que hacer historia es como mirar un paisaje ya que siempre fijamos la mirada en un punto en particular.<sup>18</sup> Es aquí donde volvemos a encontrar un nexo fuerte entre el producir conocimientos históricos y el enseñarlos. En efecto, al investigar y al educar y con finalidades distintas, recortamos problemas, seleccionamos y desechemos información, siempre desde nuestro presente, un presente en el que opera la experiencia social precedente y múltiples temporalidades que no siempre advertimos, pero que es importante conocer puesto que forman parte de nuestro contexto. Considerar las cuestiones planteadas y buscar caminos, a veces no previstos, abrirían el juego a la innovación crítica de la enseñanza de la historia y sus enormes posibilidades. Si logramos establecer su importancia para comprender los problemas humanos fundamentales, estaríamos aportando a la construcción de una “nueva república del saber”, más democrática y justa.<sup>19</sup>

Todo ello cobra relevancia, creemos, en la Argentina actual, ya que percibimos cierta recuperación del interés por lo político a través de la apertura de diversos espacios de participación, voluntariados, el voto a los 16 años, y tantas otras instancias que nos comprometen con la formación

16- En este sentido, debemos aclarar que no desechemos lo ético que refiere al “deber ser”, en cambio, lo involucramos con lo “estético” que apela a la creatividad de cada ser humano y a su capacidad de compromiso construido al compás de ritmos y desafíos internalizados y estimulantes para el crecimiento personal y del conjunto de pertenencia elegido.

17- Vilanova, Mercedes, 2001, pp. 8

18- Hobsbawm, Eric, Los ecos de la marsellesa, Barcelona, Crítica, 2003

19- Tomamos el concepto de “nueva república del saber” del título de la tercera parte del texto de Appleby, Jacob y Hunt, La verdad sobre la historia. Chile, Andrés Bello, 1998. Luego de revisar las transformaciones que experimentó la disciplina, las autoras plantean diversas cuestiones. Nos interesa destacar, por un lado, su visión renovada sobre verdad y objetividad, lo que incluye cuestionamientos al relativismo a partir de la perspectiva del realismo práctico que sostuviera el pragmático norteamericano Ch. Peirce. Postulan así que entienden la objetividad como relación dinámica entre sujeto que investiga y objeto externo, interpretable a través de indicios, pero no por ello menos real. Por otro, su confianza en la historia y las “ciencias humanas” para desarrollar capacidad crítica, lo que convierte en sumamente importante la cuestión de su enseñanza y genera “combates curriculares” que fijan los términos de la formación de ciudadanía. En este plano estas historiadoras aportan al futuro de la historia en aquella “República del Saber”; reivindican la narración y la explicación en base a conceptos heurísticos que permitan dar cuenta de la complejidad de la vida y destacan el rol de las estructuras y de los sujetos sociales, limitados por éstas y capaces también de cambiarlas.. Pp. 288

de ciudadanía mediante el aporte de la educación histórica.<sup>20</sup> Como ha señalado Pagés (2008), la ciudadanía que contribuimos a formar “cada vez será menos nacional”

Por otra parte, la tensión permanente entre dos principios propiamente democráticos como los de libertad e igualdad, la primacía sistemática del primero y condición de las múltiples injusticias, inequidades, distancias sociales que hoy experimentamos, nos conducen a pensar en nuevas formas de ciudadanía superando utopías paralizantes que atentan contra la misma posibilidad de la ciudadanía. Se trata de zonas grises que podrían estimular una enseñanza que nos permita confiar en la historia apostando a la construcción de vínculos sociales más sólidos que alimenten prácticas colectivas fundadas en definiciones identitarias y en distintas interpretaciones del pasado que permitan también imaginar las propias opciones a futuro.<sup>21</sup>

## **2.- Senderos recorridos por la producción de conocimiento histórico: búsquedas y renovación de horizontes para la enseñanza**

“Historia a Debate” planteó hace tiempo ya, la necesidad de encontrar un nuevo paradigma para los historiadores del siglo XXI, como apertura de una “nueva primavera”. Lo hizo a través de 18 propuestas metodológicas, historiográficas, epistemológicas, que resitúan las últimas transformaciones y exhortan a profundizar diálogos críticos entre diversas disciplinas y corrientes.<sup>22</sup> Tarea no menor y valiosa, que nos conduce a

20- Luis Alberto Romero señala que en la Argentina actual hay “muy pocos ciudadanos” ya que frente a lo que considera un “Estado debilitado”, la sociedad procura nuevas formas de organización, especialmente entre los pobres. Sin embargo, consideramos que, aunque todavía quede por recorrer un largo camino, se ha avanzado en cuanto a la inclusión educativa, que hay esperanzas y que la educación histórica es decisiva para la formación de ciudadanía. Faltan investigaciones al respecto pero nuestra mirada es muy optimista y confiada.

En este plano, aporta Adamovsky quien insta a pensar la historia en tanto práctica vital, desde su vinculación con la política. Véase Adamovsky, Ezequiel (Ed.), *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto; 2001. También Pagés, Joán, “La educación de la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nro 6. APEHUN, Córdoba, 2008.

21- En este plano, aporta Adamovsky quien insta a pensar la historia en tanto práctica vital, desde su vinculación con la política. Véase Adamovsky, Ezequiel (Ed.), *Historia y sentido. Exploraciones e n teoría historiográfica*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto; 2001. También Pagés, Joán, “La educación de la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nro 6. APEHUN, Córdoba, 2008

[http://www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/idiomas\\_manf/manifiesto\\_had\\_esp.htm](http://www.h-debate.com/Spanish/manifiesto/idiomas_manf/manifiesto_had_esp.htm)

22- Seguir Link:

[http://www.hdebate.com/Spanish/manifiesto/idiomas\\_manf/manifiesto\\_had\\_esp.htm](http://www.hdebate.com/Spanish/manifiesto/idiomas_manf/manifiesto_had_esp.htm)



situarnos no sólo frente a la problemática de la producción de conocimientos, sino también frente a la de su enseñanza, lo cual hace fuertemente, a lo que estimamos como el sentido social de la disciplina y demanda articulaciones entre profesionales orientados tanto a la investigación como a lo educativo, o a ambas tareas propias del oficio.<sup>23</sup>

Si nos ubicamos en las transformaciones experimentadas por la disciplina, observamos que, desde que se instaló en las universidades en el siglo XIX y contribuyó a legitimar a los estados nacionales como protagonistas de un relato totalizador y progresista, se sucedieron cambios y continuidades, que han sido caracterizados de diversas formas.<sup>24</sup> En aquel comienzo de jerarquización y profesionalización universitaria, la idea de evolución y racionalidad sirvió de norma a los historiadores que atribuyeron sentido a la historia como expresión de la victoria de la cultura, la ciencia y la técnica sobre la irracionalidad de la naturaleza. Sobre todo, cultivaron una historia de bronce, historia patria que abrevando en la senda marcada por el historicismo rankeano, el positivismo, entre otras corrientes, tendió a homogeneizar en base al conformismo político.<sup>25</sup>

El modelo se extendió rápidamente, incluso en la Argentina a través de historiadores como Quesada, Saldías y de la llamada “Nueva Escuela Histórica”. Caló profundo en Ricardo Rojas cuando fue comisionado para estudiar cuestiones vinculadas a la enseñanza de la historia en Alemania, lo que dio lugar a su libro *La Restauración Nacionalista. Crítica de la Educación Argentina y Bases para una reforma en el estudio de las Humanidades Modernas*, publicado en 1909.<sup>26</sup>

---

23- Podemos mencionar que el desafío fue asumido en nuestro país por la **Asociación Argentina de Investigadores en Historia (AsAIH)** que nos convocó a debatir sobre la cuestión en mayo del corriente año.

24- Recordemos que ya en el siglo XVII ubicamos exigencias “científicas” a través de la diplomática y el monje Dom Mabillon; que ilustrados como Voltaire y Montesquieu postulan un programa racional para la historia, al igual que la escuela escocesa. Más tarde, la vinculación con las ciencias sociales fue decisiva para ampliar, reorientar los fundamentos epistemológicos de la disciplina. Véase la síntesis de Iggers, George, *La Ciencia Histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona, Idea Universitaria, 1998.

25- El historiador aportó así, al culto de la memoria patria y a la construcción de identidades y tradiciones nacionales. La selección de los nuevos profesionales universitarios adopto tonos de estricta sumisión frente a las disposiciones del Estado monárquico prusiano, conservador y nacionalista. El pensamiento crítico, identificable en pensadores del siglo XVIII fue fuertemente sesgado por la nueva condición de asalariados de los estos profesionales que velaron por la razón del Estado que los empleaba mayoritariamente. Este modelo se impuso a nivel mundial y gozó de adeptos en la Argentina también. Véase White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, FCE, 1992.

26- También hubo excepciones pues algunas producciones procuraron articular análisis de lo económico con lo social y político. Michelet por ejemplo y otros historiadores influidos por el movimiento ilustrado.

A fines del siglo XIX, nuevas discusiones que surgieron a medida que se evidenciaron las consecuencias de la industrialización, contribuyeron al surgimiento de la historia económica y social, que brindó respuestas a las falencias del modelo tradicional limitado a la realidad política y manifestó el propósito de estudiar el conjunto de la sociedad. El salto se produjo con el marxismo que acentuó la importancia de lo económico y de las relaciones entre las clases en el curso de la producción de la vida social y, más tarde en el siglo XX, con el movimiento de Annales francés de enorme gravitación para los historiadores, en el que podemos reconocer distintas etapas. Más allá de la particularidad de cada una de éstas, sus integrantes promovieron innovaciones relevantes a partir de la influencia de la geografía de Vidal de la Blache y de métodos y tópicos de las ciencias sociales.<sup>27</sup>

La década del 60' consagró a la historia social en condiciones de fuerte conflictividad social y el estallido de movimientos juveniles que eclosionan en 1968. Esta producción refleja la influencia de Annales y la de un marxismo renovado que tomó vuelo con historiadores como Hobsbawm, Hilton, Hill, Thompson, entre otros. Se expresaron en la revista *Past and Present* que, a partir de 1952, difundió un modelo pluralista que combinó lo estructural con lo político, lo cultural y lo episódico como dimensiones de la historia de las sociedades. Construyeron, en muchos casos al margen de la Academia, una "historia desde abajo" protagonizada por grupos e individuos ajenos a las elites, lo que modificó sustancialmente las concepciones historiográficas.<sup>28</sup> Desde esta perspectiva, impulsaron el afianzamiento de la historia social como ámbito de investigación en el siglo XX. Es la etapa en la que se reforzó la historia popular y en la que también hubo historiadores que procuraron enfrentar las historias oficiales, visualizándose como factor para despabilar conciencias e impulsar a las fuerzas de cambio social en función de futuros más promisorios.<sup>29</sup>

27- Aunque no podemos hablar de una doctrina ni de uniformidad en sus producciones, estos historiadores adhirieron a una perspectiva antidogmática, a una historia narrativa y también conceptual, y recibieron tanto los aportes del marxismo como los de sus adversarios. Al refinamiento técnico, le sumaron nuevas conceptualizaciones en torno al tiempo (largo, medio, corto), que rápidamente se convirtió en doma escolástico. En algunos casos, el acercamiento hacia las disciplinas sociales y la adopción de aquellos patrones, derivó en cuestionamientos a la modalidad narrativa y en la adopción de la lógica de la demostración.

28- Véase Kaye, Harvey, *Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1998 y Samuel, Raphael (ed.), *Historia popular y teoría socialista*, Barcelona, Crítica, 1984.

29- Estas formas historiográficas no deben interpretarse como capas geológicas y sucesivas, ni sus características excluyentes, ya que muchas veces se combinaron de maneras sutiles y diversas.

Tampoco debemos olvidar a las corrientes que cuestionaron la calidad científica de la historia como los positivistas lógicos del denominado “círculo de Viena” surgido alrededor de los años de 1920 que difundieron la idea de una ciencia libre de valores y ajena a lo social. Estos pensadores “neopositivistas” supusieron que el mundo puede ser conocido objetivamente mediante la observación y el razonamiento y sobre todo la obra de Karl Popper, *La pobreza del historicismo*, negó el carácter científico de la historia y las ciencias sociales ya que no pueden formular leyes científicas matemáticamente cuantificables.<sup>30</sup>

Otro tipo de cuestionamientos se produjeron cuando los supuestos racionales y humanistas que configuraron el pensamiento occidental en el siglo XX, fueron duramente cuestionados, lo que afectó a los estudios macrosociales y a las ideas en torno a la posibilidad de un crecimiento científicamente controlado. Procesos de violencia descontrolada como la Segunda Guerra Mundial, los crímenes de guerra, la Shoá, Hiroshima, marcaron los límites de la ciencia revestida de neutralidad y desinterés, visualizada ahora no como un medio de liberación, sino de dominación de seres humanos. De todo ello resultó un escenario amenazador impregnado de escepticismo, en el que fueron destronados los absolutismos decimonónicos y presupuestos optimistas impuestos por el occidente cristiano y en el que se derrumbó la confianza en el progreso de la humanidad prometido por la modernidad.<sup>31</sup> Según el filósofo Edgar Morín (1994), los dos legados del siglo XX fueron la comprensión de la incertidumbre de la existencia humana y la imposibilidad de predecir el futuro.<sup>32</sup> Así, desde los años 80 se desarrolló la historia cultural, más preocupada por los significados y las formas de percepción de la gente común. Además, y a veces en forma articulada con la última perspectiva, se acentuó la deriva hacia el desencanto y grupos críticos –usualmente llamados “posmodernos”– cuestionaron la “objetividad” del conocimiento científico y denunciaron su carácter ideológico. La historia recibió su impacto sobre todo por los estudios sobre la naturaleza del lenguaje y la reivindicación de la obra de Ferdinand de Saussure que llevó a afirmar la imposibilidad de generar una relación objetiva con la realidad histórica, siempre esfumada en un lenguaje que no alude a verdades previas. Los

30- Cabe observar que la predicción es posible en los laboratorios pero más difícil en el mundo real donde si pueden admitirse, por ejemplo en la meteorología, pronósticos o probabilidades.

31- Apleby, Hunt y Jacob analizan tres tipos de absolutismos intelectuales: modelo heroico de la ciencia, seducción ante el progreso y nacionalismo como motor, que convivieron apoyándose en la física de Newton y concibieron al conocimiento como lectura desinteresada y neutral. Véase Apleby Joyce, Hunt Lynn y Jacob Margaret. *La verdad sobre la historia*. Chile, Andrés Bello, 1998. Cap. 7

32- Edgar MORIN, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994.

aportes de la filosofía del lenguaje fueron fundamentales para alimentar dichos argumentos, sobre todo en base al pensamiento de Ludwig Wittgenstein quien sostuvo que todo problema filosófico era un problema de lenguaje ya que al hablar sobre el mundo sólo hablamos y comprendemos el lenguaje con que nos referimos a ese mundo. Tal sistema autorreferencial, no podría considerar la realidad en forma objetiva y de allí la desjerarquización del historiador en tanto iluso buscador de causas y explicaciones sostenidas, lo que eliminarían las barreras entre ficción e historia, entre narración histórica y narración literaria.<sup>33</sup>

Las críticas posmodernas dividieron a los estudiosos en posturas opuestas y contribuyeron a renovar discusiones sobre los métodos, objetivos y fundamentos del conocimiento, significaron un alerta contra lecturas anacrónicas y viabilizaron la aceptación de que la historia se escribe desde los interrogantes del presente. Así, podemos pensar que fueron útiles para estimular nuevas miradas y hacer ver a los historiadores de que manera su visión del mundo condiciona su trabajo, que proceden de acuerdo a intereses y producen resultados a través de disputas y coacciones ideológicas, políticas e institucionales ya que el conocimiento histórico está siempre sujeto a cambios de signo y de sentido, a nuevas inquietudes y preguntas. La historia acudió a la antropología, la etnología, la lingüística, la semiótica y se acentuaron nuevos “giros” como el lingüístico y el visual, que, como señala Iggers, se produjeron junto a la multiplicación de opciones y temas de investigación, lo que demandó nuevas estrategias “más allá tanto de la crítica de fuentes del historicismo clásico, como de los modelos cuantitativos de la ciencias sociales empíricas”.<sup>34</sup> De este modo, en los años ochenta, la perspectiva vinculada a la sociología que reemplazó a reyes, personajes notables, naciones por el estudio de estructuras y procesos globales, fue objeto de sucesivas críticas. En efecto, el acercamiento a la antropología reforzó a los enfoques microhistóricos que optaron por la reducción de la escala de observación, por un análisis microscópico y un estudio intensivo del material documental a fin de revelar factores no observados previamente y elaborar conclusiones más generales. La microhistoria, en algunos casos, no ignora la existencia de complejas estructuras sociales pero a partir de cada espacio social y privilegia la experiencia privada, la vida cotidiana, los contextos heterogéneos, las particularidades, los márgenes de libertad de los

---

33- Hayden White. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós, 1992.

34- Iggers, 1998, 109

individuos en los intersticios y contradicciones de los sistemas normativos que los constriñen.<sup>35</sup> Entre cambios y permanencias, la historia política mantuvo su vigencia, recurrió a la ciencia política, a los aportes jurídicos y reivindicó el análisis de las prácticas. La historia social dimensionó lo cultural de otro modo y surgieron nuevas opciones que continuaron renovando la disciplina.<sup>36</sup> En este sentido han resultado fundamentales los aportes de la teoría del caos que acentúa el carácter complejo e impredecible de la realidad o de la termodinámica de los sistemas no lineales de Ilya Prigogine. En su perspectiva, ni en la dinámica clásica, ni en la física cuántica existen certezas sino posibilidades, tampoco hay leyes sino acontecimientos que no pueden deducirse de las leyes. Son estas las ideas que nos permiten estudiar mejor las grandes transiciones históricas, abrirnos a la complejidad del mundo social y acceder, como señala Josep Fontana, a la comprensión de que racionalidad no es lo mismo que certeza ni probabilidad significa ya ignorancia.<sup>37</sup>

Como vemos, las polémicas en torno a la historia se han multiplicado en las últimas décadas. Se han construido nuevos paradigmas que reconocen la diversidad de objetos de estudio y su tratamiento diferenciado. Cobran nuevos sentidos métodos analíticos y hermenéuticos, explicación y comprensión, individuo y sociedad y ello enriquece al conocimiento histórico si, como lo señala Hobsbawm, procuramos, por diversos caminos, desentrañar claves de tiempos y espacios diversos.<sup>38</sup>

Otra manera de enfocar las transformaciones que resumimos brevemente, nos la brinda el historiador francés Francois Furet, quien reflexiona sobre la reacción de *Annales* frente a la historiografía tradicional y reconoce su afán para enriquecer temas y métodos a la vez que la diversidad adquirida por el acercamiento a las ciencias sociales. Destaca las sucesivas competencias entre éstas para alcanzar el privilegio de “totalidad” y “suprema legitimidad”, caracterizándolas como “ambiciones ilusorias”. Valora en cambio que, a partir de tales contactos, los investigadores comprendieron la necesidad de construir sus objetos de investigación. Para el historiador los hechos ya no fueron exponentes de

35- También se desarrolló la historia regional y se definieron sus vinculaciones y diferencias respecto a la microhistoria en el marco de actitudes de “vigilancia epistemológica”. Véase Burke, Peter (ed.) *Formas de hacer historia*, Madrid, 1996 y Bandieri, Susana, “Entre lo micro y lo macro: la historia regional. Síntesis de una experiencia”, en *Entrepasados*, año 6, nro. 11, Bs. As. 1996.

36- No nos explayamos al respecto pero si reivindicamos el surgimiento de la historia oral, de género, entre otras que expresaron movimientos sociales alternativos.

37- Fontana, Josep, *La Historia de los hombres*, Barcelona, Crítica, 2000

38- Véase HOBSBAWM, Eric, *Sobre la Historia*, Barcelona, Crítica, 1998

“la verdad” ni tuvieron una temporalidad predeterminada. Es decir, Furet considera que lo que cobró relevancia, fue la determinación del problema y luego la especificación de período que posibilitaba su descripción y análisis, junto al de las temporalidades que jugaban en cada caso seleccionado. Complementariamente, estima como fundamental en el oficio la elaboración de un plan conceptual que garantice profundidad y fidelidad con los hechos, lo que complementa con lo que llama el “compromiso afectivo” que genera lazos entre pasado y presente, entre el investigador y la vida.

De este modo, puntualiza que ni el contacto con las ciencias sociales que llevó a estudiar tendencias profundas y establecer leyes, ni la renovación de temáticas fundadas en la mera curiosidad o modas pasajeras implicó cambios ni originalidad en su tratamiento, es decir, los diálogos con las disciplinas sociales, el “estallido” de la historia, el desenvolvimiento de la autollamada “nueva historia”, de los diversos giros que mencionamos, no devino necesariamente en calidad historiográfica. Por nuestra parte, podemos comprobar, en la línea de su pensamiento, que en esta proliferación de obras históricas, encontramos producciones desparejas y, muchas veces cambios de protagonistas o de aspectos tratados pero no verdaderos y originales aportes intelectuales.<sup>39</sup>

En la apuesta de Furet, el cuestionamiento a las obras carentes de un plan conceptual le permiten distinguir dos tipos de historia: “por un lado la historia, la historia periodizada, la narrativa cronológica, la reconstrucción de la experiencia humana, el empirismo de los “hechos” como algo opuesto a las ideas preconcebidas, por el otro, la historia orientada hacia los problemas, el examen analítico de una sola cuestión a lo largo de períodos reconocidamente heterogéneos, la interpretación de la experiencia humana con la ayuda de una teoría o de una idea. Esta oposición teórica define el espacio dentro del cual nuestra disciplina navega en estos días, en el contexto de una transformación general representada por la ampliación de su curiosidad y de sus campos de investigación”.<sup>40</sup>

Por su parte, Geoff Eley, en un lúcido planteo, exhorta a clarificar

---

39- El mismo Furet insiste en la importancia de encarar a la historia no como disciplina exacta o normativa, como científica o no, sino a partir de las reglas gestadas en el siglo XVI y XVII y vinculadas a la erudición, lo que permite distinguir entre buena y mala historia. A la vez todo ello sólo será posible si el investigador se interesa por su presente y comprende que su utillaje conceptual siempre lleva el sello de dicho presente.

40- Furet, Francois, *In the Workshop of History*. Chicago & London, The University of Chicago Press, 1984. Introducción. Traducción de Roberto Pucci).

la vinculación entre debate político y debate académico, que suma a potenciar el trabajo historiográfico. Afirma que la confrontación entre estructuralistas y materialistas en una vereda y los culturalistas y defensores del giro lingüístico por el otro constituyó una primera etapa, luego superada por quienes elaboraron trabajos políticos y sociales e incluyeron una analítica cultural. En su postura, que compartimos, la separación entre lo social y lo cultural es falsa y se impone recuperar visiones de conjunto y también la insurgencia que, en su momento evidenciaron estas corrientes. Ello demuestra que la historiografía es dinámica, se vincula a contextos de producción diversos y se enriquece con la interdisciplinariedad.<sup>41</sup>

Tomamos estas reflexiones porque nos parecen útiles para el campo de la enseñanza donde debemos tener en cuenta el carácter productivo de las instituciones educativas y sus particulares culturas institucionales, como así también el carácter creativo de las prácticas docentes, cuestiones que aluden a la construcción social del currículo escolar y podrían facilitar el acercamiento entre saberes académicos y escolares.<sup>42</sup> En este caso, resultaría útil contar con un plan que tenga en cuenta los cambios y continuidades disciplinares y didácticas que nos permiten fijar posiciones, optar y enriquecer el proceso educativo.

Estas premisas permiten que lo historiográfico gane presencia en nuestras clases, desde el posicionamiento de cada docente, pero procurando siempre a nuestro criterio, como señalara Eric Hobsbawm, responder a las grandes preguntas del “por qué”, aun concentrándonos en interrogantes diferentes a los de las historias tradicionales. Se trata de comprometernos con el saber objetivo, lo que nos obliga a situarlo en el tiempo, a reconocer nuestra posición en una determinada perspectiva cultural y a asumir la verdad del conocimiento histórico como una empresa que no concluye, como un informe interino sujeto a normas, abierto a las controversias. Un conocimiento progresivo, pero no en el sentido de progreso lineal y armónico sino conflictivo, como todo lo relativo a los seres humanos y sobre todo fundado en fuentes. Un conocimiento que se expresa en un relato veraz, aunque parcial e inacabado, sobre el pasado, que torna posible la acción en el mundo ya que le confiere un sentido y

---

41-Véase Eley, Geoff. Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad, Valencia, Universidad de Valencia, 2008.

42- Encontramos valioso el trabajo de Chervel en torno a las disciplinas escolares como construcciones de la escuela. Asimismo, consideramos que el conocimiento disciplinar constituye un componente básico que no debemos ignorar, aun cuando mediatizado, transformado, etc. según las demandas educativas específicas. Incluso en las academias y universidades.



reduce su complejidad.

Aquí se perfilan los procesos siempre presentes e inestables de búsqueda identitaria, en los cuales la historia enseñada juega su papel y abre opciones para la formación de conciencia histórica y formas de ejercicio ciudadano. ¿Qué hacer en una sociedad en la que predomina un hoy eterno, el instante, el goce del consumo? Combatir por la historia, como diría Febvre, con conocimientos; sobre las culturas presentes en las aulas, los tiempos, las instituciones y su contexto, los sujetos y sus historias, frustraciones, deseos, confrontando pasados y presentes. Si con Bloch, pensamos que “la incompreensión del presente nace de la ignorancia del pasado”, tal vez un camino que invita a imaginar otros, sea el de pensar en una enseñanza que enfatice un “tiempo en fuga”, a partir de una “didáctica del extrañamiento”. Son expresiones de Jesús Izquierdo Martín que consideró, desde una perspectiva innovadora, que cuando del pasado se trata, lo que resulta importante es destacarlo como un “lugar extraño”, que nos permita ubicarnos en el tiempo propio y desnaturalizarlo a partir del encuentro con mundos diferentes y con una historiografía que “[...] ya no nos sirve para aliviar, con sus pronósticos, nuestros miedos”.<sup>43</sup> Esto significa plantear lo contingente del devenir, de los métodos de estudio, del conocimiento que también responde a contextos y relaciones de poder sometidos a cambios y continuidades.<sup>44</sup>

También la postura de Hernández Sadoica –sugerente como la de Ricoeur– nos permite avanzar en este plano, ya que sostiene que la historia implica un ejercicio de comprensión, de otros tiempos y lugares, de otros vínculos y otros seres humanos interactuando.<sup>45</sup> A nuestro criterio, este ejercicio no termina y, como señalan Appleby, Hunt y Jacobs, ello obedece al “inagotable significado de la experiencia humana”. Pese a los cuestionamientos “post”, creemos que el conocimiento es posible, aunque permanente búsqueda, y puede aportar a la conformación del pensamiento crítico. No lo olvidemos, nos obliguemos a distinguir la-forma-como-enseñamos, de la forma-como-podemos-enseñar para educar a ciudadanos protagonistas y democráticos en su sentido más pleno. Hasta podemos estar de acuerdo con White: si, los historiadores y los profesores

43- Izquierdo Martín, Jesús, “Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia”, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nro. 9, APEHUN, Córdoba, agosto 2011.

44- Cabe aclarar que en el plano de la disciplina, ya Marc Bloch planteó que las actividades humanas, como objeto de la historia, convocan la imaginación, sobre todo cuando se alejan en tiempo y espacio y “su despliegue se atavía con las seducciones de lo extraño”. Véase Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, Bs. As. FCE, 1982.

45- Hernández Sandoica, Helena: *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid, Síntesis, 1995



producimos un discurso acerca del pasado, pero...lo que importa es si se trata de un discurso bien fundamentado, riguroso, asequible, claro, etc. que explicita su carácter interpretativo e ideológico, que sea útil a otros. Para ello proponemos considerar nuestro escritorio de trabajo como un taller donde incluyamos a nuestros alumnos, pensemos proyectos, estrategias, enfoques diversos y apelemos a guerras historiográficas.

### **3.- Lo historiográfico en la formación docente: algunas razones**

Carlos Barros nos estimula a asumir la alianza entre historiografía y didáctica a través del concepto de “sinergia” entre fases que en su visión, debían complementarse a partir del sentido social de la historia y del enriquecimiento mutuo. Coincidimos plenamente. Si la historia se convierte en discurso entre especialistas y no atraviesa el recinto de las academias, pierde fuerza. Si la enseñanza permanece al margen de las innovaciones disciplinares, ratifica el desprestigio de la asignatura entre el alumnado.

Ahora bien, estos nuevos modos que describimos someramente, exigen una disposición por parte del docente a la reflexión y la crítica, siempre en función de el/la, estudiante y el grupo que conforma con sus alumnos/as, teniendo en cuenta necesidades tanto individuales como de conjunto. Lo que importa destacar, más allá de estas caracterizaciones muy generales y de los cambios y continuidades que se produjeron en el marco de la complejidad de los entramados educativos, lo común a todos ellos fue que aquel saber acumulado se consideró como un *saber definitivo, objetivo, verdadero*. En este sentido, la educación cumplió un papel transmisivo y la historia integró aquella sólida tradición que se convirtió en un obstáculo de peso cuando las cosas cambiaron tanto al interior de las naciones como en el plano de las relaciones internacionales.

En este sentido, los cuestionamientos posmodernos y la renovación historiográfica nos podrían ayudar, a nuestro criterio, a retomar lo que, en realidad forma parte de no tan nuevas inquietudes. Es decir, se trata del desafío de enseñar dudando y a dudar, cuya práctica es un desafío de envergadura, tanto para docentes como para alumnos. Apostamos a la posibilidad de generar una actitud educativa que considere al conocimiento histórico no como conjunto de verdades definitivas, ya dado, sino como un conjunto de problemas permanentemente abierto al debate y la controversia, como en su momento lo indicara hace tiempo, Edward

Gibbon, un baluarte en la conformación de nuestra disciplina en su sentido moderno.<sup>46</sup>

En ocasión de la elaboración del Documento de Mejora para la formación inicial docente por iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Instituto Nacional de Formación Docente, como parte de un proyecto que coordinaron las licenciadas Paula Poogre y Mariana Fernández, el equipo responsable de documento relativo a la historia, reflexionó exhaustivamente sobre estas cuestiones.<sup>47</sup> Entre las conclusiones, ratificó el carácter inestable del conocimiento histórico en tanto no cuenta con una sola lectura del pasado y porque además se encuentra en permanente movimiento y transformación y, en ocasiones, esto significa también la superación de saberes antiguos. Es por ello que dicho equipo sugirió la inclusión de espacios curriculares *teóricos-metodológicos* en la formación de los profesores de historia. Es decir, apostó a la importancia de conocer la naturaleza de la disciplina a enseñar, sus fundamentos lógicos y metodológicos, su estructura discursiva, lo que no convertirá a todos los docentes en historiadores profesionales pero les brindará herramientas para manejar las diversas formas de construcción del conocimiento a enseñar y ampliará sus perspectivas didácticas. Se trata de familiarizarlos con los caminos recorridos, con la “historia de la historia” de este saber autónomo, fundado en información documentada y en interpretaciones teóricas controlables por medio de las evidencias.<sup>48</sup>

Al enseñar y seleccionar problemas y formas de tratarlos, la mejor manera de hacer justicia a la historia como saber acumulativo sería revisarlos a través de la historiografía, es decir, examinando las lecturas producidas a lo largo del tiempo. Porque la historia es un saber retrospectivo y a la vez un conocimiento inevitablemente “situado”, por tanto, ninguna perspectiva debería ser considerada, por principio, superada por el sólo hecho de ser anterior—o digamos, posterior—a otras.<sup>49</sup> Para poner

46- Véase Roy Porter, *Gibbon. The Making of the Historian*, 1999

47- Recomendamos su lectura. Aclaramos que no se trata de un diseño curricular, ni del seguimiento diacrónico de todos los procesos históricos. Lo consideramos relevante por cuanto apunta a los conocimientos que debería manejar, conceptual y analíticamente, todo docente que se dedique a enseñar historia. Disponible en la red, link:

[http://www.unam.edu.ar/2009/images/stories/documentos/academica/doc\\_leng\\_hist\\_geo\\_leng\\_ext.pdf](http://www.unam.edu.ar/2009/images/stories/documentos/academica/doc_leng_hist_geo_leng_ext.pdf)

48- Aclaramos que esta presencia curricular de lo epistemológico e historiográfico en la formación docente, como espacios específicos, —cuyas excesivas abstracciones y generalizaciones deberían evitarse— tendría que ser parte del *tratamiento* del conjunto de los espacios curriculares disciplinares, es decir, que postulamos una presentación *interpretativa o historiográfica* de los problemas históricos. Véase, Krzysztof Pomian, *Sobre la historia*, Madrid, Cátedra, 2007 y Furet, 1984.

49- Danto, Arthur, *Historia y narración*, Barcelona, Paidós, 1991

un ejemplo, una presentación de la Revolución Francesa no podría consistir en la narración de un conjunto de eventos dramáticos –y aún trágicos- despojada de toda interpretación; pero tampoco en una interpretación que se enuncie tácitamente como “la” interpretación, silenciando la controversia de la que emerge y dentro de la cual adquiere su pleno sentido.<sup>50</sup> Un autor clásico como E. H. Carr también sostuvo como principio que antes de conocer o estudiar un texto de historia determinado debe estudiarse a su autor.<sup>51</sup> Esto permitirá valorar desde otra perspectiva su aporte por la comprensión cabal de sus opciones ideológicas, su situación generacional, el contexto de producción de su obra. En otras palabras, asumir la incertidumbre es parte de nuestro trabajo. Enseñamos una interpretación del pasado y lo hacemos con las limitaciones de nuestro contexto histórico, mediante relatos interinos, como los que produce el historiador practicando su oficio.

Investigación didáctica, investigación histórica hacen a nuestro trabajo. Se trata de campos distintos sin duda pero que, sin embargo se complementan y potencian. A partir de su sistemática búsqueda de nuevos caminos de educación histórica, el catalán Joan Pagés, nos estimula al afirmar que “tenemos delante un futuro esperanzador”.<sup>52</sup> Sin lugar a dudas, este camino, más allá de las mezquindades típicas de la vida en las instituciones de enseñanza y de investigación, es promisorio, siempre y cuando nos apoyemos en el diálogo fecundo e intercambios auspiciosos para consolidar ideas, para cambiarlas en caso de considerarlo necesario.

Todo lo dicho, vale también y justifica la existencia de un sistema articulado de formación docente continua, cuyos desafíos son enormes y provienen de diversos campos.

La necesidad de esta actualización sistemática es fundamental para los Institutos de Formación Docente que operan en las distintas jurisdicciones de la nación Argentina y ha sido reconocida por el Estado. Será importante construir una agenda en la que respetemos los múltiples estilos tanto de los historiadores como de los docentes, tanto de aquellos obsesionados por lo “técnico”, como de los que se juegan a cada instante. Si coincidimos en la importancia de definir problemas y un plan conceptual previo, de apelar a conceptos inspirados en las fuentes, de sostener la

50-En relación al tema véase, Schaft, Adam, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1974 y Malia, Martín, *History's Locomotives. Revolutions and the Making of the Modern World*, 2006

51-El mismo Carr fue estudiado en este sentido por uno de sus discípulos, Richard Evans que introdujo críticas a su obra sobre la Rusia soviética; Tony Judt hizo lo propio en relación a Eric Hobsbawm (Evans, *In Defense of History*, 2001; Judt, *Reappraisals*, 2007).

52- Pagés, *Reseñas* 2011. Pp. 58

autonomía, ya que sin ello las perspectivas de cambio pierden efectividad. Tal vez debamos aprender más de la historiografía, de la didáctica, de la psicología y la pedagogía, de la sociología y la antropología, del aporte de las TIC como oportunidad de fortalecer la enseñanza en distintos niveles, abriéndonos al protagonismo estudiantil y docente para generar nuevos escenarios de enseñanza que podrían incluir clases magistrales y nuevas dinámicas renovadas, siempre y cuando apuntáramos al desarrollo de la reflexión y el pensamiento autónomo. Asimismo, observamos que este mundo digital que nos rodea en el marco de una revolución que todavía no dimensionamos completamente, demanda cambios en nuestra profesión. Dussel y Quevedo exhortan a no fetichizar las posibilidades digitales creyendo que producirán conocimiento inmediato, ya que sería importante capacitar a los usuarios sobre las formas de uso de las nuevas posibilidades; a la vez, consideran que bajo la caracterización de “inmigrantes” y “nativos” se oculte cierto determinismo excluyente sobre las posibilidades de estudiantes y docentes.<sup>53</sup> Si somos conscientes, estamos recorriendo el camino adecuado. Y esto es así, porque, colegas, compañeros de inquietudes y de búsquedas sistemáticas...este camino no concluye, nos inquieta y nos impulsa a nuevos intentos educativos.

En fin... Ojalá podamos reinventarnos. En todos los niveles del sistema educativo, para cada grupo, para nosotros en cada día, en cada momento del accionar que nos toca como profesionales que hacemos, tomando la expresión de un historiador brasileño, a la “formación de las almas”.<sup>54</sup>

**Aproximaciones a una conclusión que no concluye:  
ideas para la búsqueda de otras alternativas, coincidentes,  
constructivas sobre la educación histórica y los sujetos críticos que  
demanda la democracia**

“Pisotear sin misericordia” y examinar todo sin excepción, señalaba en su momento Diderot y la idea es válida hoy, en nuestro presente, para construir desde allí, para innovar y confiar en la educación

---

53-Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto, *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Bs. As., Fundación Santillana, 2010. También Litwin apuesta a tender puentes con las culturas juveniles renovadas y a transformar el rol docente.

54-Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto, *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Bs. As., Fundación Santillana, 2010. También Litwin apuesta a tender puentes con las culturas juveniles renovadas y a transformar el rol docente.

histórica... que, aun en la incertidumbre, ¡vale la pena!<sup>55</sup> Tal vez por ello, en los últimos años, los profesores que educamos históricamente a las generaciones que nos siguen, en distintas instancias y niveles, dudamos, cuestionamos, desconfiamos de las premisas en las que se apoyó la tarea desde el surgimiento de los sistemas de educación institucionalizada en el siglo XIX. Consideramos que la historiografía, sus cambios y continuidades, lo que valoramos de los diversos modelos, han ampliado significativamente nuestros horizontes intelectuales, nuestras perspectivas para la enseñanza. Sin embargo, si bien hemos conocido investigaciones didácticas renovadas que alimentaron propuestas innovadoras, éstas no dejaron de ser experiencias limitadas a ciertos ámbitos y hasta ahora, lo cierto es que no logramos generar cambios significativos, de conjunto, respecto a las formas tradicionales de la historia enseñada.

Finalmente, sintetizamos todo el desarrollo de este escrito a través de la fuerte vinculación entre democracia y conocimiento, no sólo histórico obviamente, pero no puede faltar. Como señalan Appleby, Hunt y Jacobs, conexión entre democracia e historia se ha caracterizado por una permanente tensión pues tradicionalmente se apostó a la construcción de mitos y al establecimiento de los ritos que les daban sentido, antes que a estimular preguntas que los pudiesen afectar.<sup>56</sup> Hoy estamos en situación de enseñar historias renovadas y controvertidas, de incluir la multiperspectividad procurando un horizonte en el que los sujetos configuren identidades autónomas, lo que no implica amenaza alguna para la fuerza unificadora que pudiera ejercer la pertenencia nacional, sino tan solo la posibilidad de conocer para comprometernos con la vida en democracia. Este sería el principal poder educativo e instructivo de una historia plenamente innovadora en cuanto a métodos, contenidos y propósitos.

Así, lejos de significar una opción estética-cultural o la historia por la historia misma, su enseñanza y su aprendizaje podrán dar lugar al desarrollo de una forma de pensamiento crítico sobre la realidad y sus

---

55- Como lo sabemos, Diderot en el siglo XVIII, exhortaba a “pisotear sin misericordia” a los poderes instituidos e instituyentes de entonces: el absolutismo, la fe y la Iglesia, el orden de antiguo régimen, la inmovilidad del pensamiento...en fin. En el proceso social del que los “ilustrados” formaron parte, se instauró un nuevo orden. ¿Peor, mejor? Distinto en tanto que privilegió la libertad individual –antes que la igualdad proclamada- y la formación de ciudadanía; este nuevo orden, al cuestionar a los poderes de antiguo régimen, instituyó en el curso del proceso, otros poderes instauradores de nuevas inequidades, a lo mejor más invisibles pero no por ello inexistentes. En fin el mundo nuestro de cada día, aun debe recorrer un largo camino de búsqueda de verdades, de justicia, de igualdades, de otros mundos más justos para todos los seres humanos que habitan, habitamos, la tierra.

56-Appleby, Hunt, Jacobs, 1998. Pp. 270

problemas, como lo expresaba Fernando Devoto en ocasión de la reforma curricular de los años 90. En efecto, confiamos en la historia, recorriendo aquellos senderos que no se bifurcan sino que se potencian, el de historiografía y enseñanza para estimular el desarrollo de ciudadanos capaces de abordar conocimientos históricos y claves de interpretación de procesos complejos. Narramos para ordenar el caos inicial: la comprensión del relato, podrá estimular preguntas, avanzar en el entramado de nuevas historias y, sobre todo, permitirá analizar con mayor claridad el mundo en que nos toca vivir.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAMOVSKY, Ezequiel. (Ed.). (2001). *Historia y sentido. Exploraciones en teoría historiográfica*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- APPLEBY, Jacob y HUNT. (1998). *La verdad sobre la historia*. Chile: Andrés Bello.
- BANDIERI, Susana. (1996). Entre lo micro y lo macro: la historia regional. Síntesis de una experiencia, en *Entrepasados*, año 6, nro. 11. Bs. As.
- BARROS, Carlos. La escuela de Annales y la historia que viene. En [http://www.hdebate.com/cbarros/spanish/articulos/historiografia\\_inmediata/escueladeannles.htm](http://www.hdebate.com/cbarros/spanish/articulos/historiografia_inmediata/escueladeannles.htm)
- BARROS, Carlos (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba: UNC.
- BLOCH, Marc. (1982). *Introducción a la historia*. Bs. As.: FCE.
- BURKE, Peter (ed.). (1996). *Formas de hacer historia*. Madrid.
- CASTELLS, Manuel. (1998). *La Era de la Información*. Madrid: Alianza.
- CHERVEL, André. (1991). Historia de las Disciplinas Escolares. Reflexiones sobre un Campo de Investigación. En *Revista de Educación nro. 295. Historia del Currículum (1)*. Madrid.
- DANTO, Arthur. (1991). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Bs. As.: Fundación Santillana.
- ELEY, Geoff. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- FONTANA, Josep. (2000). *La Historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.

FUNES, Graciela y SALTO, Victor. ¿Hay lugar para el futuro en la enseñanza de la historia?, Link

[http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales\\_congresos/cd\\_historia/pdf/10-ensenar/funes\\_salto.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/cd_historia/pdf/10-ensenar/funes_salto.pdf)

FURET, Francois. (1984). *In the Workshop of History*. Chicago & London: The University of Chicago Press. Introducción. Traducción de Roberto Pucci).

GONZÁLEZ AMORENA, Paula. (2013). “Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas”. Bs.As. Inédito

HERNÁNDEZ SANDOICA, Helena. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*, Madrid: Síntesis.

HOBBSAWM, Eric. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

HOSBAWM, Eric. (2003). *Los ecos de la marsellesa*. Barcelona: Crítica.

IGGERS, George. (1998). *La Ciencia Histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona: Idea Universitaria.

IZQUIERDO MARTÍN, Jesús. (2011). Tiempo en fuga. Didáctica del extrañamiento en la enseñanza de la historia, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nro. 9. APEHUN. Córdoba.

KAYE, Harvey. (1998). *Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Litwin, Edith, El artículo completo en

MALIA, Martín. (2006). *History's Locomotives. Revolutions and the Making of the Modern World*.

MATTOZI, Ivo. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, nro. 4. Venezuela.

MORÍN, Edgar. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.

MURILO DE CARVALHO, José, (1995). *La formación de las Almas, el imaginario en la República de Brasil*. Bs.As.: UN de Quilmes.

NIETZSCHE, Friedrich. (2001). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Akal.

----- (1998). *Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Córdoba: Alción Editora.

PAGÉS, Joan. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nro. 7. Córdoba: APEHUN.

PLÁ, Sebastián. (2010). Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia en *Reseñas de Enseñanza de la*

- Historia*, nro. 8, Córdoba: APEHUN.
- POMIAN, Krzysstof. (2007). *Sobre la historia*, Madrid: Cátedra.
- PORTER, Roy. (1999). *Gibbon. The Making of the Historian*.
- ROMERO, Luis Alberto. (2011). Enfrentar al enano nacionalista: una mirada a los libros de texto en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Córdoba: APEHUN.
- ROUSHKOFF, Douglas. *Cyberia*, Link: <http://www.rushkoff.com/downloadables/cyberiabook/>.
- RÜSEN, Jorn. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico en *Propuesta Educativa*, año 4, nro. 7.
- SAMUEL, Raphael (ed.). (1984). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- SCHAFT, Adam. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- VILANOVA, Mercedes. (2001). La confianza en la Historia en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*. Nro. 25. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- WHITE, Hayden. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.
- WHITE, Hayden. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.





## **Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.**

*Beatriz Aisenberg<sup>1</sup>*

### **Resumen:**

Presentamos en este artículo una caracterización de los abordajes metodológicos puestos en juego para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en situaciones didácticas de lectura, en investigaciones didácticas que desarrollamos desde hace 15 años.<sup>2</sup> En el marco de una metodología cualitativa de carácter descriptivo- interpretativo, articulamos dos abordajes metodológicos. Uno de ellos es el estudio de proyectos de enseñanza, de acuerdo con la metodología de investigación desarrollada por una línea en didácticas específicas. El segundo abordaje es el de entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos de Historia, en función de una adaptación del método clínico de la Psicología Genética.

### **Palabras clave:**

investigación didáctica, estudios de proyectos de enseñanza, entrevistas clínico-didácticas de lectura, didáctica de las ciencias sociales y de la historia.

### **Abstract:**

This article presents a characterization of the methodological

---

1- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.FyL. Universidad de Buenos Aires. [baisenberg@gmail.com](mailto:baisenberg@gmail.com)

2- Este artículo constituye una reformulación de la caracterización metodológica general desarrollada en la tesis de doctorado (Aisenberg, 2014)

approaches brought into play to study teaching and learning history in teaching reading situations, we develop educational research in 15 years. As part of a qualitative methodology (descriptive-interpretative), we articulate two methodological approaches. One is the study of teaching projects, according to the research methodology developed by a line in specific didactics. The second approach is the clinical and didactics interviews of reading history texts, based on an adaptation of the clinical method of Piaget's genetic psychology.

**Keywords:**

didactic research; study of teaching projects: clinical and didactics interviews of reading history texts.

**Introducción:**

Trabajamos en una línea de didácticas específicas -enmarcadas en el campo pedagógico- que se caracteriza por poner en primer plano tanto la especificidad del contenido como las relaciones entre enseñanza y aprendizaje (Lerner, Aisenberg, Espinoza 2009 y 2012). Desde esta concepción, la(s) didáctica(s) específica(s) –de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales- se ocupan de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos en la institución escolar (Audigier, 1993; Audigier, 2002; Lautier, 1997; Tutiaux, 2002; Aisenberg, 1998). El estudio de estas relaciones supone el abordaje de prácticas complejas, conformadas por un entramado de dimensiones sociales, históricas, políticas, epistemológicas y psicológicas.

Nuestra línea de trabajo se propone construir conocimiento didáctico por medio de investigaciones empíricas sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Por un lado, se busca comprender y explicar los funcionamientos didácticos instaurados históricamente en las disciplinas escolares, desde indagaciones descriptivo-interpretativas. Por otro lado, se busca caracterizar situaciones didácticas potencialmente favorables para promover el aprendizaje de contenidos específicos considerados relevantes, a través del estudio de proyectos de enseñanza. Se trata de dos tipos de investigaciones que responden a finalidades complementarias, y ambas permiten construir herramientas conceptuales necesarias para la

transformación de la enseñanza, para construir nuevos posibles en las prácticas escolares de enseñar y aprender.

En el año 2000 iniciamos una investigación para estudiar la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (Aisenberg y Espinoza, 2000). La investigación se originó en relación con un problema educativo: las prácticas de lectura predominantes en la escuela tienden a promover la reproducción memorística de los textos. Se trata de prácticas de lectura que no son consistentes con la construcción de conocimiento y que pueden obstaculizar el aprendizaje. En relación con las Ciencias Sociales, los propósitos que dieron origen a las investigaciones fueron los siguientes: a) caracterizar prácticas de lectura en el aula tendientes a promover en los alumnos el aprendizaje de los contenidos de Ciencias Sociales; b) aportar conocimiento sobre los alcances y las dificultades de los alumnos en la interpretación de textos sobre contenidos de Ciencias Sociales.

Nuestro objeto y nuestros propósitos nos llevaron a trabajar, por un lado, con el enfoque metodológico del estudio de proyectos de enseñanza y, por otro lado, con entrevistas clínico-didácticas de lectura, concebidas en función de una adaptación del método clínico- crítico de la Psicología Genética. Este tipo de entrevista se ha mostrado como una herramienta metodológica fecunda para acceder al punto de vista de los alumnos como lectores, a las peculiares interpretaciones que alcanzan de los textos y al trabajo intelectual de reconstrucción de situaciones sociales e históricas que se articula con el proceso de lectura.

La realización de estudios de proyectos de enseñanza en Didáctica de las Ciencias Sociales es compleja y, en parte por ello, es escasa. Pensamos que puede ser útil ofrecer una caracterización de los abordajes metodológicos que efectivamente desarrollamos en nuestro trabajo. Buscamos compartir las herramientas que utilizamos en nuestro recorrido, de ningún modo pretendemos proponer normas sobre cómo investigar. A continuación caracterizaremos, en primer lugar, los estudios de proyectos de enseñanza y, en segundo lugar, las entrevistas clínico-didácticas de lectura.

## **I. La metodología de investigación en didácticas específicas. El estudio de proyectos de enseñanza.**

Nuestro trabajo se inscribe en una línea de investigaciones sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Sociales

y de Ciencias Naturales, que adopta como marco metodológico el estudio de proyectos de enseñanza, de acuerdo con la metodología de investigación en didácticas específicas (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009 y 2012). Se trata de una metodología que comenzó a delinarse en la Didáctica de la Matemática (Artigue, Douady y Moreno; 1995) y que fue desarrollándose, con diversas adecuaciones, en las diferentes didácticas específicas (Perrin-Glorian y Reuter, 2006; Lahanier-Reuter y Roditi, 2007).

La metodología de investigación en didácticas específicas supone el desarrollo de las siguientes fases: a) la construcción de proyectos de enseñanza de contenidos específicos, b) la observación y seguimiento de la realización en el aula de dichos proyectos y c) los análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados.

En nuestras investigaciones adoptamos este abordaje metodológico para el estudio de situaciones de lectura, en el marco de proyectos de enseñanza de la Historia. En relación con ello, enunciaremos las tareas que corresponden a cada una de las fases mencionadas, en función de las especificaciones que fuimos realizando en nuestro recorrido. Estas especificaciones se vinculan, por un lado, con las particularidades del objeto estudiado y, por otro lado, con lineamientos metodológicos que compartimos con diferentes investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía (Audigier y Basuyau, 1987 ; Audigier, 1993; Audigier, 2002; Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon; 1993; Lautier, 1997; Tutiaux, 2002; Deleplace y Niclot, 2005; Cariou, 2006; Hassani Idrissi, 2005). A continuación presentaremos algunas características de las tres fases del estudio de proyectos de enseñanza.

### **Primera fase: la construcción (o reformulación) de proyectos de enseñanza.**

Esta fase supone un proceso que va entrelazando diferentes tareas. Es decir, las tareas no se desarrollan en etapas sucesivas sino que se van interrelacionando y van constituyendo el proyecto de enseñanza. Las tareas son las siguientes.

1. La elección de la temática general del proyecto de enseñanza, en función de determinados propósitos educativos que lo estructuran.

2. El análisis de la enseñanza usual sobre la temática elegida, y también de miradas alternativas, para recortar los problemas y aportes que

plantean.

3. La determinación –o mas bien elaboración- de los contenidos a enseñar y la selección de los textos a trabajar con los alumnos. Esto supone un trabajo de recomposición didáctica (Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon; 1993), basado en el análisis y la caracterización de la temática histórica -elegida en función de ciertos propósitos y desde cierto posicionamiento político-educativo- que incluye la revisión de textos académicos, de textos escolares y de difusión y el análisis de los diversos recursos y fuentes disponibles. En ocasiones incluye también la elaboración de textos sobre el tema para trabajar con los alumnos, cuando no encontramos textos disponibles que posibiliten la circulación en el aula de los contenidos elaborados.

4. Cuando iniciamos el estudio de un nuevo proyecto de enseñanza, solemos recurrir -en calidad de metodología auxiliar- al diseño, realización y análisis de entrevistas clínico-didácticas de lectura (a alumnos que no han de participar en las situaciones de aula a estudiar). Para ello tomamos como referencia el método clínico-crítico de la Psicología Genética, articulado con una perspectiva didáctica en las intervenciones del investigador.<sup>3</sup> Este trabajo forma parte del proceso de selección de los textos y de los contenidos de los proyectos de enseñanza. Las entrevistas, por un lado, posibilitan una aproximación a las interpretaciones que pueden alcanzar los alumnos en la lectura de los textos históricos y a los problemas que afrontan para comprender sus contenidos. Por otro lado, permiten explorar y caracterizar intervenciones del entrevistador que contribuyen a que los alumnos avancen en la comprensión de los contenidos.

5. La caracterización de situaciones didácticas y sus condiciones para el proyecto de enseñanza a implementar, en función de los objetivos e hipótesis de la investigación.

La interrelación entre las tareas anteriores va conformando la planificación del proyecto de enseñanza, con su secuencia de actividades, a título de hipótesis, para iniciar la implementación del proyecto en el aula.

Para la realización de este tipo de estudios es imprescindible trabajar con docentes especialmente interesados y dispuestos a participar. Tal como hemos caracterizado (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2012), a lo largo del desarrollo de los sucesivos proyectos de investigación hemos ido modificando la modalidad de vínculo entre investigadores y docentes, y

---

3- En el punto.II especificaremos la adaptación que realizamos de este método.

progresivamente hemos logrado una participación cada vez mayor de los docentes en la construcción de los proyectos de enseñanza. Inicialmente, en el trabajo conjunto de planificación intentábamos acordar una secuencia didáctica detallada. Luego pasamos a entablar con los docentes una modalidad “de acuerdos básicos” en la planificación del proyecto de enseñanza, con la intención de garantizar, por un lado, la viabilidad de la investigación -es decir, la obtención de material empírico que nos permitiera avanzar en la producción de conocimiento- y por otro lado, la preservación de la autonomía de los docentes en la elaboración y conducción de sus respectivos proyectos de enseñanza. De acuerdo con Audigier (2002) este tipo de investigaciones requiere de la constitución de equipos que asocian investigadores, formadores y docentes para trabajar, intercambiar y debatir sobre la enseñanza escolar de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica. En este sentido hemos avanzado en nuestro equipo en los últimos años.<sup>4</sup>

Por último, nos interesa remarcar que los proyectos de enseñanza que construimos en el contexto de la investigación son hipótesis de trabajo, son medios para construir conocimiento didáctico, y de ningún modo los concebimos como resultados de la investigación aplicables a otras situaciones. Esto no quita que, para elaborar otros proyectos, puedan tomarse como referentes el diseño de algunas situaciones o los materiales que elaboramos, del mismo modo que tomamos aportes de la experiencia de otros docentes y de distintas producciones de desarrollo curricular.

### **Segunda fase: la observación y seguimiento de la realización en el aula del proyecto de enseñanza.**

Las propuestas elaboradas se implementan en diferentes escuelas y son conducidas por los docentes habituales de los grados respectivos. Se observan todas las clases de las secuencias y se realizan registros manuscritos y magnetofónicos.

Para registrar las interacciones -en el trabajo colectivo, pero sobre todo cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos- es preciso que haya en el aula por lo menos dos observadores y por lo menos dos grabadores. En algunas clases en las que los alumnos trabajan en grupo, para lograr el seguimiento completo de diferentes grupos, ha sido necesario realizar cuatro o cinco grabaciones simultáneas -desde diferentes lugares del aula- y se han requerido tres observadores.

4- Proyectos Ubacyt 2011-2014 y 2014-2017, Directora: D. Lerner; Co- directora: B. Aisenberg. IICE.

En el registro de cada clase realizamos un plano del aula especificando la ubicación de cada uno de los alumnos, de los observadores y de los grabadores. Cuando en el transcurso de la clase hay cambios en la distribución, lo consignamos en los registros manuscritos, indicando la hora. Registramos las sucesivas producciones escritas por los docentes en el pizarrón. Al finalizar cada clase, recopilamos todas las producciones escritas por los alumnos, las fotocopiamos y devolvemos los originales el mismo día, de modo de no interferir en el trabajo de los alumnos y del docente (tareas, correcciones).

Durante el trabajo colectivo en el aula nuestras observaciones son no participantes. En cambio, cuando los alumnos trabajaban en pequeños grupos, en ocasiones y con acuerdo previo del docente, los observadores realizamos también intervenciones didácticas al interior del grupo que estamos siguiendo.

Luego de cada clase, y antes de observar la siguiente, realizamos una síntesis de la clase en función de las notas manuscritas. La síntesis incluye un listado de las actividades desarrolladas, los tiempos de cada una, observaciones sobre interrupciones e imprevistos (por ejemplo: entradas o salidas de personas de la escuela), las sucesivas producciones del maestro o de los alumnos en el pizarrón, el/los planos del aula. Asimismo, consignamos nuestras impresiones generales de la clase, señalando los aspectos que nos llamaron especialmente la atención.

El seguimiento del proyecto de enseñanza incluye reuniones intermedias con los docentes que lo solicitan para intercambiar ideas sobre lo ocurrido en la clase, para revisar las producciones escritas por los alumnos y para realizar ajustes de la planificación.

Esta fase del estudio de un proyecto de enseñanza requiere especialmente del trabajo de un equipo de investigadores. Por un lado, por la necesidad de contar con varios observadores en todas las clases, de modo de obtener un cuerpo empírico que incluya datos exhaustivos de las interacciones que se producen en el aula, lo cual resulta imprescindible para estudiar las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje de los contenidos. Y por otro lado, por la cantidad y diversidad de tareas que impone –con ritmo intenso y continuo– el seguimiento de un proyecto de enseñanza.

**Tercera fase:  
el análisis del desarrollo de las situaciones didácticas.**



La fase de análisis guarda una diferencia relevante respecto de las anteriores. En las primeras dos fases participamos en la construcción de proyectos de enseñanza, buscamos elaborar hipótesis sobre condiciones e intervenciones didácticas que pueden favorecer el aprendizaje; por momentos intervenimos en el trabajo con los alumnos durante las clases y vamos analizando con los docentes opciones para avanzar a lo largo de la implementación de los proyectos de enseñanza. En este sentido, en las dos primeras fases hay una dimensión normativa en juego en las decisiones didácticas que se van tomando y un fuerte compromiso e involucramiento de los investigadores en las situaciones estudiadas. En la fase de análisis, en cambio, predomina antes que nada la mirada descriptivo-interpretativa: buscamos aproximarnos a la racionalidad de las situaciones analizadas y a las perspectivas de sus actores. Cuando analizamos un registro de clase, buscamos describir qué pasa e interpretar por qué pasa eso... Se trata de una mirada similar a la de la investigación etnográfica, en el sentido de que “no interesa evaluar en función de parámetros normativos sino mas bien analizar y reconstruir la lógica del proceso” (Rockwell, 1995). El cambio de posición que requiere la fase de análisis se logra progresivamente en función de un arduo trabajo a conciencia.

El análisis comienza a desarrollarse a partir de las síntesis de las clases y a medida que se van construyendo los registros de cada una de las clases. Los registros articulan la información obtenida en el conjunto de desgrabaciones y de notas manuscritas por los observadores.

Realizamos análisis recursivos, enfocando aspectos como los siguientes: semejanzas y diferencias entre las propuestas elaboradas y el desarrollo efectivo de las clases; relaciones entre las producciones de los alumnos y las condiciones de las situaciones de lectura y escritura, o las intervenciones del docente; logros y dificultades de los alumnos en las interpretaciones de los textos en el contexto de la secuencia de enseñanza, indicadores de avance en la comprensión de los contenidos efectivamente enseñados. Cuando las propuestas se implementan en diferentes contextos, en ocasiones realizamos el análisis comparativo de diversos aspectos. Los análisis van entrelazando los datos proporcionados por los registros de la observación de las clases, las producciones escritas de los alumnos y los registros de las reuniones con los docentes.

Los análisis recursivos incluyen también la revisión y reelaboración progresiva de los registros de las clases, lo cual supone volver a escuchar las grabaciones en diferentes momentos del proceso de análisis. En ocasiones, realizamos registros contruidos con diferentes

criterios relacionados con distintos focos de análisis –por ejemplo: registros que siguen las intervenciones de un grupo de alumnos a lo largo de varias clases.

Es complejo dar cuenta de las pautas metodológicas que subyacen al análisis en una investigación cualitativa de este tipo, en tanto se trata de poner en juego un conjunto coordinado de lentes para analizar e interpretar “el mundo” recortado (Cole, 2003). Tomamos como referencia la caracterización de una investigadora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Nicole Tutiaux (2002), quien ha sistematizado algunas ideas sobre la metodología de análisis en la investigación en las didácticas de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía. La primera cuestión que remarca es la distancia entre lo real y el objeto de investigación: las situaciones de enseñanza son complejas y la investigación necesita reducir la complejidad, realizando recortes que no impliquen simplificaciones del objeto abordado. En relación con ello, la investigación lleva a recortar, dentro de la complejidad de la clase, cierto tipo de situaciones que se dan en ciertos momentos. Se busca un cuerpo de datos análogos: las elecciones dependen de las preguntas de la investigación y de las oportunidades materiales (fundamentalmente en relación con el cuerpo empírico disponible). Los análisis recursivos de registros van haciendo surgir o permitiendo construir “observables” en función de los indicios recurrentes. Cada investigación propone datos que toman en cuenta algún aspecto (o algunos) de la práctica de enseñanza de nuestras disciplinas. Es la comparación la que permite producir un hecho didáctico: el análisis va recortando indicios, momentos, tipos de enunciados suficientemente recurrentes como para pensar en regularidades (Tutiaux, 2002).

También Cariou -en relación con su investigación sobre el razonamiento analógico en el aprendizaje de la Historia- alude a la selección de datos de registros de clase como aspecto inherente a la metodología de investigación didáctica; al respecto señala que en tanto en clase no es posible provocar un comportamiento determinado, es preciso rastrear en los datos disponibles (Cariou, 2006).

Tutiaux observa que en las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía predominan los análisis cualitativos, con método inductivo y empírico: sobre la base del análisis sostenido de los materiales se aíslan los momentos o los enunciados suficientemente homogéneos como para constituir una serie, para despejar regularidades, para establecer relaciones entre datos y caracterizarlos como hechos didácticos (Tutiaux, 2002). También Audigier remarca que la

investigación didáctica supone “el desglose, construcción y estudio de una pequeña porción, de una parcela de la realidad que se intenta ampliar, contextualizar, poner en perspectiva, situar en una teoría” (Audigier, 2002).

En el conjunto, concluye Tutiaux (2002) se trata de una práctica poco normada, estrechamente ligada a la cultura de los investigadores: se someten los materiales a múltiples lecturas sucesivas. En relación con ello, de acuerdo con Maxwell, cabe tener en cuenta la relevancia de la experiencia del investigador en el campo, en relación con el marco teórico y metodológico que pone en juego en todo el desarrollo de una investigación cualitativa (Maxwell, 1996).

## **II. La indagación clínico-didáctica en entrevistas de lectura. Una adaptación del método clínico-crítico de la Psicología Genética.**

En el marco del estudio de proyectos de enseñanza son raras las ocasiones que permiten ver realmente qué hacen los alumnos frente a un texto histórico (Basuyau, 1991). Para aproximarnos al modo en que los alumnos interpretan los textos de Historia, hemos recurrido a una adaptación del método de exploración crítica de la Psicología Genética, que desde hace muchos años ha resultado fecundo para el estudio del desarrollo cognoscitivo del niño (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

De acuerdo con Pellicer (2006), nuestro recorrido da cuenta de que este método, con las adaptaciones necesarias, resulta especialmente pertinente para explorar la perspectiva de los alumnos lectores en su interacción con los textos históricos: para aproximarnos a los significados que otorgan a los contenidos de estos textos y al trabajo intelectual involucrado en ello, para conocer qué entienden y cómo lo entienden.

El método clínico-crítico consiste básicamente en un diálogo entre el entrevistador y el niño, caracterizado por una interacción dialéctica entre las ideas o hipótesis de ambos (Piaget, 1975). Si bien el grado de apertura del diálogo clínico varía en las distintas fases de la investigación psicogenética -adquiriendo en la fase exploratoria una modalidad de máxima apertura-, siempre preserva cierto grado de flexibilidad (Castorina, Lenzi, Fernández, 1984). En la fase experimental el diseño está conformado por un conjunto de ítems o preguntas-base, que son formuladas a la totalidad de la muestra de la investigación. Pero en virtud de la necesaria flexibilidad en la aplicación del método, estos ítems no funcionan como preguntas de un interrogatorio cerrado, sino más bien

como guías para la indagación. A partir de cada una de estas preguntas, y de las respuestas que va dando cada niño, se van formulando otras preguntas con la intención de lograr una mayor aproximación al significado –y a la lógica subyacente – de las respuestas de cada uno de los entrevistados. Por consiguiente, si bien en todas las entrevistas de una investigación psicogenética figuran los mismos ítems de indagación, la secuencia de preguntas y respuestas en cada una de ellas es única. La flexibilidad se relaciona también con el carácter crítico del método, que consiste en poner “en tela de juicio” lo que dice el niño –para indagar la consistencia de sus ideas- así como en revisar las propias hipótesis del entrevistador. Dicha flexibilidad se refleja en la actitud del investigador durante el desarrollo de la entrevista.

La pertinencia del método para nuestro trabajo se relaciona con los siguientes rasgos: “en la medida en que el método se destina a desbrozar un campo nuevo, sus procedimientos se dejan orientar por las conductas originales imprevistas y, a menudo, imprevisibles, del pensamiento infantil. (...) Otro elemento fundamental de nuestro método de exploración crítica consiste en que el experimentador hace sin cesar hipótesis sobre los diversos significados cognoscitivos de las conductas observadas y los comprueba en la realidad” (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1975).

En las entrevistas clínico-didácticas de lectura proponemos a los niños la lectura de un texto y luego desarrollamos un diálogo centrado en indagar las interpretaciones que realizan. El texto es un referente permanente a lo largo de toda la entrevista. Los alumnos pueden releerlo completo o por partes cuando lo consideran conveniente; además el entrevistador promueve la relectura de ciertas frases del texto.

Estamos desbrozando un campo sobre el que hay muy pocas investigaciones. En parte por eso, y sobre todo por los propósitos de las investigaciones didácticas realizadas hasta el momento, usamos el método clínico en su modalidad básicamente exploratoria y no experimental. La modalidad abierta de la entrevista (Delval, 2001) hace posible que la indagación avance en función del hilo que va marcando la particularidad de las interpretaciones de los diferentes alumnos entrevistados lo cual en nuestro caso no obstaculiza el análisis, dado que no buscamos caracterizar niveles ni establecer categorías de respuestas. De todas formas, el grado de apertura de la exploración varía en función de los propósitos de cada uno de los trabajos de campo.

Nuestras investigaciones buscan caracterizar las relaciones entre

lectura y aprendizaje de la Historia en situaciones didácticas. De acuerdo con la tradición piagetiana, el método guarda una relación intrínseca con el objeto estudiado. En relación con ello, el uso que hacemos del método articula la exploración clínico-crítica con una perspectiva didáctica, tal como han propuesto otros investigadores (Parrat-Dayan, 1994). La articulación señalada supone la inclusión de intervenciones de distintas características del/a entrevistador/a a lo largo del diálogo.

Por un lado, incluimos los tres tipos de preguntas propias del método clínico- crítico en su versión original: de exploración, de justificación y de contra-argumentación. Estas preguntas constituyen tres tipos de herramientas para acceder a las particularidades tanto de las interpretaciones que realizan los entrevistados de los textos como de sus conocimientos sobre el contenido histórico al cual se refieren. Con ellas se apunta a comprender la perspectiva de los alumnos lectores de textos históricos, a aproximarnos a la lógica y a los marcos de referencia desde los cuales reconstruyen las ideas de los textos. En estos casos, se preserva la posición de neutralidad del entrevistador, buscando interferir lo menos posible en el contenido de las respuestas de los entrevistados.

Por otro lado, las entrevistas despliegan una dimensión que responde específicamente a finalidades de carácter didáctico: incluimos intervenciones que buscan ayudar a los niños a controlar y ajustar sus interpretaciones, que buscan ayudarlos a alcanzar la mayor aproximación posible al contenido histórico del texto. Se trata de intervenciones que promueven la relectura de ciertas frases, que brindan información que no está en el texto y que es necesaria para comprenderlo. La dimensión didáctica se despliega en las entrevistas de lectura con mayor o menor intensidad en función del propósito específico de la investigación en la que se realizan.

En las entrevistas siempre hay una combinación de las dimensiones exploratoria y didáctica. En algunos casos prima una u otra intencionalidad; “nos movemos” en una sutil tensión entre privilegiar que el entrevistado comprenda lo máximo posible el contenido histórico del texto o privilegiar la profundización de la indagación para aproximarnos a la peculiaridad de las interpretaciones y reconstrucciones que realizan los alumnos del contenido del texto en cuestión.

La perspectiva didáctica nos llevó a combinar, en algunos trabajos de campo, entrevistas individuales con entrevistas por parejas. Además de las interacciones espontáneas que suelen producirse en estas últimas, se incluyen intervenciones del entrevistador tendientes a promover el diálogo

entre los niños sobre el contenido del texto, así como a que uno de ellos exprese su punto de vista sobre lo que dice su compañero. Aunque no hemos realizado un estudio comparativo sistemático, en la experiencia encontramos que ambos tipos de entrevistas ofrecen aspectos especialmente favorables y otros problemáticos. Entre ellos señalamos que la toma de una entrevista individual facilita el seguimiento del hilo de ideas y de la lógica de los entrevistados, mientras que en la entrevista por parejas en ocasiones se desdibuja el punto de vista de alguno de los niños. En contrapartida, en algunas entrevistas por parejas las interacciones entre pares (espontáneas o promovidas) generan datos relevantes que no podríamos obtener en entrevistas individuales.

### **La entrevista como situación didáctica de lectura compartida**

Más allá de que las intervenciones didácticas explícitas suponen una modificación relevante respecto del método original, cabe señalar que la entrevista clínica es, en general, una situación social particularmente propicia para que los niños piensen y aprendan. “La naturaleza misma de las entrevistas clínicas constituye un microcosmos social en el que abundan las sugerencias, ayudas y una trama de relaciones encaminada a promover las respuestas y reflexiones de los niños” (Marti, 2005). El autor continúa la cita señalando que los trabajos de Piaget no se propusieron analizar ese microcosmos. En el marco de investigaciones didácticas realizadas desde la perspectiva del constructivismo situado (Castorina, 2010) ponemos en primer plano las características de la entrevista como práctica social. A continuación señalamos algunos aspectos de la situación de entrevista directamente relacionados con nuestro foco de indagación: la lectura que realizan los alumnos de textos sociales e históricos.

La entrevista ofrece diversas condiciones favorables para la lectura. La participación de los alumnos es voluntaria y en el curso de la entrevista se expresa el interés genuino del entrevistador/a por conocer el punto de vista de los entrevistados. El lugar que se les otorga, tanto en forma explícita como en la acción, es el de constructores y conocedores de ideas que nos interesan especialmente y que solo ellos pueden ayudarnos a conocer.<sup>5</sup>

5- La experiencia del investigador es decisiva para sostener la actitud clínico-crítica a lo largo de toda la entrevista (Piaget, 1975; Castorina, Lenzi, Fernández, 1984; Delval, 2001). Si bien la toma de entrevistas representa un desafío particular –porque la situación requiere de gran concentración y rapidez para elaborar hipótesis y decidir en función de ellas las siguientes intervenciones- guarda relación con una característica general de la investigación cualitativa, dada la relevancia del papel que juega el marco teórico en todo el recorrido de la investigación (Maxwell, 1996; Cole, 2003).

Además, en la entrevista se da tiempo para leer y releer, y es mucho más fácil que en el aula recortar las dificultades y ofrecer la ayuda que necesitan para comprender los textos. Al igual que Pellicer, hemos encontrado que, en la mayoría de los casos, los alumnos se comprometen en el diálogo y asumen el reto que les proponemos y responden a nuestros pedidos de argumentaciones (Pellicer, 2006). Estas condiciones hacen de las entrevistas un contexto especialmente favorable para que los alumnos se posicionen como lectores autónomos y asuman el compromiso de interpretar el texto. En general, los análisis dan cuenta de los avances que logran los alumnos en la comprensión de los contenidos de los textos en el transcurso de la entrevista. No obstante, a veces los alumnos dan respuestas rápidas, sin relectura ni reflexión. En este sentido, al igual que en el método clínico en general, no pueden tomarse como indicadores respuestas aisladas; siempre es preciso considerar las respuestas en relación con la totalidad de la entrevista y con el conjunto de protocolos (Piaget, 1975).

### **Ideas finales, para remarcar.**

En primer lugar, no concebimos una división tajante entre los abordajes metodológicos caracterizados, sino más bien distintos tipos de articulaciones entre ellos o de “predominancias”. Por un lado, respecto de la metodología para el estudio de proyectos de enseñanza, hemos señalado que en la primera fase recurrimos como metodología auxiliar a las entrevistas clínico-didácticas de lectura. Por otro lado, nuestro abordaje metodológico centrado en entrevistas clínico-didácticas de lectura toma como referente la lectura de registros de clase de las secuencias en las que se trabaja con el mismo texto empleado en las entrevistas. En estos casos nuestro foco de análisis no son las situaciones de clase; sus registros son un referente en tanto y en cuanto aportan elementos para comprender aspectos de las interpretaciones que los alumnos realizan en las entrevistas que, sea por presencia o por ausencia, en algunos casos son relevantes.

En segundo lugar, una referencia a las diferentes vías para construir conocimiento didáctico. Consideramos imprescindible la investigación empírica en el aula como base para fundamentar afirmaciones sobre formas de enseñanza que promueven aprendizaje y, en general, como vía para la producción de conocimiento didáctico sistematizado. No obstante, también reconocemos y valoramos otras vías complementarias. Trabajos tales como la elaboración de proyectos de

enseñanza, la investigación de desarrollo curricular o el análisis sostenido de experiencias de enseñanza -propias y/o de otros docentes- sin duda son fundamentales y colaboran con la construcción de conocimiento didáctico.

Por último, destacamos una idea sobre el carácter de los resultados de nuestros trabajos. Las relaciones entre investigación y enseñanza son complejas y no admiten aplicaciones directas. “Los resultados de las investigaciones no son útiles para dictar conductas sino para interrogarlas; toca a cada docente y formador valerse de sus resultados y utilizarlos como instrumento de una libertad más eficaz por mejor informada” (Audigier, 1993). Es decir, se trata de construir, a través de la investigación, herramientas conceptuales que constituyan instrumentos útiles para analizar y diseñar una práctica propia, orientada por los propósitos que le dan sentido desde la perspectiva del sujeto que la realiza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AISENBERG, Beatriz (2014): *El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida. Una Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis de Doctorado. Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Estará disponible en el Repositorio de Filo: digital. Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: <http://dSPACE.filo.uba.ar:8080/xmlui/>

Aisenberg, B. (1998): Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?. *Boletín N° 3 del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fac. Humanidades y Educación- Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

AISENBERG, B Y ESPINOZA, A. (2000): *La lectura en sociales y en naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje*. Proyecto Ubacyt AF 48. IICE. UBA

ARTIGUE, M.; DOUADY, R.; MORENO, L. (1995): *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Grupo Editorial Iberoamérica, Bogotá.

AUDIGIER, F. (2002): Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos, preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona - Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat de Barcelona. Número 1. Marzo de 2002. 3-16



AUDIGIER F. (1993): Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et formation des enseignants. Montero Mesa, L. y Ves Jeremías J. M: (eds): Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Tomo I. Tórculo Editions. Santiago de Compostela, España.

AUDIGIER Y BASUYAU (1987): Étude Histoire – Géographie. En: Jacques Colomb (Dir.) (1987): *Les enseignements en CM2 et en 6<sup>ème</sup>. Ruptures et continuités*. Collection rapports de recherches n° 11. INRP. - Département "Didactiques des disciplines"; Équipes de recherche «Articulation École/Collège»- Paris.

BASUYAU, Claude (1991): Quatre élèves devant un récit historique. En Audigier y Baillat (eds.) (1991): *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Actes du sixieme colloque, INRP. Paris.

CARIOU, Didier (2006): Étudier les voies de la conceptualisation en Histoire à partir des écrits des élèves. En Perrin-Glorian et Yves Reuter (comps.) (2006) : *Méthodes de recherches en didactique(s)*. Presses Universitaires du Septentrion. France.

CASTORINA A.(2010): Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En Castorina (2010) (coord.): Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teoría. Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A., LENZI, A. y FERNÁNDEZ, S.(1984): Alcances del método de exploración crítica en psicología genética, en: Castorina, J. A., Lenzi, A. y Fernández, S.(1984):*Psicología Genética*, Miño y Dávila Eds, Buenos Aires.

COLE, M. (2003): *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Morata.

DELEPLACE, Marc y Daniel NICLOT (2005): *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie. Enquêt au collège et au lycée*, C.R.D.P. Champagne-Ardenne. Reims.

DELVAL, J. (2001): *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Paidós. Barcelona.

GUYON, S., MOUSSEAU, M.J. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1993): *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. INRP. Paris.

HASSANI Idrissi, M. (2005): *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. L'Harmattan. Paris

INHELDER, B.; SINCLAIR, H. y BOVET, M. (1975): *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid. Morata.

- LAHANIER-REUTER, Dominique y RODITI, Éric (eds.) (2007): *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*. Presses Universitaires du Septentrion. France.
- LAUTIER, N. (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.
- LERNER, AISENBERG, ESPINOZA, (2012): Informe de avance Proyecto Ubacyt 20020100100593. IICE. F.F.yL. UBA
- LERNER, D., AISENBERG, B. Y ESPINOZA, A. (2012): La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. En José Antonio Castorina y Victoria Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011*. F.F.yL. Universidad de Buenos Aires. pp. 529-541
- LERNER, D., AISENBERG, B. Y ESPINOZA, A. (2009): La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. Castorina y Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MARTI, Eduardo (2005): *Desarrollo, cultura y educación*. Amorrortu editores. Bs. As..
- MAXWELL, J. (1996): *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- PAGÈS BLANCH, J. (2011): Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de enseñanza de la Historia N° 9*. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.) Editorial Alejandría. Argentina.
- PAGÈS, Joan (1997) : Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales, en Benejam, P. y Pagès, J. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Ice-Horsori, Barcelona.
- PARRAT-DAYAN S. (1994): Piaget dans l'école liberatrice: la dialectique de l'autre et du même. *Archives de Psychologie*, 1994, 62, 171-192.
- PELLICER, A. (2006): Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de Educación Básica. *Lectura y Vida*. Año 27, N° 3. 16-27.
- PERRIN-GLORIAN et Yves REUTER (comps.) (2006): *Méthodes de recherches en didactique(s)*. Presses Universitaires du Septentrion.

France.

PIAGET, J. (1975, 3ª edición): *La representación del mundo en el niño*. Morata, Madrid.

PRATS, J. (2002): Hacia una definición de la investigación didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Nº 1, . 81-89.

ROCKWELL, Elsie (coord..) (1995): *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2006) : Vinte anos de pesquisa sobre didática da História na França e em algumas regiões da Europa: balanço e perspectivas . Conferencia en el *VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. Novos Problemas e Novas Abordagens*. Faculdade de Educação. Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Brasil.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2002) : L'analyse didactique des pratiques d'enseignement en cours d'histoire-géographie : problèmes methodologiques et épistemologiques . Venturi P., Amade-Escot C., Terrise A. (2002) : *Etudes des pratiques effectives, l'approche des didactiques*. Grenoble. La pensée sauvage. 197-212

## La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/ Presente en la formación inicial del profesorado.

*Miguel Angel Jara<sup>1</sup>*

### Resumen:

En el trabajo que comparto con el lector/a, abordo uno de los aspectos clave indagados en la investigación “Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”<sup>2</sup>, que ha sido realizada en el marco de los estudios de posgrado.<sup>3</sup> Es una investigación de estudio de caso que combina lógicas cualitativas y cuantitativas, desde una perspectiva interpretativa y crítica, y pretende dar cuenta de la compleja relación entre Representaciones, Formación inicial del profesorado y Enseñanza de la historia, fundamentalmente, de la Historia Reciente-Presente (HRP).

Analizo las prácticas de los/as estudiantes en su proceso de formación universitaria como profesores/as en historia. Las representaciones y perspectivas prácticas que se ponen en juego a la hora de construir sus secuencias didácticas, son las que han

---

1-Profesor en Historia y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Regular del área Didáctica de las Ciencias Sociales, Orientación: Ciencias Sociales e Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Cátedras a cargo: Didáctica de las Ciencias Sociales para el Nivel Inicial y Didáctica de la Historia y Práctica Docente.

2-La investigación se realizó en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, ubicada en la norpatagonia de la República Argentina, durante los años 2008-2010, en el marco de la formación inicial de estudiantes del profesorado en historia. Lo que aquí comparto son algunos aspectos desarrollados en el capítulo 5 de la tesis doctoral. Recupero algunos semblantes de las representaciones y experiencias de estudiantes en formación inicial.

3-Los estudios de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales lo he realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección del Dr. Antoni Santisteban i Fernández.

orientado el análisis. Procuraré dar cuenta de cómo planifican la enseñanza y cómo enseñan historia, fundamentalmente la HRP. Los instrumentos que se utilizan para el análisis son: un registro de observación de las clases, las propuestas de enseñanza elaboradas previamente por los estudiantes, las autoevaluaciones realizadas como instancia de reflexión sobre las clases dadas y los informes finales de las prácticas.

**Palabras Claves:**

Formación profesorado - Historia Reciente/presente - Enseñanza – Práctica docente

**Abstract:**

In the work that I share with the reader/a, aboard one of the key aspects in research investigated "Representations and teaching of history recent -present. Case studies of students in initial training and in his first year of teaching" which it was held in the framework of postgraduate studies. It is a research case study combining qualitative logical and quantitative, from an interpretative and critical perspective, and seeks to explain the complex relationship between representations, Initial teacher education and teaching of history, mainly from the Recent History-Present (HRP).

I analyze the practices of the / as students in the process of university education as teachers / as in history. Representations and practical perspectives that come into play when building their teaching sequences are those which have guided the analysis. I will try to account for how they plan teaching and how to teach history, mainly the HRP. The instruments used for analysis are: a record of observation of classes, teaching proposals previously made by students, self-evaluations conducted an instance of reflection on tuition given and the final reports of practices.

**Keywords:** Teacher Training - Recent History / present - Teaching - Teaching practice

**Introducción**

Lo que sigue se escribe sobre la base de los sentidos, experiencias y vivencias diversas, sobre la enseñanza de la historia, de un grupo de

estudiantes que han realizado sus prácticas docentes en diferentes escuelas de la ciudad de Neuquén. Es una instancia donde aflora la propia experiencia escolar, que se pone en tensión y cuestiona prácticas rutinarias de enseñar y aprender en la escuela. En este proceso formativo, el estudiantado aprende a diseñar propuestas, dar clases, enseñar historia y reflexionar sobre sus propias experiencias de enseñar. Claro que no son las únicas dimensiones que se ponen en juego. En este escenario, el/la practicante asume y experimenta diferentes roles: el de estudiante, el de docente y el de ambos al mismo tiempo, “el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa que se está abandonando, la de ser alumno” (Edelstein, 1995: 33). Es sin dudas un proceso de transición en el que se va configurado una identidad profesional.

A modo de dar cuenta de este complejo e intenso proceso organizaré el escrito, sobre la base de los siguientes aprendizajes: 1. Aprender a planificar la práctica de la enseñanza de la historia; 2. Aprender a enseñar en la práctica; 3. Aprender a enseñar HRP y 4. Aprender a reflexionar sobre la práctica de la enseñanza de la historia.

## 1.- Aprender a planificar la práctica de la enseñanza de la historia

En este apartado analizo las formas y criterios que orientan el diseño de las propuestas de enseñanza de las prácticas de los estudiantes. Para el análisis de las propuestas construidas por los practicantes he construido el siguiente esquema que nos permitirá triangular entre las formas que se ha denominado “aprender a planificar”, “aprender a enseñar” y “aprender a analizar la práctica de la enseñanza de la historia” y que se presenta de la siguiente manera:



Es un esquema que se centra en algunos de los interrogantes que definen la especificidad de nuestra disciplina: la didáctica de la historia. Son dimensiones que han orientado la elaboración de las propuestas de enseñanza de los practicantes. Algunas posibles respuestas, a estas preguntas iniciales, se encuentran presentes en sus propuestas y que contienen los siguientes cinco elementos: Fundamentación, propósitos, contenidos, metodología y evaluación y acreditación.

Las formas en que se piensa la historia y su enseñanza se materializan en estos cinco elementos y que operan como estructurantes cuando se planifica la enseñanza. Según cómo se piensan la planificación deja de ser un instrumento mecanicista y se convierte en material de regulación. Una herramienta valiosa que permite anticiparse, pero también ajustar, reordenar, agregar o suprimir dispositivos del trabajo en el aula. La planificación asume, en la construcción de conocimientos escolares, un aspecto fundamental, teniendo en cuenta que en el proceso de enseñanza y de aprendizaje la selección y secuenciación de contenidos no están desvinculados de las intenciones educativas.

Subyace en estos diseños una idea de la planificación de la enseñanza no entendida como delimitación, que “todo lo prevé, explica y resuelve” (paradigma simplista); sino más bien como una sucesión de borradores en tanto posibilitan incluir la realidad siempre compleja y hasta cierto punto imprevisible (paradigma de la complejidad).

*“Ser profesionales de la historia y poder volcar empíricamente nuestros conocimientos, es decir, “ejercer la práctica de la docencia”, implica una tarea muy comprometida que debe ser sometida constantemente a diversos tipos de revisiones y reconfiguraciones. Nos percatamos que para realizar este acto intencional que es enseñar, primero debemos pensar, reflexionar profundamente y tomar algunas decisiones en la construcción de una propuesta de enseñanza”. (PE2-Pa.1.1)*

*“Entender el trabajo en el aula como una “construcción metodológica”, como una hipótesis de trabajo, supone una penetración en la lógica propia de una serie de dimensiones que entran en juego: la disciplina específica (historia), los procesos de aprendizaje, la reconsideración del papel del profesor y el contexto...” (PE3-Pa.1.1)<sup>4</sup>*

---

4-Extraído de las propuestas realizadas por los practicantes. En adelante se cita PE: propuesta de enseñanza. N° de propuesta que se cita. Pa: párrafo. N° de elemento de la planificación (1. Fundamentación / 2. Propósitos / 3. Contenidos / 4. Metodología / 5. Evaluación y acreditación) y N° de párrafo que se cita.

En todas las propuestas los practicantes desarrollan sus intenciones en cuanto a la enseñanza de la historia. Coinciden en un criterio común y generalizado: brindar desde la enseñanza de la disciplina escolar “herramientas conceptuales y/o teóricas” para que, los estudiantes del secundario, desarrollen un espíritu y pensamiento crítico que les permita participar y tomar decisiones en la sociedad en la que viven.

*“Aportar herramientas, a través del debate y la reflexión, a los/as alumnos/as para incentivar la construcción de un pensamiento crítico”. (PE1-Pa.2.1)*

*“Contribuir al desarrollo en los alumnos de un espíritu crítico y activo, que les permita comprender quiénes son y qué responsabilidades conlleva afrontar y protagonizar los desafíos del cambio”. (PE2-Pa.2.4)*

La idea de contribuir a la generación de un pensamiento crítico en los estudiantes se sustenta en promover el debate, reflexión y sentirse parte de los desafíos que implica el presente. Para ello consideran que se deberán potenciar relaciones temporales, necesarias para la construcción de un pensamiento crítico y de una conciencia histórica. Si bien esta idea no está clara en las finalidades planteadas, podría inferirse que ello se logrará a partir de los contenidos escolares (procesos históricos de referencia), en tanto que:

*“Acercar a los alumnos y las alumnas diferentes producciones historiográficas sobre un mismo proceso o acontecimiento histórico, a fin de que puedan formar una postura propia y fundamentada”. (PE1-Pa.2.4)*

*“Revalorizar la importancia de los contenidos históricos a fin de que los alumnos reconozcan y puedan abordar a partir de éstos las problemáticas socioculturales y económicas, e incluso identitarias, de la sociedad, fomentando la reflexión sobre la realidad que les toca vivir”. (PE4-Pa.2.1)*

Las finalidades enunciadas en todos los diseños articulan, desde una perspectiva intencional y axiológica, los *para qué* y *qué* de la enseñanza. El posicionamiento historiográfico está fuertemente presente



y sirve como soporte, como estructura en la que se sustenta el diseño en su totalidad. La presencia de una perspectiva epistemológica de la disciplina es muy relevante en todas las propuestas.

*“Intentaremos superar el esquema tradicional de la historia que explicaba el progreso universal en términos eurocéntrico y que tenían como protagonistas a grupos políticos y económicos dominantes del “mundo desarrollado”, actores decisivos de ese “progreso”, dejando de lado la historia de los grupos subalternos (historia desde abajo) y a la inmensa mayoría de las mujeres (perspectiva de género). Como así también abordar la historia del presente o historia reciente, concebida como la reconstrucción del pasado que forma parte del ciclo vital de los sujetos en el presente, apelando a la construcción de conciencia histórica desde la memoria colectiva; la cual nos permite crear escenarios donde es posible interpretar los acontecimientos nuevos que se nos presentan”. (PEI-Pa.1.3)*

En general las perspectivas epistemológicas que orientan su construcción se basan en una visión crítica de la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje. En cada una de las fundamentaciones de sus propuestas podemos encontrar referencias -con mayor o menor precisión conceptual-, a perspectivas que se inscriben dentro del Materialismo Histórico, la Escuela de los Anales, el Funcionalismo o Estructuralismo, y una coincidencia unánime en marcar distancia de la visión positivista de la historia y su enseñanza.

En todas las fundamentaciones sobre el “para qué” y “qué” enseñar encontramos posicionamientos epistemológicos complejos y actualizados en la producción historiográfica. Una de ellas sostiene que la enseñanza de la historia debe enmarcarse desde una perspectiva crítica de la historia social, considerando los marcos narrativos de su reconstrucción, en la que el discurso es un elemento importante:

*“Desde el paradigma de una historia crítica interdisciplinar se propone abordar un marco interpretativo/explicativo recuperando las perspectivas de la historia social. Centrándonos en los procesos históricos, concebidos como*

*sistemas complejos con autonomía y límites temporales y espaciales específicos y en las subjetividades, concebidas como productos de lenguajes de identificación, que van más allá de la voluntad y el control de los sujetos individuales. Sin dejar de lado la centralidad del análisis de las estructuras y los grandes procesos se presta atención al acontecimiento, y a los actores sociales y a sus experiencias porque coincidiendo con E. Thompson (1984) y E. Hobsbawn (1983), se entienden que son las mujeres y los hombres, más que las determinaciones materiales o estructurales, quienes hacen y sufren la historia". (PE1-Pa.1.2)*

Desde otra dimensión, también crítica, se enfatiza en una finalidad socio-política de la enseñanza de la historia. Centra su atención en las relaciones de poder y las formas en que se ha construido. Rescata a los sin voz y excluidos de los grandes relatos. Es una perspectiva que reintroduce la historia política en la enseñanza.

*"Nuestra perspectiva historiográfica indaga sobre las relaciones complejas y variables que establecen los hombres en relación con el poder y sus manifestaciones. Esto implica prestar atención a los modos de organización y de ejercicio del poder político en una determinada sociedad, y a las configuraciones sociales que vuelven posibles esas formas políticas y las que, a su vez, son engendradas por ellas. En esta misma línea y retomando lo que asevera Walter Benjamin intentaremos construir una historia que de voz a los vencidos para tratar de mostrar los pasados alternativos. De esta manera, los procesos históricos se desarrollan a partir de las relaciones sociales entabladas por los hombres, relaciones que como bien mencionamos anteriormente son y lo siguen siendo de dominación. Esto debe ser entendido en relación estrecha con la formación socio-económica de cada sociedad y a la correspondiente división de trabajo de los diferentes sectores que la conforman. Esta perspectiva alude a una profunda reconfiguración del campo a tono con los cambios más generales de la historiografía contemporánea". (PE2-Pa.1.3)*

La tan mentada formación del pensamiento crítico como motor de la enseñanza de la historia en particular y de las ciencias sociales en general se presenta como una consigna imprecisa y ambigua pero también no tan sencilla de lograr. ¿Cómo definir el pensamiento crítico y las posibilidades de su formación? La importancia atribuida a la capacidad crítica del pensamiento es un aspecto fundamental de la modernidad. Algunos teóricos han identificado el concepto de crítica, junto con el racionalismo y totalidad, como uno de los tres fundamentos epistemológicos de la modernidad. Dicha filiación comprende, en síntesis, la idea de crítica entendida como exigencia de fundamentación. Significación que se remonta a los teóricos del iluminismo y encumbra fuertemente en las producciones de Marx y sus seguidores.

Para Rosa Hervás y Pedro Miralles (2004) constituye un procedimiento que permite la comprensión a partir de determinados contenidos eventuales aplicando habilidades de pensamiento a conciencia. Es decir, el pensamiento crítico como una herramienta o habilidad del pensamiento. En esta línea, la propuesta de fusionar habilidades con contenidos curriculares aparece como un requisito para la enseñanza crítica de la historia. Enseñanza de la historia y pensamiento crítico forman parte de un solo proceso y se constituyen en una meta primordial para mensurar logros y dificultades. Para estos autores el pensamiento crítico se puede definir como la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y ser creativos. Parte de este proceso comienza ante todo en la definición clara y explícita de los objetivos buscados en un proceso de enseñanza determinado y, con ellos, las habilidades de pensamiento implícitas en el tema a enseñar. Habilidades como la deducción, la búsqueda de afirmaciones, la toma de decisiones y su fundamentación, la discriminación de argumentos, deben trabajarse como parte de la enseñanza y no asumir que se aprenderán de manera espontánea en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (2004: 88 a 99). De este modo, esas herramientas o habilidades del pensamiento deben ser explicitadas en la enseñanza de los contenidos históricos escolares, considerar cuáles son las habilidades requeridas y trabajarlas de manera planificada.

## **2.- Aprender a enseñar en la práctica**

Aquí realizo el análisis de la práctica de enseñanza de los/as

estudiantes, a partir de registros de observación. Este es quizás uno de los momentos de mayor tensión en la instancia de la formación. Aquí se pone en juego “todo” o “casi todo”. Los aprendizajes de la historiografía (que no son necesariamente los escolares), las estrategias de la enseñanza (que no siempre son las mismas que utiliza el historiador), las formas en las que se “pone el cuerpo” (que no es la de estudiante), la construcción de un discurso explicativo en el aula (que no es el discurso del conocimiento científico), entre otras tantas dimensiones.

Aprender a enseñar en la práctica implica considerar la complejidad del acto. Una serie de cuestiones, de diverso orden, se muestran en el escenario de la práctica. Temores, miedos, incertidumbres, pero también, valoraciones, perspectivas y experiencias emergen como actores en escena, frente a un público que espera, mira, observa. Las prácticas de la enseñanza de la historia implican cierta incertidumbre pero también cierta ilusión sobre el futuro, en tanto el practicante toma conciencia real de sus capacidades como educador y trasmisor de conocimientos escolares. Y junto a ello, toma conciencia de la importancia del lugar que ocupa como formador de conciencia y pensamiento histórico.

Es en este marco general en el que el estudiantado del profesorado inicia sus prácticas de la enseñanza de la historia. Recuperar algunas de las relaciones en esta construcción metodológica<sup>5</sup>, puestas en marcha, recobra sentido a la luz de las relaciones entre las formas y el contenido que pudieron ser observadas y registradas en el desarrollo de una secuencia de contenidos (tres o cuatro clases de 80 minutos cada una) y que se diseñaron con anticipación.

Este “saber hacer” en la clase de historia se anticipa como metodología general para el abordaje de la enseñanza. Una serie de recursos, estrategias, actividades y materiales se proponen como metodologías de trabajo. Todos/as los/as practicantes se plantean como recursos la utilización de aquellos disponibles en las instituciones educativas (multimedia, textos escolares, mapas históricos y geográficos, videos documentales, entre otros); también promover la utilización de los

5- La construcción metodológica es un concepto desarrollado por Gloria Edelstein (2001). La autora sostiene que la construcción metodológica implica considerar dos aspectos centrales: la dimensión epistemológica objetiva (conocimiento como producción) y la dimensión epistemológica subjetiva (conocimiento como aprendizaje). Plantea que el método no es absoluto sino relativo y se forma a partir de tres elementos: Una estructura conceptual (sintáctico/semántico disciplina), una estructura cognitiva (situación de aprendizaje) y lo Axiológico (finalidades/intencionalidades). Sostiene que toda construcción metodológica es singular, casuística y contextualizada. Esta es la idea a la que nos referimos cuando hablamos de construcción metodológica y que ha sido la perspectiva que orientó a los/as practicantes en sus acciones.

medios masivos de comunicación (internet y televisión) y la elaboración de material de lectura (fichas de cátedra, mapas y/o redes conceptuales).

Existe una coincidencia generalizada en cuanto a la importancia de trabajar con las ideas previas o representaciones que tienen los/as estudiantes sobre los procesos previos a los contenidos a enseñar. Muchas de estas situaciones son planteadas como actividad inicial de diagnóstico.

*“En principio, intentaremos realizar un diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas, como así también algunas percepciones mas subjetivas de algunas temáticas, a través de una puesta en común sobre estas ideas previas en el espacio áulico”. (PE1-Pa.4.2)*

Las formas en las que se abordan las ideas previas generalmente son encaradas con poca claridad. Veamos un ejemplo en el fragmento de uno de los registros observación de clases.

*11:07 hs. Comienza la clase. El practicante, saluda los estudiantes, acomoda su carpeta en el escritorio y escribe en el pizarrón el tema de esta clase. Tema: “Surgimiento del movimiento Peronista”. Primera presidencia de Perón. Contexto internacional y nacional. Estado benefactor”. Mientras escribe en el pizarrón plantea la importancia de analizar el peronismo hoy. Seguidamente entrega el material bibliográfico que van a utilizar en esta clase (una ficha elaborada por ellos) y mientras lo reparte pregunta. ¿Por qué es importante analizar el peronismo hoy?, a Uds. ¿qué les parece?, preguntas son respondida por la clase e inmediatamente plantea la siguiente:*

*P: ¿Qué es lo que vieron con respecto al G.O.U<sup>6</sup> y los nacionalistas?*

*E: El G.O.U estaba formado por un grupo de oficiales.*

*P: Las F.F.A.A no son un grupo homogéneo, tiene en su interior diferentes corrientes. ¿Por qué es importante el G.O.U? ¿Quién estaba en el G.O.U?*

*E: Perón...el coronel.*

---

6- G.O.U: Grupo de Oficiales Unidos, sector dentro de las Fuerzas Armadas (FF.AA.) al que pertenecía el Juan Domingo Perón.

*P: Busquen en la primera hoja del material que les entregué.  
¿Cuál es la característica del contexto previo a 1943? ¿Las elecciones cómo eran?*

*E: Las mujeres no votaban.*

*P: Si es cierto. Pero además eran ilegítimas, había fraude.  
¿Cómo se denomina a la época que va de 1930 a 1943?*

*E: Década infame.*

*P: El voto era fraudulento, era un acto formal, porque después se elegía por otro lado. El G.O.U estaba en contra de esto. También es importante ver la relación con el movimiento obrero, porque cambió la relación. (ROb.1-Parte1)*

Así se inicia la clase, tratando de retomar las ideas previas que se tiene sobre el proceso histórico anterior a 1945. Período en el que aparece en el escenario político argentino, con el golpe de Estado de 1943, el General Perón. Podría pensarse que es una suerte de diagnóstico que conjuga conocimientos históricos trabajados en las clases anteriores con una valoración que le atribuye “importancia” al estudio y análisis del peronismo hoy. Idea que se manifiesta, quizás, por la continuidad partidaria en el gobierno nacional, en términos de relacionar el pasado (reciente) con el presente (vivido). Esta idea no se trabajó en el aula, porque el estudiantado no respondió ante la rapidez con la que se planteó la siguiente pregunta que refería a los temas vistos con relación al G.O.U y a los nacionalistas. Si leemos el fragmento del registro de clase, la dinámica de la comunicación establecida por el profesor/practicante y el grupo clase es una constante. Profesor/practicante pregunta y el grupo clase responde a partir de algún dato “suelto” o información incompleta; ante esto el profesor/practicante rápidamente completa algo más de información. No repregunta, no interpela al grupo clase con la finalidad de que sean ellos los que manifiesten sus conocimientos/información que tienen sobre lo que se pregunta.

Lo que podemos advertir es una primera dificultad en el abordaje de las ideas previas. Y ello es muy probable que se deba a una indistinción entre ideas previas, nociones previas o básicas o conceptuales y/o representaciones. Esta indistinción es la que, a nuestro juicio, no permite desplegar los mejores instrumentos y/o mediadores para abordarlas, es decir, qué interrogantes plantear a la clase sobre cuestiones ya vistas y/o con qué instrumentos (material, recurso), que permitan organizar de la

mejor manera la información en aquellos aspectos relevantes e indispensables para la comprensión del proceso o de conceptos y que operen como “síntesis” de aprendizajes.

Por otro lado notamos, en el fragmento citado, que la superposición de temas o bien la falta de organización de ellos, dificulta también arribar a una precisión conceptual. Lo que aparece en el diálogo es, paradójicamente, potencial para detenerse y aclarar, ampliar o corregir las ideas previas (proceso histórico), puestas en la palabra de los que intervienen en la clase. Igualmente está presente en todos los diseños la intención del trabajo grupal e individual en la clase, que se organizan en instancias teóricas y prácticas y en la combinación de ambas. Los criterios, del trabajo en grupo o individual, muchas veces son adoptados en función del espacio del aula, sus dimensiones, la configuración de cada una de las clases y en algunos casos, a la predisposición del estudiantado a trabajar en grupo.

*“Se trabajará con una combinación de instancias teórico-prácticas y actividades prácticas. Insertar a los alumnos a la activa participación que se desprenderá de las constantes técnicas de indagación, como una herramienta adecuada para ver las representaciones e ir trabajando a partir de ellas para denotar los aspectos cualitativos de los alumnos en cuanto a desarrollo cognitivo y sus capacidades para internalizar determinados procesos y conceptos planteados para cada unidad, como así también las actividades de argumentación y exposición oral, como instancias previas a la producción escrita. La exposición teórica de cada clase y el material bibliográfico serán el punto de partida de las actividades prácticas a desarrollar en instancias grupal, de no más de 5 alumnos”. (PE2-Pa.4.2)*

Desde un punto de vista teórico es una constante esta dimensión en las propuestas. Sin embargo la explicación en el aula de historia sigue siendo una dificultad. En principio, por los largos relatos y monólogos que se siguen reproduciendo en las aulas, aunque con matices claramente diferenciables de un discurso descriptivo de la historia (práctica positivista de la enseñanza). Ahora, podríamos decir, son extremadamente analíticos y dejan poco margen a la interpretación. Son discursos explicativos cargados de valoraciones y con poca información (fáctica o conceptual), que permita una comprensión adecuada del proceso y su complejidad. Y en

segundo lugar por la dificultad, producto de la inexperiencia, de administrar el tiempo de la clase en relación a los temas o contenidos, y a las estrategias de enseñanza implementadas para desarrollarla.

Los/as practicantes sostienen que desde la asignatura “prácticas docentes de la enseñanza de la historia”, se los ha orientado en algunos de estos aspectos; fundamentalmente en pensar el tiempo real de la clase con relación a los contenidos planificados en la secuencia didáctica. Tomaremos un ejemplo de una primera clase de uno de los practicantes, que nos muestran como segmentan una clase de 80 minutos. El tema planteado es “Transformaciones socio-económicas europeas hacia el S. XVI” orientado por dos conceptos: “Economía-mundo” y “Globalización”.

*“Desarrollo: Como introducción nos presentaremos y explicaremos el porqué de nuestra presencia en el curso, y estableceremos los criterios generales de trabajo y evaluación. (5’). A continuación, se retomará el tema expuesto por la profesora en las clases anteriores, para contextualizar el proceso que queremos dar cuenta, se puntualizará en las transformaciones ocurridas en Europa luego de la crisis del S. XIV y el impacto que trae aparejados en las nuevas relaciones de producción (20’). Posteriormente se presentará un planisferio a los alumnos, elaborado por el profesor, en el cual se dará cuenta de las relaciones comerciales y vínculos que se establecían entre diferentes regiones en virtud de la economía-mundo que empieza a operar en ese período (15’). Se entregará a grupos de no más de cinco personas un mapa planisferio elaborado por nosotros con algunas referencias para que respondan el cuestionario-guía adjunto (15’). Luego se explicará las motivaciones tanto económicas como geo-políticas de la expansión europea y se establecerá el nexo o la vinculación entre esos procesos y los actuales trasfondos de la globalización y mundialización (20’). Se explicará a los alumnos que para la próxima clase deben confeccionar un cuadro comparativo donde se den cuenta de las ventajas y desventajas, de los procesos aludidos de economía-mundo y globalización (5’). Recursos Didácticos: Mapa planisferio, Mapas con cuestionarios, Pizarrón, Ficha de cátedra”.*



(SD.1-PE1)

El objetivo que orientó la secuencia fue

*“A partir de la enseñanza del proceso histórico abordado, motivar a los alumnos hacia una reflexión crítica referida a la situación de integración mundial en el marco de la globalización. Fomentar el trabajo grupal en torno a materiales cartográficos para que puedan representar los procesos históricos en su dimensión espacial”.*

Si bien la densidad de la información para analizar que brinda esta secuencia es muy interesante, sólo tomaremos de ella la dimensión del tiempo clase -desde una perspectiva meramente cuantitativa-, a los efectos de representar gráficamente los criterios muy recurrentes en la iniciación de las primeras prácticas. Si consideramos que el tiempo concreto, curricular es de 80 minutos, por una serie de factores se reduce a 70 o 65 minutos, según se trate del inicio de la jornada escolar (por lo general se forma al inicio para saludar a la bandera, se toma asistencia, se realizan actividades pedagógicas-administrativas institucionales, u otros imprevistos), o del cambios de horas (después de cada bloque de 80 minutos, hay 10 minutos de recreo y el ingreso al aula suele llevarse un par de minutos más). Aparentemente esto fue considerado en la distribución del tiempo clase por los/as practicantes. Ejemplos como estos abundan.

Entonces, sobre el tiempo real de la clase, 5' se destinan a una presentación personal (debido a que es su primera clase), y de la propuesta del recorte temático que se desarrollará a lo largo del tiempo que dure la práctica. Otros 20' en los que repasan temas vistos con el profesor anterior y se introduce en el contenido planificado en la secuencia didáctica. El trabajo del concepto de economía mundo y su explicación en el planisferio ocuparía unos 15', igual tiempo se destina a resolver un cuestionario-guía. Finalmente los últimos 20' son destinados, por un lado, a explicar cuáles fueron las motivaciones del mundo europeo para realizar las expansiones ultramarinas y, por otro, establecer vínculos con los procesos actuales que implican la globalización y la mundialización.

Entre las varias cuestiones que se pueden analizar solo diré, en primer lugar, que la explicación, en una clase real de 70', ocupó más del 75% del tiempo, solo si observamos el desarrollo del contenido. Es una clase donde la única voz que se escucha, en relación al contenido, es la del profesor. Esto no se aleja de las prácticas rutinarias y tradicionales de la

enseñanza. Existe una primacía del contenido -puesto en palabras e interpretación del profesor- por sobre las estrategias que permitan desplegar formas renovadas de aprender e intervenir del estudiantado.

Así visto resulta complicado pensar en una construcción metodológica. Sin dudas que a administrar el tiempo de la clase como también a enseñar, se aprende. Uno de los espacios de esos aprendizajes debería ser la formación inicial del profesorado. Si lo pensamos de esta manera, desde la perspectiva de reflexionar sobre las experiencias escolares de aprendizaje en instancias previas, seguramente la racionalidad con la que se aprende a enseñar sería claramente diferente. Existe toda una gran cultura escolarizada que nos debería convocar a reflexionar para cambiar la formación inicial del profesorado en la universidad, a la luz de la escuela que tenemos hoy.

En segundo lugar es llamativo, en relación al tiempo clase y contenido planificado, el tratamiento que se le puede dar al proceso de referencia y más si se lo piensa en una relación con un fenómeno reciente como es la globalización y su impacto. Atento al rigor conceptual seguramente el tema se debería pensar en el desarrollo de por lo menos tres clases de 80' cada una.

Finalmente, si bien el recurso de la explicación es una de las estrategias más frecuentes en la clase de historia, en la que el/la profesor-practicante pone en juego unos modos de comunicación de los procesos históricos y las “formas” en que éstos son trabajados en el aula. También es cierto que, en general, encontramos que no existen explicaciones únicas en las prácticas de los estudiantes del profesorado. Lo que se destaca, en las observaciones realizadas, es más bien la existencia de modalidades diversas de explicar “historias” desde la propia disciplina escolar. La misma se inscribe en construcciones casuísticas y están estrechamente ligadas a los conceptos que vertebran las periodizaciones en cuestión.

La explicación en la enseñanza de la historia parece convertirse en una condición necesaria, adoptando un lugar importante en los procesos de aprendizaje en la escuela. Es decir, va de la mano con los propósitos de comprender, interpretar y profundizar los contenidos que son trabajados en el aula. De ella parecen depender las instancias de “presentación” de contenidos, ocupando un lugar no menos importante en la “profundización” de los mismos, como así también en la pretensión de invitar a la “investigación”, para ampliar los contenidos. Una de las estrategias, para la enseñanza de la historia, que se proponen en varios diseños, es la utilización de fuentes escritas, en tanto se las consideran

como un recurso didáctico relevante que permitiría, por un lado

*“...desplegar una estrategia que aúne al mismo tiempo, conceptos, procedimientos y actitudes.*

- *Permite operacionalizar los conceptos en los discursos.*
- *Introduce a los alumnos en las actividades propias de la disciplina.*
- *Favorece la lectura crítica y creadora, por parte de los alumnos.*
- *Contribuye a la adquisición de un sentido de respeto, tolerancia y valoración positiva del trabajo y las opiniones de los otros.” (Pe3 Pa.4.4)*

Y por el otro, se sostiene que

*“...acercar las fuentes es acercar un testimonio; es develar las voces de los sujetos en sus acciones, contradicciones y expectativas, pero también en sus fracasos, contribuyendo así a desmitificar la trama histórica”. (PE3-Pa.4.5)*

Si retomamos, a modo de ejemplo, el segundo bloque de la clase mencionada anteriormente, podemos advertir la utilización y el tratamiento que se le da a las fuentes escritas en el aula, como estrategia para la enseñanza. En un primer momento se trabaja la bibliografía tomada de libros de textos y posteriormente las fuentes documentales anexadas en el mismo material. Todo ello con la finalidad de trabajar el contexto del golpe de estado de 1943 y analizar las dimensiones sociales, políticas y económicas del gobierno militar. Las fuentes de referencia describen algún aspecto significativo y característico del peronismo, y se encuadran en perspectivas historiográficas encontradas. Lo que sigue es la guía de preguntas para trabajar los dos momentos, según se plantea en el diseño. Se incorpora, también, como anexo a las fuentes, los datos biográficos de los autores de las fuentes<sup>7</sup>, como marco que aporta información, contextos, perspectivas, pero que no fueron trabajadas.

Datos biográficos de los autores de las fuentes seleccionadas.

Germani, Gino: nació en Roma el 4 de Febrero de 1911. Llegó a la Argentina en 1934, y residió aquí durante poco más de tres décadas. Estudió filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1937 y 1944. Entre 1941 y 1945 fue investigador ad Honores del Instituto de Sociología. Alejado de la universidad durante los años del peronismo, dictó cursos en instituciones privadas y colaboró con editoriales que publicaban libros de Ciencias Sociales. En octubre de 1955, volvió a la facultad.

Peña Milciades: (1933-1965) fue uno de los más agudos y rigurosos marxistas argentinos, que en su corta vida dejó un notable conjunto de estudios y debates, especialmente sobre historia política y

*“Guía de preguntas para trabajar sobre la selección de bibliografía en el bloque N° 2.*

- 1. ¿Cuáles eran las tendencias nacionalistas dentro de las Fuerzas Armadas? Caracterice brevemente cada una de ellas.*
- 2. ¿Cuáles de estas tendencias fueron protagonistas del Golpe de 1943?*
- 3. ¿Qué cargo ocupó Juan Domingo Perón y cuál fue su política frente a los dirigentes sindicales y los trabajadores?*

*Guía de preguntas para las fuentes documentales del bloque N° 2.*

*Preguntas para la fuente N° 1*

- 1. Según el autor ¿En qué reside la originalidad de Perón?*
- 2. ¿Cómo caracteriza la demagogia llevada a cabo por Perón?*

*Preguntas para la fuente N° 2.*

- 1. ¿Cómo caracteriza el autor al gobierno peronista?*
- 2. ¿Qué rol cumplía la institución sindical bajo el peronismo?*

*Preguntas para la fuente N° 3.*

- 1. ¿Cuáles son las medidas sociales que lleva adelante el peronismo?*
- 2. Según los autores. ¿cuáles son los sectores que se oponen al peronismo?, ¿cuál es su crítica?*

*Pregunta para analizar las tres fuentes, comprando las*

---

económica argentina. Marxista militante.

Ortega Peña Rodolfo: hijo de una acomodada familia antiperonista, formado para ser un digno representante de su sector social, el “Pelado” Ortega Peña se convirtió en la antítesis de ese modelo: abogado de organizaciones sindicales y defensor de presos políticos, historiador revisionista, militante del peronismo de izquierda vinculado con organizaciones armadas, peronistas y no peronistas. El 31 de julio de 1974, en pleno centro porteño, el diputado nacional Rodolfo Ortega Peña moría acribillado por la Alianza Anticomunista Argentina.

Duhalde Luis Eduardo: es abogado, historiador y periodista. Es actualmente Secretario de Derechos Humanos de la Nación en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. En 1976, al comienzo de la dictadura militar, por un acta institucional la Junta le privó de sus derechos civiles y políticos y dispuso la incautación de sus bienes y su captura. Exiliado a fines de 1976 en España, fue uno de los organizadores de la denuncia internacional contra el terrorismo de Estado en la Argentina. Fue muy amigo de Rodolfo Ortega Peña, colaboro con él en todas las actividades sindicales y de defensa de trabajadores, además de escribir varios libros juntos. (SD1-PE1)

*diferentes posturas.*

7) *De acuerdo a lo leído en las 3 fuentes ¿Cuál crees que es la posición de cada autor con respecto al peronismo?*

(SD1PE1)

El tratamiento de las fuentes se circunscribe a la resolución de unas preguntas, al igual que el trabajo con el manual escolar. La tendencia es buscar la información necesaria, para su resolución, en el texto. La fuente es, en este caso, solo un texto de información. Se trabaja “en” la fuente, en tanto proporciona la información necesaria para responder a las preguntas, pero no “con” la fuente en tanto permite ampliar información, confrontarla con la del libro de texto y, fundamentalmente, interpelarla a la luz de las motivaciones del tema de estudio. Trabajar “en” y “con” la fuente abre más posibilidades de análisis e interpretación de los testimonios y los contextos de producción de las mismas.

Un lugar importante se le asigna a la enseñanza de conceptos como medio de conocimiento de los procesos de referencias e igualmente a las dimensiones de la temporalidad y a los espacios en los que estos procesos ocurrieron. Todo ello en virtud de generar una conciencia temporal que permitirá a los y las estudiantes establecer relaciones precisas entre el pasado y el presente.

*“En este marco se propiciará el trabajo de internalización conceptual y procedimental de los alumnos, así como las actividades de argumentación y exposición oral, como instancias previas a la producción escrita. Con la exposición grupal se busca también la generación de debates que permitan la interacción entre grupos y la observación de los avances hechos por los mismos en la profundización conceptual”. (PE3-Pa.4.3)*

*“La importancia de hacer continuamente referencia, durante todo el proceso de aprendizaje, a las concepciones de tiempo histórico y espacio tiene como fin que el alumno pueda identificar con mayor claridad el marco espacio-temporal en que se desarrollan los hechos, propiciando la identificación y circunscripción del espacio histórico-político que quiere enseñarse. Esto ayudará a los alumnos a entender la causalidad o multicausalidad que implica la comprensión de los acontecimientos históricos. De esta*

*manera ellos podrán construir por sí mismos una vinculación entre ese pasado y su presente”. (PE4-Pa.4.6)*

### **3.- Aprender a enseñar HRP**

Todo proceso de aprender para enseñar, cualquiera que sea el área del conocimiento específico, implica una serie de consideraciones que se inscriben por lo menos en dos grandes ejes: el saber específico o el conocimiento disciplinar y las formas que se despliegan para la comunicación de ese saber o conocimiento. En el caso particular de la historia, el aspecto central de su enseñanza es la temporalidad. Enseñar historia es enseñar tiempos, y la multiplicidad de dimensiones que se ponen en juego en cada uno de los procesos (cambios-continuidades-simultaneidad-revoluciones, entre otros); tiempos que se explican a partir de las acciones de los hombres y las mujeres que los han protagonizado en las sociedades y las culturas particulares.

En este apartado analizaremos cómo introducen y cómo enseñan la HRP, los practicantes. En general se plantean la relación pasado-presente como uno de los recursos más importantes en la enseñanza de la historia. Dan cuenta de aquellos procesos lejanos en el tiempo y que se presentan como procesos acabados, sin mayores dificultades y validados por la comunidad de historiadores. Enseñan historia a partir de ciertas certezas y periodizaciones que muestran “un antes y un después de”. Seleccionan una serie de conceptos claves que explican esos periodos, como núcleos organizadores del devenir histórico. En algún punto así aprenden a enseñar en la formación inicial. Las tradiciones historiográficas, los modos en que el pasado ha sido reconstruido, son las referencias de organización del curriculum. Y lo que no está en él no se enseña ni se aprende.

Entonces aprender a enseñar HRP implica formas renovadas en la práctica de formación del profesorado. Por un lado, considerar la exigencia de una actualización permanente respecto al proceso de innovación en las prácticas académica-historiográfica y los avances y/o discusiones teóricas en la disciplina de referencia. Por otro, considerar que en la HRP, existen tendencias historiográficas que navegan en la frontera difusa de la historia de las ideas y de las prácticas políticas, que incorporan nuevos actores al escenario del cual intentan dar cuenta, y que le imprimen, al tradicional tratamiento del pasado, nuevas modalidades de abordaje en la que el futuro juega un papel central.

En tiempos en que los paradigmas, la metodología y las corrientes

historiográficas afrontan cambios importantes, diseñar propuestas de enseñanza que incorporen la HRP implica un desafío, una alerta epistemológica permanente, y un posicionamiento ético y político. Y no sólo respecto de las preocupaciones de especialistas, sino también a la del docente para ofrecer esta perspectiva como educación para la ciudadanía.

¿Por qué ofrecer a los/as estudiantes la posibilidad de incorporar la HRP en sus propuestas didácticas?, fundamentalmente porque es una perspectiva renovada de pensar en los procesos históricos, en tanto permite al profesorado construir sus propias periodizaciones a partir de los temas/problemas que orientan sus finalidades. También porque esta es una parcela temporal que está ausente de la formación inicial. Si bien en los programas de contenidos disciplinares de las áreas de conocimiento historiográfico del plan de estudios del profesorado figuran como contenidos para la enseñanza, poco se abordan y en el que caso de que suceda, no recibe el mismo tratamiento que cualquier otro periodo histórico. Ello es sin duda una limitación para su enseñanza. Entonces, ¿cómo se enseña lo que no se aprendió en la formación? No se enseña de manera sistematizada, en algunos casos ciertos acontecimientos son punto de analogía con procesos de la HRP. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de una clase se realiza sólo una mención en este sentido. El tema y propósito de la clase es según explica el profesor:

*P: “Trabajar comparativamente las políticas de Perón en su primera presidencia y segunda presidencia nos permite observar continuidades y rupturas. Entender porqué fracasó el modelo propuesto por Perón. Para esto vamos a utilizar el gráfico que esta acá en el pizarrón, no lo copien, ya les doy una copia”. [el gráfico en cuestión está organizado sobre la base de tres pilares fundamentales de la doctrina Justicialista: Justicia Social – Independencia Económica – Soberanía Política]<sup>8</sup>*

*P: “La idea es ver el aspecto económico de forma simple y clara. A través de esto podemos analizar el gobierno en la actualidad, ya que las bases son parecidas. ¿tienen la 1º ficha bibliográfica que les di? Las que les di una cada dos personas. Vamos a completar un cuadro con este material. Empiecen a leerlo, por la primer hoja comiencen”.* (ROb.1-

---

8- Lo que aparece entre [...] es aclaración nuestra.

## Parte3)

El cuadro comparativo que resultó de la explicación y del trabajo con la clase es el siguiente.



En términos sintéticos y comparativos es un muy buen cuadro, contiene los aspectos centrales de cada uno de los principios de la doctrina justicialista y de cómo se producen cambios y continuidades entre ambos gobiernos de Perón; sin embargo no da cuenta de la intención de comparar con los gobiernos actuales, cuestión que tampoco se abordó en la explicación posterior. Este cuadro resultó de la interacción entre el profesor y el grupo clase, a modo de ejemplo reproducimos una parte de la clase.

*“...P: ¿Qué planteó el peronismo sobre la justicia social?  
¿Qué es justicia social?*

*E: Que haya igualdad entre los que tienen más y los que tienen menos.*

*P: ¿Igualdad? Ó ¿era satisfacer las demandas de los dos sectores? Porque si hablamos de igualdad en una sociedad igualitaria, Perón no planteó esto, para él aquel que era empresario seguía siendo empresario y el que era obrero, obrero. Perón planteó una relación armoniosa entre estos dos sectores, con una intervención del Estado, favorecido por el contexto internacional. ¿Qué tipo de políticas concretas son de justicia social? ¿Qué podemos decir de sus características en pocas palabras?*



*E: Aumento salarial.*

*E: Vacaciones pagas.*

*E: Aguinaldo y jubilaciones.*

*P: ¿Qué más?*

*E: Equilibrio entre trabajadores y empresarios.*

*[Mientras todos/as participaban el practicante iba completando el cuadro con lo expresado por la clase]*

*P: Bueno ahora sigamos con el subtítulo de independencia económica, hagamos el mismo ejercicio. Lo que plantea la independencia ¿En qué se materializa en la primera presidencia? Lo dice la ficha.*

*E: En el plan Quinquenal.*

*P: Sí, tenemos que decir qué políticas fueron llevadas adelante por Perón nos tenemos que remitir al primer Plan Quinquenal, veamos las características.*

*E: Aumentar la producción interna.*

*E: Debido a la falta de productos en Europa, crea fuentes de trabajo.*

*E: Que lo que producían lo debían consumir trabajadores.*

*P: ¿Plantea la industrialización del país?*

*E: Si una semindustrialización.*

*P: Plantea la industrialización porque esto significaba independencia económica, ya que no se está atado a los vaivenes del mercado mundial. Esto es lo que separa a los países en dependientes e independientes, según la división internacional del trabajo. Pasemos al mapa para entender las políticas planteadas.*

*P: ¿Qué acontecimientos mundiales favorecieron a estas políticas? Lo vimos la clase anterior. ¿Qué conflicto bélico favoreció a esto? ¿Se acuerdan?*

*E: No*

*P: La 2º guerra mundial... ” (ROb.1-Parte3)*

Como podemos advertir, todo el desarrollo de la clase se remitió al cuadro a partir de la información que brinda la ficha de cátedra, que operó como un guión muy bien trabajado en la secuencia de acontecimientos. Lo que no logra configurarse como explicación, por parte de los practicantes, de los procesos HRP es la relación de aquellos cambios y continuidades con relación al presente vivido por la generación de estudiantes, por la

materialización de las políticas -en este caso las del peronismo- en la configuración socio-espacial en la que viven y, fundamentalmente, en la persistencia o no de aquellos principios ideológicos del justicialismo, como puntos programáticos de los gobiernos del partido justicialista y que se podrían poner en tensión con las políticas de gobierno de turno (Kirchner).

#### **4.- Aprender a reflexionar sobre la práctica de la enseñanza de la historia**

Finalmente, abordaremos el análisis de las reflexiones realizadas por los/as practicantes en sus autoevaluaciones e informe final de su experiencia. Reflexionar sobre la práctica de la enseñanza, al finalizar cada intervención y acompañado por el compañero o compañera con quien se realizó la práctica, así como por el profesor tutor que acompañó en el proceso, no es una tarea habitual en la formación inicial del profesorado. Es un espacio de suma importancia para la formación si se lo toma como un espacio de aprendizaje y de manera sistemática. Es probable que sea beneficioso para el futuro de la profesión y una posibilidad para que se generen estas instancias en los centros educativos como experiencias de reflexión colectiva. La reflexión sobre el oficio de enseñar, es una actividad fundamental si se la toma como un insumo para la mejora continua de la enseñanza.

Las reflexiones realizadas por los/as profesores-practicantes dan cuenta de algunas de las situaciones que consideran relevantes en su primera experiencia. La que sigue es una que focaliza en la situación de estar frente a un grupo clase, desde un lugar poco claro, de indeterminación entre ser estudiante y profesor. Es una reflexión analítica que se explica en el marco de referencias bibliográfica de la práctica docente y no tanto en el contenido y/o el desarrollo de la clase.

*La forma en que se desarrollo la clase pudo sopesar las tensiones iniciales, mas incluso con la complicidad que recibí de los alumnos, que al estar al tanto de mi condición de practicante que corresponde todavía en parte a la de alumno, hicieron lo posible como para no frustrarme en mi primer intento. Con lo que no hicieron en ningún momento tentativa de tratar de probar mis conocimientos sino que se dispusieron de forma tal que mi tutor se llevara una buena*

*imagen de la clase” (Pr2- Ref 1° Clase-Pa.2)*<sup>9</sup>

La siguiente es una reflexión que realiza la practicante de su primera clase y, a diferencia de la anterior, la hace centrándose en la implementación y el desarrollo de la propuesta didáctica. Describe situaciones de aula más que analizarlas y lo que prima, en esta reflexión, es el grado de cumplimiento de lo planificado en la secuencia didáctica, si se cumplieron o no los propósitos planteados y las actividades pensadas. Es un tipo de reflexiones que por lo general abunda entre los practicantes en la que “observan desde un lugar”, en la que no se incluyen directamente como protagonista de la experiencia. El análisis comparativo se realiza entre el contenido y los/as estudiantes y se observan el grado dificultad como así también los logros.

*“La presentación fue adecuada, aunque los alumnos mostraron dudas en torno a la evaluación, ya que siempre se les ha tomado con material y nosotras establecimos que era sin las fotocopias, situación que nos le agrado mucho. Luego comente cuál era el significado del eje que escribí en el pizarrón (el cual cruzaría los contenidos dados por nosotras) y como debería tenerse en cuenta, relacionándose con los conceptos que se presentarán todos los días de clases.*

*Con respecto a los objetivos de la presente clase se puede observar que se han logrado, ya que los alumnos se ubicaron en el proceso introducido a través de la comprensión del mapa y la lectura de las fotocopias. Asimismo, considero que la comprensión de los contenidos introducidos fue fructífera, dando pie a debates y diversos interrogantes; aunque vislumbre que ciertos conceptos y temas como el caudillismo no han quedado muy claros y son asociados a una sola visión como es la de representación de anarquía. En este sentido, considero que habrá que trabajarlo en clases posteriores. En cuanto a la relación establecida con los estudiantes fue muy buena, opinando y tratando de reflejar lo que habían leído en la fotocopias. Igualmente, considero que me ha faltado utilizar más el pizarrón y no realizar una mera exposición.*

*Con relación al tiempo estimado para desarrollar la clase se*

---

9- Pr1: Practicante N°1, Ref. reflexión, 1°: primer clase, Pa: párrafo, N° de.

*logró todo lo planificado, pero hubo diversas quejas de los estudiantes por el corto tiempo que según ellos tenían para realizar la consiga del práctico pero la actividad planteada era básicamente para que ellos/as pusieran en práctica la capacidad de síntesis”. (Pr3- Ref 1°Clase-Pa.2)*

Todas las parejas pedagógicas al finalizar sus prácticas de enseñanza de la historia, han elaborado un informe final sobre sus experiencias. El grado de reflexión y análisis es significativamente positivo. A partir de un eje han tratado de analizar teóricamente un aspecto, el que ellos consideran como el más relevante, de sus prácticas. El que tomamos como ejemplo se planteó como objetivo la reflexión sobre algunos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Historia. Para ello tomaron como elemento la explicación y comprensión de la historia política argentina del siglo XX, desde el punto de vista de los discursos históricos y sus nuevas perspectivas. Se plantearon la necesidad de reflexionar sobre la historia reciente o contemporánea del país, con el fin de buscar herramientas de análisis crítico para el presente.

El abordaje teórico, en relación al discurso explicativo de la historia, se basó en los aportes de la nueva corriente historiográfica denominada Nueva Historia Política y otras disciplinas del campo social. Estas perspectivas, sostienen, les permitieron ampliar las dimensiones en relación con la historia reciente, la memoria colectiva y nuevas propuestas de enseñanza sobre estas temáticas desde el campo histórico y social en general.

*“Los aportes de esta nueva corriente historiográfica son llevados al campo de la docencia complejizando la comprensión de la historia política contemporánea argentina. Adoptando como teoría del conocimiento el enfoque procesual “el carácter procesual de la historia no se puede concebir en absoluto de otra manera más que gracias a la explicación recíproca de los acontecimientos en las estructuras y viceversa”. Donde el conocimiento se basa en la percepción del todo y concibe a cada elemento y a la totalidad como producto de un proceso. En este sentido, concebimos que el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de significados, en la interacción y desde la realidad concreta. (...) De acuerdo a esto observamos que, por deficiencias en las explicaciones en el espacio áulico, ya sea por tiempo o falta de organización al*

*momento de plantear las actividades para tratar cada tema, no logramos explicar los acontecimientos históricos que nos correspondían desde una óptica procesual de la historia. Creemos que no logramos dar un sentido al recorte temporal que explicamos en el aula en relación con el presente, resignificandolo y construyendo nuevos sentidos; lo que permitiría que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se comprenda los diferentes acontecimientos históricos como parte de un proceso que tiene relación con nuestro presente, el presente de los/as estudiantes, impidiendo que se sientan parte y protagonistas de una misma memoria colectiva e historia social política, cultural y económica”. (Pr1- Ref. Informe final)*

Finalmente, hemos identificado las formas en que los estudiantes del profesorado, en su último año de formación y en la instancia de las “prácticas docentes de la enseñanza de la historia”, aprenden a planificar, enseñar y reflexionar sobre las experiencias concretas en un aula, de una institución particular y en contextos socio-culturales específicos. Existe cierta racionalidad en pensar la práctica de la enseñanza. Un estilo que deviene, en parte, de lo ofrecido en la formación inicial y otro de sus propias experiencias escolares. Encontramos, también, indicios de viejas y rutinarias formas de enseñar y aprender en la escuela secundaria, que se reproducen de una forma mecánica.

Es notable el grado de posibilidades que se abren en las propuestas. En todas hay actualización epistemológica del campos disciplinar y desde la didáctica específica. Las finalidades planteadas son igualmente interesantes, para pensar en nuevos enfoque de enseñanza. Sin embargo afloran las formas más tradicionales de enseñar y que, en general, no son coherentes con los fundamentos esgrimidos en las propuestas o en las reflexiones teóricas iniciales. La persistencia de ciertas prácticas y de ciertas representaciones de cómo se enseña requiere un replanteo en la formación inicial en todos sus aspectos.

**BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:**

EDELSTEIN, G – CORIA, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs. As. Ed. Kapelusz.

HERVAS, R. - MIRALLES, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. Barcelona, Revista Iber n° 42, pp. 89-99.

JARA, Miguel A. – SALTO, Víctor A. (2014). La explicación en la clase de historia. Una aproximación desde las experiencias de los y las practicante en la formación inicial. La Historia Enseñada N°19. Clío & Asociados

JARA, Miguel A. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia”. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona

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 (Págs. 15 a 29)

PAGÉS, Joan (2004). “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores”. En: Rev. Reseñas de la enseñanza de la historia N°2 nov. Córdoba, Universitas, Apehun.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (Comp.) (2010). Aprender a Enseñar en la práctica docente: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Ed. Grao, España. Cap. 2 (págs. 89 a 106)

SANTISTEBAN, Antoni (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico, en Enseñanza de las Ciencias Sociales, 6.

SANTISTEBAN, Antoni (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales, futuro presente. En Ávila R. M; Cruz, A.; Diez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Jaen: AUPDCS/ Universidad de Jaen, UNIA.



## **La tutoría de pares problemas y perspectivas: una aproximación desde la experiencia a los primeros momentos de su implementación anual en la FHAYCS-UADER Concepción del Uruguay para los alumnos del Prof. y la Lic. en Historia**

*Catelotti, Karen Elizabeth  
De Rosa, Nicolás<sup>1</sup>*

### **Resumen**

El presente trabajo constituye en sí una primera aproximación a la situación de la tutoría de pares en la FHAYCS-UADER sede Concepción del Uruguay, institución que las implementó por primera vez anualmente durante el año académico 2014. Se pretende presentar aquí un primer avance, a modo de balance del primer año de experiencia. El objetivo central es dejar planteado los problemas surgidos a partir de la figura del tutor par y su significación, así como las funciones y competencias que tiene y adquiere como tal. Poniendo el foco en lo que tiene que ver con la *dimensión académica* (Enríquez y Reta, 2006) de manera específica para los ingresantes del Profesorado y la Licenciatura en Historia. Para luego avanzar en la propuesta de perspectivas específicas respecto al abordaje de dicha dimensión, partiendo de nuestra experiencia como tutores pares y de lo propuesto por Paulo Freire (2014) en sus “Cartas a quien pretende enseñar”.

### **Palabras clave:**

Tutoría de Pares Anuales – Ingreso – Universidad Inclusiva

---

1- Los autores son Profesores de Historia, recientemente egresados de la FHAYCS – UADER. Alumnos Tutores en la misma institución durante el año académico 2014. Actualmente docentes adscriptos en *Historia Argentina III* y *Metodología de la Investigación Histórica*, respectivamente, en la misma institución. Mail de contacto: [karencatelotti@gmail.com](mailto:karencatelotti@gmail.com) [nicolasgabrielderosa@gmail.com](mailto:nicolasgabrielderosa@gmail.com)



### **Abstract**

The present work constitutes an approximation to the situation of the students tutorials in the FHAYCS – UADER in Concepción del Uruguay, institution that implemented it first time in 2014. We want present here a first advance that show a balance to the first year of this experience. The central objective is exhibit the problems arise from the figure of the students tutor and her signification, also the functions and competences he got. Putting the focus in the academy dimension (Enríquez y Reta, 2006), specifically to the initial students of the teacher education and the degree in History. Then we analyze the specifically perspective respect to the approach of it dimension, since our experience as student tutors and the Paulo Freire (2014) studies in the book “Cartas a quien pretende enseñar”

### **Keywords:**

Annuals Students Tutorials, Ingress, Inclusive University.

### **Algunas observaciones preliminares sobre la figura de la Tutoría de Pares en General y el caso particular de la FHAy CS-UADER C. del Uruguay**

Cuando hablamos de Tutorías de Pares se presentan más que nada interrogantes, no existe una definición clara de las funciones y competencias, que al menos a priori implica dicha tarea. Esta problemática se hace aun más compleja en lo que refiere a nuestro caso particular, pues el hecho de ser una universidad joven en muchos aspectos implica que este tipo de instancias recién se estén comenzando a sistematizar en la actualidad.

Particularmente en el caso de la Facultad de Humanidades, y más específicamente en la Sede Concepción del Uruguay, es el primer año en que se implementa un sistema integral de tutorías que trasciende el mero Curso Introductorio, y pasa a ser anual lo cual lleva aparejada la necesidad de repensar y trabajar sobre la figura del Tutor Par, que se resignifica en este nuevo escenario.

En este espacio nos hemos propuesto reflexionar sobre la propia significación de la tutoría de pares, así como sobre nuestra propia práctica como tutores durante el año académico 2014. Recogiendo de alguna

manera problemáticas y perspectivas, incluso haciendo mención de competencias que nos parecen necesarias en el tutor adquiera para enfrentar dicha labor.

En este contexto nos parece fundamental comenzar por plantear ¿Por qué se hace necesaria la tutoría de pares? Lo cierto es que en lo referente a este punto mucho tiene que ver el perfil institucional, y la política universitaria en general. Pues la Tutoría de Pares tiene que ver con la adopción de un determinado perfil de formación. En este sentido Enríquez y Reta (2006) sostienen la existencia de dos modelos, una cultura académica excluyente y una incluyente, el primero se caracteriza justamente por ignorar el carácter de *recién llegado* del ingresante “se lo incorpora como si fuese un universitario con trayectoria recorrida y aprobada, se omite pensar que el tránsito de la Educación Secundaria a la Superior involucra inaugurar destrezas y adquirir una suerte de nueva identidad” (Enriquez & Reta, 2006: 4) es decir, que exige, evalúa sin formar y de esta manera termina excluyendo y expulsando, ya que no se puede dar por “sabida”, sino que la institución debe capacitar de alguna manera al ingresante sobre los códigos y canales propios del nuevo contexto, esto implica a nuestro entender tanto lo académico como lo referente a la denominada “Vida Universitaria”. Por su parte un segundo modelo, que es el que nos interesa profundizar, implica asumir que para transformar la universidad en un ámbito que favorezca la inclusión, es necesaria una voluntad institucional, pero también de la comunidad universitaria en su conjunto, de desarrollar mecanismos que permitan minimizar de alguna manera esa distancia que se genera entre el ingresante y el mundo universitario. Entendemos que la universidad inclusiva se enfrenta a la visión clásica del ámbito académico donde solo “sobrevive el más apto” dejando de lado a un gran porcentaje de la población universitaria que ingresa anualmente. Esta nueva forma de ver la integración académica necesita de un acompañamiento democrático por parte de las instituciones, donde se abran canales de comunicación entre los diferentes claustros, y por sobre todo con el sujeto ingresante, esos alumnos que aun no cuentan con experiencia. Entendemos entonces a la práctica inclusiva como esa que “tiende al desarrollo de estrategias institucionales para favorecer la recepción del estudiante en la vida universitaria, (...) aquella que pretende ayudar a los ingresantes a acceder a lo que la universidad demanda” (Enriquez & Reta, 2006: 5)

Es indispensable acompañar de alguna manera al que recién se inserta en la vida universitaria en este nuevo camino en que se inicia, que al

ser todo nuevo para él, tan diferente a su trayectoria anterior dentro del sistema educativo, que se genera este extrañamiento el cual deriva en muchos casos en la deserción. En este sentido nos parece indispensable avanzar en facilitar a los ingresantes la comprensión y adaptación a los códigos que se manejan en la institución. Y para ello la Tutoría de Pares se convierte en un resorte fundamental que puede favorecer ese proceso desde la experiencia y los conocimientos adquiridos por los alumnos avanzados respecto a los aspectos fundamentales de la vida universitaria.

Rosas (2009) sostiene que el alumno ingresante percibe una situación de “desorden” este se genera a partir del carácter fragmentado de la información que se suele brindar en la universidad sobre las reglas de juego vigentes en dicho ámbito, y referentes a las diferentes dimensiones que hacen al mismo. Y tomando lo que postula Ortega (1996), se produce un “Extrañamiento”<sup>2</sup> por parte de los alumnos respecto a la dinámica de la Universidad.

La figura del Tutor Par a nuestro entender puede ser ese nexo que de alguna manera medie entre los dos mundos que significan el cambio de nivel (el paso del Secundario a la Universidad) en primer lugar porque la distancia es menor, la misma condición de estudiante compartida genera una cercanía que favorece la confianza que es precisa para plantear interrogantes; y el trayecto recorrido por el Tutor Par, su experiencia en la vida universitaria, y la posibilidad de compartirla en la interacción con los ingresantes significa en muchos casos un allanamiento del camino para estos últimos hacia la adaptación y el conocimiento de los códigos académicos e institucionales. El tutor par, es fundamental “para proporcionarle información sobre lo institucional pero también acerca de la cultura universitaria, del aprender a ser alumno dentro del espacio institucional propiamente dicho” (Dari, 2004: 5)

### **Aproximación a la situación de la Tutoría de Pares en la FHAYCS-UADER durante el año académico 2014**

Enríquez y Reta (2006) sostienen la existencia de tres dimensiones básicas en las que se dividen las actividades de un Tutor Par. La *Dimensión Académica* que se relaciona con el asesoramiento referente a cómo encarar

2- La idea de “extrañamiento” acuñada por Ortega (1996) refiere justamente a esta distancia que se genera aprendizaje en el ámbito formal de la universidad, que tiene que ver con las formas del contenido pero también de la misma interacción, que en los que recién comienzan un estudio superior al no reconocen los códigos y mecanismos propios de este nuevo escenario propicia la incertidumbre e incluso cierto temor

los estudios universitarios, tratar el material bibliográfico, utilizar los recursos y las instancias de aprendizaje. En segundo lugar una *Dimensión Institucional* orientada a la inserción y adaptación del ingresante a la institución, lo relacionado con las instancias burocráticas y formales del mundo universitario (acreditación, planes de estudio, tramites, etc) y una última denominada *Socio-Relacional*, vinculada con la inserción al mundo social que le permitan generar nuevos vínculos y relaciones en este nuevo espacio de sociabilidad.

Cabe destacar que en el caso particular sobre el que estamos trabajando, y en este primer periodo de funcionamiento, la Tutoría de Pares<sup>3</sup> ha estado orientada a las dos primeras dimensiones –la académica y la institucional- pues la tercera de ellas esta cubierta por otros espacios con los que cuenta la Facultad, ya que tanto desde el Centro de Estudiantes, como desde las diversas agrupaciones estudiantiles que conviven en la institución se proponen y concretan espacios de intercambio y sociabilidad, mediante la realización de fiestas, peñas y numerosos eventos sociales de diversa índole. Específicamente durante este 2014 se han puesto en práctica además el registro de alquileres, así como también se han distribuido mapas con los lugares más importantes de la ciudad, para que los ingresantes que provienen de otras ciudades o provincias puedan manejarse con mayor facilidad en Concepción del Uruguay, solo por citar algunos ejemplos.

En lo referente a la parte *académica* se ha trabajado fundamentalmente con asesoramiento sobre las particularidades de los planes de estudio, teniendo en cuenta que tanto el Profesorado como la Licenciatura en Historia han sufrido modificaciones en el mismo de manera reciente, también se ha trabajado fuertemente sobre técnicas de estudio y comprensión lectoras en diversas materias específicas sobre todo del Tronco Común que generan particulares dificultades en los ingresantes debido a la complejidad de las mismas, pero más que nada a la distancia existentes en muchos casos con la formación disciplinar específica que han seleccionado. En este sentido se han conformado grupos de lectura y de trabajo, para los cuales los alumnos que consideren necesaria el asesoramiento de un Tutor Par deben inscribirse en el Área de Ingreso, Permanencia y Egreso (de la cual depende el cuerpo de Tutores Pares) y

En este punto es importante resaltar la importancia de la ampliación temporal de la tutoría de pares, pues nuestra facultad no cuenta con Docentes Tutores, y las únicas ayudantías que existen son las que brindan los Auxiliares Docentes Alumnos que se desempeñan por cátedra, siendo escasas las que cuentan con auxiliares de este tipo (durante el año 2014 solo en dos de las 9 correspondientes a primer año contaban con uno).

según la cátedra o aspecto en el cual requiera acompañamiento se asigna un tutor o se lo incorpora a un determinado grupo de trabajo.

En lo que tiene que ver con la *dimensión institucional*, el mayor trabajo se ha desarrollado en relación al asesoramiento sobre las Áreas específicas de la facultad donde se debe peticionar o realizar determinados trámites, sobre las oportunidades y requisitos para la tramitación de becas de ayuda económica. Y sobre todo con las utilización y gestión mediante el sistema Guaraní. Este último elemento particularmente ajeno y por ende uno de las dificultades fundamentales identificadas por los alumnos que recién ingresan a la Universidad.

En el presente trabajo hemos decidido abocarnos específicamente a la Dimensión Académica y sus problemas y perspectivas durante estos primeros momentos de la implementación de las Tutorías Anuales. Y para ello partimos de la idea de Rosas (2009) de que de alguna manera la Tutoría de Pares está orientada a que el ingresante “aprenda a aprender”, aunque siempre destacando lo propuesto por Souto (2005) respecto a que la Tutoría de Pares implica una relación pedagógica particular con rasgos específicos, no estamos ante una relación de enseñanza- aprendizaje como la que se genera entre docente-alumno, pero si “la tutoría de pares constituye una vía para el establecimiento de un modelo formativo-educativo, con una comunicación bidireccional entre estudiantes, centrada en el proceso de aprendizaje del que recién ingresa a una institución de educación superior” (Rosas, 2009: 4). Esta idea de “comunicación bidireccional” implica que existe de alguna manera un intercambio, a la vez que el ingresante – y el tutorado en general- adquieren algunas habilidades para transitar la vida universitaria y adaptarse a los códigos que se manejan al interior de la institución, los tutores desarrollan una serie de competencias a partir de la realización de dicha actividad.

Rosas (2009) marca cinco principales: competencia para situar su acción, la cual tiene que ver con la observación e identificación de las problemáticas que afrontan los alumnos ingresantes y la búsqueda vías de solución para ellas a partir de su propia experiencia; competencia para el diagnóstico: la cual refiere a la postura activa ante las necesidades identificadas en los alumnos ingresantes, y la implementación de diferentes mecanismos para orientarlos en la satisfacción de las mismas; competencia para la mediación entre diferentes actores: más que nada se establece como nexo comunicacional o de negociación entre los diferentes actores de la vida universitaria; competencia para transferir conocimientos, información y rutas de acción: en esto se condensa el

acompañamiento en lo académico, así como en lo referente a las cuestiones más institucional-burocráticas; y por último competencia para la innovación: es decir la capacidad de generar a partir de la interacción con los alumnos ingresantes sus realidades y problemática en relación a la institución proponer alternativas para mejorar los diferentes resortes de la institución, el que tiene que ver con el conocimiento así como los demás aspectos que hacen a la vida universitaria en general, y al ingreso en particular.

### **Tutorías anuales disciplinares ¿Que acompañamiento requieren los ingresantes del profesorado y la licenciatura en historia?**

Una vez atravesados los primeros momentos dentro del mundo universitario, al finalizar el curso de ingreso, se presentan nuevos problemas que tienen que ver con la aproximación a las materias disciplinares. El primer contacto de los ingresantes con las cátedras universitarias propiamente dichas no genera menos extrañamiento que el primer contacto con el mundo universitario como conjunto.

Aquí genera un gran impacto la propia dinámica del nivel, así como los ritmos de trabajo, el volumen de lecturas y las características de las actividades así como los tiempos de cursado. Durante el año académico 2014 un 33 % de los alumnos ingresantes a la carrera de Historia solicitaron en algún momento tutorías disciplinares.<sup>4</sup> Requiriendo que el cuerpo de tutores lo acompañe y oriente en cuanto a técnicas de estudio para el abordaje del material de cátedras específicas de la carrera, así como también para las materias del tronco común.

#### **1. Gráfico de comparación entre alumnos ingresantes y alumnos solicitantes (2015 - Elaboración Propia)**



4- Ver grafico 1

Las solicitudes de tutorías fueron variables, un 28 % de los alumnos ingresantes las solicito de manera más o menos reiterada. Mientras que en la mayoría de los casos los pedidos de tutorías se realizaron por única vez<sup>5</sup> y los encuentros estuvieron abocados a la evacuación de dudas sobre las características de las materias y sus materiales de estudio, así como a las antes mencionadas técnicas de estudio más propicias en cada caso.

Un número más reducido se solicitaron de manera periódica, con la finalidad de recibir un acompañamiento sostenido en algunas cátedras que se les presentaron como problemáticas. En estos últimos casos los encuentros adoptaron la forma de grupo de lectura, para el trabajo sobre materiales puntuales de difícil acceso por parte de los ingresantes o principios básicos de lectura y escritura académica.

## 2 - Gráfico comparativo entre el total de solicitudes y la cantidad de repeticiones (2015 - Elaboración propia)



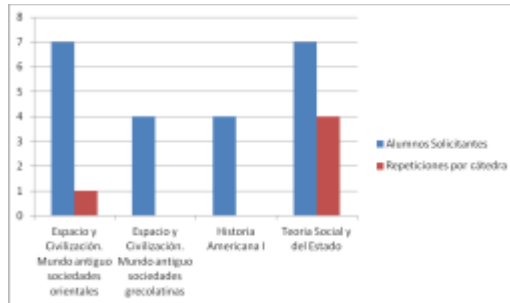
Sobre los espacios que donde fue requerido el acompañamiento de los Tutores Pares cabe destacar que las materias disciplinares de primer año donde se trabaja una primera aproximación a los procesos históricos mundiales como es el caso de las cátedras “Espacio y Civilización. Mundo antiguo sociedades orientales”, “Espacio y Civilización. Mundo antiguo sociedades grecolatinas”, “Historia Americana I” que comprende el estudio de los pueblos originarios del continente, así como el hecho colonial han ocupado un lugar fundamental.

Pero sin lugar a dudas el espacio que mayor acompañamiento requirió por parte de los ingresantes fue “Teoría Social y del Estado”, cátedra que forma parte del tronco común y que por el nivel de abstracción de sus contenidos teóricos genera importantes dificultades en los estudiantes que recién se están insertando en el mundo universitario.<sup>6</sup>

5- Ver grafico 2.

6- Ver grafico 3

### 3- Gráfico de solicitud de tutorías por cátedra (2015 - Elaboración propia)



### Reflexiones en torno a las experiencias del trabajo en tutorías: aprendizaje y evolución de una definición personal.

Durante el recorrido que se hemos realizado como tutores y nuestra praxis en ese espacio hemos intentado ensayar una definición de las implicancias de ser tutor par, definición que ha ido modificándose conforme transcurriamos las diversas instancias por las que atravesó nuestra tarea. En un comienzo cuando se abrió la convocatoria a los alumnos avanzados interesados en la creación de un grupo de tutorías, nadie sabía con precisión cuál sería nuestra labor, ni mucho menos cual debía ser nuestro comportamiento en este contexto. Interrogantes tales como ¿Qué es lo que debo hacer? ¿Cómo debo manejarme? ¿Estoy preparado para brindar tutorías? ¿Cómo reaccionaran los alumnos tutorados ante al desarrollo de las tutorías?, eran más que frecuentes, y no existían a priori respuestas más o menos acabadas al respecto.

Poco a poco intentamos encontrar, o al menos imaginar, hipotéticas respuestas ante estas dudas. Sin embargo, será en la misma experiencia donde encontramos las mismas, aunque sea de manera parcial. Complementariamente, encontramos en Freire, y más precisamente en *Cartas a quien pretende enseñar* (2014) una base teórico-conceptual desde la cual pensarnos y pensar la tutoría de pares.

En un primer momento, debimos superar el miedo inicial, la incertidumbre, la desconfianza propia del que recién encara un proyecto nuevo. Este miedo o incertidumbre se relaciona con lo que Freire (2014) denomina *miedo a la dificultad*, constituido por un sujeto que teme, un



objeto del miedo y el sentimiento de inseguridad que tiene el sujeto temeroso. Esta era la primera dificultad que se debía superar. Los métodos, en un comienzo, no fueron más que enfrentar la situación desafiante, cuando las solicitudes de tutorías requerían comprensión de texto u ayudantías relacionadas con técnicas de estudio se enfrentaron miedos previos y la práctica de las tutorías propiamente dichas, sin mucha posibilidad alternativa que aprender en la misma tarea.

En este caso, donde los alumnos ingresantes requerían acompañamiento académico,<sup>7</sup> estaba entrando en juego también nuestro grado mismo de comprensión de texto, se nos plantean interrogantes sobre nuestra propia práctica: “a) si mi capacidad de respuesta está a la altura del desafío, esto es, del texto que debe ser comprendido. b) si mi capacidad de respuesta es menor; o c) si mi capacidad de respuesta es mayor”(Freire, 2014: 60-61). En estas condiciones, comenzamos a autoevaluarnos en la praxis, el tutor par no da clases, y como tales no es la acción que llevamos adelante. Es una de las características que tiene ese rol, o al menos una de las más importantes tópicos sostenidas desde la esfera institucional, pero en definitiva, al igual que un educador, debemos trabajar en relación a contenidos y a bibliografía, pero desde un lugar diferente. En este sentido, si en el caso (a) respondemos positivamente al desafío la tutoría se lleva a cabo sin inconvenientes, en el caso de (c) podemos incluso utilizar instrumentos complementarios para sacar el máximo provecho del tiempo que compartamos con el tutorado, pero si el caso es (b) se debe tratar de superar por lo menos algunas limitaciones que dificultan la tarea, puede ser con la ayuda de otro tutor compañero u ofreciendo otras alternativas de estudio, pero siempre intentando no retroceder ante el primer obstáculo.

La actividad de tutorías en una primera aproximación se nos presenta como *problemática*, el tutor es el encargado de brindarle al alumno solicitante herramientas para entender al estudio como una actividad gustosa, como una “necesidad” que tiene el alumno universitario, cambiar la idea de una frustración al intentar acceder a la bibliografía,<sup>8</sup> y de alguna manera introducirlo al placer de perseverar y

7- La atención puesta en la lectura/escritura como elementos fundamentales dentro de la dimensión académica a la que atienden los Tutores Pares, tiene que ver con que son las dificultades iniciales que se les presentan a los alumnos ingresantes a la universidad. Que en un importante número carecen de la alfabetización académica que les exige el sistema universitario. Así como de las herramientas necesarias para acercarse a los materiales que se proponen desde las cátedras. La centralidad de estos elementos está dada por las dificultades puntuales que han manifestado tener los alumnos de primer año que solicitaron tutorías durante el periodo en estudio.

8- Cuando hablamos de acceder a la bibliografía estamos refiriendo a la comprensión del texto, a lograr interpretarlo a reconocer sus dimensiones e implicancias. Que puede darse o no inicialmente, en ciertos casos es necesario poner en juegos estrategias auxiliares para lograrlo.

avanzar en nuestra experiencia académica. Esta es una de las primeras reflexiones a la que arribamos en el recorrido de nuestro trabajo. Por este motivo, el tutor no debe abandonar en la primera esquina ante la primera complicación, debe consultar instrumentos auxiliares (diccionarios, enciclopedias, libros alternativos, consultas a docentes relacionados con determinada área de estudio, etc.). También debe poner a prueba las afirmaciones del tutorado, pedir ejemplos, comparaciones u otra herramienta que nos permita captar si nuestra labor está dando frutos, si el tutor está funcionando como nexo entre el texto y el lector, si en definitiva está logrando incorporar herramientas que beneficien al alumno solicitante.

El tutor además deberá brindar consejos o recomendaciones, que permitan al tutorado ejercitar la concentración que tan tentada se ve ante la falta de práctica o de incentivos. Los textos universitarios no siempre se presentan con dificultades medias, y pocas veces son sencillos, esto hace que el nivel de concentración necesariamente tenga que ser alto, por lo cual también debemos encontrar la manera de incentivar la curiosidad por entender lo que el texto nos quiere decir, entender que a pesar de la complejidad el texto nos está diciendo algo, y que descifrarlo o entenderlo es una tarea compleja pero satisfactoria.

Creemos que el papel del tutor también tiene que ver con facilitar la conexión ente el sujeto lector y el texto, lo que en si es posibilitar un encuentro en igualdad de condiciones, o al menos exaltar la perseverancia en la incorporación de la lectura crítica por parte del alumno recién ingresado. Para esto, debemos sumar a nuestro análisis sobre la tarea del tutor –y tener siempre presente- la idea de que la comprensión de un texto no es estática, ni siquiera única, en este sentido, lo que el alumno avanzado puede hacer es recomendar tips que favorezcan el dialogo entre el alumno ingresante y el texto, siempre teniendo en cuenta que no tiene que ser exactamente el mismo dialogo que él ha tenido. Una estrategia muy eficaz, la cual hemos aplicado y encontrado muy útil, es la lectura grupal, pero no una lectura pasiva y simple, sino una lectura comentada, debatida y compleja. El alumno recién ingresado a la Universidad debe poder compartir sus ideas con sus pares, allí puede implementar la utilización de ejemplos, el ordenamiento de sus lecturas; debe poder intercambiar puntos de vista, lo cual enriquece la incorporación de contenidos y la construcción del conocimiento.

Todas las herramientas antes mencionadas tienen diferentes objetivos y significancias, pero Freire (2014) sostiene que una de las más

importantes en la actividad del educador, meritoria de ser considerado como clave en los objetivos que persigue el grupo de tutores, es la *lectura activa* (en contraposición de la lectura pasiva), el trabajo y re-trabajo con el texto, la lectura crítica, el dialogo, todo aquello que ayuda a la apropiación de los contenidos sumergidos en el texto. En este punto debemos ser repetitivos y hacer una pequeña mención sobre lo importante que es el incentivo de la *curiosidad* en el tutorado, un elemento transversal en la actividad tutorial a nuestro entender.

### **Sobre cualidades incorporadas, necesarias pero no únicas y acabadas en el Alumno Tutor a modo de conclusión**

Hasta el momento hemos hecho mención de herramientas, objetivos que se persiguen, recursos que puede tener el tutor y problemáticas que debe superar. Pero una de las mayores problemáticas es a la que se hará mención en este apartado, y tiene que ver con la actitud del tutor, con las cualidades que debe adquirir en el transcurso de su formación como tutor (la cual, reiteramos, en su mayoría solo podemos adquirir con la experiencia). Reconocemos que estas cualidades pueden ser pensadas previas a la praxis, pero solo en la práctica es donde reconocemos su importancia, su necesidad. Sin embargo, es indispensable mencionar que lo expuesto en estas reflexiones no implica un todo acabado, no son las únicas cualidades que creemos que debe tener un alumno avanzado a hora de brindar tutorías, pero si consideramos que tienen gran significancia.

En estas líneas vamos a mencionar tres actitudes que son semejantes en el grado de importancia, y son indispensables a nuestro entender. La primera es la *humildad*, cualidad que recalca el respeto hacia los demás, y especialmente a los saberes del otro, lo que nos lleva a reconocer que nadie sabe todo, y nadie es un ignorante con respecto a todo. Esto es sumamente necesario en la práctica de tutorías, ya que ella nos permite escuchar las demandas de los solicitantes, y comprender sus inconvenientes. Es imposible trabajar con un alumno que se inicia en sus estudios o que tiene dificultades de adaptación respecto a los códigos institucionales si consideramos que se encuentra alejado de nuestro nivel intelectual e inferior.

Esto no es algo poco común en la práctica de tutores, quizás porque la propia estructura de las instituciones universitarias incita a incorporar una actitud de alguna manera soberbia del campo intelectual, el cual tiene

que ver con el modelo tradicional de *Universidad excluyente* al que hemos hecho mención con anterioridad. En este sentido consideramos que más allá del lugar institucional que se ocupe es indispensable “Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista” (Freire, 2014: 76)

Si queremos actuar consecuentemente con la idea de una universidad inclusiva es necesario tener en cuenta lo que Freire (2014) denomina *amorosidad*, entendida como ese apasionamiento hacia el trabajo que se realiza. En nuestra facultad particularmente las tutorías son ad honorem, lo que hace que esta cualidad sea clave, no todos los tutores que conforman el grupo de tutorías necesariamente comparten las ansias de ayudar o un interés relacionado con la experiencia adquirida, pero nos parece fundamental que eso esa intencional se vaya afianzando con el tiempo una vez que la práctica tutorial se afiance. Es sumamente necesario formar una actitud de solidaridad, de amor por el trabajo y por la idea de una universidad inclusiva e integradora.

Otra actitud que se transforma en una virtud clave en la práctica de tutorías es la *tolerancia*, base de la idea de inclusión, de democratización de los ámbitos académicos y una tarea positiva en el seno del grupo de tutorías. Pero es necesario que sea una tolerancia sincera, ya que ella nos puede guiar en nuestra tarea tanto en las grupales como en las que tienen un carácter personalizado. Debemos intentar eliminar de manera determinada la hipocresía, el peor defecto que podría tener un tutor, no podemos decirle a un alumno que recién se inicia en la vida universitaria que ya sabe lo suficiente para no tener que tenerlo más tiempo cerca, por dar un ejemplo fuerte. Debemos sincerarnos con nosotros, e intentar tolerar todo lo que se pueda, quizás así la relación entre tutores y tutorados pueda ser más constructiva y significativa para el futuro académico y relacional de ambos actores.

Aun queda mucho camino por recorrer.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- DARI, N. (2004) El rol del Tutor- alumno avanzado dentro de las tutorías universitarias. En *Primer Encuentro Nacional de Tutoría.* México: Universidad de Colima. Recuperado en:  
<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/93.pdf>
- ENRIQUE, S. (2010) Reflexiones en torno a las tutorías en la Universidad. Un dispositivo de pares. En *1er Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías* 16 y 17 de Septiembre 2010. Misiones, Argentina.
- ENRIQUEZ, L. y RETA, L. (2006) Del fast food académico a la construcción de una relación pedagógica singular. La tutoría de pares. En *Programa de Mejoramiento de la calidad educativa y Retención estudiantil. Publifadecs.* Río Negro. Recuperado en:  
<http://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/reta.pdf>
- Freire, P. (2014) *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires. Siglo XXI.
- ORTEGA, F. (1996) *Los desertores del Futuro.* Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- ROSAS, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de Aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso ¿aprendizaje mutuo? En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* 21 al 25 de septiembre 2009. Veracruz, México.

## **Pasantías/Trayectos formativos: tensiones, desafíos y potencialidades**

*Lucrecia Milagros Alvarez  
María Esther Muñoz<sup>1</sup>*

### **Resumen:**

El objetivo de este artículo es socializar experiencias formativas de enseñanza e investigación producidas en el marco de intercambios (pasantías/trayectos) entre los miembros de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales (APEHUN).

En línea con los objetivos de la Asociación, realizamos pasantías en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

En el relato de las experiencias nos propusimos describir y analizar los espacios generados y promovidos por APEHUN para enriquecer el accionar profesional. También reflexionar y contribuir al debate sobre la importancia, posibilidades y obstáculos, que presentan las pasantías/trayectos en las universidades públicas.

### **Palabras Claves:**

pasantías/trayectos, formación docente, investigación, práctica docente.

---

1- Adscripta en investigación en la cátedra Práctica Docente (Historia), Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación

**Abstract:**

The aim of this article is to socialize formative experiences of education and research produced within the framework of exchanges (internships/trajectories) among members of the Association of Professors of Teaching of History of the National Universities (APEHUN).

In line with the objectives of the Association, we conducted internships at the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto and at the Faculty of Educational Sciences and Humanities of the National University of Comahue.

In the account of the experiences we intended to describe and analyze the spaces created and promoted by APEHUN to enrich the professional activities. Also reflect and contribute to the debate about the importance of internships/trajectories in public universities as well as its possibilities and obstacles.

**Keywords:**

internships/trajectories, teacher training, research, teaching

**Experiencias Formativas: dos relatos situados**

*Desde Neuquén a Río Cuarto...*

Reconstruir la experiencia formativa en el marco de una pasantía significó poner en juego operaciones de pensamiento tales como recordar, seleccionar, describir y analizar. De allí que el proceso de reconstrucción no fue una tarea fácil y obligó vigilar y complejizar mi mirada. Además porque implicó un doble desafío, por un lado, me condujo a pensar y a explorar en mi memoria siendo consciente de que inevitablemente aflorarían sensaciones y emociones (Edelstein: 2011).

Por otro lado, pensar en mis propias prácticas y en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En este sentido la experiencia recuperada en el relato sucedió en el año 2012 y se desarrolló en la cátedra “Práctica de la enseñanza” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, bajo el eje “La práctica de la enseñanza en contextos de encierro”.

El Centro Educativo de Nivel Medio para adultos “Dr. Arturo Jaureche” (CENMA N° 73), Anexo Servicio Penitenciario, fue el espacio

donde desarrollamos nuestras prácticas como pasantes<sup>2</sup>. Participamos de un Taller denominado “Democratizando el Currículum” junto a estudiantes de segundo y tercer año y la docente<sup>3</sup> que lo planificó y coordinó. El encuentro respondía al proceso de evaluación institucional en función de las discusiones y debates que atravesaba la modalidad acerca de los saberes y conocimientos que debían ocupar un espacio en el currículum. Por lo tanto tenía entre sus propósitos tensionar el carácter público de la situación educativa.

Como invitados nos presentamos y explicamos las razones de nuestra presencia y participación. El taller comenzó con el trabajo de la letra de una canción que propuso la docente como disparador. Los estudiantes la leyeron, tomaron e hicieron suya. En consecuencia debido al despliegue de representaciones, experiencias, miradas y vivencias personales y/o colectivas cobraron presencia diversas interpretaciones. En la interacción, debate e intercambio nos involucramos y fuimos partícipes.

La participación y compromiso de los estudiantes con la temática del taller fue activa e incluso en las diferencias asumieron con responsabilidad el intercambio. Desde la propia experiencia, estudiantes y profesora, se situaron como sujetos constructores de prácticas escolares en contextos de encierro.

El aula como espacio de construcción y reflexión acerca de qué educación se desea o piensa en dicho contexto, significó un escenario donde la/s subjetividad/es fueron inevitablemente, el sello y base del debate. Situación que se explica si consideramos que en ella se articulan múltiples determinaciones de orden extradidáctico, inscriptas en la estructura y dinámica institucional y que amarran a los actores, por individualizables que sean, a una historia compartida. (Edelstein y Coria; 1999:15)

La inestabilidad, incertidumbre y conflictividad caracterizan las prácticas de enseñanza (Edelstein, 1999 y 2011) y aprendizaje concebidas como prácticas sociales. Por lo tanto la complejidad de los contextos en el que se desarrollan pone en evidencia dificultades, obstáculos y también posibilidades.

Si el entramado institucional en los centros educativos reviste de gran complejidad, es aún mayor cuando éstos funcionan dentro de otra institución. La situación educativa como anexo de un “servicio penitenciario” se desarrolla en condiciones de mayor conflictividad no por

2- La pasantía fue realizada junto a otro compañero del equipo de cátedra e investigación del Comahue.

3- Docente en el C.E.N.M.A. N° 73; integrante del equipo de cátedra en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y miembro de APEHUN.



la condición o situación de los estudiantes sino por el contexto en el que se desarrolla y por los sujetos responsables involucrados. Las actividades educativas se enmarcan en contextos de tensiones permanentes al acentuarse cuestiones de seguridad y control, que responden a la lógica institucional de funcionamiento de una institución penitenciaria.

El ministerio de Educación es una institución externa que cobra mayor presencia y fuerza a partir de que la Ley de Educación Nacional (L.E.N) estipula la responsabilidad del Estado en garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas. El derecho a la educación para promover la formación integral y desarrollo pleno contribuye a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (L.E.N. 24660, Cap. VIII: arts. N° 55°, 56°: 2006)<sup>4</sup>

En la institución penitenciaria de Río Cuarto se dispone de los espacios físicos en donde se desarrollan las clases y los estudiantes asisten a cursar las respectivas disciplinas. Los docentes que dependen laboralmente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba deben cumplir con las reglamentaciones de dicha institución. Como pasantes y personas externas a la institución educativa y penitenciaria debimos también cumplir y respetar las normas reglamentarias. Ello implicó indicaciones, actuaciones y requerimientos obligatorios para ingresar a la institución como medidas de seguridad y trámites específicos, similares a los mecanismos y regímenes de “visitas”.<sup>5</sup>

El área de Educación en el servicio penitenciario depende de la Subdirección de Tratamiento del Establecimiento Penitenciario y éste a su vez de otra autoridad a nivel provincial. En cuanto a la presencia del Ministerio de Educación en el CENMA N° 73 existe la figura de una referente como coordinadora pedagógica. Lo que implica que las prácticas escolares se sitúan en el marco de una estructura de organización jerárquica y de mando.

Participar involucrándonos en la discusión de la práctica educativa en contexto de encierro nos permitió conocer no sólo otros contextos sino también compartir experiencias desde nuestras prácticas. Asimismo

4- Asimismo se establece en la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24660/96 y su modificación en la Ley N° 26695/11 (Cap. VIII; art. N° 133°, 135) en conformidad con la Ley de Educación Nacional.

5- Establecidos en el Cap. XI, Relaciones Familiares y Sociales de la L.E.N. N° 24660/96.

6- Si bien la situación didáctica tiene existencia legal a través de postulados en torno a concebir la educación como derecho social según la L.E.N., el espacio concreto es en contextos de privación de la libertad. De allí las tensiones y contradicciones.

repensar y reflexionar sobre el complejo proceso del presente en el nivel medio y en contextos que si bien tienen su especificidad comparten complejidades.

Especificidades determinadas por el entramado institucional. La coexistencia de dos instituciones plantea una compleja y conflictiva red de relaciones.<sup>6</sup>

Si bien en su art. 57° la L.E.N. también establece la necesidad de acordar y coordinar acciones, estrategias y mecanismos para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad entre los ministerios de educación nacionales y provinciales; así como el trabajo conjunto entre los ministerios provinciales de justicia y educación. Ello pareciera ser un proceso de constante construcción donde los tiempos políticos-institucionales no se corresponderían con los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica docente en contexto de encierro se sumerge en condiciones de permanente inestabilidad y conflictividad interinstitucional debido a las características propias de la modalidad, descrita en párrafos anteriores. Y como sujeto intervinientes en la educación a jóvenes privados de su libertad, los docentes, son parte de las prácticas sociales escolares de una institución educativa que funciona dentro de una institución penitenciaria. Además en un momento de debate, discusión y resignificación de la modalidad.

En cuanto a las complejidades que se comparten podemos considerar las referidas a las dificultades, propias de los procesos cognitivos e inherentes a la esfera de las motivaciones de los estudiantes y situación socio-económica. La necesidad permanente de repensar las finalidades y propósitos en función de los nuevos contextos sociales e institucionales caracterizados por significativos y acelerados cambios manifiestos en las últimas décadas fueron puntos de coincidencia que surgieron en el intercambio.

De esta manera, esta experiencia de pasantía me llevó a reflexionar en el marco de realidades concretas. Los intercambios con los estudiantes del CENMA N° 73, Anexo Servicio penitenciario y con las colegas/compañeras de APEHUN de Río Cuarto posibilitaron procesos reflexivos en mi práctica docente y recorrido profesional.

*“Nada más práctico que una buena teoría, nada más práctico que una mirada interesante y sensata, nada más práctico que convicciones que muevan el pensar y el sentir. Sólo un cambio de mirada sentido y pensado modifica la práctica. Porque la práctica es condición sentida y pensada”*

(Finocchio, 2004:222)

### **Desde Santa Fe a Neuquén y Río Negro...**

La experiencia de pasantía realizada en la Universidad Nacional de Comahue en el año 2014, se llevó a cabo en dos unidades académicas: la Facultad de Ciencias de la Educación (sede Cipolletti – Río Negro) y la Facultad de Humanidades (sede Neuquén).

Desde el comienzo de la misma se tuvo la posibilidad de intercambiar con los colegas que enseñan en ambas unidades académicas y los estudiantes de profesorado en Nivel Inicial y en Historia, entendidos ambos como sujetos sociales del desarrollo curricular, los que convierten en práctica cotidiana el currículum (de Alba, 1995).

En el primer caso se participó de una clase de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, en dónde las futuras profesoras analizaban videos de dibujos animados: identificando en ellos a los personajes, las relaciones que establecían, situándolos en espacio y tiempo. El objetivo de la actividad era visibilizar lo que había detrás de ese material y sus posibilidades/dificultades al utilizarlo como recurso didáctico, reflexionando también sobre los temas y conceptos a ser enseñados.

En la misma clase el docente a cargo introdujo el concepto de construcción metodológica de Edelstein (1996), haciendo hincapié en la importancia de que las futuras docentes se interrogaran sobre: ¿Qué, para qué, cómo y a quiénes enseñar? A través de las respuestas que ellas dieran a estos interrogantes, quedarían explícitas la concepción teórico-epistemológica sobre la disciplina (Maestro González, 1991 y Pagès, 1997a), la enseñanza, el aprendizaje, el alumno, el ser docente.

El profesor a cargo de la clase promovía e incentivaba en las estudiantes de profesorado la toma de conciencia en relación a estos interrogantes fundamentales de la didáctica, cuyas respuestas son profundamente ideológicas, políticas, éticas y sociales.

En el segundo caso, en el marco de la carrera de Profesorado de Historia, se participó en diversos espacios de intercambio con los docentes que dictaban la asignatura de Práctica Docente final de la misma.

También en consultas realizadas con los practicantes que en esas semanas comenzarían a desarrollar las prácticas docentes, intercambiando con ellos acerca de la selección de contenidos, elección y definición de conceptos a enseñar, posibles actividades a realizar en los cursos de nivel secundario en los que realizarían su práctica y sugerencias bibliográficas

vinculadas con los temas a enseñar.

Además se asistió a una clase de práctica docente que tuvo como objetivo que la pasante comentara cómo se realizaban las prácticas docentes finales de la carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). Entre los temas/problemáticas de la exposición se incluyeron: aspectos generales del plan de estudios de la carrera de Profesorado de Historia (ciclos, cantidad total de asignaturas disciplinares, de formación general y de formación docente, idiomas, régimen de cursado y correlatividades, lugar de la Didáctica en Historia y la Práctica docente final en el mismo). Contenidos y problemáticas abordadas en la Didáctica de la Historia y experiencia de práctica de ensayo en el contexto de la misma. Forma de desarrollo, tensiones y desafíos de la Práctica docente final de la carrera en nivel secundario o EEMPA<sup>7</sup> y en el nivel superior (terciario y universitario).

Un aporte fundamental para los futuros profesores residió en el intercambio sobre la experiencia de la pasante en la instancia de práctica docente final realizada en el año 2011. En la que se subrayó la imbricación entre la elección del tema de tesis de Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), y el contenido enseñado en la práctica en el nivel superior en la asignatura Didáctica de la Historia: la enseñanza del tiempo histórico.

Además de estas dos experiencias, con uno de los profesores miembro del equipo, se participó de la primera clase de una práctica final en nivel secundario, estableciendo intercambios en relación a la misma con los sujetos involucrados: docente tutor, docente a cargo del curso, practicante, estudiantes.

También se visitó una escuela pública de nivel secundario ubicada en una zona periférica de la ciudad de Cipolletti (Río Negro), en la que este docente se desempeña como Director. En esta instancia se intercambiaron experiencias de trayectorias docentes con colegas de diversas disciplinas, participando activamente de una jornada recreativa en la que interactuaban los docentes con los alumnos de la institución.

En el marco de la realización de esta pasantía en el seno de APEHUN, se cursó el primer seminario de la carrera de posgrado de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (con mención en Historia, Geografía y Educación ciudadana), con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo: “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, dictado por J. Pagès (Universidad Autónoma de Barcelona).

---

7- EEMPA: Escuelas de Enseñanza Media para Adultos.

A partir de la participación en este espacio de formación docente y en investigación, se tuvo la oportunidad de intercambiar experiencias de trayectorias docentes variadas con colegas egresados de disciplinas del campo de las Ciencias Sociales, provenientes de diferentes localidades de las provincias de Neuquén, Río Negro y Chubut.

También durante el cursado, se abordaron las siguientes temáticas: surgimiento y desarrollo del campo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales a nivel internacional, principales líneas de investigación en su seno, vinculaciones posibles-deseables entre prácticas de enseñanza e investigación como posibilitadoras de innovaciones en las prácticas concretas, relevancia de la continuidad de la formación docente para propiciar experiencias alternativas de aprendizajes en los alumnos.

Se destaca la utilización por parte del profesor dictante del curso de diversos recursos didácticos como: fragmentos de películas, power point, artículos de investigación sobre los temas del mismo, cuestionarios a realizar por los asistentes; que invitaban a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza propias y a fomentar el debate.

Los intercambios con los colegas atravesaron toda la experiencia de formación, los mismos incluyeron:

- Sugerencias bibliográficas relacionadas con el tema de tesis de Maestría en Didácticas Específicas vinculadas con la enseñanza del Tiempo Histórico en temas/contenidos/problemáticas de Historia Reciente.

- Relatos de trayectorias docentes, de investigación, de extensión, de participación política en los órganos de gobierno de las Facultades en las que se desarrolló la pasantía, de intervención gremial de los colegas con años de experiencia en estos ámbitos.

### **Experiencias distintas... aportes y reflexiones compartidas**

La realización de estas pasantías en el marco de APEHUN significaron diversos aportes en relación a nuestra formación profesional, entendida como un trayecto (Sanjurjo, 2005).

En primer lugar, fueron instancias de profundización de formación docente de grado y de posgrado en otros espacios geográficos, propiciando la reflexión sobre las propias prácticas, sabiendo que hay otras realidades y mundos posibles.

Asimismo el compartir con otros profesores prácticas de

enseñanzas situadas, tomando consciencia de los desafíos y posibilidades en diversas instituciones de distintos niveles del sistema educativo a nivel nacional favorecieron a la construcción de necesarios espacios de intercambio, diálogo, encuentro e interacción, en el marco de experiencias de pasantías/trayectos formativos.

De esta manera representaron la oportunidad de interactuar y aprender de colegas con años de experiencia en formación docente, en investigación, en extensión, comprometidos política, ética y gremialmente con las prácticas de enseñanza en las que se desempeñan en el Nivel Inicial, Primario, Secundario común y en modalidad en contexto de encierro, Terciario y Universitario.

El intercambio acerca de experiencias formativas y de problemas relacionados con la práctica son puntos de partida para reflexionar y pensar en propuestas de acción tendientes a generar cambios en base a conocimientos y reconocimientos de contextos diversos.

En este sentido consideramos y compartimos con Edelstein y Coria la importancia de considerar los múltiples determinantes institucionales y contextuales que marcan y complejizan la práctica docente. La tarea de enseñar es una tarea de permanente construcción cotidiana, en correspondencia a los sujetos implicados y a cada contexto. (Edelstein y Coria: 1999)

Estas experiencias interpelaron nuestras prácticas docentes; sentidos, significados y significaciones cobraron presencia en las representaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques y concepciones se entrelazan y buscan explicación en situaciones y en contextos múltiples y diversos. Por lo tanto, la enseñanza reflexiva en formación puede convertirse en potenciales espacios dirigidos a mejorar la formación docente. La participación activa y comprometida de estos espacios de experiencias puede contribuir a fortalecer la articulación entre teoría y práctica frente a la diversidad y condiciones socio históricas.

Entre otros aportes y/o potencialidades, el establecimiento de vínculos académicos y personales abrieron a futuros deseados e impensados, entre los que se subrayan en la pasantía realizada en la Universidad Nacional del Comahue la aceptación de J. Pagès como co-director de la carrera de posgrado en curso; la organización colaborativa de Talleres entre profesores de diversas universidades nacionales y la participación en el Comité Organizador en las “XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia”<sup>8</sup> y la escritura de artículos en conjunto con colegas de APEHUN, como es el caso de este artículo.

Los actuales contextos de incertidumbre y complejidad del tiempo presente (Pagès y Santisteban, 2008), obligan y conllevan a repensar en prácticas en donde las posibilidades de trabajo, interrelación e intercambio colectivo superen los marcos institucionales, individuales.

### **A modo de conclusión...**

Como docentes miembros de APEHUN, consideramos que la realización de estas pasantías/trayectos formativos en el marco de la Asociación, contribuyen a reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza a través de “otros”: colegas, espacios, tiempos, niveles y modalidades de enseñanza inicial, secundaria, terciaria y universitaria, para comprender y dimensionar más aún lo imprevisible, desafiante, complejo y artesanal que tienen en sí mismas las prácticas de enseñanza, por ser en sí mismas profundamente sociales.

Las experiencias de intercambio y diálogo entre realidades diversas a través de pasantías/encuentros/publicaciones conjuntas pueden y deben convertirse en oportunidades en el trayecto de formación para interactuar, confrontar, reelaborar y reconstruir conocimiento en diversos ámbitos –docencia, investigación, extensión-.

En este sentido, alentamos a que otros colegas de la Asociación realicen estas experiencias de formación, con el convencimiento de que contribuyen a la construcción de posibles acciones e innovaciones en las prácticas de enseñanza e investigación a partir de re-pensar y re-valorizar nuestra trayectoria profesional.

Los desafíos y obstáculos nos deben también conducir a pensar en superarlos. Si bien en el marco de las políticas de las universidades nacionales las pasantías en las últimas décadas han ocupado un lugar de relevancia, lo cierto es que son acciones que responden a inquietudes y preocupaciones individuales-personales que involucran ámbitos económicos, familiares y laborales que dificultan la realización de las mismas. Consideramos que por su importancia en la formación estas acciones deberían convertirse en acciones colectivas, objetivos que la Asociación se ha propuesto transitar.

---

8- Organizadas por APEHUN en la Facultad de Humanidades y Ciencias –UNL en Santa Fe, los días 17, 18 y 19 de setiembre de 2014.

## BIBLIOGRAFÍA

- DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.
- EDELSTEIN, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni y otras *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- EDELSTEIN, G. Y CORIA, A. (1999) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapeluz.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- FINOCCHIO, S. (2004) La historia de formar profesores de historia. En: *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Año 2. N° 1. Córdoba. Editorial Universitas.
- LEY de Educación Nacional 2006.
- LEY Nacional de Ejecución de Pena Privativa de la Libertad N° 24660/96.
- MAESTRO GONZÁLES, P. (1991) “Una nueva concepción del aprendizaje en la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas”, en *Studia Pedagógica*. Revista de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
- Modificación LEY Nacional N° 26695/11.
- PAGÈS, J. (1997a): "El tiempo histórico", en BENEJAM, P. /PAGÈS, J. (coord.): *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.
- PAGÈS, J. (2004) Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros docentes. En: *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Año 2. N° 1. Córdoba. Editorial Universitas.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”. JARA, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- SANJURJO, L. (2005) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.





## Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar

*Sixtina Pinochet P.  
Joan Pagès B.<sup>1</sup>*

### **Resumen:**

La enseñanza de la historia escolar sigue manteniéndose como un baluarte de la tradición al promover una enseñanza con los protagonistas de siempre. Ello a pesar del desarrollo experimentado por la investigación histórica durante el siglo XX al situar como objeto de estudio a actores que, con anterioridad, habían sido mantenidos en el anonimato (mujeres, hombres corrientes, indígenas, esclavos, niños, niñas, etc.). En esta investigación mostramos los posicionamientos que asumen un grupo de docentes chilenos al ser consultados sobre el protagonismo que les asignan a niños, niñas y jóvenes en sus clases.

### **Palabras claves:**

Concepciones de los maestros-Historia de la Infancia-Protagonistas de la Historia-Formación ciudadana.

### **Abstract:**

Teaching school history still remaining like a traditional knowledge with the same characters. In the century XX, the research in history work about new characters like women, ordinary men, ethnicities, slaves and children, etc. However the school don't take this research and teaching about the same characters. In this research we show the conceptions of a group of Chilean teachers when asked about the role assigned to children

---

1- Universitat Autònoma de Barcelona, GREDICS.

and young people in their classes and in the process of teaching and learning.

### **Keywords:**

Teacher's Conceptions - History of childhood -Characters of History – Citizenship education

El siguiente artículo forma parte de una investigación doctoral desarrollada entre los años 2012 y 2015<sup>2</sup>. En esta oportunidad hemos querido centrarnos en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un cuestionario dirigido a maestros y maestras de las ciudades de Arica y Santiago (Chile). Por medio del cuestionario recogimos las concepciones de los docentes sobre el protagonismo de niños y niñas en la historia, y el potencial ciudadano que le asignaban.

El artículo está organizado en cuatro apartados. En el primero hacemos referencia a la mirada desde la cual nos situamos al desarrollar la investigación. En el segundo presentamos las concepciones de los docentes respecto a la historia de la infancia y su potencial ciudadano. En el tercer apartado mostramos las dificultades que los docentes declararon enfrentar al tratar de promover una enseñanza de la historia con protagonistas distintos a los tradicionales. Y finalizamos con unas conclusiones.

### **A. Teoría crítica e invisibilidad de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar**

La historiografía se ha hecho cargo de visibilizar a aquellos actores que tradicionalmente habían sido marginados por la historia tradicional<sup>1</sup>. A pesar de este desarrollo, la historia enseñada y aprendida en nuestras escuelas ha mantenido en un silencio marginal a colectivos como las mujeres, los ancianos, los pobres y los niños y las niñas, entre otros

---

2- PINOCHET PINOCHET, Sixtina. 2015. Profesor, profesora, ¿por qué los niños y las niñas no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia. Dirección Joan Pagès Blanch. Programa de Doctorado en Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Departamento de Didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.

3- Ver, por ejemplo PINOCHET, S. (2014). Mirándonos al espejo: Los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En Ana María Hernández C, Carmen Rosa García y Juan Luis de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2015. P. 967-976; MAROLLA, J. (2014). Ellas sí tienen historia, representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres. UAB. Trabajo final de máster.

protagonistas. Esta situación choca con la realidad, ya que los estudiantes forman parte de algunos de estos grupos (o de más de uno de ellos), y conviven cotidianamente con algunos de ellos (sin duda, con niños y niñas, y con mujeres siempre). La inmensa mayoría del alumnado difícilmente relaciona su cotidianidad con un político o con un héroe como los que aparecen en los textos escolares. La historia escolar, en general, sigue promoviendo la representación de que quienes protagonizan el pasado son una minoría y, fundamentalmente, de hombres blancos y poderosos. Los contenidos que todos debemos conocer son las hazañas de esta minoría.

Pensamos que al mostrar sólo este tipo de historia, y mantener invisibilizada a la mayor parte de la población, lo que se hace es esconder una realidad diversa y heterogénea tanto desde la perspectiva étnica como regional, social o sexual con la que se encuentran cotidianamente los maestros cuando ingresan a sus aulas de ciencias sociales.

En los últimos 7 años, en Chile se han experimentado una serie de modificaciones curriculares (MINEDUC, 2009; 2013) que, en cierta medida, han respondido a las transformaciones políticas vivenciadas durante los últimos tres gobiernos (M. Bachelet 2006-2010 y S. Piñera, 2010-2014, M. Bachelet 2014-...). Estas propuestas dejaron en evidencia la importancia política que tiene el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales al promover una cierta memoria e identidad nacional. A pesar de las buenas intenciones propuestas por ambos ajustes curriculares, se siguió proponiendo una enseñanza de la historia nacional y universal que persigue como objetivo último que las nuevas generaciones confíen en las instituciones políticas, y quienes las dirigen, y valoren los esfuerzos de los estadistas al conducir a la nación por la senda del “progreso”.

A pesar de que el currículo se declara como apolítico y objetivo, es claro que a través de él se busca legitimar un determinado orden, y mostrarlo como democrático. Esto resulta evidente pues el currículo: 1) No muestra las relaciones conflictivas que a través de la historia se han desarrollado entre el Estado y los distintos actores sociales; 2) Privilegia la enseñanza de una historia política y económica con la que se relacionan todos los procesos sociales; 3) Invisibiliza a los “Otros”, les niega su protagonismo en la historia. Si aparecen, lo hacen de una manera marginal y compensatoria a los actores de siempre.

Pensamos que este panorama podía ser comprensible a partir de los postulados de la teoría crítica. Por medio de sus supuestos buscábamos explicar las distancias existentes entre el desarrollo de la historiografía durante el último siglo, y lo que se enseña y socializa a partir de la historia

escolar. En cierta medida, a través de la teoría crítica queríamos llegar a entender por qué la historia escolar se ha alzado como un baluarte en la defensa de la tradición (Carretero Y Kriger, 2004, En Carretero y Voss, 2004).

### **A.1. La función de la escuela**

La escuela es uno de los principales espacios de socialización de normas, valores, principios y visiones sobre la realidad. Durante el siglo XX los distintos estados han logrado la escolarización prácticamente total de su población infantil. Consideramos, como Apple (1987), que las escuelas utilizan su espacio para promover un determinado modelo de cultura hegemónico, no dando cabida a que se evidencie la posibilidad de construir valores, relaciones o pensamientos que vayan en contra de aquello que los grupos de poder establecen. Según Apple (1986) la función de la escuela se explica por las vinculaciones existentes entre cultura, política y economía.

Vivimos en una sociedad muy desigual. Estas relaciones de desigualdad se reproducen a partir de las mismas relaciones que se fundan en la escuela entre sus distintos actores. En las escuelas se promueve un orden jerárquico, la obediencia incuestionable a la autoridad, la utilización de uniforme, la existencia de una serie de normas establecidas de manera unilateral (PALMA, 2013) entre otras. Bajo este panorama, las experiencias de niños, niñas y jóvenes, tanto en el presente como en el pasado, no tienen cabida, no se considera necesario que sean conocidas ni valoradas por los niños, las niñas y la juventud actual. Asignar un rol protagónico a los menores en cierta medida podría contribuir a cuestionar el ordenamiento existente en el interior de la escuela, y de la sociedad en su totalidad.

Giroux (1990), también denunciaba este rol de las escuelas como espacios para socializar a las nuevas generaciones en los valores culturales de los grupos dominantes: “... *no son meros lugares donde se imparte instrucción, sino también lugares donde se aprende la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existente entre status y distinción de clase que de hecho se da en el conjunto de la sociedad*” (GIROUX, 1990: p. 45). Las relaciones jerárquicas establecidas en las escuelas, la prohibición de ciertas conductas o prácticas culturales consideradas como incorrectas (por ejemplo, demostrar las emociones, hablar de una manera no formal, ponerse de pie mientras se

desarrolla la lección, entre otras, (McLaren, 2005)) responden a la promoción de un modelo cultural que es beneficioso para los grupos hegemónicos a fin de mantener el orden social y cultural existente.

La escuela también actúa como un importante agente legitimador del Estado, no tan sólo a través de los contenidos que en esta se imparte, sino que también a través de su rol como mediador en los conflictos sobre educación. El Estado actúa como el árbitro que otorga concesiones a los grupos que se disputan el control de la educación (APPLE, 1987), y entrega espacios para que estos se sientan representados en el conocimiento que se imparte en las escuelas.

## **A.2. El currículo como el espacio de promoción de una cultura hegemónica**

Los silencios y ausencias en la historia escolar con respecto a la participación de niños y niñas, mujeres, ancianos, minorías étnicas, etc. obedecen a las decisiones políticas de quienes elaboran el currículo. Estas decisiones son el resultado de la necesidad de promover una cultura que, generalmente, es la que comparten y valoran los grupos que tienen en sus manos el poder político y económico. Giroux (1998) ha propuesto que el currículo debe ser entendido como *“una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos”* (Giroux, 1998: p. 82).

Para los grupos de poder que deciden legitimarse a través de la educación no resulta relevante recoger las experiencias de las minorías, o de los invisibles, ya que éstas no contribuyen a justificar las razones por las que ellos son los que debe mantener el poder. En cambio, mostrando las gestas de los grandes hombres en el pasado, el rol que ocuparon en la organización de la nación, o el papel que asumieron en contra de los países vecinos durante las guerras, se termina generando en los estudiantes la sensación de que efectivamente estos hombres y sus descendientes son quienes por derecho propio deben tener el poder en la actualidad.

Giroux también hizo referencia a la necesidad de analizar lo que ocultan los currículos al promover un determinado modelo cultural: *“... abarca no sólo lo que ha entrado a formar parte de una visión del mundo, sino también lo que ha quedado excluido de la misma o simplemente*

*silenciado. Lo callado es tan importante como lo afirmado*". (Giroux, 1990: p. 44). La invisibilidad de los otros en la historia responde a la necesidad de no evidenciar el rol que ellos y ellas han jugado en el cambio social. Como las transformaciones en el orden social casi siempre implican el cuestionamiento del modelo existente, a los grupos de poder no les resulta beneficioso que las nuevas generaciones tomen conciencia que los cambios también pueden venir desde abajo, y que ellos mismos se pueden transformar en sus protagonistas.

Para Apple el conocimiento que llega a las escuelas no es neutral, ya que ha sido objeto de un proceso de selección. Por medio de la elección de lo que se decide enseñar, y de lo que no, se pretende legitimar el modelo de sociedad existente, y considerar las problemáticas que a ésta le afectan como normales e incuestionables, y que, en algunos casos, no es necesario modificarlas.

Todo el conocimiento que se imparte en las escuelas es objeto de una selección por parte de quienes elaboran el currículo. La tradición selectiva (APPLE, 1986) ha sido la encargada de recoger aquellos pasajes de la historia que son útiles para promover una cierta identidad y unidad nacional. Esto ha impedido que el currículo y las programaciones de historia y ciencias sociales se centren en las problemáticas que han afectado y afectan a la sociedad. Como éstas han sido el resultado de los modelos económicos imperantes y de las acciones de la clase política, se decide dejarlos a un lado. Se opta por presentar una visión de la historia nacional como la muestra del esfuerzo de la clase política por conducir a la población hacia la senda del progreso y el desarrollo. Por esto se pone énfasis en dejar en evidencia las medidas sociales del Estado, o los avances en materia económica y de infraestructura.

Esta tradición selectiva decide obviar las problemáticas de sectores que tradicionalmente se han visto afectados por las malas decisiones de los Estados, tanto en el pasado como en el presente: "... *la tradición selectiva dicta que no enseñemos seriamente la historia del trabajo o de la mujer, o reinterpretará selectivamente esta historia (y en consecuencia la olvidará pronto). Sin embargo enseñamos la historia militar y de la elite*" (APPLE, 1986: p. 19). No se incluye la historia de niños y niñas en el currículo, porque ellos no son el sector que tiene en sus manos el poder. En cambio sí se enseña la historia de militares y políticos, porque ellos cuentan con el poder necesario, además, para presionar a las instituciones educativas para que sus historias sean puestas como un conocimiento necesario en las escuelas.

### **A.3. Los profesores como agentes de transformación de una cultura hegemónica**

Pensamos como Apple (1986; 1987), Giroux (1990; 1998; 2003), McLaren (1998; 2005) o Freire (1970; 1987) que para poder generar transformaciones que permitan abrir los espacios necesarios para que otra cultura sea promovida en el interior de las escuelas, y para que otros actores sean incorporados a la historia escolar es necesario que como profesores empecemos a tomar la dirección del proceso educativo.

Como señaló Apple (1986), la cultura sólo podrá ser socializada cuando ciertos intelectuales (los profesores) la seleccionen, legitimen y distribuyan. Por esto es necesario que las profesoras y los profesores reconozcan que lo que hacen en sus aulas, ya sea de manera consciente o inconsciente, es una acción política.

Durante nuestra formación como docentes en la Universidad, somos socializados en determinados conocimientos que son los que posteriormente impartiremos en nuestras aulas. Debemos empezar a abordar de una manera reflexiva esos conocimientos para transformarlos y enseñarlos de manera tal que sean útiles para nuestros estudiantes. Debemos reflexionar por qué a nosotros tampoco se nos mostró una historia en la que los protagonistas fueran los invisibles, o si se nos enseñó, qué fue lo que nos llevó a considerar que no era necesario incluirlos en la historia que enseñamos en la escuela. Este ejercicio nos debería hacernos plantear para qué enseñamos historia: ¿para qué nuestros estudiantes aprendan contenidos que les permitan enfrentar con éxito las pruebas de selectividad universitaria o para que actúen como ciudadanos y ciudadanas conscientes de cuál es su pasado y cuál ha de ser su compromiso con la sociedad y su futuro?. Esta mirada con respecto a la utilidad de la enseñanza escolar no hace más que reforzar la visión sobre quiénes son los personajes dignos de recordar a través de las clases de historia.

Una educación que sólo apunta hacia el resultado académico deja a un lado la verdadera labor de la escuela: Formar ciudadanos críticos y comprometidos en las transformaciones necesarias que requiere la sociedad. Para lograr esto, nuestros estudiantes deben tomar conciencia de su rol histórico, y de la necesidad que se transformen en actores políticos. Para ello:



*“...las necesidades individuales y sociales han de ir unidas y recibir la mediación de una perspectiva crítica vinculada a ideas de emancipación. Los modelos de currículo deben aplicarse a experiencias personales concretas de grupos culturales y poblaciones específicos. Los educadores curriculares han de ser capaces de reconocer la relevancia y la importancia de aceptar y utilizar múltiples lenguajes y formas de capital cultural (sistema de significados, gustos, visión del mundo, estilos, etc.)...”* (Giroux, 1998: p. 60)

Pensamos que para generar transformaciones en un modelo educativo que promueve una cultura hegemónica, que ignora las experiencias de la mayoría, es necesario que fundemos relaciones dialógicas con nuestros estudiantes. Siguiendo las ideas de Freire (1987) consideramos que la cultura es algo que se debe democratizar a través de un nuevo tipo de educación que se centre tanto en las experiencias del que está enseñando como del que está aprendiendo. Para Freire, la mejor forma de democratizar la cultura es a través de una educación crítica, centrada en las problemáticas cotidianas del que está aprendiendo. El hecho de centrarse en la vida misma permitiría a quien aprende tomar conciencia con respecto a su realidad y tomar las medidas necesarias para transformarla.

Al igual que Pagès (2011), consideramos que es muy importante que se generen transformaciones en la formación inicial del profesorado. Es necesario que se promueva la formación de un tipo de profesor que se comprometa con la idea de que el conocimiento es una construcción social permeada por los contextos históricos y no una realidad estática. Las decisiones que se toman desde el ámbito universitario con respecto a las competencias que deben potenciar en los futuros profesores son muy relevantes, ya que sin lugar a dudas influirán en el modelo de educación que recibirá la ciudadanía del futuro. Pensamos que el futuro profesor del siglo XXI debe desarrollar las competencias que le permitan ser un práctico reflexivo y crítico, ya que *“... sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda a qué significa ser crítico siéndolo”* (Pagès, 2011: p. 76). Para Pagès (2012), un práctico reflexivo es consciente de los marcos de referencia ideológicos desde los cuales se sitúa para seleccionar y enseñar unos determinados contenidos, además asume el rol protagónico en la toma de decisiones ligadas a sobre qué y cómo enseñar.

Los autores que hemos revisado no hacen una referencia directa a los invisibles en el currículo, pero nos entregan los elementos necesarios para entender y explicar por qué desde las políticas curriculares se ha

preferido pasar por alto las experiencias de niños, niñas, mujeres, minorías sexuales, pueblos indígenas, etc. Al mismo tiempo, nos han otorgado los elementos teóricos necesarios para entender por qué es necesaria su inclusión si queremos construir desde la escuela una historia que sea más inclusiva, más democrática, que contribuya al cambio social y a la construcción de un futuro alternativo.

## **B. Concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la infancia y su potencial ciudadano**

A partir del cuestionario que aplicamos en las ciudades de Arica y Santiago logramos recoger una gran cantidad de información acerca de las concepciones de los maestros sobre la Historia de la Infancia y su potencial ciudadano. La investigación puso en evidencia que los profesores valoran positivamente socializar la historia con protagonistas como sus estudiantes, pero también señalaron una serie de inconvenientes que son los que los conducen a no recurrir a esta rama de la historia de manera permanente.

Consideramos importante destacar que la aplicación del cuestionario fue utilizada por los docentes para reflexionar sobre sus propias prácticas y sobre las decisiones que toman cuando deciden enseñar historia desde una determinada perspectiva. El planteamiento del cuestionario les permitió, además, reconocer que la enseñanza de una historia centrada en protagonistas cercanos a sus estudiantes es el camino más apropiado para desarrollar en ellos su conciencia histórica y ciudadana. Los y las docentes fueron invitados a pensar en sus propias prácticas y en sus concepciones sobre la historia, la historia de la infancia y la formación ciudadana. Sus posicionamientos se fueron permeando de la nueva conciencia que iban adquiriendo a medida que respondían las preguntas sobre su formación inicial en el área de la Historia de la infancia y sobre las experiencias de enseñanza que habían desarrollado durante sus años de desempeño laboral y que habían resultado exitosas.

Cuando diseñamos el cuestionario, establecimos ciertas preguntas que serían claves para poder triangular la información que nos aportaba el profesorado. Por medio de la triangulación establecimos categorías de profesores. Desde el punto de vista teórico, sustentamos nuestras categorías a partir de las propuestas conceptuales de Evans (1989), Pagès (1994) y Benejam (1997, en BENEJAM Y PAGÈS, 1997). Al analizar la información que nos aportaron los profesores y las profesoras a través de

las preguntas claves<sup>4</sup>, nos centramos en: 1) La manera en que propusieron la incorporación de niños, niñas y jóvenes como protagonistas de sus clases de historia; 2) La forma de interpretar la formación ciudadana; 3) El protagonismo que asumían durante las clases y el que le asignaban a sus estudiantes; 4) Las actividades propuestas durante el desarrollo de las clases.

A partir de la recolección de esta información, establecimos cuatro categorías de profesores: *Tradicional*, *Práctico*, *Crítico constructivo* y *Ecléctico*. Desde el punto de vista cuantitativo, la clasificación de los docentes se presenta en el siguiente gráfico:



**Fuente:**

Elaboración personal a partir de datos obtenidos de aplicación de encuesta: “La presencia de la Historia de la Infancia y la Juventud en el currículo y las prácticas docentes chilenas”

**B.1. Profesores tradicionales:**

Un 27% de los profesores participantes de la muestra (7) se inscribió dentro de una concepción tradicional de la enseñanza de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana. Este grupo, al ser invitado a incluir a los niños, niñas y jóvenes en sus contenidos de historia, lo hizo mayoritariamente ligándolos a la historia política del país o del mundo. Su visión de la historia es fundamentalmente política y por ello propusieron desarrollar la formación ciudadana de sus estudiantes a través de situaciones políticas clásicas.

De sus propuestas se desprende que consideran que los estudiantes deben ser formados en los principios políticos hegemónicos. Por eso, ponen el énfasis en la necesidad de que a los estudiantes se les enseñe sobre

4- Las preguntas claves del cuestionario fueron las siguientes: propuesta de clases a partir de imágenes, pregunta abierta sobre cómo interpretaban la formación ciudadana los maestros y maestras, pregunta abierta sobre la utilidad de la Historia de la infancia para promover la formación ciudadana, propuesta de clase para promover la formación ciudadana a través de la Historia de la infancia.

las instituciones, su funcionamiento, y la importancia de su rol como ciudadanos una vez alcanzada la mayoría de edad.

Estos profesores asumían todo el protagonismo en el desarrollo de la clase, lo que se tradujo en que los estudiantes se transformaban en sujetos pasivos y reproductores del conocimiento que les aportaban oralmente. Siguiendo las propuestas de Freire (1970), podemos decir que estos profesores tienen una concepción bancaria de la educación, y que esta se expresa en sus modelos de clases.

### ***B.2. Prácticos:***

Un 15% de los profesores (4) se situaron en una perspectiva práctica. Para los profesores prácticos lo más importante es generar que sus estudiantes se desarrollen como personas y que sean felices. Por esto, ponen el acento en trabajar aquellas temáticas que resulten interesantes y desafiantes para sus estudiantes. Bajo esta mirada, consideran que la historia de niños, niñas y jóvenes es un excelente espacio para ayudar a sus estudiantes a comparar el pasado con el presente, para que empaticen con los actores del pasado, y para que ellos se sientan como sujetos constructores de historia.

Con respecto a la ciudadanía consideran que la enseñanza es necesaria para que los estudiantes conozcan sus deberes y derechos. Ponen el acento en enseñar los Derechos Humanos para que sus estudiantes evalúen y critiquen las problemáticas presentes en la sociedad. Si bien enseñan a actuar a sus estudiantes, sus estrategias están puestas en que los estudiantes actúen colaborativamente para resolver los problemas que más cotidianamente los aquejan.

Consideran que la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas es un medio muy útil para lograr que los estudiantes desarrollen su formación ciudadana, principalmente a través del análisis de las problemáticas de los menores en el pasado y en el presente, la búsqueda de sus causas y posibles soluciones. Se enfatiza el compromiso con la denuncia de las situaciones de vulneración en que viven algunos niños del planeta.

Debido a que sus estudiantes son el centro de la enseñanza y el aprendizaje, el profesor adquiere un rol secundario en el desarrollo de la clase. Las actividades son realizadas de manera colaborativa entre los estudiantes. El profesor los ayuda a hacerse preguntas y a contrastar sus distintas respuestas.

### ***B.3. Crítico constructivo:***

Este fue el grupo mayoritario de docentes (35%, 9 profesores). Para estos profesores la enseñanza de la historia es el espacio ideal para formar a la ciudadanía del siglo XXI. Esta ciudadanía debe ser crítica, comprometida con los problemas de la sociedad, y dispuesta a actuar para cuestionar las estructuras que generan las problemáticas del siglo XXI. Para este grupo de profesores, la enseñanza de la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas permite que sus estudiantes se empoderen, y tomen conciencia, de que así como los menores en el pasado cuestionaron las estructuras y las cambiaron, ellos también lo pueden hacer en el presente. Por esto, los temas de la historia de la infancia que abordan en sus clases se centran en conflictos y problemáticas que tienen una proyección hasta la actualidad.

Consideran que la ciudadanía es una cualidad intrínseca a todas las personas, independiente de su condición o edad. Por esto, promueven que sus estudiantes participen, que se involucren en la búsqueda de las causas de las injusticias, y que trabajen para superarlas. Esta mirada de la ciudadanía los lleva a promover una cultura de la discusión, el respeto, la participación y la tolerancia en el interior de sus clases. Las relaciones entre profesores y estudiantes son horizontales y fundadas en el respeto mutuo.

### ***B.4. Ecléctico:***

Un 23% (6 profesores) fue clasificado en esta categoría. Del grupo de eclécticos, una parte se orienta más hacia la visión crítica constructiva, y otra hacia la práctica. Solamente uno de los eclécticos compartió elementos del modelo tradicional. Los eclécticos asignan distintas finalidades a la enseñanza de la historia. Esto se denota en las temáticas que trabajan y las maneras de abordarlas. Para la mayoría de nuestros eclécticos (3 profesores) la enseñanza de la historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas debe permitir que los estudiantes desarrollen la criticidad, y que tomen conciencia de que ellos también son actores históricos, sin embargo al momento de plantear la manera de abordar las temáticas son muy tradicionales. Se centran en contenidos en los que los jóvenes han sido protagonistas, pero no dan el protagonismo a sus estudiantes en la clase. Los roles en el interior de la clase se encuentran muy marcados. El profesor es el encargado de presentar el contenido, y el estudiante el encargado de aprenderlo. No existe la premisa de que el conocimiento sea algo que se alcance a través de la interacción de todos los

actores de la clase. Para los eclécticos, la historia con los menores como protagonistas es tan útil para desarrollar sus fines como cualquier otra historia.

Piensan la ciudadanía como una enseñanza para la acción, pero esto no se relaciona con las prácticas que promueven en sus aulas.

Pensamos que las diferencias que obtuvimos al comparar los resultados de las preguntas claves del cuestionario se explican por las dificultades que los profesores enfrentan en el momento de promover prácticas que sean coherentes con las finalidades que le asignan a la enseñanza de la historia, de la Historia de la infancia y de la formación ciudadana. Esto es lo que les lleva a tomar en algunas ocasiones decisiones contradictorias. Pensamos que esta misma situación evidenciada a través del cuestionario se vive en las aulas de historia y ciencias sociales. Por esto, creemos que es esencial que a los profesores se les ayude a reconocer, desde su formación inicial, cuál es la mirada que tienen con respecto a la enseñanza de la historia, y que se promueva, en la universidad, una enseñanza que permita que aquellos que se sitúan en una mirada más tradicional se vayan acercando hacia la perspectiva crítico-constructivo, ya que esta última es, en nuestra opinión, la que está trabajando de manera más o menos efectiva para formar a una ciudadanía comprometida con el cambio social.

### **C.¿Por qué no enseñamos una historia con protagonistas como nuestros estudiantes?**

El cuestionario abrió un espacio para que los profesores y las profesoras pensarán en si efectivamente se sentían preparados para enseñar una historia con niños y niñas como protagonistas. En general declararon enfrentar una serie de inconvenientes al tratar de enseñar una historia diferente a la tradicional:

#### ***C.1. Formación inicial y continua:***

El 50% de los profesores y las profesoras no tuvieron en su formación inicial ningún curso de Historia de la infancia. Un porcentaje idéntico (50%) nos señaló que tampoco habían tenido ofertas de cursos de formación continua que abordaran la historia desde esta perspectiva. A pesar de esta falencia, los y las docentes declararon sentirse interesados por enseñar una historia desde la mirada infantil, lo que les ha llevado a buscar a través de la autoformación los conocimientos necesarios para poder

adaptar los contenidos curriculares.

Las opiniones que pudimos recoger con respecto a su formación en Historia de la infancia evidencian la necesidad de que exista un trabajo colaborativo más sistemático entre los profesores de historia, ya que esto permitiría intercambiar experiencias exitosas con respecto a la incorporación de los menores en sus clases. Además el trabajo colaborativo sería una buena instancia para proponer la elaboración de materiales didácticos para visibilizar el aporte de niños, niñas y jóvenes en la historia. Consideramos, al mismo tiempo, que el trabajo colaborativo sería una buena estrategia para que los profesores reflexionaran sobre los contenidos que enseñan y por qué los enseñan. También para que tomen conciencia de que la educación es una acción política que requiere de intelectuales como los profesores para romper con los moldes tradicionales de la educación, y para promover una educación que sea mucho más inclusiva y emancipadora (GIROUX, 1990; 1998).

La formación inicial del profesorado evidencia grandes falencias. A partir de las respuestas de los profesores resulta evidente que en las escuelas de Pedagogía en Historia en Chile, aún se sigue pensando que una historia centrada en aspectos políticos o económicos es la que deben conocer las nuevas generaciones. A esto se agrega que tampoco en la formación inicial se ha dado un espacio importante a la didáctica del área. Como Pagès consideramos que es necesario transformar la formación inicial, para que los futuros profesores se comprometan con la idea de que el conocimiento no es algo estático, y que para lograr el desarrollo de la criticidad en las nuevas generaciones, primero deben ser ellos y ellas críticos como maestros (PAGÈS, 2011). Pensamos que una manera de desarrollar la criticidad de los docentes sería llevarlos a reflexionar, desde su formación inicial, sobre quienes protagonizan la enseñanza de la historia y a quienes se deja al margen.

### ***C.2. Presiones del currículo y pruebas estandarizadas:***

A partir de las respuestas de los profesores resulta evidente que, generalmente, realizan una interpretación literal del currículo. Esto les conduce a observar pocas oportunidades en los aprendizajes esperados en los distintos niveles para enseñar una historia en la que niños y niñas sean protagonistas. Al mismo tiempo, le siguen asignando demasiada importancia a los textos de estudio al momento de planificar sus clases, por lo que si en estos aparecen actividades asociadas al protagonismo infantil, incluyen a estos protagonistas, pero si no, prefieren ajustarse a las

temáticas que aparecen en los textos. Estas decisiones están muy condicionadas por el contexto laboral en el que se desempeñan los docentes chilenos. Siguiendo las propuestas de Giroux (1990) podemos interpretar que las características en las que se desempeñan los profesores chilenos (recarga de clases, escaso tiempo para que preparen sus clases, presiones por obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, entre otros) han contribuido a que ellos se hayan ido transformando en técnicos al servicio del sistema educativo. Esta situación ha contribuido en que no hayan optado por enseñar una historia distinta a la tradicional de una manera más permanente.

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos del análisis de las respuestas de los docentes, resulta evidente que la mayoría considera la necesidad de enseñar una historia en la que niños, niñas y jóvenes sean protagonistas. Asignan distintas finalidades a este enfoque. Para aquellos que se sitúan en una perspectiva crítica-constructiva la enseñanza debería permitir a los estudiantes reconocer el rol que ellos y ellas tienen en la construcción de la sociedad que desean. Para los profesores críticos constructivos la Historia de la infancia es el espacio ideal para evidenciar que niños y niñas también son partícipes en el cambio social.

Por otra parte, para los profesores prácticos la Historia de la infancia sería una herramienta ideal para lograr que sus estudiantes se identifiquen con los actores del pasado, y para que se reconozcan como sujetos históricos que pueden participar del cambio de aquellos elementos que no les gustan de la realidad en la que se encuentran insertos.

Nuestros profesores eclécticos mostraron posiciones contradictorias, ya que desde el punto de vista discursivo se declaraban como críticos, pero al pensar en el diseño de sus propuestas de clases asumían una posición muy tradicional. Pensamos que estas contradicciones son propias de los profesores eclécticos, ya que aún no asumen una postura clara con respecto a las finalidades que asignan a la enseñanza de la historia, y sobre cómo deben trabajar para desarrollar esas finalidades con sus estudiantes.

Consideramos importante el grupo de profesores que se sitúa en una perspectiva tradicional al pensar en el potencial ciudadano de la Historia de la infancia (27%). Resulta paradójico que al ser invitados a pensar en una enseñanza basada en las experiencias de los menores,



consideren como actores históricos sólo a menores de elite, o a personajes que una vez adultos se transformarían en líderes políticos. También nos resultó paradójico que cuando proponían sus clases, sus estudiantes no asumían ningún protagonismo, y eran actores totalmente pasivos.

Las concepciones de los docentes sobre el potencial ciudadano de la Historia de la infancia resultaron estar muy permeadas por las finalidades que le asignaron a la enseñanza de la Historia, y por su formación inicial y continua en el área de la Historia de la Infancia. Aquellos maestros y maestras que habían tenido un mayor acercamiento a esta rama de la historia fueron quienes estuvieron más dispuestos a utilizarla para promover la participación y la ciudadanía. Aquellos docentes que se sentían peor preparados fueron los más reacios a asignarle un potencial ciudadano a la Historia de la Infancia.

El peso de la tradición selectiva (APPLE, 1986) es evidente cuando los profesores piensan en cómo incorporar a niños, niñas y jóvenes en sus clases de Historia. Para una parte importante de los profesores resulta dificultoso hacerlo porque este tipo de historia no aparece en las programaciones o en los textos de estudio. Los posicionamientos al explicar por qué no recurren a la Historia de la infancia de manera permanente nos dejaron claro que les cuesta interpretar el currículo (PARASKEVA, 2008), y que no se sienten con la experticia necesaria como para enfrentar las presiones institucionales, cuando estas les exigen formar a sus estudiantes para saber responder pruebas estandarizadas.

No pretendemos generalizar estos resultados pues nuestra muestra es reducida. Sin embargo, creemos que hay aportes que coinciden con los resultados de otras investigaciones: la historia escolar sigue estando protagonizada por aquellas personas y grupos que están más de acuerdo con los intereses de las historias nacionales. Los niños y las niñas, así como otros colectivos como las mujeres, los pobres, las minorías étnicas, sexuales, etc... siguen siendo invisibles a pesar de la existencia de una abundante y rica investigación historiográfica que, por otra parte, no llega al profesorado que se está formando ni al que ya lleva unos años trabajando. La historia que se enseña sigue teniendo poca relación con la vida y con los intereses y las inquietudes de quienes la aprenden. Y quienes la enseñan no reciben la formación adecuada para poder acercar el pasado a quienes necesitan conocerlo si queremos que asuman sus compromisos ciudadanos con el futuro que han de protagonizar, es decir nuestros niños y niñas, nuestra juventud.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid. Editorial Akal.
- APPLE, Michael. (1987). *Educación y poder*. Barcelona. Paidós.
- BENEJAM, Pilar. (1997). Las finalidades de la Educación Social, en BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.) . *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-U. de Barcelona/Horsori, Pp. 33-51
- BENEJAM, Pilar. y PAGÈS, Joan, coord. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En CARRETERO, Mario; VOSS James coordinadores. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- EVANS, Ronald. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. En *Theory and research in social education*. Volumen XII. N° 3. Pp. 210-240.
- FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI editores.
- FREIRE, Paulo. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Barcelona. Eumo Editorial.
- GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Temas de Educación, Paidós.
- GIROUX, Henry. (1998). Las políticas de educación y cultura. En GIROUX, Henry y Peter MCLAREN. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Niño y Dávila editores.
- GIROUX, Henry. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu ediciones.
- MCLAREN, Peter. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En GIROUX, H y P MCLAREN. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid. Niño y Dávila editores
- MCLAREN, Peter. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- MAROLLA, Jesús. (2014). *Ellas sí tienen historia, representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la Historia de las mujeres*. Barcelonar. UAB. Trabajo final de máster.
- MINEDUC. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos*

*obligatorios de la educación básica y media. Actualización curricular.* Santiago. Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2013). *Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales, séptimo básico a segundo medio.* Santiago. Ministerio de educación.

PAGÈS, Joan. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación* N° 13. pp. 38-51.

PAGÈS, Joan. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. En *Edetania*. N° 40. Universidad Católica de Valencia. Pp. 67-81

PAGÈS, Joan. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones, revista electrónica de Didáctica de las ciencias sociales.* N° 3. Pp. 5-14

PALMA, Evelyn. (2013). Derechos Humanos y memorias del pasado reciente, límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. En *Docencia*, N° 50. Santiago.

PARASKEVA, J. (2008). *El currículo como práctica de significaciones. Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas.* Publicaciones Cooperación Educativa. Sevilla.

PINOCHET, S. 2014. Mirándonos al espejo: Los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En Ana María Hernández C, Carmen Rosa García y Juan Luis de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2015. P. 967-976.

## **La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío en un estudio de casos?**

*Marcela Elizabeth Zatti<sup>1</sup>*

### **Resumen:**

Presentamos este artículo como resultado de un avance parcial de la indagación realizada en el marco de las cátedras Didáctica de las Ciencias Sociales II y III correspondientes al Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Se trata de una indagación sobre las prácticas de enseñanza de la historia en los docentes de una escuela coformadora, en tanto reciben en sus aulas a los/las practicantes del mencionado Profesorado. Esta indagación se centra en un estudio de casos y fue movilizada por una serie de interrogantes, supuestos e hipótesis que consideramos necesarios desentrañar, a fin de ir estableciendo líneas de acción entre los docentes que nos desempeñamos en las mencionadas cátedras y los docentes de las escuelas coformadoras con el objetivo de ofrecer actualización permanente en el campo de las Ciencias Sociales en general y de la historia en particular.

### **Palabras claves:**

Didáctica, Ciencias Sociales, enseñanza de la historia, educación primaria.

---

Profesora de Historia, Especialista en Didácticas Específicas y Especialista en Metodología de la Investigación, Coordinadora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales I, II y III de los Profesorados de Educación Primaria que se dictan en las diferentes sedes de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. Profesora adjunta en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en Profesorado en Historia de la misma Facultad.

**Abstract:**

We present this article as a result of a partial preview of the investigation carried out in the framework of the chairs of Didactis of the Social Sciences II and III, corresponding to the Teacher Training College of Elementary Education of the School of Humanities, Arts and Social Sciences of the Universidad Autónoma de Entre Ríos. It is an investigation about history teaching practices of the teachers in a joint-training school, while they host practicing students in their classrooms.

This research focuses on a case study and was driven by a series of questions, assumptions and hypotheses that we consider necessary to unravel in order to establishing courses of action among teachers in the chairs of Didactis of the Social Sciences and the teachers of the joint-training school. The purpose is to offer continuous updating in this field of knowledge in general and in History in particular.

**Keywords:**

Didactics, social sciences, history, elementary teaching.

**Los orígenes de la enseñanza de la historia en Argentina: memoria patriótica.**

A manera de introducción comenzamos este recorrido presentando algunas líneas sobre la gestación del proceso de la enseñanza de la historia en Argentina en el marco del proyecto de modernización del país que inició de modo sistemático la articulación, extensión y diversificación de la educación pública a fines del siglo XIX.

En este contexto la enseñanza de la historia en la educación primaria tuvo la tarea principal de unificar el relato del pasado histórico desde una perspectiva moralista y nacionalista en torno a cuestiones vinculadas a la inmigración que arribaba al país -a quienes ese pasado les era completamente ajeno- pero también en la necesidad de superar las luchas internas entre quienes -enfrentados por guerras civiles- a partir de la conformación del Estados-nación, serían considerados ciudadanos hermanos e hijos de la patria. Razones por las cuales las *Historia Nacional* encontraba su fuerza pedagógica en los ritos: las efemérides -verdadero santoral de la patria-, los actos escolares, las oraciones a la bandera, el

respeto a los símbolos patrios o en los discursos escolares encarnados en la voz de docentes (Finocchio, 2007).<sup>2</sup>

Por otra parte, la historia que comenzó a enseñarse con la instauración del sistema educativo surgió asociada a la filosofía positivista de fines del siglo XIX respondiendo al paradigma de la *educación patriótica tradicional*. Este paradigma se caracterizó por una enseñanza de la historia diacrónica y cronológica donde predominan un cúmulo de fechas condensadas en hechos políticos y militares poniendo en el centro de la escena a la batalla, la sucesión de dirigentes políticos y personajes emergentes de la clase dirigente, destacando especialmente el origen del Estado-nación y privilegiando la dimensión político institucional. Se trataba de una visión estática y acumulativa de la historia que redundaba en un aprendizaje memorístico, repetitivo. Enseñanza que naturalizó una memoria del poder y sujetos que convertidos en héroes o personajes ilustres era necesario conocer.

Todo en su conjunto ayudó a establecer una visión de la historia y de la nación fuerte y persistente, a tal punto que no se ha podido desarraigarse del sistema educativo, especialmente en el ámbito de la enseñanza primaria. Cualquier tipo de reforma educativa e innovación epistemológica e historiográfica siempre resultaron insuficientes haciendo que el *código disciplinar* (Cuesta Fernández, 1997) en educación primaria continúe siendo el **nacionalismo** -encarnado en la idea del Estado-nación conjuntamente con la memoria basada en la exaltación patriótica- y el **memorismo** del aprendizaje y transmisión de los contenidos. Si bien Siede (2010) indica que en la Argentina del siglo XXI este enfoque muestra signos de agotamiento, pues su metodología ya no encuentra eco en las nuevas generaciones de estudiantes y su sustento discursivo es cuestionable, buena parte de estas prácticas escolares continúan perpetrando un *currículo residual* basado en la enseñanza tradicional pensado en y para otros tiempos.

## Nuevos enfoques en la enseñanza de la historia.

Al decir de González (2014) esa perpetuidad del currículo residual y la inmutabilidad de los sentidos de la enseñanza de la historia han producido una separación entre los nuevos paradigmas historiográficos y

2- Las fiestas patrias en los calendarios oficiales, resultaron ser instrumentos indispensables a la hora de definir la pedagogía en la transmisión de la identidad nacional y comunicación de una determinada imagen de poder y de nación, elementos constituyentes de la memoria colectiva que cimentaron y legitimaron instituciones, autoridades y grupos de poder.

las prácticas escolares, a pesar de que en las últimas décadas se han propuestos diálogos interdisciplinarios originando abordajes innovadores y superadores en el área.

Estas transformaciones historiográficas promovieron una concepción subjetivista del conocimiento histórico puesto que se consideró a la realidad histórica de manera compleja, dinámica, cambiante, entrelazada en una trama de relaciones económicas, sociales, políticas, mentales, espaciales que se transforman o soportan permanencias a lo largo del tiempo, nos indica Varela (2009). De esta manera no se piensa al tiempo como único, monolítico y homogéneo, sino que está empapado de diversos ritmos y velocidades en un proceso o continuum histórico dialéctico entre pasado, presente y futuro, donde la seriación de los hechos permite la comprensión significativa de la multicausalidad, duraciones de las temporalidades, cambios y permanencias. Lo mismo sucede con la incorporación de la idea de conflicto entre los sujetos sociales, que permite comprender como el accionar de los diferentes sujetos en un contexto determinado no es neutro sino que genera tensiones y disputas entre los diferentes intereses sociales. Finalmente, a partir de la multicausalidad se pueden abordar las relaciones y vinculaciones entre dos o más dimensiones de la realidad histórico social, con el fin de comprender, de acuerdo a los diferentes niveles cognitivos de los estudiantes, la complejidad de esa realidad estudiada.

### **La Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado de Educación Primaria, vinculaciones con la enseñanza de la historia.**

El espacio de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III perteneciente al segundo y tercer año del Profesorado de Educación Primaria, constituye un ámbito académico destinado a profundizar, comprender y cuestionar las complejidades epistemológicas, disciplinares y didáctico-pedagógicas del campo de las Ciencias Sociales<sup>3</sup>. Por lo tanto, esta cátedra proporciona a los estudiantes contenidos destinados a constituir el soporte formativo en la intervención docente para y en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Campo de conocimiento que no dispone de una referencia disciplinar específica por ello consideramos que se deben seleccionar conceptos organizadores claves, comunes, estructurantes, que centren las aportaciones de cada disciplina, que en su conjunto den cuenta de la realidad con sus problemáticas actuales y pasadas. Es decir, aportar herramientas conceptuales, procedimentales que

posibilitan el análisis de la realidad social. Según diferentes autores, los conceptos y principios estructurantes pueden variar y los definen como aquellos que permiten organizar, reconstruir y comprender la realidad social ya que se encuentran presente en cualquier temática de las Ciencias Sociales, de los cuales se pueden relacionar otros conceptos que cobran significado en tanto y en cuanto se consideren en conjunto, estableciendo redes o sistemas jerárquicos conceptuales (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001).

Desde este posicionamiento teórico epistemológico pensamos que los conceptos que aporta la historia tienen que ver con los nuevos paradigmas historiográficos y están referidos al tiempo histórico como una construcción social, los procesos, las temporalidades, las periodizaciones, duraciones, coyunturas, cambios y permanencias, los sujetos sociales, la multicausalidad y multiperspectividad, entre otros y en estrecha vinculación con la idea de conflicto y complejidad. Por lo tanto, al decir de Andelique (2011), abordarlos y reflexionar sobre ellos resulta insoslayable en el proceso de formación del futuro profesor.

### **La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío?.**

La presentación teórica previa nos da pie para plantearnos nuestras preguntas problemas, supuestos e hipótesis de trabajo que guiaron la indagación realizada a docentes que se desempeñan actualmente en una de las escuelas coformadora de educación primaria ubicada en la ciudad de Paraná durante el año 2014, en el marco de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III correspondientes al Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos con sede en la mencionada ciudad. También hemos tomado por un lado, las experiencias de observaciones de clases de estudiantes que realizan su trayecto de prácticas docentes y que asisten paralelamente a las mencionadas cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales y por el otro, cuadernos de clases de estudiantes de educación primaria.

Este trabajo se sustenta en una serie de interrogantes que ya circulaban al interior de las mencionadas Cátedras. En tal sentido, nos movilizaron interrogantes como ¿qué tipo de historia se enseña en el área de Ciencias Sociales de las escuelas primarias de la ciudad de Paraná?; ¿cuáles son los recortes metodológicos-didácticos e historiográficos-epistemológicos que realizan los docentes cuando enseñan historia en este



nivel educativo?; ¿con qué recursos y/o actividades presentan sus clases a los estudiantes del primer y segundo ciclo de la educación primaria?; ¿qué temas se priorizan y cuáles son las adquisiciones por parte de los estudiantes?.

En fin, nos interesaba indagar lo que efectivamente ocurría en las instituciones educativas en situaciones concretas de la cotidianeidad y complejidad de la enseñanza, donde se entrecruzan las normativas curriculares con enfoques pedagógicos y didácticos reflejados en decisiones que los docentes toman en cuanto a los criterios de selección, disposición y ordenamiento en la tarea de enseñar.

De ahí la necesidad de hacer hincapié en cómo los docentes interpretan, recortan y proponen la organización de los contenidos del área Ciencias Sociales- historia en el marco de la reforma educativa provincial que se viene aplicando desde 2008 y las innovaciones historiográficas de las últimas décadas.

### **La indagación.**

La indagación, exploratoria e incipiente todavía, por lo tanto no generalizable en cuanto a los resultados, de corte cualitativo y centrada en un estudio de caso, se realizó en dos momentos consecutivos e inmediatos. En el primero, trabajamos con diez experiencias que los/las estudiantes producen y resultan de las observaciones de clases que en nuestro caso se refieren a la enseñanza de las Ciencias Sociales- historia, y en el segundo, aplicamos una pequeña encuesta a cinco docentes de una de las escuelas cofomadoras, en tanto reciben en sus aulas a los/las practicantes, quienes realizan el proceso de prácticas docentes. Paralelamente analizamos los cuadernos de clases de tercer grado correspondientes al primer ciclo y de quinto grado del segundo ciclo. Tanto la elección de las diez experiencias de observación de clases, como los/las cinco docentes encuestados y las carpetas de clases de los dos cursos correspondientes al tercer y quinto grado se realizaron mediante el criterio del azar, desconociendo que productos o resultados podríamos obtener en cada caso.

### **La enseñanza en la escuela primaria, ¿qué historia se enseña?.**

En nuestro análisis intentamos captar la lógica que intervienen en las prácticas escolares en cuanto a la redefinición de los contenidos, con el fin de visualizar la enseñanza que efectivamente se realiza en el aula,

atendiendo a la progresión que presentan los temas tratados. Para llevar adelante nuestro estudio propusimos los siguientes ejes referenciales en la enseñanza del área de Ciencias Sociales: las efemérides en la enseñanza de la historia, la concepción del tiempo histórico, sujetos de la historia y metodologías de trabajo

*Las efemérides en la enseñanza de la historia.*

Del análisis de cuadernos de clase y las experiencias de observaciones notamos una recurrencia respecto a la escasa enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria, dando preeminencia a las áreas de matemática y lengua, especialmente en el primer ciclo de la educación primaria comprendiendo el primero, segundo y tercer grado. En este ciclo, fundamentalmente la enseñanza de Ciencias Sociales-historia está restringida a las efemérides, dónde, fotocopia de por medio, se *habla* del hecho o del héroe, se *dibuja* o se *pinta* una ilustración conmemorativa.

Se trata de hechos, datos descontextualizados, desarticulados, pues no presentan otro tratamiento didáctico que su mención. Veamos un ejemplo: “12 de marzo, Día del Escudo Nacional” seguido de quién, dónde, cuándo se creó, todo acompañado de una fotocopia en la cual figuran las partes del escudo que se debe colorear. Lo mismo sucede con otras efemérides referidas al “14 de abril, Día de las Américas”; “1ro de mayo, Día del Trabajador”; “Semana de Mayo” y así sucesivamente sucede lo mismo con el 9 de julio, 17 de agosto, 11 de septiembre, 12 de octubre, que muy frecuentemente encontramos como “Día de la raza” (Cuadernos de tercer grado). Cuando la efeméride está relacionada con un *héroe de la patria* se trabaja también sus datos biográficos destacando las cualidades, acciones realizadas y de las de su familia. Es el caso de Belgrano, San Martín, Sarmiento.

Asimismo, podemos mencionar la presencia de las nuevas efemérides como son el “24 de marzo: Día Nacional de la Memoria, Verdad y Justicia” o el “2 de abril: Día del veterano de Malvinas y los caídos en guerra”, tal como se presenta escrito en los cuadernos diarios de los alumnos de tercer grado. La primera de estas efemérides está acompañada de una especie de decálogo de valores que “por siempre” deben estar presentes y otros dis-valores que “nunca más” de deben volver a repetir. Mientras la segunda, consiste en un relato sobre la guerra de Malvinas basada en una descripción geográfica de las Islas (Cuadernos de tercer grado). También observamos otro tipo de efemérides propuestas por el calendario oficial ligadas a la familia como el día de los abuelos, el día del niño o aquellas vinculadas con el ambiente. Según lo que sostiene

Varela (2009), el discurso escolar se desenvuelve de esta manera porque no tiene desarrollada la idea de proceso ni la categoría teórica de sujeto colectivo.

En tanto, para el segundo ciclo -cuarto, quinto y sexto grado- se presenta una *carpeta apéndice* con las efemérides, al final o al comienzo de la carpeta diaria. Observamos una mención al hecho o acontecimiento que se conmemora en forma aislada, sin ninguna relación con los contenidos desarrollados diariamente según el currículo oficial. Zelmanovich (2010) sostiene que existe una concepción en muchos docentes que las efemérides vienen a entorpecer el desarrollo normal del programa y existe una sobreabundancia de las mismas.

#### *La concepción del tiempo histórico.*

Para considerar la concepción del tiempo histórico analizamos cuadernos, experiencias de observaciones y encuestas a los docentes referidas al segundo ciclo. Los contenidos en Ciencias Sociales se presentan mediante hechos ordenados lineal y cronológicamente con una fuerte impronta de la dimensión político institucional aunque también se contemplan otros vinculados con aspectos sociales y formas de producción. A manera de ejemplo tomamos un recorte temporal que corresponde a la historia Argentina de los siglos XVIII-XIX. El título de la unidad considerada se presenta bajo la nominación de “La revolución de Mayo y la Independencia”. A continuación mencionamos los subtemas que se trabajan: “el Río de la Plata a comienzos del siglo XIX”. “Los ingleses invaden el virreinato”. “Reconquista y defensa de Buenos Aires”. “La caída del gobierno español”. “La Revolución de Mayo y la guerra”. “Los gobiernos patrios en problemas”. “Los gastos de la guerra”. “Las discusiones sobre las formas de organización”. “La Asamblea de 1813”. “Artigas y el federalismo”. “De la independencia a la crisis de 1820”. “Las provincias unidas”. “Las campañas de San Martín”. “El cruce de los Andes”. “La independencia de Perú” (Encuesta 5).

Apreciamos primeramente que el recorte de contenidos no da cuenta de la complejidad de las Ciencias Sociales-historia, sino que prevalece una dinámica del tiempo lineal, estática, por lo cual entendemos retomando nuevamente a Varela que la seriación cronológica de acontecimientos es pensada como único procedimiento de relación ante la evidente ausencia de la idea de proceso “en donde nunca pueden estar ausentes las explicaciones sobre las cuales y a partir de las cuales los historiadores construyen y reconstruyen significados sobre el devenir histórico de las sociedades” (Varela, 2009: 79).

*Los sujetos en la historia*

Notamos la ausencia total de la idea de conflicto social y sujetos sociales múltiples, puesto que cuando se presenta al sujeto se lo hace en forma individual y siempre referido al *gran personaje* o al *héroe* como es el caso de las efemérides. En el segundo ciclo, uno de los temas propuestos sobre “El Descubrimiento de América” tiende a dar cuenta del “conquistador” y los “aborígenes”, destacando por un lado el rol protagónico del conquistador como único agente dominante y por el otro, a los aborígenes como un conjunto homogéneo sin mención a las relaciones conflictivas entre los personajes mencionados.

Nos parece importante destacar que algunas prácticas todavía continúan naturalizando la enseñanza de la historia, vaciándola de conflictos sociales, de sujetos múltiples, presentándolas como una sucesión desarticulada de acontecimientos cuya organización pareciera ser la seriación cronológica en la cual no aparecen sujetos sociales que den sentido al accionar del pasado, sino se describen acontecimientos donde tampoco están presente las ideas de proceso, de diferentes ritmos y temporalidades. Pareciera que las cosas, los hechos históricos, pasan porque sí, arbitrarias o mecánicamente encadenadas, sin explicaciones multicausales ni contradicciones que conlleven a aprendizajes memorísticos y mecánicos. De esta manera, al decir de Varela (2010) los conocimientos históricos aparecen cerrados, acabados, sin conflictos, sin reconocer las múltiples y posibles miradas sobre la realidad social e histórica pasada y presente necesita.

*Metodologías de enseñanza*

En el primer ciclo, como ya mencionamos la enseñanza de las Ciencias Sociales-historia se ve reflejada exclusivamente en el formato efemérico. Respecto al segundo ciclo existe un fuerte predominio de resolución de cuestionarios como principal actividad de trabajo áulico. En este sentido resulta interesante el aporte de Siede (2010) cuando indica que el manual de texto sigue siendo el recurso más utilizado en el área, mediante el cual, el docente se ocupa de indicar su lectura y controlar que se haya realizado la tarea. Este tipo de actividades promueve una enseñanza en la que subyacen los principios de objetividad y neutralidad del conocimiento histórico asociados a la descripción y enumeración de datos políticos/fácticos con un fuerte carácter descriptivo, cuya única relación es la seriación cronológica de los mismos (Varela, 2009) redundando en un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Desde esta perspectiva resulta muy difícil realizar propuestas

interdisciplinarios que partan de los problemas concretos de la realidad social actual, donde los aportes de las disciplinas se integren a estructuras conceptuales permitiendo un enfoque globalizador pensado a partir de conceptos estructurantes tanto del área de las Ciencias Sociales como de la historia en particular.

Propuestas de contenidos alejadas de aquello que plantea Siede (2010) cuando insiste que el recorte de contenidos debe ser pensado como una tela atravesada por hilos en diferentes recorridos, por los cuales ese recorte puede desarrollarse en varias direcciones. “Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la unidad constitutiva del mundo social” (Siede; 2010: 279). En segundo lugar y por lo general, este tipo de organización no permite identificar problemáticas o conflictos de intereses entre los diferentes sujetos sociales ni mucho menos vinculaciones con el resto de las disciplinas que componen el área. Es decir, propuestas que presentan una fundamentación pedagógica contextualizada, argumentada y basadas casi exclusivamente en un sustento meramente técnico de selección.

Creemos que este punto es crucial en la instancia del recorte de contenido y del pasaje del diseño curricular a las diferentes propuestas de enseñanzas, que en palabras de Siede es “el primer momento en el que las orientaciones didácticas necesitan articularse en una trama específica y propositiva”. Luego agrega que “organizar los contenidos para la enseñanza es un desafío de envergadura” (Siede, 2010: 269).

### **Conclusiones provisionarias.**

Podemos concluir a groso modo que esta indagación, elemental y provisoria nos arroja algunas luz a nuestras problemáticas planteadas referidas a cómo los docentes llevan a cabo la enseñanza de las Ciencias Sociales- historia en una escuela coformadora . Es por ello que los profesores a cargo de las Cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III, consideramos que podíamos trabajar en este sentido, reflexionando conjuntamente con estos docentes respecto a los contenidos a enseñar, pero también los procedimientos a utilizar para su desarrollo, lo cual implica una perspectiva o posicionamiento teórico epistemológico tanto de la enseñanza como historiográfico.

Creemos entonces que una vía de superación de las dificultades enumeradas a lo largo del presente escrito puede centrarse en la formación

permanente que se les puede ofrecer a estos docentes en ejercicio y que reciben a los/las estudiantes practicantes, desde las cátedras del Profesorado de Educación Primaria, en este caso puntual, Didáctica de las Ciencias Sociales como también desde Prácticas, implementando, en tanto escuelas coformadoras, propuestas institucionales de actualización permanente que lleven a la reflexión con el fin de superar modelos de enseñanza y aprendizajes muchas veces denostados en la faz discursiva pero muy presentes en las prácticas áulicas cotidianas.

En el análisis realizado, hemos podido observar que existe muy poca referencia -por no decir nula- al tipo de actividades áulicas que promuevan la búsqueda o exploración intelectual mediante alguna problemática que permita investigar, hipotetizar o sacar pequeñas conclusiones parciales, que involucre a los estudiantes en un trabajo de elaboración y redefinición de la información y por el otro, hay una ausencia casi absoluta de contenidos referidos a la realidad cercana y circundante de los estudiantes.

Debemos insistir en la necesidad de problematizar la realidad, hacer evidente los conflictos, develar las contradicciones, las diversas lógicas e intereses que se ponen en juego, permitiendo imaginar otras alternativas a la situación problemática. También es interesante incorporar en los contenidos de las Ciencias Sociales-historia los estudios de casos que la realidad nos brinda a diario y a partir de ellos organizar la selección de contenidos. Organizar la enseñanza mediante un caso, entendido como problemática puede contribuir a explicar y comprender una determinada situación y luego poder ver las implicancias sociales, políticas, económicas, históricas, espaciales, mentales, apelando a la interdisciplinariedad que ellos supone, estudiando los procesos sociales que operan a múltiples escalas, tiempos e impacto en diferentes lugares para poder dar cuenta de la especificidad de cada caso.

Por último, insistimos desde las Cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales II y III que, las transformaciones que se han producido en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historiografía, nos obligan a reformular estas viejas prácticas áulicas en los docentes de educación primaria. El currículo escolar de los/las docentes encuestados, según los registros obtenidos, habla a las claras de la presencia de un enfoque tradicional de enseñanza que persiste en los criterios de selección de contenidos, las dificultades para relacionar causas correspondientes a diferentes dimensiones de análisis de la realidad social e histórica como también a la dificultad para lograr la integración y relación entre las

disciplinas que conforman este campo de conocimiento. Los contenidos y metodologías de décadas anteriores, incluso de principios del siglo XX, todavía perduran con más asiduidad de los que podríamos suponer y no se revisarán si no discutimos de qué tratan hoy las Ciencias Sociales en general y la historia en particular.

En síntesis, debatir sobre los viejos mandatos que no terminan de abandonar las aulas en la educación primaria para permitir la consolidación otros, acordes a las renovaciones epistemológicas y académicas actuales. Sacar a la historia como dice Siede (2010) de los estrechos límites del devenir institucional, obras de gobierno y de biografías de los gobernantes e incluir conceptos estructurantes y metodologías del campo de las Ciencias Sociales que enriquezcan el panorama y el horizonte de la enseñanza de la historia y del abordaje de los contenidos curriculares.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

AISENBERG, Beatriz. (2010) “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje” En SIEDE, I (Coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

ANDELIQUE, Marcelo (2011) “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?” En *Clío & Asociados*, Nro15. Recuperado en <http://www.clioyasociados.fahce.unlp.edu.ar>. (Ingreso en abril de 2014).

BENEJAN, Pilar. (1997) “Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista en la enseñanza de las Ciencias Sociales” En BENEJAN, P y PAGES, J *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/HORSORI.

BENEJAN, Pilar (1997) “Las finalidades de la educación social” En BENEJAN, P y PAGES, J *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/HORSORI.

CORDERO, Silvia y SVARZMAN José (2007) *Hacer Geografía en la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997) *El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España*. Recuperado en <https://www.google.com.ar/webhp?sourceid=chrome-instantUTF->



[20Historia%20como%20materia%20escolar%20en%20Espa%C3%B1a](#) (Ingreso en junio de 2014).

FINOCCHIO, Silvia (2010) “¿Algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?” En SIEDE, I (Coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

2007), “Entradas educativas en los lugares de la memoria”. En Franco, M y Levín, F. (Comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires. Paidós.

(2005) *La ciudadanía en los cuadernos de clase*. Recuperado en [://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126209/190318.pdf](http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126209/190318.pdf) (Ingreso en julio de 2015).

(1997) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Troquel.

GOJMAN, Silvia (Coord.) (2003) *Diarios para chicos curiosos. Colección efeméride. Historia Argentina*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

GONZÁLEZ, María Paula (2014) *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

IAIES, Gustavo. (1999) “¿Qué son las ciencias sociales?” En IAIES, G (Comp) *Didácticas especiales. S/D. Estado del debate*.

MÉNDEZ, Laura (2005) [Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadora.](#), Buenos Aires. Novedades Educativas.

PIPTKIN, Diana; ZENOBI, Viviana y VARELA, Claudia (2001) *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel primario. Enseñanza de las ciencias sociales 1 y 2*, Recuperado en

<http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mcs1y2npweb.pdf> (Ingreso en abril de 2013)

SIEDE, Isabelino (Coord.) (2010) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

VARELA, Claudia (2009) “Discusiones sobre la historia” En INSAURRALDE, M (coord.) *Ciencias Sociales Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

ZELMANOVICH, Perla (2010) *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires. Paidós.

### Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN, Diseño curricular de la Provincia de Entre Ríos <sup>para la Educación Primaria</sup>, 2011.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Edición digital en: <http://www.educ.ar/educar/nap/>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006-2007): *Serie Cuadernos para el aula*, Área Ciencias Sociales.

## **La invisibilidad de la enseñanza de la Historia Local y Regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: Alternativas posibles de innovación**

*Beatriz Rosa Angelini.  
Susana Emma Bertorello.  
Eduardo José Hurtado.  
Silvina Andera Miskovski<sup>1</sup>*

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos analizar la enseñanza de la historia regional teniendo en cuenta las referencias sobre la misma en el diseño curricular de enseñanza media de la Provincia de Córdoba, algunos aportes que nos brinda la renovación historiográfica de estudios regionales y la posibilidad de analizar la historia nacional a partir de una mirada regional.

Se hará un breve recorrido de la última reforma educativa a fin de observar el lugar que se le ha asignado a la enseñanza de la historia regional y local, como así también sugerimos utilizar como recurso y fuente de información una síntesis de la investigación realizada por Eduardo José Hurtado: Inestabilidad Institucional y Proyecto de Industrialización

### **Palabras claves:**

Enseñanza. Historia regional y local. Diseño curricular. Renovación historiográfica

---

1- Todos los autores pertenecen a la Universidad Nacional de Río Cuarto

**Abstract:**

In this paper we analyze the teaching of regional history considering references on it in the curriculum of secondary education in the province of Cordoba, some contributions that gives us the historiographical renewal of regional studies and the possibility of analyzing the national history from a regional perspective.

A brief tour of the latest educational reform in order to observe the place that has been assigned to the teaching of regional and local history, as well as suggest using as a resource and information source summarizes research conducted by Eduardo will Jose Hurtado: Institutional instability and Industrialization Project

**Keywords:**

Education. Regional and local history. Curriculum design. historiographical renovation.

**Las políticas educativas de los gobiernos democráticos pos 1983: la Historia Regional en los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba**

En este trabajo<sup>2</sup> nos proponemos analizar la enseñanza de la historia regional teniendo en cuenta las referencias sobre la misma en el diseño curricular de enseñanza media de la Provincia de Córdoba, algunos aportes que nos brinda la renovación historiográfica de estudios regionales y la posibilidad de analizar la historia nacional a partir de una mirada regional.

Se hará un breve recorrido de la última reforma educativa a fin de observar el lugar que se le ha asignado a la enseñanza de la historia regional y local. Se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.606/06 y la ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870/10, la cual propuso modificaciones del sistema educativo; de la función de la formación docente y la transformación curricular. De allí surgen nuevos diseños curriculares para ciclo básico y ciclo orientado, tanto para el nivel de educación secundaria común como para el nivel secundario presencial de jóvenes y adultos.

---

2- Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) Universidad de Extremadura. Cáceres, 24-26 de marzo

En los diseños curriculares del ciclo básico la disciplina historia se enseña en segundo año (las sociedades occidentales y americanas y su complejidad a través del tiempo) y en tercer año (Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX, XX e inicios del XXI); de la lectura de estos diseños podemos decir que no se hace referencia a la enseñanza de la Historia Regional.

En el Ciclo Orientado también poca referencia se hace a la enseñanza de la Historia Regional, y específicamente en los diseños curriculares de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades (cuarto, quinto y sexto año) se plantea como uno de los objetivos de aprendizaje de la disciplina historia, la interpretación de los complejos procesos sociales, políticos, culturales y económicos en diversos contextos espaciales y temporales. El aprendizaje de la historia está centrado en la indagación y conceptualización de la historia Argentina en el contexto Latinoamericano y mundial desde mitad del siglo XIX al presente.

Los aprendizajes y contenidos que se pensaron para 4to año se refieren a los- “procesos históricos de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX en Argentina en el contexto Latinoamericano y Mundial” (diseño curricular educación secundaria, 2011:81). Para 5to año se aborda la “Historia Reciente de Argentina en el contexto Latinoamericano y Mundial” (diseño curricular educación secundaria, 2011:82) y en 6to año en el ciclo con orientación en ciencias sociales, se propone enseñar un mundo fragmentado y cambiante desde la perspectiva de Córdoba. Aquí aparece la provincia como espacio privilegiado de análisis quedando así enmarcado lo regional a los límites administrativos de la misma.

Un hecho significativo es que de los quince objetivos que se plantean para enseñar historia, solo uno, el último, hace referencia a lo local, dice así: “construir y emitir opiniones argumentadas sobre problemáticas socio-culturales de la sociedad Argentina en general y su repercusión en la propia comunidad” (diseño curricular educación secundaria, 2011:81). Pareciera entonces que no tendría nada para decirnos nuestra comunidad ni habría nada interesante para conocer de ella, sólo las repercusiones que se observan de los sucesos ocurridos desde el Estado Nacional.

Cuando se explican los alcances de la enseñanza de la historia se menciona que esta orientación pretende dar al estudiante la posibilidad de que este contextualice los procesos históricos locales en el marco de América Latina y el Mundo. Para ello toman como ejemplo el estudio del

genocidio armenio como antecedente del holocausto nazi y posteriores regímenes dictatoriales en la década de 1970 con la vigencia del terrorismo de estado.

También, con la ley de educación provincial 9870/10, se modifica la propuesta curricular para el ciclo básico y ciclo orientado de nivel secundario presencial de jóvenes y adultos. En el área de ciencias sociales la organización de los contenidos se realiza en torno a ejes que faciliten la articulación lógica y epistemológica de temas que comparten y preocupan a las ciencias sociales. Las disciplinas conservan su especificidad pero se articulan en ejes que atraviesa el área.

Para el ciclo básico se definen los siguientes ejes:

1- Transformaciones del espacio como construcción social, donde se trata de articular las problemáticas desde las perspectivas del tiempo histórico y el espacio geográfico.

2- Las complejidades de la organización social, donde se articulan fenómenos de la estratificación social, aparición de la estructura estatal, la organización del territorio y la construcción de la subjetividad.

3- La dinámica de los problemas sociales actuales, articulando la complejidad de las experiencias humanas actuales. (Diseño curricular nivel secundario presencial de jóvenes y adultos, 2011:37).

Estos ejes no necesariamente se corresponden con cada contenido sino que orientan la organización de cada espacio, guiando la selección de los mismos.

Uno de los objetivos plantea “construir herramientas analíticas que permitan interpretar y transformar el mundo social y construir una nueva mirada sobre él” (diseño curricular nivel secundario presencial de jóvenes y adultos, 2011:39). Quienes realizaron los diseños curriculares, pareciera que consideran que en el área de ciencias sociales se dé un peso significativo al campo del estudio de Argentina y Latinoamérica, sin dejar de ver el mundo europeo que de manera directa o indirecta influyeron en América.

Dejar la selección de contenidos solamente desde un criterio cronológico y mirando el mundo occidental y situar el centro del análisis en el mundo latinoamericano.

También hace referencia a la necesidad de sostener el estudio de la nación como principal eje organizador de los contenidos, se le otorga un lugar importante a la historia reciente, y que estos son contenidos significativos para el alumno.

Podemos decir, que en estos diseños nada se dice de la enseñanza

de la historia regional y local.

Sin embargo, si analizamos las capacidades que se pretenden desarrollar en el alumno podríamos decir que es a través del análisis y estudio de la historia regional y local que se podrían lograr algunas capacidades planteadas desde el diseño. Estas capacidades se proponen comprender el mundo social como resultado de construcciones históricas y como producto de interacciones entre las acciones individuales y las estructuras sociales, en marcos espaciales construidos socialmente.

Aquí pareciera que se está pensando no solo en transmitir el conocimiento de conceptos sino también contenidos estratégicos que permitan entender de una forma más compleja el pasado. Y para desarrollar un conocimiento más estratégico es importante enseñar a buscar, seleccionar y analizar distintas fuentes. Acciones más factibles de enseñar si consideráramos la posibilidad de enseñar historia regional y local.

Por tanto, de esta lectura de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba para el nivel secundario común y en la modalidad de jóvenes y adultos, encontramos poca alusión a la enseñanza de la Historia Regional ya que el énfasis está puesto en una Historia Nacional dentro de un contexto Latinoamericano y Mundial, con una referencia al ámbito provincial que no necesariamente puede reflejar las realidades regionales.

Sin embargo creemos que el docente tiene la posibilidad de abordar paralelamente la Historia Nacional Argentina, el ámbito internacional y el pasado de la propia región. No obstante es necesario un mayor vínculo entre producción de conocimiento académico referido a la Historia Regional y a la formación docente para que esos abordajes no se presenten de manera desarticulada o con una preeminencia de la historia nacional para jerarquizar los contenidos.

La relevancia de este planteo se fundamenta en la presunción de que el enfoque historiográfico regional puede ayudar a comprender de manera más complejizada la Historia Nacional (Bandieri, 2005). Es decir, en la construcción de una historia regional comienzan a aparecer rasgos singulares que rompen con los límites territoriales impuestos desde el Estado Nacional (Bandieri, 1995).

Es por ello, que resultan indispensables para la formación docente las investigaciones históricas sobre nuestra región, las que, en las últimas décadas han sido influenciadas por los nuevos métodos y temas que proporciona la renovación historiográfica. Esta nueva mirada nos

permitiría nuevas preguntas y lecturas sobre el espacio regional; las nuevas investigaciones nos proporcionarían alternativas posibles de innovación para la enseñanza de la historia.

### **Nuevos enfoques en los estudios regionales**

Según Fradkin (2005), el concepto de región es dinámico, se redefine históricamente, más aún luego de la renovación historiográfica que incorpora nuevas perspectivas y preguntas de investigación. Entre ellas, se destacan temáticas que tienen que ver con el período postcolonial, el contexto de la organización y consolidación del Estado nacional durante el siglo XIX, la conformación de las elites regionales y sus redes sociales como vehículo en la administración del poder (Fernández, 2007:42), la historia del siglo XX y el pasado reciente.

La historia reciente, por su proximidad temporal, provoca un desafío que nos lleva a revisar y considerar enfoques metodológicos, incorporación de nuevas fuentes, y rigurosidad en el abordaje; esto conlleva al recorte de nuevos temas y situaciones a considerar, en especial referidas a las experiencias de los sujetos, ya que tiene como protagonistas a las generaciones vivas. “cuando se alude a la historia presente no se está pensando en una cuestión cronológica, sino que refiere-en cada momento histórico- al espectro de las realidades sociales que marcan la época” (Tejerina y Ríos, 2004: 111)

A través del estudio de la región entendido de manera histórica, en referencia a un proceso y en vinculación con un contexto más amplio, pueden observarse tensiones entre lo micro y lo macro derivadas de investigaciones que no necesariamente reflejan los relatos nacionales o que incluso pueden cuestionarlos. Como señalan J. Serna y A. Pons (2007) la emergencia de los estudios locales tiene relación con los cambios en torno a la institución del Estado nacional y en consecuencia sus resultados pueden subvertir jerarquías de la historia tradicional al introducir lo que era periférico o marginal en el discurso histórico. (Pons, A. y Serna, J.2007:24).

La historia regional entonces, como práctica historiográfica, posibilita que estudios locales superen una identificación con lo anecdótico y puedan integrarse como parte de los estudios nacionales y latinoamericanos (Campi, 2001). Se considera que la renovación historiográfica de los años sesenta del siglo pasado constituyó un aporte esencial a partir del cual se pudo pensar el concepto de región como parte

de una totalidad y resolver esta tensión entre lo micro y lo macro.

En los últimos años, se observan investigaciones que están más volcadas a análisis micros que, en consonancia con la crisis de los modelos explicativos más generales, están recuperando el papel de la agencia de los sujetos. Así, la microhistoria se constituye en una práctica historiográfica que si bien comparte con la historia regional la reducción de escala, posibilita descubrir rasgos de la realidad que no están contemplados en la generalidad, es decir que no hacen a la representación de la misma sino que muestran su complejidad. Estos estudios incorporan comportamientos y experiencias sociales a partir del seguimiento nominal de individuos y de sus vinculaciones con otros individuos en diferentes espacios, estrategia que permite reconstruir la red de relaciones sociales en las que aquellos están insertos (Carbonari, 2009). También contribuyen a seleccionar los criterios para abordar la historia de la región desde una perspectiva social que exceda los enfoques meramente institucionales y territoriales (Fernández, 2007) y que pueda entender al objeto de estudio en cuestión dentro de las múltiples dimensiones que conforman la realidad local así como dentro de contextos más amplios.

Estas investigaciones constituyen un aporte fundamental a la hora de la enseñanza de la historia regional en el nivel medio ya que permiten superar las referencias anecdóticas o basadas en efemérides y contextualizar las referencias materiales e inmateriales acerca del pasado con las que se cuenta en el espacio próximo.

### **Visibilizar la historia local y regional: Nuevas investigaciones y nuevas formas de pensar la enseñanza de la historia en la escuela secundaria**

La complejidad de los procesos históricos se asocia a problemas que atraviesan los distintos grupos sociales, y a la definición de escalas que adoptan dichos problemas según el alcance de los procesos y acontecimientos en cuestión. Así “los procesos complejos son multidimensionales -en tanto abarcan al conjunto de las dimensiones de la vida social y a sus múltiples interrelaciones-, multiescalares -en tanto implican variadas escalas temporales y espaciales para su análisis y resolución-...” (Gurevich, 2005). Pensar esta complejidad desde la educación, implica el desarrollo de un pensamiento complejo tanto en estudiantes como en docentes, pensamiento que se caracteriza por su no reduccionismo, su no linealidad, su no unicidad, la reflexividad y la posibilidad de admitir y combinar pluralidad de voces, tendencias,



condiciones, causas, azares y perspectivas.

*“El mundo y los territorios actuales están hechos de fragmentos, de trozos, cuya totalidad no se expresa en la suma de las partes que los componen, sino en una dinámica articuladora y a la vez disgregadora de esos conjuntos de zonas y lugares. Muchos de estos fragmentos se encuentran estrechamente unidos entre sí, a través de redes, materiales e inmateriales, que los hacen compartir el mundo en tiempo real. Otros, en cambio, se hallan sin ningún entramado, conformando bolsones de aislamiento, de pobreza, de olvido y marginación.” (Gurevich.2005)*

Deberíamos trabajar con situaciones de enseñanza que vinculen procesos generales –de encuadre, de contexto- con aquellas fracciones territoriales más pequeñas, más acotadas de la vida social y territorial cotidiana. Situarnos en esos fragmentos, en esos retazos de territorios, es una buena escala para trabajar en el aula, pues en ellos se conjuga y se expresa la relación entre los rasgos singulares y específicos de un lugar y los determinados por las lógicas de los procesos generales. De esa manera los territorios pueden ser analizados entre la diversidad y la homogeneización.

Por tanto, resulta significativo proponer mostrar lo singular a través de los estudios micro históricos. Los mismos elaboran una historia social desde la base, lo vivido, utilizando la mayor cantidad posible de fuentes e integrando y articulando la mayor cantidad de variables y de datos en la investigación. Por este camino se puede entender las mediaciones que los individuos realizan en la conformación de las identidades, sus proyectos sociales contenidos y aquellos que quedaron trunco, al decir de Revel, que pudieron ser posibles (Revel, 1995).

Es importante agregar, que los estudios micro históricos proponen nuevas estrategias de análisis del pasado basadas en el reconocimiento de trayectorias de sujetos históricos que pueden mostrar cómo cada “individuo en su estrategia de vida responde a planteos universales sobre la condición humana” (Carbonari, 2011: p.22).

Estas recomendaciones proponen una articulación de contenidos que parta de lo micro<sup>3</sup> a lo macro y para ello es importante construir una

3- Lo cual no significa un planteo de ir de lo conocido o lo más próximo a los lejano para que el aprendizaje resulte significativo (Scalona, Elvira, 2007)

nueva periodización que evidencie el ordenamiento territorial de la región (Carbonari, 2011) lo cual incluye considerar los ritmos propios de desarrollos económicos, sociales y políticos para luego establecer las conexiones entre ello y una historia más general.

A partir de una investigación sobre la inestabilidad institucional e industrialización en la década del sesenta del siglo pasado en la ciudad y su entorno regional, se propone el abordaje de este periodo histórico desde la región, buscando conexiones con el proceso nacional presente en los diseños curriculares de la jurisdicción provincial. La elección del tema se vincula con la posibilidad de comparar el periodo aludido con la continuidad democrática alcanzada a partir de 1983 y la persistencia en la ciudad y la región de la industrialización inconclusa y el desempleo. Si bien el periodo abordado pareciera estar alejado del tiempo presente, consideramos que no es así desde algunas precisiones analíticas y metodológicas para estudiar el tiempo presente más allá de la denominación que se le dé. Estas precisiones podríamos sintetizarlas en las siguientes ideas:

- Abarca el lapso del pasado que tiene por objeto la comprensión de acontecimientos sociales que son recordados por al menos una de las tres generaciones que viven el mismo presente histórico. En este sentido delimita un lapso temporal acotado, replantea la relación sujeto-objeto.
- Implica el estudio de los problemas del hoy con una mirada histórica.
- Los procesos que estudia están inconclusos.
- Recibe una fuerte influencia de los medios masivos de comunicación.
- Tiene la posibilidad de trabajar con testimonios orales.
- Exige un riguroso y sistematizado estudio de la información que recibe. (Garino (2014) Tomado de Aguiar, Funes y Jara 2008)

A continuación se incorpora una síntesis de la investigación realizada por Eduardo José Hurtado<sup>4</sup>, para ser utilizado como recurso y fuente de información para la enseñanza y el aprendizaje.

---

4- Docente Departamento de Historia – Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

## ***Inestabilidad Institucional y Proyecto de Industrialización***

*En la ciudad de Río Cuarto, en setiembre de 1955 el golpe de estado cívico militar puso fin a la breve experiencia como intendente municipal del peronista Amadeo Dapena. El ejecutivo municipal estuvo a cargo de distintos comisionados, en un primer momento fue designado Julio W. Alonso, luego volvió a ocupar la intendencia como comisionado Ben Alfa Petrazzini, intendente de extracción radical desplazado de su cargo por el golpe de estado de 1943; finalmente luego de su renuncia, Lucas Espinosa Arribillaga cumplió como comisionado en el interregno de los gobiernos nacionales de Lonardi y Aramburu.*

*El Estado Municipal debilitado en su autonomía desde décadas anteriores se debatió, con sus limitaciones, para articular políticas con la Sociedad civil y el Mercado, en ese sentido diversos ensayos se pusieron en marcha; la ausencia de criterios comunes entre los antiperonistas y la configuración de las coaliciones opositoras clausuraron la posibilidad de que las gestiones gubernamentales cumplieran sus mandatos. “Entre 1955 y 1969, los cordobeses tuvieron sólo cinco años de gobiernos electos por la voluntad popular...cuya legitimidad fue empañada por la integración incompleta del peronismo-dada la proscripción que pesaba sobre su líder.”(Teach, C. 2012:13)*

*La década del sesenta estuvo signada por la pugna de capitales que buscaron imponer modelos de acumulación y gestiones gubernamentales inconclusas a raíz de las intervenciones cívico militares. Sectores que anhelaron la profundización del desarrollo industrial se enfrentaron con aquellos que consideraron inapropiado continuar con la industrialización; las alternativas para resolver el problema del peronismo y su inclusión o exclusión del sistema político dividieron a la colación antiperonista del primer lustro de la década del cincuenta; esto contribuyó a la inestabilidad institucional.*

*Con el retorno electoral, la Sociedad civil se encontró con la división de la Unión Cívica Radical. En las elecciones del año 1958 la elección favoreció a los candidatos de la Unión Cívica Radical Intransigente, Ricardo Martorelli, fue elegido intendente de la ciudad y Arturo Frondizi fue electo presidente. La división del radicalismo produjo un antagonismo marcado entre aquellos que se mantuvieron en las filas de la Unión Cívica Radical del*

*Pueblo y los seguidores de Frondizi. La conflictividad no permitió consensuar una política del Estado municipal para la ciudad. El Estado municipal, durante el periodo desarrollista presentó ante la Sociedad civil y el Mercado las concreciones llevadas adelante en el marco de las posibilidades gubernamentales: alumbrado, barrido y limpieza; pavimentación de calles. Paralelamente desde la Sociedad civil y el Mercado se cuestionó la baja densidad de actividades del Estado municipal y su carencia de política para mejorar la ciudad y procurar su desarrollo. Mediante la prensa escrita se planteó las limitaciones impuestas a las iniciativas privadas por las políticas impositivas del municipio; los tributos impositivos inciden poderosamente en el costo de producción, en tal sentido Río Cuarto ha visto frustrada la radicación de plantas industriales que hubieran impulsado el progreso general de la ciudad por la voracidad fiscal, y mientras que otras ciudades favorecen tal radicación con ordenanzas de verdadera avanzada eximiendo de impuestos, por un determinado lapso, a toda industria nueva que se implante dentro de los límites de la ciudad, en la nuestra todo intento al respecto ha significado siempre la más rotunda negativa de autoridades comunales. Martorelli presentó su renuncia, para presentarse como candidato a intendente en las elecciones de 1962. Durante este breve interregno se sucedieron los gobiernos interinos, de la señora Clara Toniutti de Casas y los comisionados municipales designados por los interventores provinciales, el coronel Gallo y el señor Svendsen. Una situación de peculiaridad se presentó en el año 1962; de acuerdo a la constitución provincial se debía renovar autoridades gubernamentales, el 18 de marzo se realizaron elecciones simultáneamente en la provincia y en la ciudad. En ese sentido estas elecciones tuvieron la singularidad que no hubo correspondencia entre lo votado en la ciudad y la provincia; para gobernador resulto electo Arturo Illia, de la Unión Cívica Radical y el ciudad se impuso Julio Humberto Mugnaini del Partido Laborista, denominación del peronismo. El triunfo del peronismo en diversos lugares del país agitó a la cúpula militar, que presionó de tal modo al Poder Ejecutivo Nacional, que éste emitió un decreto el 24 de marzo, anulando las elecciones provinciales y municipales. La coacción militar fue más allá, exigió, el 29 de marzo, la renuncia del presidente Arturo*

*Fronzizi. La irrupción militar impidió que el presidente cumpliera su mandato y se abrió una nueva transición que culminó con un llamado a elecciones en el año 1963. En esta coyuntura al peronismo se le permitió presentar candidatos para diputados nacionales y legisladores provinciales, pero en esta oportunidad Perón, desde el exilio de Madrid, determinó la abstención de presentarse a los comicios. El electorado de la ciudad tuvo la opción de elegir entre seis fuerzas políticas, en la contienda, Jaime Gil de la Unión Cívica Radical del Pueblo fue electo intendente; de la misma manera que la sociedad apoyó a los radicales intransigentes, en esta oportunidad respaldó al representante del radicalismo del pueblo. En el plano nacional fue electo presidente Arturo Illia. La nueva experiencia democrática fue interrumpida por un golpe de estado, en esta oportunidad encabezado por Onganía. En la ciudad de Río Cuarto la intervención militar provocó el alejamiento del intendente de extracción radical. Jaime Gil “se vio precisado a declinar su cargo, haciendo entrega del palacio municipal, ante escribano público al jefe de la guarnición militar de Holmberg, coronel Héctor Benjamín Daza.” (Mayol Laferrere, 1986:4) No obstante su alejamiento del ejecutivo municipal fue de corta duración. Cuando se designó a Ferrer Deheza como gobernador de la provincia de Córdoba, éste ofreció “al ex intendente Jaime Gil continuar al frente de los destinos municipales, obteniendo su aceptación.” (Mayol Laferrere, 1986:4) La propuesta causó fastidio en las filas partidarias, pero aún causó mayor disgusto la respuesta afirmativa de Jaime Gil, que “con visible resistencia por parte de la dirigencia radical, el 31 de agosto de 1966 retornó al cargo de intendente municipal.” (Mayol Laferrere, 1986:4) Jaime Gil sostuvo que su actitud de aceptar el ofrecimiento se vinculó con la importancia de dar continuidad a su gestión para cumplir con los proyectos formulados y que la ciudadanía había elegido en las urnas, oportunamente expresó: “Vuelvo para completar un programa de obras que están en marcha y Río Cuarto necesita.” (Gioda, Leonel. 1982:1) La inestabilidad política produjo modificaciones constantes, en las provincias y municipios; cuando asumió Carlos José Caballero como gobernador el doctor Gil, en desacuerdo con las actitudes del nuevo jefe provincial, renunció a su cargo el primer día del mes de*

diciembre de 1967. Provisoriamente lo reemplazó Vázquez Ávila y el 21 de diciembre de 1967 el poder ejecutivo provincial emitió el decreto 5402, designando intendente de la ciudad de Río Cuarto a Renato Demarco. Este ingeniero “dejaba provisoriamente la rectoría de una escuela técnica, la número 1 (el ex colegio industrial) de la ciudad para hacerse cargo de la intendencia de Río Cuarto.” (Centro N° 28:1970) El nuevo intendente expresó que su cargo anterior, le permitió conocer el problema de la carencia de industrias y “una de sus deplorables consecuencias: la obligada emigración de técnicos riocuartenses, egresados de la escuela técnica.” (Centro N° 28:1970) Durante su gestión se proyectó el Parque Industrial de nuestra ciudad, en el marco de la perspectiva de concreción del Plan Nacional de Desarrollo elaborado en el CONADE entre 1966 y 1970- De acuerdo con su experiencia expresó que uno de los objetivos primordiales de su mandato sería promover la industria local, es así que “en mayo de 1968 creó el Ente Coordinador de Promoción industrial.” (Centro N° 28:1970) y posteriormente designó la comisión de Planificación y Desarrollo dependiente de la municipalidad de Río Cuarto, que decidió el sitio donde localizar el Parque Industrial.

En un sector del Mercado comenzó a prevalecer el pensamiento que la región sin la transformación industrial de su materia prima disponible era frágil y presentaba escasa gravitación en la economía general. Se propuso la eventualidad de construir un sistema productivo proclive a generar economías en escala, a partir de la disponibilidad de los recursos regionales y su adecuada utilización. Algunos empresarios y funcionarios municipales comenzaron a considerar la idea de desarrollo local y sostener la necesidad de un proceso de acumulación de capital endógeno.

Desde esta perspectiva la incipiente industria local debía crecer en cooperación con el agro ganadero. Pero a partir de algunas evaluaciones realizadas, algunos sectores del municipio, especialmente el Secretario de Hacienda Walter TalloneRosso<sup>5</sup>, observó que el grado de dependencia que tenía la actividad

---

5- TalloneRosso, Walter. Río Cuarto Junio de 1940; Doctor en Ciencias Económicas, Secretario de Hacienda durante el Gobierno Municipal de Renato Demarco. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC, entre los años 1976 y 1983.

*industrial respecto de las actividades primarias, era una debilidad para el desarrollo local. Se debía poner fin a la dependencia de regional de los buenos o malos ingresos de los factores productivos agro ganaderos, él mismo algunas veces se subordinó a las variaciones climáticas, otras a los precios fijados por el gobierno, sin posibilidad de estabilidad alguna.*

*Carlos Masoero, miembro del Centro Comercial e Industrial, explicaría oportunamente que el sector productor de alimentos es en la ciudad de Río Cuarto, al igual que en el departamento, el de mayor importancia tanto por el número de personas ocupadas como en el de la producción obtenida, la ciudad condicionada al medio rural del cual es centro y polo de desarrollo, “depende inclusive industrialmente, del sector agrícola–ganadero, pues las industrias que utilizan materias primas no regionales no poseen prácticamente peso alguno dentro del conjunto general.” (Masoero, 1974:36)*

*El sector rural de Río Cuarto a través de una de sus organizaciones empresariales defendió la actividad agrícola ganadera y manifestó su desacuerdo en que los saldos obtenidos en la exportación de productos agropecuarios se traspasaran del campo a la ciudad; el presidente de la Sociedad Rural de Río Cuarto, señor Lorenzo Luis Cocco, cuestionó la gestión económica del ministro Krieger Vasena; en diciembre de 1968 como vocero de los empresarios rurales expresó el malestar del sector y solicitó al gobierno “ que oriente al productor sobre lo que debe producir y le acuerde seguridades para desarrollar y cumplir sus planes; que proscriba, o por lo menos atemperé la transferencia de ingresos del sector rural al urbano, producidos por manejos cambiarios o la implantación de retenciones sobre las explotaciones.” (Palabra Rural N° 73:1968)*

*La inestabilidad política continuó, Renato Demarco abandonó la intendencia municipal luego del desplazamiento de Onganía. Lindor Barrionuevo, fue nombrado para desempeñar el cargo durante el gobierno nacional del general Roberto Marcelo Levingston, su experiencia fue breve, tras su renuncia, Moisés Pérez y Samuel Bendetowicz sucesivamente ocuparon la intendencia durante la presidencia del general Lanusse.*

*Los enfrentamientos políticos y las disputas económicas complicaron los acuerdos necesarios para promover el desarrollo*



*industrial en la ciudad. Los avatares políticos complicaron, dilatando y estancando los planes de los distintos intendentes municipales, electos o comisionados, para promover el desarrollo de la ciudad.*

Teniendo en cuenta la temática abordada por la investigación citada y los contenidos planteados por los diseños curriculares de la provincia de Córdoba (Argentina), nuestra sugerencia para trabajarlo en el aula sería en Historia de 5° año del ciclo orientado para el secundario común. En la modalidad de Jóvenes y Adultos, se podría estar trabajando en el ciclo orientado, tanto en Historia de 2° año, como en Espacio y Sociedad Argentina y Latinoamericana de 3° año.

### **Consideraciones finales**

A través del análisis de los diseños curriculares realizado en el presente trabajo, observamos que la historia regional y local no está visible de manera explícita. La reforma educativa del 2010, propuso modificaciones curriculares a distintas escalas, pero continuó la invisibilidad de la historia regional y local.

Pudimos visualizar que lo regional aparece de manera marginal en la enseñanza media y circumscripita al ámbito provincial, tanto en el diseño curricular de secundaria común como en el de jóvenes y adultos

A pesar de ello, creemos que el docente tiene la posibilidad de abordar conjuntamente la Historia Nacional Argentina con el ámbito internacional y el pasado de la propia región de una manera renovadora. Para ello sería necesario un mayor vínculo entre la producción del conocimiento académico referido a la Historia Regional y la formación docente para que esos abordajes no se presenten de manera descontextualizada o con una preeminencia de la historia nacional.

Dentro de la historiografía riocuartense, esta renovación generó estudios basados en la utilización de diferentes fuentes y temáticas, como por ejemplo la sociedad de frontera, el proceso de ocupación del espacio regional y las actividades económicas, así como la relación entre el espacio y la población, entre otros.

El texto que nosotros sugerimos es una síntesis de una investigación sobre la inestabilidad institucional e industrialización en la década del sesenta del siglo pasado en la ciudad y su entorno regional, realizada por el profesor Eduardo José Hurtado.

Para que esta vinculación se pueda realizar sería importante que el



docente de enseñanza media pueda formarse en nuevas miradas sobre la historia regional y su enseñanza.

A partir de esa nueva formación, la lectura que podríamos hacer de la historia regional para adentrarnos a nuestra historia nacional conduciría a reflexiones bien distintas a las sostenidas por un enfoque en efemérides del memorial tradicional.

Es por ello que a partir de este análisis del marco jurisdiccional y reflexiones sobre la enseñanza de la historia local y regional estamos trabajando sobre una propuesta didáctica que será motivo de nuestro próximo artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDIERI, Susana (1995) “Acerca del concepto de región y la historia regional: la especificidad de la Norpatagonia”, Revista de Historia No 5, Universidad Nacional del Comahue.

BANDIERI, Susana (2005) “La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada”, en Fernández, S. y Dalla Corte, G. (comp.), *Lugares para la Historia Regional e Historia Local en los estudios contemporáneos*, Rosario, UNR.

CAMPI, Daniel. (2001) “Historia regional ¿Por qué?” En: Sandra Fernández y Gabriela Dalla Corte, *Lugares para la historia: espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*, Rosario, UNR Editora.

CARBONARI, María Rosa (2009) *De cómo explicar la región sin perderse un el intento. repasando y repensando la historia regional*, Unisinos, Río de Janeiro.

CARBONARI, María Rosa (2011) *La construcción de una región otrora fronteriza. Cruces con la macro-historiografía*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

FERNANDEZ, Sandra: “Los estudios de historia regional y local: de la base territorial a la perspectiva teórico-metodológica”. En: Sandra Fernández, comp., *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2007.

FRADKIN, Raúl: “Poder y conflicto social en el mundo rural: notas sobre las posibilidades de la historia regional”. En: Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela, *Lugares para la historia: espacio, historia regional e*

*historia local en los estudios contemporáneos*, Rosario, UNR Editora, 2005.

GARINO, Alicia. 2014. “El Conflicto de Malvinas en la Escuela Primaria. Una experiencia de enseñanza de historia reciente”. Capítulo 2 en Enseñanza de la Historia Reciente. Funes Alicia Graciela Compiladora. Ediciones Novedades Educativas Buenos Aires.

PONS, Anacleto y SERNA, Justo (2007) “Más cerca, más denso. La historia local y sus metáforas”. En: Sandra Fernández: *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

REVEL, Jacques. “Microanálisis y construcción de lo social”. En: QuaderniStorici N° 2 Nuova Serie, Bologna, 1994. Ibidem, Entrepassados N° 8, Bs. As., 1995.

SCALONA, Elvira (2007) “La historia local como contenido de enseñanza”. En: Fernández Sandra (Comp.) *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

TEJERINA, M. E - Ríos, M.E 2004. “¿Historia presente, historia actual, historia reciente? Un desafío para la enseñanza”. En Reseñas de enseñanza de la historia. Año 2. N° 2. Córdoba: APEHUN, Universitas.

### **Documentos:**

Ley de Educación Nacional 26.206/2006

Ley de Educación Provincial 9870/2010

Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba 2011.



## **Una propuesta Didáctica desde la Ley de Educación Nacional hacia un posicionamiento Crítico. Proyecto sobre violencia hacia la mujer.**

*María Laura del Carmen Sena<sup>1</sup>  
Verónica del Pilar Huerga.<sup>2</sup>*

### **Resumen**

El siguiente trabajo surge de inquietudes compartidas entre docentes de escuelas secundarias públicas buscando generar una propuesta didáctica acorde a las necesidades propias de los alumnos, pertenecientes, en su mayoría a sectores vulnerables.

Los estudiantes propusieron trabajar el tema “la violencia hacia la mujer” transformándose en un proyecto áulico, llevado adelante con un curso del ciclo orientado.

Nuestra idea se sustentó en los lineamientos que establece la Ley de Educación Nacional para dichas situaciones y desde las ideas críticas que posicionan al alumno desde la acción.

Dichos marcos fortalecen a la educación como derecho y a la disciplina Histórica como camino para indagar problemáticas cercanas, relacionando pasado y presente, de manera que su análisis les permita adquirir herramientas para trabajar el cambio social.

### **Palabras clave:**

Escuela secundaria pública, proyecto áulico, violencia hacia la

---

1- Ex integrante del programa de capacitación de iniciación en la docencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán para la cátedra de Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con prácticas de la enseñanza en Historia y profesora de Historia en escuelas de educación secundaria de Tucumán. [mlaurasena@hotmail.com](mailto:mlaurasena@hotmail.com)

2- Ex integrante del programa de capacitación de iniciación en la docencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán para la cátedra de Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con prácticas de la enseñanza en Historia y profesora de Historia en escuelas de educación secundaria de Tucumán. [verohuerga@yahoo.com.ar](mailto:verohuerga@yahoo.com.ar)

mujer, Ley de Educación Nacional, ideas críticas, relación pasado-presente.

**Abstract:**

The following work arises from worries shared as teachers in public high schools who sought generate a didactic proposal, paying attention to student's particular needs, belonging, in its majority to vulnerable sectors.

The students proposed to work on the issue of “Violence Against Women” which became into a classroom project, carried out with a course-oriented cycle. Our idea was based on some guidelines established by the National Education Act for such situations and from critical ideas that positioned the learner from the action. Such frameworks to strengthen education as a right and the historical discipline as a way to investigate problems by linking past and present, so that his analysis allows them to acquire tools to work the social change.

**Keywords:**

Public High Schools, classroom project, violence against women, National Education Act, critical ideas, by linking past and present.

**Introducción**

Como docentes de Historia del nivel secundario en escuelas públicas de Tucumán surgió la necesidad de repensar nuestras prácticas docentes otorgando relevancias a nuevos modos de enseñanza que permitan transformaciones que vayan más allá de lo educativo y se comprometan en la resolución de problemáticas sociales cercanas a nuestros alumnos. En este sentido buscamos una aproximación al marco legal tomando como referencia a la Ley Nacional de Educación. Dicha normativa y las Resoluciones del Consejo Federal tiene como premisa la obligatoriedad de la Escuela Secundaria. Este elemento innovador adopta como un recurso pedagógico fundamental, la construcción de diferentes trayectorias, para la inclusión, permanencia y egreso de los alumnos en el sistema educativo; principalmente, los sectores más vulnerables. Este avance legal ha logrado un alcance importante en cuanto al reconocimiento jurídico de la educación como derecho, como así también por la ampliación cuantitativa de la población escolar, quedando aun cuestiones

sobre las que se debe seguir trabajando, como lograr calidad educativa en un sentido amplio, que integre conocimiento, contexto social y finalidad emancipadora de la educación.

Desde allí partiremos para plantear nuestra postura sobre la necesidad de revisiones en nuestras prácticas posibilitando, desde una mirada crítica que los alumnos se involucren con su realidad en la búsqueda de propuestas creativas para solucionar problemáticas en su entorno social.

Se presentará una propuesta didáctica que intentará abrir caminos, que contemplen a los alumnos desde sus realidades de vulnerabilidad material y simbólica. Utilizaremos la metodología de proyecto, que toma como tema central a la violencia y tendrá un sustento teórico desde la Historia y recorrerá una temporalidad que incluya, además al presente, interpelando su realidad y comprendiéndola con propuestas comprometidas con la comunidad.

### **Partiendo desde la normativa**

El sistema educativo y su realidad en general sufrieron cambios en las últimas décadas, reflejo de ello es la Educación Secundaria. La escuela se encuentra atravesada por modificaciones que pasan por un nuevo marco político e ideológico y por nuevos actores y acciones que hacen necesario un reposicionamiento general. En este sentido procuramos partir del análisis de la normativa que los regulan y legitiman. La ley de Educación Nacional (LEN), sancionada en 2006 y a partir de ella, las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), que canalizan y profundizan sus determinaciones, toman como sustento jurídico y antecedente a la Constitución Nacional, según lo expresado en el artículo 14, regulando el ejercicio de enseñar y aprender. Por otro lado hará eco de los tratados internacionales, siguiendo estándares como el del Protocolo de San Salvador en el marco de la Convención Americana sobre derechos Humanos, donde Argentina es un Estado parte. En el inciso primero del artículo 13 de dicha legislación, se universaliza el derecho a la educación a toda persona, por lo que se asienta en el principio de inclusión y no discriminación.

Con este amplio amparo legal, la LEN, se constituye como norma regulatoria de la educación, que es concebida como bien público y al mismo tiempo como derecho personal y social, por el cual, el Estado es su garante.

La ley 26.026 se posiciona desde un rol reivindicatorio respecto a la educación como responsabilidad pública puesto que en su artículo 3° le asigna un lugar central como política de Estado, constituyéndola en herramienta para, entre otros objetivos, construir una sociedad más justa. Esta intensión se repite permanentemente en ella puesto que será su propósito recuperar un espacio perdido.

Consideramos, importante, además, la proclamación del derecho a la educación como un primer paso para su apropiación por parte de los destinatarios; sin embargo, debe continuar trabajándose para lograr su empoderamiento, es decir, esa conciencia por parte de los alumnos, de su provecho tanto en el aspecto cívico, en tanto ciudadano, como en su inserción en el mundo laboral, y más allá de ello en su visión y posicionamiento ante el mundo, permitiéndole reflexionar y actuar en él, para superar situaciones de injusticias.

Los objetivos de la legislación tienen como principales protagonistas a los sectores más vulnerables de la sociedad. Sacarlos de un espacio de relegamiento se convierte en una prioridad. Este será el hilo conductor que atraviesa la ley y las resoluciones del CFE. En torno a él se alinean la obligatoriedad y la inclusión como metas a alcanzar, definir y sostener para compensar diferentes situaciones de desigualdad educativa que se transferían a desigualdad económica y social.

Como docentes, que transitan diferentes instituciones, observamos que las interpretaciones de las normativas, varían, en los diferentes casos, observando una distancia entre la legislación y su fundamento y las prácticas cotidianas que nutren a las escuelas. Consideramos que existen cuestiones sin resolver y que la predisposición para aunar criterios redundaría favorablemente en los alumnos.

Desde aquí sostenemos que la Ley representa un punto de partida, una oportunidad para que la norma brinde el marco legal para cambios sociales necesarios. Sin embargo existen algunos vacíos respecto a su implementación, por lo que, priorizar la inclusión de sectores marginados no es suficiente para otorgar pautas prácticas para su concreción, lo que en algunos casos hace flaquear el equilibrio entre inclusión y calidad educativa. A pesar de estas falencias, la LEN significó un avance respecto a la legislación anterior, que es positivo en su rasgo inclusivo, en concordancia con la tendencia de América Latina, impulsando políticas educativas que consideren a todos los sectores de la sociedad, en pos de que se cumpla y se haga efectivo el derecho a la educación.

Los objetivos ya planteados, hicieron necesario multiplicar las

trayectorias de aprendizajes para adecuarlas a los diferentes itinerarios que experimentan los alumnos en la escuela.

La obligatoriedad, sostenida en el art 16, hasta la terminalidad del sistema secundario es un compromiso asumido por el Ministerio de educación y las jurisdicciones con sus autoridades competentes. Esto requiere salir de reglas unívocas para la acreditación y diversificarlas construyendo recorridos que se ajusten a requerimientos locales comunitarios, etc. Su intensión es brindar resultados de calidad equivalentes a todo el país y todas las situaciones sociales. La premisa de obligatoriedad va inexorablemente unida a la inclusión, debido a que el Estado se compromete al ingreso, permanencia y egreso de todos los jóvenes, ello implica desarrollar políticas de igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos y étnicos, de género o de cualquier otra índole que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (art 79).

El segundo aspecto importante es el de la calidad educativa, que también es una responsabilidad asumida desde la legislación, independientemente de los factores particulares de los alumnos, a través de la garantía de la validez nacional de títulos, con núcleos de aprendizajes prioritarios, con revisión y actualización permanente de contenidos, asegurando la formación de los docentes, estimulando procesos de innovación educativa y dotando de los recursos materiales que acompañen el compromiso de calidad (art 84 y 85)

Si bien los dos aspectos están presentes y regulados por la ley, en la práctica se observa que mientras el primero tiene un cumplimiento en crecimiento, el segundo, a pesar de las modificaciones introducidas, sigue un proceso más lento que aún no es percibido con claridad en nuestras escuelas.

## **Sectores vulnerables y trayectorias escolares**

El aumento de la población de estudiantes secundarios promovido por la normativa antes analizada, demostró que la realidad que viven muchos de nuestros alumnos atraviesan las prácticas educativas y posiciona a los docentes ante situaciones que difieren de la dinámica escolar tradicional. Es interesante el diagnóstico que hace Flavia Terigi al sostener que la incorporación de nuevos sectores a la educación desbarata la homogeneidad con la que se inició el sistema. La heterogeneidad y la



pluralidad existente (alumnos repitentes, con sobreedad, con problemas de conducta como reflejo de problemas en su entorno, con bajo rendimiento educativo, madres y padres adolescentes, estudiantes que abandonan en forma prolongada la escuela, etc). dan cuenta de trayectorias discontinuas: *“Muchos de nuestros supuestos sobre el aprendizaje descansan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, y no sabemos muy bien qué hacer frente a estos llamados “nuevos públicos”, que desarrollan estas relaciones tan diferentes con la escolaridad.”*(Kessler en Terigi, 2010: 11).

Diferentes resoluciones del CFE regulan e implementan propuestas educativas que atiendan estas situaciones y proponen distintos modos de apropiación de saberes que den lugar a nuevas formas de enseñanza, uso de recursos, cambios en el ambiente de aprendizajes y nuevas organizaciones del trabajo de los docentes. (Res CFE N° 93/09). Estas diferentes propuestas incluyen estrategias mixtas que alternan el dictado de clases con talleres de producción y profundización, enseñanza multidisciplinar, con seminarios temáticos intensivos o propuestas de enseñanza de apoyo institucional . Es por ello que en el momento de elaborar nuestro proyecto áulico, tuvimos en cuenta las características heterogéneas y las problemáticas de nuestros alumnos. Al mismo tiempo su elaboración fue pensada como una trayectoria adecuada a sus necesidades.

Aunque se valoriza esta diversidad metodológica impulsada desde lo legal, sostenemos que dicho modelo pedagógico necesita aún ser profundizado de manera que la mirada personal sobre sus necesidades, se complemente con enfoques desde sus realidades cercanas, que al ser repensadas y analizadas posibilitarán también canales para que tomen protagonismo en la resolución de sus problemas para el cambio social.

En este sentido fueron sumamente valiosas ideas de las corrientes críticas transformativas que analizan las prácticas educativas dándole un lugar activo al sujeto del aprendizaje desde una concepción humanista y liberadora de la educación (Freire, 2005).

En consecuencia este enfoque nos permite analizar y evaluar ideas dentro de un sistema simbólico de prácticas culturales de los oprimidos y la concientización que guían las acciones para revertir esa situación.

Así, nuestra propuesta metodológica se nutrió con estos aportes que ven necesario profundizar sobre problemas cercanos a los alumnos y a su comunidad, considerando que de esta manera se podía posibilitar una enseñanza transformadora.

Paulo Freire se refería a la Educación a través de la participación comunitaria “[...] *haciendo una educación desde una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos por coherencia a engendrar, estimular, favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está directa o indirectamente ligado a este quehacer*”.(Freire, 1994, pág. 85)

Consideramos relevante transitar el desafío de alentar a los alumnos a desarrollar sus capacidades, y reflexionar sobre su incidencia, en la forma de interpretar su realidad y convencerse de su poder como agentes de cambios donde el conocimiento sea su herramienta legítima para salir de situaciones de injusticia.

### **Proyecto áulico: “*La escuela dice: no a la violencia de Género*”**

#### a) Fundamentación

Obligatoriedad e Inclusión, atendiendo a los sectores vulnerables, fueron premisas en el momento de pensar de qué manera podemos lograr fusionar conocimientos significativos en estos contextos, con herramientas didácticas interactivas que salgan de las clases tradicionales y que se aborden desde temáticas que generen curiosidad o inquietud. Nuestra idea fue reforzar y poner en práctica la proclama a través de un proyecto didáctico extendido a la comunidad por un lado con la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos en espacios concretos relacionados a la temáticas en torno a la mujer y con instancia concientización que ellos realizaran para trasladar sus saberes al entorno cercano

#### b) El espacio escolar

La Escuela en la que se desarrolló el proyecto es de Educación Secundaria de Nuevo Formato<sup>3</sup>, esta denominación alude a establecimientos educativos con nuevas e innovadoras trayectorias escolares que proponen diversas alternativas de actividades con trabajos inter o multidisciplinares, talleres, proyectos, seminarios y trabajos de campo.

La población escolar está compuesta en su mayoría de chicos de las zonas aledañas al barrio, muchos de ellos de zonas muy vulnerables. El

3- Res. Ministeriales N° 122475 (Med de la Prov. De Tucumán N° 14675 (Med)-10. Ley de Educación Provincial. La orientación de estos Formatos según destaca la proclama es la exploración, la producción y la expresión de los alumnos desde talleres experimentales, así como la realización de Jornadas de profundización sobre determinados temas con el aporte de todas las disciplinas, y también contempla el sostenimiento de proyectos socio-comunitarios.

complejo habitacional alberga diversos sectores sociales.

Alumnos de 4º A de dicha institución sintieron la necesidad de investigar y propusieron trabajar sobre la Violencia de género en nuestros días, especialmente la Trata de Personas.

c) La propuesta desde la Historia

El análisis de problemáticas en las diferentes temporalidades (pasado-presente) posibilita un acercamiento al enfoque crítico que plantea un cuestionamiento del orden social y cultural con prácticas encubiertas o naturalizadas de violencia que legitiman el poder de un género sobre otro. Para relacionar pasado y presente se tomó una perspectiva histórica Comprensiva que: “[...] logra analizar y comprender las características de la sociedad actual en sus aspectos sociales, económicos, políticos, culturales, etc. Estas relaciones permiten al alumnado —y, por extensión, a la ciudadanía— disponer de fundamentos para la toma decisiones en sus acciones presentes y futuras” (Muñoz Reyes y Pages Blanch, 2012:23).

Se analizaron casos de mujeres anónimas y masificadas por un lado; y personajes femeninos sobresalientes por otro. Para todos los casos se consideró el contexto histórico y las reglas culturales, sociales o jurídicas establecidas para la mujer, a través de las cuales se podía observar situaciones de desigualdad y distintos tipos de violencia que se legitimaba o naturalizaba.

*“En la medida que casi todas las mujeres, en los distintos contextos culturales, han sufrido y sufren algún tipo de «cosificación», de negación de su condición de miembros de pleno derecho de la sociedad, estas estrategias están muy extendidas en el espacio y en el tiempo, aunque tomando formas diversas”* (Juliano en Encarna Hidalgo, Dolores Juliano, Monserrat Roset, Àngels Caba, 2009).

Esta propuesta desde la Historia llevó a los alumnos a comprender situaciones de violencia hacia la mujer en el presente, por lo cual se amplió el espectro temático con el que se dio inicio el proyecto. La mirada hacia el pasado permitió focalizar el presente desde otro lugar, analizando, indagando, involucrándose en problemas de género, descubriendo las prácticas naturalizadas de violencia o desigualdad que viven u observan en los medios, las redes sociales o incluso en primera persona.

d) Desarrollo del proyecto áulico:

El proyecto que es de duración anual en concordancia con la asignatura de Historia tiene como propósito tomar el tema de interés de los

alumnos sobre la violencia hacia la mujer y en particular de trata de personas para introducirlos en el estudio de la Historia en relación al tiempo presente. Su interés coincide con la difusión en diversos medios de comunicación que traspasan esos espacios y penetran en la vida cotidiana con casos reales que impactan en ellos, sobre todo, porque la mayoría de las víctimas son jóvenes.

Desde la Historia, la búsqueda de continuidades y cambios posibilitarán una comprensión crítica que generen una valoración de esas relaciones conflictivas y de poder que les permitirá desnaturalizarla en el presente.

Según la historiadora Michelle Perrot no siempre existió una historia de mujeres, la cual es relativamente reciente. Las mujeres quedaban largamente excluidas del relato histórico, para existir había que ser piadosa o escandalosa. (Perrot, 2009).

En algunos libros de texto para nivel secundario se abordan temas referidos a la condición de la mujer. Pero aún faltan propuestas educativas que incluyan la temática, desde las diferentes ciencias.

#### e) Contenidos

La propuesta, relacionada con temáticas del programa de 4° año de Historia de la modalidad de economía realiza un breve recorrido histórico apelando a los conocimientos previos de los alumnos, ya que es fundamental para dicha investigación sacar a la luz a las mujeres de épocas ya estudiadas que no se analizaron. Para ello se rastrearon fuentes y textos históricos sobre la desigualdad social de la mujer en diferentes culturas; desde la Antigüedad hasta la Edad Moderna, a través de estudio de casos. Un tema que consideramos interesante trabajar fue el cuerpo de la mujer, durante el siglo XVI y XVII en Europa a través del estudio sobre los procedimientos judiciales y representaciones en torno a la caza de brujas, relacionando la muerte, el pecado y la sexualidad femenina. Según Robert Muchembled, el proceso de civilización de las costumbres había comenzado en diversos sectores del saber y de las prácticas sociales. La medicina, el derecho, las representaciones artísticas veían a la mujer como *“una criatura inacabada, un macho incompleto, de donde venía su fragilidad y su inconstancia”* (Muchembled, 2000:95)

Respecto a las temáticas propias del ciclo escolar se tomó como eje temporal y espacial a mediados del siglo XIX y siglo XX en el mundo y en particular en Argentina. A modo de ejemplo presentamos dos momentos Históricos:

Siglo XIX: La construcción del Estado Nacional desde la

presidencia de Mitre con especial referencia al Código escrito por E Vélez Sarsfield donde se observa una condición de inferioridad legal hacia las mujeres. El Art. 55, inc 2° determinó que la mujer casada era una incapaz de hecho, ya que se encontraba sujeta a la representación legal del marido. Ello era así porque se suponía que la potestad marital se fundaba en la necesidad de que en toda sociedad haya una persona que ejerza el gobierno. Se entendía que la familia es una sociedad y que debía haber una decisión última, la que en definitiva debía ser tomada por el hombre, ya que de no ser así caería en un caos por el desgobierno que ello implicaría, dando lugar quizás a que el estado intervenga en los conflictos domésticos a fin de evitar la crisis familiar o matrimonial.

Siglo XX: La primera etapa peronista (1946-1955) : se observa una especial atención hacia la mujer y una dicotomía puesto que los innegables avances en materia legal y de participación social, cultural y política se contraponen con medidas como la legalización de la prostitución, que fue el corolario de una discusión que se generó sobre dicha problemática y que tuvieron que ver con posturas higienistas, sanitarias, religiosas, morales y de tradiciones culturales practicadas desde hacía tiempo. Omar Acha en su libro “Crónica sentimental de la argentina peronista”, aborda a la mujer en diferentes ángulos emocionales junto a los varones a través de tres temas “*el sexo, filiación y sanción social del ejercicio de la sexualidad*” (ACHA, 2014: 358,)”. Por lo tanto este período histórico brinda riqueza en sí mismo por contar con innovaciones, debates y tensiones, que tienen continuidad.

#### f) Etapas del proyecto

La relación explícita entre pasado y presente a través de conversaciones y debates surgidos del análisis de las problemáticas Históricas en torno a la mujer permitió el desarrollo simultáneo de una indagación de la realidad más cercana de los alumnos que pasaron a posicionarse activamente para su comprensión.

Para dar cuenta de su desarrollo se decidió dividir el proyecto en etapas:

La primera de ellas se relaciona con un acercamiento a la temática a través de información recogida de diferentes medios escritos, audiovisuales, virtuales y la conceptualización del tema. Se creó a partir de este momento un espacio de clase que rompía con la estructura tradicional y abría camino al intercambio de relatos y apreciaciones que permitió una intimidad dentro del grupo percibida en la apertura personal de algunos de ellos que contaron vivencias propias, o incluso, desde la observación del

docente, la temática parecía atravesarlos de manera que traspasaba el espacio escolar y las relaciones establecidas, tocando las emociones más profundas de los alumnos y el docente

La segunda etapa. Los alumnos observan la violencia de género en su entorno social y educativo. Por otro lado comienza el momento de análisis clasificando en categorías la información y datos obtenidos. Comenzaron a trazarse redes de significados entre la Historia y el presente observando cambios y continuidades en diferentes contextos temporales. También se dio paso al trabajo de campo, saliendo de las aulas al contacto directo con la comunidad educativa y barrial. Se realizaron encuestas a diferentes actores de la escuela como estudiantes, profesores o preceptores e integrantes de la comunidad, como familiares y vecinos. Las preguntas elaboradas en conjunto entre alumnos y docente, fueron diferenciadas de acuerdo a los distintos entrevistados y en su mayoría estaban orientadas a sondear el conocimiento que los mismos tenían sobre la violencia de género o la trata de personas en la actualidad:

*Encuesta a Estudiantes:* Respecto a los estudiantes se destaca en el cuestionario, si era un tema que se trataba en el hogar, lo cual les permitió advertir que en la mayoría de los casos no se hablaba. Esto llevó a pensar que los silencios o negaciones referidos al tema pueden relacionarse a la extensión de estas prácticas por estar naturalizadas o a la censura en el ámbito familiar.

*Encuestas a los docentes:* se hicieron preguntas específicas sobre la enseñanza de la violencia. La mayoría manifestó que era un tema poco tratado pero importante a tenerlo en cuenta en todas las asignaturas.

Tercera etapa: el análisis de la información obtenida en la etapa anterior llevó a los alumnos a involucrarse profundamente en la temática, coincidiendo con la instalación de este tema en los medios de comunicación, por recurrentes casos de femicidio o violencia física y psicológica hacia mujeres y niños. Por ello, sintiendo la necesidad de salir a la acción ahondando en lugares específicos en torno a la violencia de género y trata de personas (Fundación Marita Verón), acercándose a las autoridades policiales locales (comisaría de la zona) o asistiendo como observadores participantes a la marcha “Ni una menos” (3 de junio de 2015).<sup>4</sup>

Visita in situ: Un grupo de alumnas concreta la visita a la Fundación Marita Verón, dirigida por Susana Trimarco (madre de víctima

4- Marcha realizada en toda la Argentina, promovida a través de las redes sociales, cuyo objetivo profundizar y efectivizar la legislación sobre violencia de género y entre otras cosas para que se incorpore la temática en las escuelas

de trata de persona, con su hija aún desaparecida). Allí se informan de las múltiples funciones de la institución como por ejemplo, el de brindar asesoramiento legal, asistencia psicológica y social a personas que sufrieron o son víctimas de trata o explotación sexual, así como de intervenir en procedimientos de rescate a mujeres y niñas secuestradas o retenidas para la explotación sexual y laboral.

La visita a la Fundación les permitió entender la gravedad de los delitos de violencia hacia la mujer, ya sea de trata de personas o de prostitución (ambos considerados delitos).

Las alumnas que concurrieron a la fundación volvieron a la escuela y contaron lo vivido, lo cual fue muy movilizante porque descubrieron un mundo al que solo habían tenido un acceso indirecto y allí pudieron tomar contacto con situaciones de vulnerabilidad extrema a la que se sometían a la mujer y que por la contundencia de su relato motivó al resto del grupo a interesarse aún más por el trabajo de campo

A partir de la visita a la fundación Marita Verón, nuestro análisis histórico centró su mirada en la prostitución y nos brindó la posibilidad de abordar la temática a través de la primera y segunda presidencia de Perón donde la misma fue legalizada. Esto significó un retroceso para la condición de la mujer a pesar de haber logrado ciertos avances como: el voto femenino, o el divorcio. El período histórico nos invitó al debate y la reflexión a través del cruce de diversas voces.

Continuando con la investigación in situ otro grupo acudió a una comisaría cercana a la escuela para realizar entrevistas a policías mujeres y varones. Los estudiantes elaboraron un cuestionario orientado a conocer los casos de violencia, encontrando que las denuncias de hombres, si bien existían, eran menos, respecto a las de las mujeres. El resto de las preguntas se proponía conocer cómo actúan ante un caso referido a esta problemática, destacando el papel de la División de violencia de género donde intervienen personal femenino y se brinda contención psicológica y legal.

Cuarta etapa: búsqueda de diversas herramientas para socializar el proyecto, integrando a toda la comunidad educativa. A partir de un primer momento sentimos que la mayoría de los estudiantes se sumaban al proyecto y de alguna manera ese interés se extendía a sus hogares. Cuando los jóvenes empezaron a buscar la información, a indagar en su ámbito privado y a escribir esas experiencias, muchas a través de relatos y entrevistas a familiares, estaban convirtiéndose en agentes informadores, y socializando sus inquietudes e impresiones que iban formando y

compartiendo.

Fueron sumamente importantes sus iniciativas de expandir estas vivencias que fueron atravesadas por la Historia, la realidad actual y también su visión desde lo personal y social. Los canales utilizados para hacerlo fueron diversos: desde elaborar folletos para ser entregados en la escuela, como aportarle mayor rigurosidad para participar en feria de ciencias. También propusieron la convocatoria a especialistas para dar charlas sobre el tema invitando a todo la comunidad.

### **Algunas palabras finales**

Nuestra idea intenta brindar una alternativa más, en la búsqueda de una educación pública universal con contenidos que tengan un sentido significativo de calidad, empleando y profundizando los nuevos lineamientos que la Ley Nacional propone.

La propuesta didáctica nos brindó como docentes secundarios, la posibilidad de abordar el conocimiento histórico desde las problemáticas actuales que los jóvenes demandan.

Las corrientes críticas transformadoras llegaron desde las ideas que circulan en la expansión de espacios de reflexión institucional y desde una necesidad compartida para darle coherencia y sustento a nuestro trabajo diario.

El tema de la violencia de género fue un desafío que nos invitó a saldar deudas con nuestras planificaciones sobre el tratamiento de las mujeres en nuestro pasado y de revisar nuestras prácticas cotidianas sobre la igualdad y el respeto de géneros.

El desafío continúa y la búsqueda de alcanzar propuestas científicas coherentes y alentadoras donde los alumnos se apropien del conocimiento sigue siendo una meta a lograr.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- FREIRE, Paulo (2005): *Pedagogía del oprimido*, Bs. As, Siglo XXI.  
 GENTILLI, Pablo (2011): *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Argentina, Siglo XXI. Clacso.  
 FREIRE, Paulo (1994): Educación y participación comunitaria en Castell, Manuel y otros, *Nuevas Perspectivas críticas de la educación*, Educador, Barcelona, Paidós.  
 DENARDI, Luciana (2009): *La cultura popular entra a la Escuela*.



*Proyecto pedagógico, habitus y educación popular*, Villa María, Córdoba, Edivim.

PAGÉS Y SANTISTEBAN (coord.), (2011): *Didáctica del Conocimiento del medio social y cultural en la Educación primaria*, Madrid, Síntesis.

ACHA; Omar (2014): *Crónica sentimental de la argentina peronista. Sexo inconciente e ideología, 1945-1955*, Bs. As., Prometeo

PERKINS, David (1995): *La escuela Inteligente*, Barcelona, Gedisa

SOUTO, M. (20013): *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal en Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs.As, Paidós..

MUCHEMBLED, Robert (2000): *Historia del diablo*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.

SANTANDER, Alejandro (2010): *Violencia silenciosa en la escuela*, Bs. As. Bonum.

PERROT, Michell (2009): *Mi historia de las mujeres*, Bs. As, Fondo de Cultura Económica.

#### **Publicaciones en revistas científicas**

GIMENO LORENTE, Paz (2012): La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. En revista *Con-Ciencia social* N° 16. *Crítica de la Crítica*. España Coord. Honorio Cardoso.

JULIANO, Dolores (2009): La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde un punto de vista no androcéntrico Estado de la cuestión y líneas de avance. En

Hidalgo, E.y otros. *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*, Barcelona Octaedro..

NOSIGLIA, M (2007): El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. En revista *Praxis Educativa* N° 11. *Facultad de Ciencias Humanas*, La Pampa, Universidad de la Pampa.

REYES, E. M. y PAGES Blanch, J. (2011): La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clio & asociados*, la historia enseñada N° 16, Santa Fe, UNL/UNLP.

SANT, Edda y PAGÉS BLANCH, Joan(2012):. ¿ Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?. En Revista. *Historia y Memoria*, N° 3, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

SANTISTEBAN, A. (2012): La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En De Alba, N. García; F., Santisteban A. (eds.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona Díada. Vol.

## II

TEDESCO, J. C.(2007): Pacto educativo y ley de Educación Nacional. En revista *Diálogos Pedagógicos*. Año V, N° 10. Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

TERIGI, F. y otros (2010): La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala *Revista del IICE /33 dossier: La educación secundaria obligatoria en la Argentina*, Bs. As, Facultad de Filosofía y letras de la UBA.

### **Documentación citada**

#### ***Legislación:***

Constitución de la Nación Argentina, 1994.

La Convencion, P. A. A. (1988). Americana Sobre Derechos Humanos En Materia De Derechos Economicos, Sociales Y Culturales," Protocolo De San Salvador.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Congreso de la Nación, Buenos Aires, Argentina. 2006.

Consejo Federal de Educación, Resoluciones: N° 30/2007, N°79/2009, N° 84/2009, N° 88/2009, N° 93/2009 N° 103/2010. Anexo I

VELEZ SARFIELD, D. (1897). Código Civil de la República Argentina, Buenos Aires, S. Ostwald y Cía editores.



**Propuesta de trabajo áulico:  
cuestiones socialmente vivas (QSV):  
Las Familias en la escuela media desde el marco de la ESI**

*Virginia Mazzón  
Andrea Maldonado.<sup>1</sup>*

**Resumen:**

Esta propuesta de enseñanza forma parte del trabajo final presentado en el Seminario Elaboración de Materiales de Enseñanza para Ciencias Sociales, dictado por el Dr. Antoni Santisteban Fernández, agosto de 2013, en el marco de la carrera de posgrado Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, FACE, Universidad Nacional del Comahue, sede Cipolletti.

Partiendo del abordaje de las QSV (Cuestiones Socialmente Vivas) y de la necesidad de generar innovaciones en los materiales de trabajo áulico, se plantea una secuencia didáctica que contempla los lineamientos de la ESI (Educación Sexual Integral) para trabajar contenidos específicos de primer año del nivel medio en la asignatura Educación Ciudadana. Se problematizará la categoría *Familias*.

**Palabras claves:**

Enseñanza, Cuestiones Socialmente Vivas, Innovaciones, Familias, Educación Sexual Integral (ESI), Educación Ciudadana.

**Abstract:**

This teaching proposal is part of the final work presented at the Development Seminar Teaching Materials for Social Studies,

---

<sup>1</sup>- Profesoras del Consejo Provincial de Neuquén y Especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales Universidad Nacional del Comahue

taught by Dr. Antoni Santisteban Fernández, August 2013, in the framework of the postgraduate course Specialization in Teaching of Social Sciences , FACE, National University of Comahue Cipolletti headquarters.

Based on the approach to QSV (Socially Vivas matters) and of the need to generate innovations in materials courtly job, a teaching sequence which includes the lines of the ESI (Comprehensive Sexuality Education) to work specific contents freshman arises average level in the subject Civic Education. Families problematize category.

### **Keywords:**

Education, Sustainability Socially Vivas, Innovations, Families, Integral Sexual Education (ESI), Citizenship Education.

### **Justificación de la propuesta**

¿Para qué enseñar Ciencias Sociales? ¿Cuáles son los objetivos y finalidades? ¿A través de qué criterios decidir que contenidos enseñar? ¿Con qué materiales? Estas son preguntas que los y las docentes nos realizamos al momento de planificar la enseñanza.

A partir de los planteos de Santisteban (2007:12-15) los y las docentes debemos lograr que los conocimientos que enseñamos a nuestros estudiantes les sirvan para reflexionar críticamente y para intervenir en la sociedad. Para ello, es necesario incorporar a nuestra selección de contenidos problemas sociales actuales, es decir, cuestiones socialmente vivas (QSV), controvertidas, que formen parte del contexto social en que los y las estudiantes están insertos. A través del trabajo de estas situaciones problemáticas, se pueden desarrollar en los y las estudiantes un variedad de competencias entendidas como *“un conjunto de capacidades que permitan en cada caso, dar respuestas a problemas sociales”* (2007: 12). Para ello necesitamos fomentar la formación de un pensamiento social crítico y creativo, donde los jóvenes desarrollen la capacidad de cuestionarse sobre las problemáticas del mundo y sean capaces de proyectar y planificar futuros alternativos posibles.

Ahora bien, para lograr estos fines, Santisteban afirma que son necesarias dos condiciones: que los y los docentes asuman un nuevo papel en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que se implementen nuevas estrategias en dicho proceso. Sobre la primera condición, el autor afirma

que para la formación de competencias” *el docente propone o ayuda a definir situaciones problemáticas, crea las condiciones para solucionarlas, aporta información, fomenta la reflexión y el debate, conduce hacia una actitud abierta al descubrimiento y ayuda a revisar las ideas propias*” (2007:12). La segunda condición alude a que deben proponerse estrategias basadas en la interacción científica del estudiante con su entorno, en actividades de cooperación y diálogo donde sea posible la empatía, la identificación, la proyección y la auténtica posibilidad de posicionamiento y toma de decisiones frente a las problemáticas planteadas.

Villa y Zenobi (2007) destacan la importancia del lugar que ocupan los y las docentes en las innovaciones, ya que no se puede innovar si no reflexiona sobre la práctica. Respecto a este último punto, Santisteban reconoce la importancia de realizar investigaciones sobre las situaciones áulicas, que estén centradas en cambiar las prácticas. Aquellas propuestas que estén pensadas exclusivamente desde fuera de las aulas, están destinadas al fracaso. Es imprescindible el trabajo articulado entre investigadores y docentes. De la misma manera, la elaboración de materiales debe estar pensada para ser aplicada en contextos concretos.

Orientados en esta dirección debemos pensar en materiales de trabajo que expliciten de manera clara que finalidades perseguimos, qué contenidos y o conceptos queremos trabajar y cuáles son los y las estudiantes a los que están destinados (su contexto, sus representaciones sociales, sus intereses). Sabemos que los jóvenes de hoy se interesan por las imágenes, videos, redes sociales, por el espectáculo y la rapidez de la información que circula en los medios y en la web. Por tanto debemos innovar<sup>2</sup> en materiales de este tipo como puerta de entrada a las problemáticas y conceptos que proponemos en pos del desarrollo de competencias sociales en los estudiantes.

## Contextualización

Nos desempeñamos como docentes de Historia y Educación Cívica en El C.P.E.M N° 40 y el C.P.E.M N° 53, ambos ubicados en la zona oeste<sup>3</sup> de la ciudad de Neuquén, cuyo radio escolar abarca jóvenes

2- Adherimos al concepto de innovación en el sentido que le otorgan Villa y Zenobi como “*un proceso no lineal con marchas y contramarchas, con apertura a diferentes direccionalidades y sentidos, con cambios que coexisten con permanencias. Por ello es imprescindible hablar de innovaciones en plural*” (2007).

3- La representación social dominante sobre la organización geográfica, social y cultural de la ciudad es aquella que marca la dicotomía entre el este y el oeste, siendo el Córdón Colón y la calle Ignacio Rivas el límite entre ambas zonas.

provenientes de barrios marginados y asentamientos precarios con vínculos familiares y sociales deteriorados y o abordados por nuevas configuraciones sociales que no responden a la lógica que la escuela tradicional considera como *familia*. Nuevas formas de relación están configurando una nueva sociedad, basada en la diversidad y la diferencia, concebida esta última como valor positivo, posibilitador de múltiples realidades familiares. Es nuestro deber como docentes romper con el concepto tradicional de familia e introducir a nuestros estudiantes en una concepción más amplia y abarcadora del término, en las asignaturas Historia y Educación Cívica. Para ello, nos proponemos trabajar desde el marco de la Educación Sexual Integral (2006), problemáticas socialmente vivas en la escuela como lo representa la cuestión de “*las familias*”.

La familia es la referencia básica y la primera instancia de socialización entre las personas y por ende de formación. Este concepto está teñido ideológicamente por estereotipos que la presentan como una institución inmodificable, estática y sólo para la reproducción. Además de heterosexual y nuclear. Desde esta perspectiva, es muy fuerte el arraigo de representaciones conservadoras en torno de una única idea y concepto de familia. Abordar “*las Familias*” en la escuela, desde el marco de la ESI, puede favorecer la formación de un pensamiento crítico y respetuoso en nuestros estudiantes en contra de las actitudes que no respeten los derechos humanos y permitan mejorar la convivencia social

### **Evolución histórica del tema.**

El término *familia* es un concepto polisémico y desde el marco de las ciencias sociales, se caracteriza por ser dinámico e histórico. Por ende, ha adquirido distintas significaciones según el contexto histórico en que se analice.

Tal como afirma Unicef Uruguay (2003:7) la familia occidental ha manifestado grandes cambios en las últimas décadas. Del modelo emanado de la posguerra de la “familia nuclear”, se ha ido generando una creciente diversidad de formas y estilos familiares. Debido a los cambios en el mundo del trabajo y en los roles y funciones de la mujer<sup>4</sup>, junto a éste modelo tradicional surgen familias monoparentales, reconstituidas o

4- Reconocemos la existencia de otros factores (sociales, étnicos, religiosos, legales) que inciden en las transformaciones familiares. Para ampliar sobre el tema, sugerimos consultar: CEPAL (1993), AAVV, Cambios en el perfil de la familia: la experiencia regional, s/d; UNICEF-UDELAR (2003) Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales. Noviembre.

[www.margen.org/carballeda/Algunos%2520cambios%2520en%2520la%2520esfera%2520de%25](http://www.margen.org/carballeda/Algunos%2520cambios%2520en%2520la%2520esfera%2520de%25)

ensambladas, y aquellas fuera de los lazos legales. De esta afirmación se hace inviable la existencia de un modelo único de familia.

Por otro lado, desde 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos abre el ideal común para una sociedad democrática basada en el respeto a los derechos y las libertades consagradas por este documento. A partir de entonces, la búsqueda por el reconocimiento de los derechos, y entre ellos los de las familias, se ha ido ampliando. En la Argentina, luego del retorno a la democracia la cuestión de los derechos humanos ha ido ganando terreno. Una puerta de entrada de estos cambios y transformaciones en la escuela es la reciente ley de Educación Sexual Integral (ESI), sancionada en el año 2006.

Durante mucho tiempo, el concepto de sexualidad estuvo unido al de genitalidad. Así, la educación sexual se daba en la cátedra de biología durante los años de secundaria, y se privilegiaban los cambios corporales y la fisiología de la reproducción humana, no incluyendo cuestiones vinculadas a sentimientos, afectos, valores como la amistad, el amor, y la reflexión sobre roles y funciones de varones y mujeres.

La ESI, promueve saberes y habilidades, contempladas en lineamientos curriculares para la educación pública y privada, para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes<sup>5</sup>. Comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, abordados desde una perspectiva trasdisciplinar, y en todos los niveles educativos. También promueve el trabajo articulado con centros de salud, las organizaciones sociales y las familias.

Según la ley, amparada en la OMS, la sexualidad es *“una dimensión fundamental del hecho de ser humano (...) se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, y religiosos o espirituales [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”* (Consulta sobre salud sexual. OMS y OPS. Mayo 2000. Guatemala).

---

5- Esta ley se basa en cinco pilares: respeto a la diversidad; cuidado del cuerpo y e la salud; reconocimiento de la perspectiva de género; valoración de la afectividad; enfoque de derechos.



## Estudio de caso: las familias de hoy.

Vinculado a los cambios que están ocurriendo desde hace unos cuantos años en esta institución social llamada “*familia*”, uno de los conceptos clave de la Didáctica de las Ciencias Sociales, propuestos por Benejam (1997)<sup>6</sup> es el de *Continuidad o cambio*. El cambio es una constante de la sociedad. Puede presentarse como un proceso en evolución o como una revolución e implica nuevas interpretaciones o maneras de comprender el mundo. Hablar de familias, y no de un tipo en particular, es uno de los cambios sociales y culturales que caracteriza a las sociedades actuales, marcadas por el libre tránsito de personas, noticias, bienes, servicios y costumbres a nivel global<sup>7</sup>.

En relación a este proceso el concepto de *Identidad/Alteridad* propuesto por la misma autora alude a la comprensión y aceptación de los otros, pues, compartimos el mundo con los demás, donde las personas conforman múltiples relaciones personales y afectivas a lo largo de su vida. Para Benejam, la aceptación del otro a través de la tolerancia hace posible la convivencia, la valoración de la estima propia y la de los demás.

Otro concepto paradigmático es el de *organización social*, entendido como el conjunto de instituciones que rigen la vida social y enmarcan costumbres, normas, derechos y obligaciones y están protegidos por la legalidad.

Los lineamientos curriculares propuestos para la ESI en el ciclo básico sugieren para el campo de las Ciencias Sociales:

- “*el conocimiento de los principales cambios en la estructura y las funciones de las familias en la Argentina*”, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición de los roles familiares, las tradiciones y los cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños/as en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.
- La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentalmente a partir de la

---

6- La autora propone un conjunto de conceptos paradigmáticos que componen las Ciencias Sociales. En esta propuesta abordaremos una selección de ellos para la asignatura Educación Cívica de 1° año. No obstante, al ser la ESI una propuesta transdisciplinaria reconocemos la posibilidad de abordar el tema elegido en la asignatura Historia.

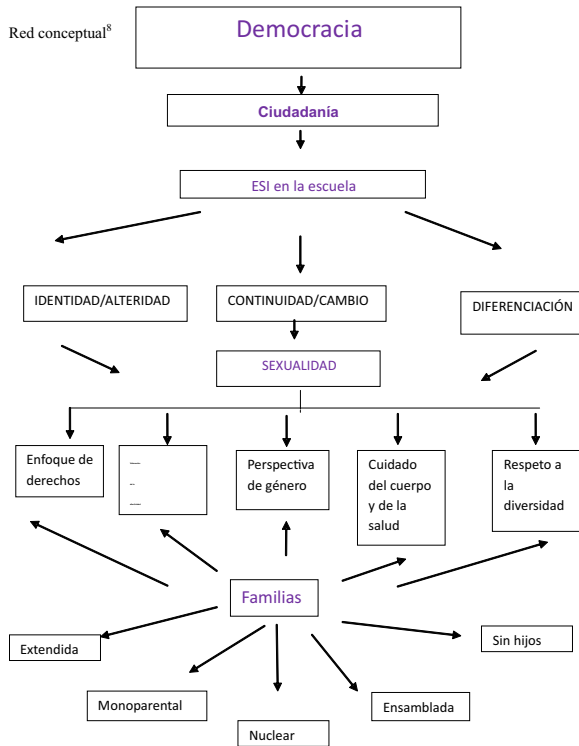
7- Cabe aclarar que las instituciones a las que se dirige esta propuesta, son receptoras de familias provenientes de otros países latinoamericanos, cuyas costumbres y modos de relación difieren de las de los estudiantes locales.

segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina (Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.)

A través del abordaje de “*las familias*” en el aula de la escuela media pensamos que es posible modificar representaciones sociales acerca de los roles estigmatizados del hombre, la mujer y los hijos e hijas dentro de la familia.

Para lograr este objetivo debemos evidenciar problemáticas de discriminación, prejuicios y prácticas que los y las estudiantes tienen interiorizadas para analizarlas, debatirlas, argumentarlas, contrastarlas y lograr una resignificación de sus formas de ver el mundo y a las familias

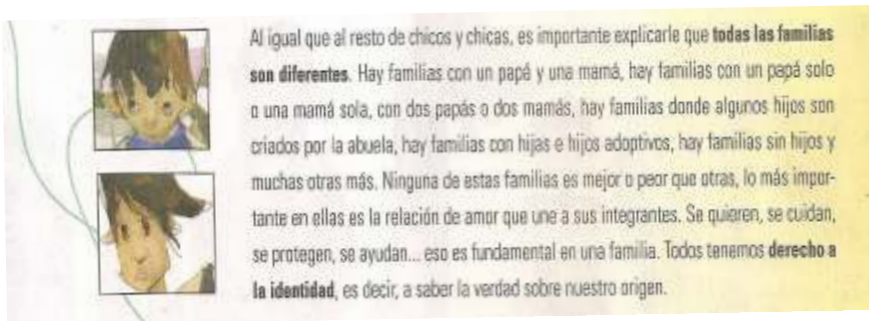
**Propuesta de trabajo áulico.**



8- En nuestra selección de contenidos el eje está puesto dentro de la ESI en el concepto clave del Respeto a la Diversidad. Reconocemos la posibilidad de abordar los otros conceptos en posteriores propuestas áulicas de acuerdo a los tiempos institucionales y las características de los grupos.

## Imágenes para la propuesta áulica.

### Secuencia didáctica N° 1



Fragmento extraído de la Revista Educación Sexual Integral “Para charlar en familia”.  
Ministerio de Educación de la Nación.2011.pág. 13

Conceptos a trabajar: Familias, Cambio/Continuidad, Organización Social, Diferenciación. Diversidad. Perspectiva de género.

Tiempo: 80 minutos

Tema: las familias hoy

Propósito: abordar las representaciones sociales de los estudiantes respecto a las familias y su importancia en la organización social.**Imágenes para la propuesta áulica.**

### Secuencia didáctica N° 1

Metodología: se trabajará a través de una imagen y un texto breve las ideas previas y concepciones sobre el tema.

Actividades:

1° momento: se presenta la imagen al curso y se les solicita que expresen ideas en forma oral e individual acerca de ella. Le solicitamos que formulen preguntas a la imagen

2° momento: se propone la lectura del recorte textual de la ESI en grupo de tres estudiantes, acerca del concepto de familia. Se les solicita que lo relacionen con la imagen expuesta.

3° momento: cada grupo expone en forma oral las relaciones construidas y la docente recopila información en el pizarrón construyendo una red conceptual con los aportes de todos los grupos. En esta instancia se fomentará la toma de la palabra y el debate áulico.

## Secuencia didáctica N° 2

### La familia... ¿o las familias?

Si bien las familias comparten características y cumplen funciones similares, no todas las familias son iguales ni existe un solo tipo de familia. Hasta hace un tiempo se tenía tan presente un modelo tradicional de familia, integrado por un matrimonio con hijos, que si en un hogar faltaba uno de los padres o no se tenía hijos, no se hablaba de familia.

¿Por qué hay distintos tipos de familias? Porque las personas conviven de diversas formas de acuerdo con sus preferencias, sus modos de pensar y sus posibilidades. Además, los **cambios demográficos** de los últimos años produjeron grandes transformaciones en las formas de convivencia familiar.

• **cambios demográficos.** Modificaciones de distintos aspectos vitales de la población, por ejemplo, cantidad de años que se espera vivir, cantidad de hijos que se tienen en promedio, etcétera.

### Distintas formas de convivencia familiar

**Familias nucleares completas:** se denominan así porque existe el núcleo familiar completo (madre, padre e hijos). En nuestra cultura, esta forma familiar ha sido considerada el **modelo tradicional de familia**, y por eso suele aparecer representada en las propagandas, las películas, etcétera. Si bien es la forma que aún predomina, es importante saber que existen otras formas familiares distintas.

**Familias extendidas:** son aquellos casos en los cuales el núcleo familiar (padre o madre con hijos) viven con "otros pa-



### El origen de palabras y frases

Los míos, los tuyos y los nuestros. Esta expresión popular da cuenta de las familias ensambladas, es decir, familias integradas por la madre y el padre, con hijos de esa pareja e hijos que son de matrimonios anteriores. Los hijos, entre sí, pueden ser hermanos, medio hermanos o no tener relación de parentesco.

neros? Cuando una pareja se separa, es bastante frecuente que la madre y los hijos inicien una convivencia con otros adultos de su familia de origen (hermanos, padres). Son varias las razones que explican esta forma de familia, pero suelen estar vinculadas a cuestiones económicas (la necesidad de compartir los gastos) y de cuidados familiares. Muchas mujeres, cuando quedan solas luego de separarse o enviudar, precisan ayuda para el cuidado de sus hijos. Otro factor a tener en cuenta es el aumento de la esperanza de vida que hace que en las familias haya miembros de edad mayor (abuelos, bisabuelos).

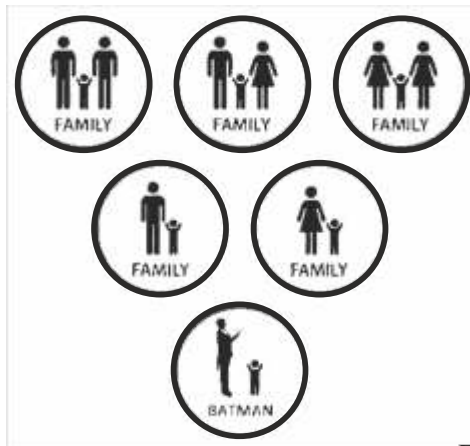
**Familias ensambladas:** se constituyen cuando dos personas, después de una separación o de enviudar, deciden formar una nueva familia. Inician una nueva convivencia que incluye a los hijos de cada uno y, en algunos casos, a los hijos de ambos.

**Familias sin hijos:** son parejas que aún no tienen descendencia (hijos) porque están en la primera etapa del ciclo familiar, o bien porque decidieron no tenerlos. En la actualidad ha aumentado la cantidad de familias sin hijos porque hay una tendencia de las parejas a esperar más años para tener hijos. ¿Por qué? Porque prefieren desarrollarse en sus profesiones y establecerse económicamente antes de la llegada de los niños, que luego les demandarán más atención y cuidados. En esto ha tenido mucha influencia el hecho de que en las sociedades modernas tiende a haber mayor igualdad de oportunidades laborales y educativas entre varones y mujeres. Otro factor que favoreció el incremento de este tipo de familias es que hoy las parejas tienen mayores conocimientos que les permiten decidir el número de hijos y el momento en que van a tenerlos.

**Familias que conviven en hogares monoparentales:** son los hogares en los que los hijos conviven en un hogar con el padre o con la madre, ya sea porque existió una separación o bien por el fallecimiento de algunos de ellos. La mayoría de los hogares monoparentales están a cargo de una mujer porque es muy frecuente que, luego de la separación, los hijos queden viviendo con su madre y sea ella la principal responsable. Esta forma familiar también ha aumentado en cantidad. ¿Se debe a que hay más parejas que rompen sus vínculos? En realidad, las causas son otras. Antes, muchas parejas disolvían su vínculo afectivo pero seguían compartiendo el hogar porque una separación era mal vista por la sociedad y porque los maridos



Fragmento extraído de: AAVV (2011) Formación Ética y Ciudadana, Ed. Santillana, Bs As.



Familias y Batman

Conceptos a trabajar: Alteridad/Identidad. Familia extendida. Nuclear. Ensamblada. Monoparental. Y sin hijos.

Tiempo: 80 minutos

Tema: tu familia, mi familia.

Propósito: abordar las diferentes configuraciones familiares que existen en las sociedades democráticas en el marco de la diversidad.

Metodología: se trabajará a través de una imagen y con un texto el abordaje teórico del tema.

1° momento: se retoman los conceptos abordados en el encuentro anterior a través de la presentación de una nueva imagen. Con el objetivo de realizar un “epítome”<sup>9</sup> de los metaconceptos y luego provocar el “zoom” hacia los concepto clave, se formulan las siguientes preguntas: ¿cómo explicas esta imagen?; ¿por qué Pensás que está organizada de esa manera? ¿Cómo la reorganizarían? ¿Por qué?

2° momento: se entrega a los estudiantes material bibliográfico, indicando su lectura y se sugiere la siguiente actividad:

Lee con tu compañero/a el texto y responde las siguientes preguntas:(se ~~dividen~~ tareas, la mitad del curso debe resolver las consignas a,c,f, y g, por

9- Nos basamos en la propuesta de Benejam acerca de organizar y secuenciar contenidos desde la teoría de la elaboración de Reigeluth y Merrill (1983) (Benejam, P., 1997:90-91)

un lado, y el resto del curso debe hacer lo mismo con las consignas b,d,f y e)

- a) ¿por qué no se puede hablar de un solo tipo de familia?
- b) ¿por qué el modelo tradicional de familia es el más utilizado por los medios de comunicación? Describa una publicidad donde aparezca un tipo de familia. ¿Cuál es? ¿Por qué piensan que se utilizó ese tipo?
- c) Según tu opinión, ¿por qué se forman familias ensambladas? ¿la ley las reconoce?
- d) ¿Por qué se forman familias extendidas? ¿qué problemáticas actuales puedes mencionar que influyen en esta configuración familiar?
- e) Actualmente predominan las familias monoparentales, ¿por qué? ¿qué roles asumen los adultos que las componen?
- f) ¿Cómo describirías a tu familia?
- g) ¿Por qué Batman fue criado por su mayordomo? ¿conocen alguna persona que tenga una familia similar a la de Batman?

3º momento: la docente toma la palabra y solicita la socialización de los argumentos construidos por los estudiantes a partir de las consignas, fomentando en todo momento la participación, la argumentación y el debate por parte de los mismos.

Secuencia didáctica N° 3:

Conceptos a trabajar: se pondrán en tensión los metaconceptos y los conceptos clave propuestos en la red conceptual

Tiempo: 80 minutos

Tema: la valoración de la diversidad familiar en las democracias actuales

Propósitos: reconocer las configuraciones familiares a fines del siglo XX y principios del XXI, reconociendo la *diversidad* como eje central de la convivencia social.

Metodología: se fomenta el debate y la argumentación de opiniones de los conceptos analizados en las clases anteriores.

1º momento: Se presenta nuevamente la imagen propuesta en la Secuencia Didáctica N° 1. Y se expone la siguiente frase en el pizarrón: "Si enseñamos a los niños a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión, sino de convivencia". La docente solicita al curso argumentaciones generales sobre los recursos presentados.

2º momento: se organiza la clase en pequeños grupos de 3 integrantes para la construcción de un afiche, power point, u otro recurso informático, sobre los conceptos abordados de manera explicita en la frase e implícita en la imagen, fundamenta las relaciones que elaboran desde su posición frente al tema.

3º momento: exposición de los afiches y/o producciones grupales, debate y argumentación sobre los mismos. Puesta en común formalizando la construcción de reflexiones en conjunto con la docente.

### **Conclusiones preliminares**

Abordar CSV en el aula desde el marco de las Ciencias Sociales genera una amplia gama de posibilidades didácticas y disciplinares factibles de generar propuestas innovadoras para los jóvenes de la escuela media. La escuela debe posibilitar a los estudiantes la reflexión crítica sobre sus representaciones sociales para entender la realidad de manera flexible, diversa y científica.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

AAVV, (1993), Cambios en el perfil de la familia: la experiencia regional, CEPAL

BENEJAM, Pilar (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. Benejam, P y Pagés, J, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB Horsori, 71 – 95.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

SANTISTEBAN, Antoni (2009), Cómo trabajar en la clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*. N° 189.

SANTISTEBAN, Antoni. (2012), La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba,

N. García , F: Santisteban, A; (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla. Díada. Volumen II.

UNICEF-UDELAR (2003) Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales. Noviembre.

VILLA, A y ZENOVI, V. (2007) La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 6.

[www.margen.org/carballeda/Algunos%20cambios%20en%20la%20esfera%20de%20](http://www.margen.org/carballeda/Algunos%20cambios%20en%20la%20esfera%20de%20)





## **Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales**

*Miguel A. Jara (UNCo),  
María Paula González (UNGS).  
Susana Ferreyra (UNC)  
Sonia Bazán (UNMDP)*

El dossier que presentamos, sistematiza un diálogo muy interesante que se ha producido en el marco de un panel que convocó a profesoras/es que se dedican a la Formación de Profesores/as en historia en diversas Universidades Nacionales. El panel “*Entre la universidad y las escuelas. La docencia y sus desafíos actuales*” se desarrolló en el marco de XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia organizadas por APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, realizadas en la Ciudad de Santa Fe el pasado 17, 18 y 19 de septiembre de 2014.

El panel tuvo como propósito intercambiar ideas y experiencias en torno a tres ejes temáticos:

- Marco de la formación, plan de estudios y vínculos con el contexto de formación.
- Los problemas de la práctica. Experiencias para compartir. Acciones de la cátedra
- Política Universitaria de formación del profesorado

Lo que sigue, son voces cargadas de experiencias diversas en la formación del profesorado. Una sinfonía que invita a escuchas para pensarlos en los actuales contextos y en las singularidades de la formación. Voces de una generación que habilita a los sentidos y significados del oficio de enseñar historia.

## Miguel A. Jara (Universidad Nacional del Comahue)

Primeramente quiero agradecer la invitación a este espacio de reflexión e intercambio de experiencias, en el ámbito universitario, de la Formación inicial del Profesorado en Historia. Considero valiosa la iniciativa de compartir voces y acciones que, una importante comunidad de especialistas en la Didáctica de la Historia, viene desarrollando a lo largo y ancho de nuestra geografía. Acciones que, seguramente, dan cuenta de una serie de preocupaciones epocales que ubican al campo específico, en la necesidad de atender a la complejidad que nos ofrece el escenario educativo en los contextos particulares.

En el marco de mis acciones como profesor de las cátedras de Didáctica General y Especial y de Práctica Docente del profesorado en historia, que se cursa en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, procuraré dar cuenta de algunos semblantes que hacen a la práctica de la enseñanza de la historia por un lado, y a los vínculos que se establecen entre la institución formadora (UNCo) y las instituciones (escuelas secundarias de las provincias de Río Negro y de Neuquén) que reciben a los/as futuros/as profesores/as. Aspectos, que a mi entender, pueden ser reveladores de una práctica formativa en contexto.

La Facultad de Humanidades forma a profesores/as en historia por más de cuatro décadas. El plan de estudio vigente<sup>1</sup>, data de principios de la década del 80, reforma que se llevó a cabo en el marco del proceso de democratización de la sociedad y las instituciones estatales. El plan actual, vigente desde 1986 con algunas reformas, está organizado en 4 áreas de conocimientos disciplinares e historiográficos<sup>2</sup>, dependientes del departamento de Historia. De las 29 asignaturas del plan -que reconoce un ciclo de formación común y un ciclo de formación específica- sólo 4 corresponden a las asignaturas llamadas “pedagógicas”, que son Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial y Problemas Fundamentales de la Educación y Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia y están ubicadas en el quinto año del Profesorado. Todas dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación. 2 de ellas

---

1- Actualmente se ha abierto un interesante proceso de debate y discusión con la finalidad de reformar el plan de estudios.

2- 1).-Área General con orientaciones en: génesis del viejo mundo, antigua y clásica, socio cultural, medieval y moderno y universal contemporánea.

2).- Área Teórica con orientación en técnicas y métodos, teoría de la historia y teorías políticas y económicas. 3).- Área Latino Americana con orientación en: colonial, S. XIX y S.XX y 4).- Área Argentina con orientación en: S. XIX y S.XX.

dependen del Departamento de Didáctica, área de Didáctica de las Ciencias Sociales: Orientación Didáctica de la historia, en la que me desempeño como profesor.

Es un plan de estudios que focaliza la formación del profesorado con una importante formación disciplinar y con una escasa formación pedagógica-didáctica, lo que se presenta como un límite para pensar en la enseñanza. Digo esto en tanto que si bien es condición necesaria ser competente con el objeto, paradójicamente, no alcanza solo con saber para enseñar; en tanto si compartimos la idea de que la historia que se enseña no es la historia de los historiadores, sino un nuevo producto cultural: el contenido escolar. En este sentido una dificultad evidente es la escasa formación didáctica, que ofrezca al estudiantado, la posibilidad de pensar en la construcción del contenido escolar y las múltiples formas de abordar la enseñanza de la historia en contextos singulares.

Esta situación se evidencia no sólo en la estructuración del plan de estudios, sino también en las representaciones y perspectivas prácticas del estudiantado respecto de las prácticas de la enseñanza, cuestiones que han sido analizadas en otro trabajo<sup>3</sup>.

Desde hace un buen tiempo me vienen preocupando los modos en que los y las estudiantes del profesorado, llegada la instancia de construir propuestas de enseñanza, resuelven situaciones de enseñanza con algunas dificultades o limitaciones. Observo que ellas se circunscriben a la organización del contenido/conocimiento histórico a enseñar, a las finalidades y a las estrategias con las que disponer y, entiendo, desde un plano conjetural, que ello puede atribuirse a los modos de conocer que se les ofrece en el trayecto formativo, además de las huellas que ha dejado, en su biografía escolar, el aprendizaje de la historia. Cuento, en mi trayectoria, con cierta información, documentación y registros que me permiten

---

3- 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 Argentina. En 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”, Bologna, Italia. Ed. Patron. Págs. 539 a 546. En él planteamos algunas constataciones y rasgos recurrentes expresados a lo largo de las experiencias en varios ciclos de formación que, a modo de brevatio pueden sintetizarse en: a) un cierto pragmatismo acrítico en la construcción metodológica para la elaboración de propuestas de enseñanza por parte del estudiantado, b) desajustes entre los diseños construidos y las realidades de los grupos-clase para quienes fueron pensadas las secuencias de clases, c) dificultades en la elaboración/recreación del contenido a enseñar con escaso reconocimiento y diferenciación cualitativa de las disciplinas escolares y el contexto/cultura institucional, d) una delgada relación/articulación teoría-práctica tanto en la construcción de la reflexividad del estudiante como en el intercambio con los/as docentes co-formadores en ejercicio y e) una recuperación poco ponderada de la cotidianeidad como categoría heurística rica en la captación de la experiencia social del estudiantado, vinculable con los contenidos sociales de la historia enseñada.

aventurar algunos nudos problemáticos relacionados con la formación. Estos nudos pueden servir como orientadores para establecer algunos “límites y posibilidades”, en la formación inicial del profesorado en historia de la UNCo, aunque algunas cuestiones pueden ser de ayuda para otras realidades. Son límites y posibilidades que se inscriben en el contexto de las finalidades y los propósitos de la formación del profesorado y que denomino de la siguiente manera<sup>4</sup>:

- límites y posibilidades del plan de estudios de la carrera del profesorado vinculados a las formación histórica del estudiantado;
- límites y posibilidades vinculados a la temporalidad histórica y a la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente y.
- límites y posibilidades en la construcción de propuestas de enseñanza vinculadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana.

¿Por qué reconocerlos como límites y posibilidades? Cuando los límites son tan evidentes emergen las posibilidades, cuando los impedimentos de enseñanza del pasado reciente, por ejemplo, son conocidos, entonces emergen las posibilidades. Lo posible en el campo de la enseñanza es lo *real*, pero también lo que *puede ser*. Esto último pone el acento en el futuro más que en el pasado. No lo niega, pero tampoco lo entiende como algo estanco sino todo lo contrario, como algo indeterminado y en permanente reinterpretación y construcción. Por ello, pensar en que en los límites encontramos la posibilidad, habilita a buscar nuevas preguntas más que conocidas respuestas y esto es una opción de síntesis de múltiples dimensiones que cualquier formación debería promover.

### **a).- Límites y posibilidades del plan de estudios de la carrera del profesorado vinculados a las formación histórica del estudiantado.**

Es casi una obviedad sostener la idea de que el cambio de un plan de estudios en la formación del profesorado no garantiza, necesariamente,

---

4- Algunas de estas ideas las he trabajado en una ponencia compartida con Agnes Boixader, de la Universidad Autónoma de Barcelona. “El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía” y que ha sido publicada en: Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales de Joan Pagés y Antoni Santisteban (eds.) AUPDCS, UAB, Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales. España, 2014. ISBN 978-84-490-4419-9, Vol. 1; págs. 53 – 79

el cambio en las prácticas. También lo es pensar que los contextos de producción de los mismos no tienen relación directa con los proyectos políticos que los producen. El plan 96/85 fue elaborado bajo los signos de la democracia en la Argentina de la post-dictadura. En épocas de frágiles y dubitativas transformaciones, el gobierno se planteó, como política de estado, sostener y consolidar la democracia. Para ello las instituciones del estado, entre ellas la escuela, deberían constituirse en la base y en el fundamento de la democratización de la sociedad. En este marco, se llevó a cabo un proceso profundo de reformas curriculares en todos los niveles del sistema educativo con experiencias disímiles en toda la geografía nacional.

María Cristina Davini ha trabajado en profundidad la relación entre política y pedagógica en la formación del profesorado en Argentina. En uno de los capítulos de su libro<sup>5</sup>; sostiene que ha existido un “*voluntarismo tecnoburocrático*” (Vera Godoy, 1990) que ha caracterizado, mayoritariamente, las reformas educativas en América Latina, ya sea en la formación de grado o en servicio. En este sentido no es menor, dice la autora, considerar a las instituciones formadoras para poder comprender las regulaciones, tensiones y resistencias de las políticas en la formación docente: “El estudio de estas tensiones permitiría reconstruir el problema articulando las políticas y los proyectos con la concreción de las prácticas pedagógicas en el sistema escolar” (2001, p. 79).

Realiza un estudio de las tradiciones formativas y reconoce que han existido periodos de “picos” y de “estancamiento” de reformas y que ellas se han centrado más en la formación del magisterio que en la formación del profesorado de educación secundaria. Para el primer caso los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), no universitarios, se han encargado mayoritariamente de la formación de maestras y maestros y muy poco a la formación de profesores y profesoras para la educación secundaria. En la formación del profesorado en diversas disciplinas escolares para la escuela secundaria (historia, geografía, matemática, biología, física, literatura, entre otras) la Universidad tiene una presencia significativa. Lo novedoso es que, para los casos en que ambas instituciones comparten la formación para la educación secundaria, es casi nula la relación, articulación y diálogo entre ellas.

Por otro lado, y no menor, es oportuno destacar que la formación universitarita del profesorado va por caminos distintos a los que se producen en la escuela secundaria. Al menos en la región, Provincias de

---

5- Davini, M.C. (2011). *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Argentina: Paidós

Río Negro y Neuquén, en las se han producido reformas y contrarreformas curriculares y educativas, con ciertas innovaciones, que no han sido contempladas por las instituciones formadoras. La ausencia de diálogos entre niveles del sistema formador, es un obstáculo importante si pensamos en la posibilidad de innovación en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. ¿Para qué contextos de inserción profesional se forma al profesorado? Este es el dilema a repensar y el compromiso por asumir.

Un segundo límite se advierte en la lógica de la periodización que tradicionalmente organiza los procesos históricos de las asignaturas del plan de estudios. En la formación que recibe el futuro profesorado, los procesos históricos son presentados y abordados como procesos estancos, que dejan poco margen para pensarlo como problemas que habiliten a establecer nuevas periodizaciones para comprender la complejidad del presente vivido.

Finalmente, si bien existen otros tantos aspectos para reconocer en este apartado, haré referencia a otro límite, no menor en la formación del profesorado: la ausencia de articulación entre los espacios curriculares. Si bien existe un Departamento de Historia en la Facultad, la lógica del plan que se organiza en 4 áreas de conocimiento historiográfico, no permite articulación entre ellas. Aunque debemos reconocer algunos intentos fallidos. Pareciera ser que no se podrían pensar en núcleos/temas/problemas comunes y diferentes que contribuyan a pensar históricamente los procesos temporales y espaciales que son objeto de estudio en las distintas asignaturas del plan de estudios. La posibilidad no está puesta sólo en la articulación, que no demandaría de mayores acuerdos, sino en procurar que la formación que recibe el estudiantado, entre otros aspectos, se orienta a la enseñanza.

El desafío, entonces, apunta a romper definitivamente con la racionalidad técnica que imprimen ciertas prácticas y pensar en los problemas que dificultan la construcción de un currículo que por lo menos incentive la posibilidad de buscar soluciones a partir de la investigación de las propias prácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el profesorado. En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, enseñar a enseñar, reflexionando sobre qué significa aprender historia, qué significa aprender la historia para enseñarla. Sólo así la formación inicial contribuirá a la construcción de futuro, descartando una única realidad viable, observando la existencia de diversos horizontes posibles.

**b).- Límites y posibilidades vinculados a la temporalidad histórica y a la enseñanza y aprendizaje del pasado reciente.**

Si en la formación histórica/epistemológica del profesorado no se ofrecen otros modos de pensar la temporalidad histórica es muy probable que el cuatripartismo, es decir la división de la historia en antigua, media, moderna y contemporánea, siga estructurando no sólo la lectura del pasado, sino también su enseñanza.

Existen, como lo viene sosteniendo Pagès (2004, 2009), diversas investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de las dificultades con las que se encuentra el estudiantado a la hora de ubicarse y comprender el tiempo histórico y es muy probable que ello obstaculice el desarrollo de un pensamiento histórico. Sin embargo y lamentablemente, sostiene el autor, esos resultados, sugerencias o ideas no llegan a la práctica del profesorado ni a las autoridades que administran el currículo (Pagès, 2009).

Situación de la que no escapa la formación del profesorado en la UNCo. La forma en que se organiza el pasado histórico y el tiempo que se le dedica al estudio de determinados procesos históricos indican que el peso está puesto hasta el S. XIX en la mayoría de las asignaturas, lo que deja poco margen para el tratamiento de los procesos de los siglos XX y XXI. Si bien existen tres espacios curriculares (Historia Argentina, Americana y Universal) que abordarían el proceso que va desde mediados/fines del siglo XIX hasta nuestro días, el extenso temario a desarrollar en un cuatrimestre imposibilita tal pretensión o al menos este proceso no recibe igual tratamiento que el pasado más lejano.

Esto evidentemente es un límite que configura una racionalidad para pensar el devenir histórico social. La organización cuasi cronológica del plan de estudios deja poco margen a pensar en otras temporalidades, como la historia reciente por ejemplo.

**c).- Límites y posibilidades en la construcción de propuestas de enseñanza vinculadas con el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana.**

Es en la instancia de construcción de propuestas de enseñanza donde evidenciamos las dificultades. El estudiantado no logra desarrollar propuestas alternativas que superen la tradicional forma de enseñar historia en las aulas. Las representaciones y perspectivas prácticas que



poseen de sus propias experiencias transitadas por instituciones educativas, se imponen a las que ofrece el debate actual, las nuevas propuestas y la diversidad de estrategias que se abordan en el cursado de la cátedra.

Por otro lado, esas dificultades pueden atribuirse a la forma en cómo se les ha enseñado historia en la formación inicial. Las narrativas que dan cuenta del pasado, los discursos y acciones del estudiantado, están estrechamente ligadas a la racionalidad con la que los historiadores reconstruyen el pasado. Es decir, los grandes relatos, desde las diversas perspectivas, son los puntos de referencia para pensar la enseñanza de la historia, básicamente desde una dimensión cronológica de la temporalidad.

Pensar históricamente supone poner en juego una serie de procesos cognitivos y de relaciones temporales que nos permitan explicar un fenómeno, hecho o problema del pasado a la luz de un conjunto de conceptos y categorías que nos proporcionan las diferentes escuelas historiográficas junto a los modos en que ese pasado fue reconstruido por el historiador o la historiadora. Sostenemos que a pensar históricamente se enseña y se aprende y es una tarea en sí misma compleja. Es evidente que una enseñanza de la historia que se presenta como “producto acabado”, sin la posibilidad de adentrarse en los procesos de producción de ese conocimiento genera un aprendizaje conformista y rutinario que no se abre a las opciones por conocer problematizando lo conocido.

En este marco y como señalamos anteriormente, si no consideramos como punto de partida indagar las representaciones y experiencias que el estudiantado pone en juego a la hora de pensar históricamente y en la conciencia histórica que han construido, poco podremos tensionar los sentidos y significados que le atribuyen a la historia enseñada. Resignificar estos sentidos es la llave de ingreso al establecimiento de nuevas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

Creemos que más allá de los programas de formación de las profesoras y de los profesores en historia y de sus límites, podemos pensar estrategias que nos ayuden a cambiar la enseñanza y la formación del profesorado de historia focalizando en una historia para la ciudadanía, una historia que explique problemas sociales y brinde elementos para una participación activa en la toma de decisiones. Redefinir, entonces, 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 historia, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites, así como fortalecer la capacidad crítica que traspase la perspectiva cosificada del saber-información.

¿Qué acciones se promueven desde la cátedra, como posibilidad para la formación de profesores/as? Son diversas. A modo de ejemplo solo enumeraremos algunas.

La primera tiene que ver con la posibilidad de que el estudiantado pueda construir un pensamiento didáctico-histórico. Para ello se promueve, primeramente, un ejercicio de “indisciplinamiento”, esto es comenzar a construir una nueva racionalidad en términos de pensar en la historia y su enseñanza. Es sin dudas una de las actividades más complejas a las que se invita al estudiantado, en tanto presupone redefinir a) la función social de la historia en cuanto a las finalidades que se plantean para su enseñanza; b) la elaboración de problemas que orienten la enseñanza, lo que implica la construcción de nuevas periodizaciones e identificación de conceptos y categorías que contribuyan a comprender y explicar el problema en cuestión y c) la construcción de propuestas que se organicen en torno a secuencias, que gradualmente, contribuyan al estudio y análisis de los procesos de referencia, en el marco de una construcción metodológica que vincula las formas y el contenido en estrecha relación con los sujetos de aprendizajes en contextos singulares. Una síntesis de opciones que ubica al estudiantado en la perspectiva de tomar decisiones, epistemológicas y metodológicas, creativas e innovadoras.

En segundo lugar y estrechamente vinculada a la idea anterior, se ofrecen temas/problemas/desafíos que permitan pensar en la enseñanza de la historia en los actuales contextos. Para ello se abordan reflexiones e investigaciones que abren un universo de posibilidades, por ejemplo; los problemas/conflictos sociales candentes o relevantes, la historia reciente/presente, los conceptos claves o estructurantes, problemáticas socio políticas, culturales, económicas y ambientales, entre otros, siempre con la idea de construir explicaciones no causales, ni lineales, sino que inviten a pensar en la complejidad, en la indeterminación, de los procesos históricos.

Una tercera acción que se promueve desde la cátedra tiene que ver con la construcción de materiales para la enseñanza. Se invita a pensar en la posibilidad de abordar estratégicamente la enseñanza atendiendo a la diversidad del grupo clase. En este sentido recobra significado la construcción metodológica. Se procura que las estrategias se piensen en

relación a sus finalidades, al problema que orienta la selección y organización del contenido y a las características del grupo para el cual se piensa la propuesta. Entre otros recursos se aborda la cultura digital, las fuentes, las representaciones y los conflictos como punto para organizar las secuencias didácticas.

Finalmente, una de las actividades que hemos incorporado en la instancia de la práctica es la institucionalización de las Jornadas de Práctica Docente de la Enseñanza de la Historia, un espacio que, al finalizar las prácticas, convoca a los/as estudiantes en formación, a los/as profesores/as que han acompañado en el aula a los practicantes, a partir de realizar un trabajo colaborativo, y al público en general, a compartir experiencias y saberes.

Todas estas acciones, en el marco de la formación del profesorado, vienen a cubrir un espacio ausente en la Universidad. No solo en términos de reflexionar sobre la formación que ofrece la institución formadora a partir del plan de estudios del profesorado; sino de establecer contacto, vínculos y diálogos con otras instituciones que participan de la formación. En definitiva, tratamos de subsanar, en la medida de las posibilidades un déficit de las políticas de formación que caracteriza a nuestra universidad.

### **María Paula González (Universidad Nacional General Sarmiento)**

Cuando comenzamos a intercambiar correos electrónicos entre quienes íbamos a construir este panel, todos coincidimos en señalar que reflexionar sobre el vínculo “entre la universidad y las escuelas” y “la docencia y sus desafíos actuales” -como invitaba su título- nos llevaba al espacio de prácticas y residencias donde cada cual trabajaba. Una oportunidad así, posible en el marco de un encuentro como el de las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia, es una ocasión que quiero agradecer en primer lugar.

Con ese puntapié consensuado con los colegas de otras universidades, volví a algo que había apuntado en borrador a fines del año 2013 cuando me puse a escribir en torno a algo que había pasado (me había pasado) en Residencia II para el profesorado de Historia y había compartido en ese momento con mis colegas. Recuerdo que había garabateado algunas ideas que compartí en una charla con ellos.<sup>6</sup>

Y lo que me había pasado fue encontrarme con el desconcierto y malestar de unos estudiantes en particular en torno a los modos de escribir y de trabajar que se proponían en ese espacio de Residencia II,

particularmente frente a la revisión y reescritura de su secuencia didáctica y frente a la necesidad de ir y volver sobre esa propuesta, reflexionando y pensando alternativas para la enseñanza. Uno de ellos había dicho (palabras más, palabras menos) “yo nunca tuve problemas, siempre aprobé 'de una' todas las materias”. Otra estudiante había señalado “yo ya soy docente... ¿por qué tanta vuelta con todo esto?”

Esas palabras me habían impactado y me puse a pensar (y tratar de escribir) dónde anclaba ese desconcierto y malestar; qué era eso diferente que se planteaba y les generaba extrañeza. Porque había algo que ellos esperaban y sin embargo se encontraban con algo diferente.

Así, me puse a pensar en términos de “*interrupciones y aperturas*” y es lo que quiero compartir con ustedes.

*Interrupciones y aperturas* son términos que me ayudan a poner palabras lo que -siento y creo- acontece en el espacio de formación de profesores en Historia en la Universidad Nacional de General Sarmiento, y particularmente en el espacio de Residencia en Historia, una experiencia que aquí intentaré ponerle más palabras y otras voces (además de la mía).

*Interrupciones* alude a un conjunto de variaciones en los modos de leer, escribir, producir, evaluar, vincularse y construir saberes y prácticas. Son interrupciones que, perturbando lo conocido -generando inquietudes y, por cierto, no pocas molestias- inauguran otros espacios y otros rumbos. Es decir, generan *aperturas*.

En una carrera donde (no siempre, pero sí la mayoría de las veces) se lee para escribir parafraseando las interpretaciones de otros, Residencia en Historia requiere una producción propia donde se retoman aportes teóricos y propuestas para la elaboración de algo nuevo, de un saber nuevo y diferente al historiográfico (un saber escolar) y propio (a través de secuencia didáctica). Demanda una producción situada y oportuna para llevar a la práctica (la práctica docente). Así, *Residencia interrumpe los modos usuales de leer y escribir invitando a generar un nuevo tipo de saber en un nuevo tipo de escritura*.

En una carrera donde se trabaja sobre todo en relación con la historia académica, Residencia viene a señalar que tenemos que pensar en la historia escolar que está vinculada con la historiografía, con la investigación, pero que, a la vez, es otra cosa, por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, tiempos, formas y autores. Así, *Residencia interrumpe un modo de entender la historia planteando que se vinculan pero también se diferencian, la historia académica y la*

6- Comparto este espacio en la UNGS con Yésica Billán, Sergio Carnevale y Emilce Geoghegan

### **historia escolar.**

En un plan de estudios donde abundan los parciales presenciales, individuales y manuscritos que suponen una escritura “de una vez y en dos horas”, Residencia en Historia propone una escritura compartida con un compañero, un docente-tutor y un docente co-formador (en el mejor de los casos) en cuatro tiempos: planificación, escritura, revisión y reescritura. Así, *Residencia interrumpe las formas habituales de leer, escribir y producir.*

En un profesorado donde las asignaturas tienen, en términos generales, un parcial cada dos meses y un final oral al término del semestre (no siempre obligatorio pues cabe la posibilidad de promoción directa), Residencia requiere la producción de un texto cada semana -una propuesta de clase- donde se entiende como propiamente formativo -y no como un déficit- escribir, borrar y volver a escribir; porque en esa escritura y reescritura, en ese ir y volver, se está aprendiendo. Por ello, *Residencia interrumpe los habituales modos de leer, escribir, producir y evaluar señalando la necesidad de volver sobre lo pensado permanentemente.*

En un trayecto universitario donde se lee para el práctico si se puede y, si no se puede, se leerá para el parcial o para el final, Residencia demanda un ritmo sostenido -semana a semana- de búsqueda, lectura, reflexión y producción. No hay tiempo para las dilaciones porque este espacio supone un fuerte compromiso, sobre todo, con los alumnos que los reciben en las escuelas que son los destinatarios de la práctica docente (y no simples “medios” para alcanzar el “fin” de recibirse de profesores). En consecuencia, *Residencia interrumpe los ritmos tradicionales de trabajo e impone otra temporalidad además de la necesidad de pensar más allá de uno mismo y su rendimiento académico.*

Acostumbrados a cursar en el *campus*, con un profesor y con un conjunto de compañeros (con los que, en ocasiones, se realizan trabajos conjuntos), Residencia establece otros vínculos. Un vínculo con otras instituciones: las escuelas medias que los reciben. Con otros actores: los directivos, profesores y estudiantes de las escuelas destino. Un vínculo diferente con los docentes de la asignatura que acompañan el trabajo semana a semana, que están en la universidad en clases y en tutorías pero también en las escuelas haciendo observaciones así como recibiendo entregas vía mail, usando plataformas virtuales, correo electrónico, e incluso mensajes de texto o *WhatsApp* para compartir novedades de último minuto (suspensión de clases por corte de luz, de agua, desinfección, paros, acto, jornadas, etc.). También establece un vínculo diferente con otro

compañero, un vínculo solidario y colaborativo, con el que se forma una pareja pedagógica para trabajar. Por ende, *Residencia interrumpe las formas más conocidas de vincularse e inaugura otros escenarios de trabajo*.

Si hasta el momento de cursar esta asignatura, el desempeño en las materias depende de variables más o menos controlables (leer, dar los parciales, hacer los trabajos prácticos), Residencia es un espacio de formación para una práctica -la docente- que está atravesada por la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la inmediatez<sup>7</sup>. En consecuencia, *Residencia interrumpe las certidumbres universitarias e introduce las incertidumbres de la práctica docente*.

Contrariamente a la idea -largamente sedimentada- que concibe que la práctica es la acción visible, observable, externa y objetivable, esta asignatura invita a pensar que una práctica no es solo lo que se ve sino, también y sobre todo, *lo que se lee* como diría Jackson<sup>8</sup>. Dicho en otras palabras, que resulta de capital importancia lo que se piensa, se busca, se analiza, se propone y se revisa en el espacio de las tutorías antes y después de llevarlo al aula y que la residencia no “se juega” en el momento de las observaciones por parte del docente-tutor, sino que se define, sobre todo, en el antes y después de la clase. Así, *Residencia interrumpe los modos consagrados de pensar las prácticas*.

A partir de todas estas interrupciones, y en el espacio de la experiencia, se abren nuevos horizontes de expectativas (permítanme este uso ecléctico de Koselleck)<sup>9</sup>. Se trata de disrupciones que no buscan clausurar ni paralizar sino, precisamente, habilitar otros rumbos y movimientos.

Como dije, esto genera inquietudes y no pocas tensiones. Pero la propuesta es que Residencia sea una *experiencia* (con todo lo que significa). Porque, como señala Jorge Larrosa, “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega<sup>10</sup>”. Es decir, es aquello a partir de lo cual nos transformamos, esos acontecimientos que dejan una huella, una marca, a partir de los cuales

7- Sobre esta cuestión, abundan las referencias teóricas. Véase, por ejemplo, Philip Jackson, *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002

8- Remito nuevamente a Jackson, ob cit.

9- Reinhart Koselleck, *Futuro pasado*. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona, Paidós, 1993.

10- Larrosa, Jorge, *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes, 2003, p. 168.

podemos decir que somos otros.

Y sobre esto quiero hacer un paréntesis para realizar un apunte más. Según Larrosa, la experiencia es cada vez más rara por cuatro motivos: exceso de información, exceso de opinión, falta de tiempo y exceso de trabajo. No voy a detenerme en esto, pero me parece que nos queda pendiente -cuanto menos- revisar cuánto de exceso de opinión y juicio tiene la formación docente. Opinión y juicio que se manifiestan, por ejemplo, cuando los estudiantes refieren a las observaciones realizadas en las aulas antes de sus prácticas y que construyen desde un lugar de evaluación (negativa y destructiva, la mayoría de las veces) y no de interpretación que ayude a la comprensión; desde un lugar de inspección de lo que se repite y no de lo que cambia y se transforma sutilmente; desde un lugar de juicio de lo que es “rutina” y “tradicionalismo” sin poder advertir que lo cotidiano se mueve (pendular y necesariamente) entre el cambio y la conservación<sup>11</sup>.

Vuelvo a lo anterior, de la mano de Larrosa, para apuntar que la experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de una disposición y de un gesto de interrupción: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pararse a sentir, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el automatismo de la acción, charlar sobre lo que nos pasa, darse ese tiempo y espacio.

Descubrí cuando volví a leer (a Larrosa) para escribir estas líneas que estaba pensando, justamente, en ese sentido, en el sentido de interrupciones, pero también en aperturas de las que quiero dar cuenta.

Y como la experiencia -y sobre todo la experiencia de la práctica- no puede captarse de modo global sino desde la reflexión del sujeto de esa acción, para cerrar esta intervención quisiera compartir las voces de los estudiantes residentes (a través de extractos de sus testimonios escritos) que polifónicamente aluden a esas *interrupciones* y también a las *aperturas* que visualizan.

Aperturas a pensar la autoría:

*“el problema surgió en el momento de realizar la planificación ya que no contábamos con un “modelo” que nos guíe en la difícil tarea de planificar, y quiero remarcar esto ya que durante todas las materias que cursamos en la*

---

11- Retomo la perspectiva de Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*. 1 Artes de Hacer. México, Universidad Iberoamericana, 2007.

*carrera siempre existió un “modelo” a seguir para resolver los trabajos. Asimismo, el tipo de evaluación fue muy distinto al que estábamos acostumbrados ya que siempre habíamos sido evaluados a través de parciales “tradicionales” en los que la producción escrita nada tenía que ver con una planificación y fueron realmente muy pocos los trabajos de producción personal que hemos realizado durante nuestra carrera”*

Aperturas a una nueva etapa:

*“...creo que tiene que ver también con entender que estamos dejando de ser estudiantes del profesorado de Historia para dar nuestros primeros pasos en la docencia, es decir, que dejamos nuestro rol de estudiantes para ocupar el rol de docentes y es en esa transición donde se genera la tensión entre exigir herramientas para trabajar pero desde el lugar de estudiante universitario...”*

Aperturas a pensar la práctica y el compromiso de la práctica docente:

*Es así que cuando hablamos la primera vez con la profe, yo le planteo que vamos a dar el período [de historia argentina] 1955-1973. Le planteo que vamos a trabajar la idea de Cavarozzi de “semidemocracia”. Y allí comenzamos a debatir ese concepto, y yo ahí sentí que me iba a tener que comprometer... Además no sé por qué sentí [...] la necesidad de hacer las cosas lo mejor que pudiera y sin temor a hacer cosas políticamente incorrectas.*

Aperturas a pensar la propia historia desde la historia colectiva que se tiene que enseñar:

Quiero decir también que, en ocasiones, Residencia genera aperturas a pensarse, más allá de pensarse como docente, a pensar la propia historia personal y familiar. Y aunque esto no sea recurrente, quiero compartir también estas palabras de un estudiante que a mí me conmovieron especialmente.

*Qué raro, yo que estudio historia, que privilegiamos la memoria y yo no quiero acordarme... Será por esas cosas que*



*en familia no hablamos de las cosas que pasaron... Es muy raro: hablamos, pero no de "ciertas cosas". Mi vieja estuvo detenida en pleno operativo independencia en Tucumán y ella era militante...y yo no sé por qué ni qué paso. Y yo nunca supe por qué mi viejo estuvo como preso político dos veces. No les puedo preguntar...no puedo.*

*Fue a partir de la famosa clase 1 que empezamos a hablar. Y se ve que la cuestión del peronismo me atraviesa, y yo que me hacía el indiferente...*

*Lo que pasó fue que con eso de la planificación agarré el libro de Rodolfo Walsh, como para planificar mejor las clases... Y a medida que lo leía me comprometía cada vez más...*

*Fue esa vez que practiqué mi clase sobre la revolución libertadora y la desperonización frente a mi abuela y mi mamá, y mi abuela se puso a llorar... Y así fue que comencé a preguntar. ¡Cuántas cosas me perdí con mi abuelo! ¡ahora entiendo muchas cosas! Cuántos silencios tuvo mi abuelo.*

*Por suerte tengo a mi abuela que ayer cumplió 90 años y está re lúcida! Bueno, parece que ella siempre estuvo esperando que le preguntemos y nunca lo hicimos..."*

Este panel fue para mí una oportunidad, una ocasión para volver sobre algunas palabras y pensar otras nuevas para poder expresar sobre eso que me pasa, que nos pasa como equipo docente, en Residencia en Historia en la UNGS.

Como dije antes, Larrosa señala que para habilitar la experiencia tenemos que charlar sobre lo que nos pasa, darnos tiempo y espacio para eso. Y este panel fue una oportunidad en este sentido. Por eso, muchas gracias por la ocasión.

### **Susana Ferreyra (Universidad Nacional de Córdoba)**

En primer lugar, corresponde agradecer la invitación a integrar este Panel junto a destacados compañeros de distintas Universidades del país, como Miguel, Sonia y Paula. Espero que nuestras reflexiones sirvan de aporte a las discusiones de todos y cada uno de los que habitamos estos espacios compartidos de la universidad y las escuelas, tanto de nivel superior como secundario.

Siempre comenzamos las clases de la Facultad, con mis colegas de la cátedra<sup>12</sup> de Residencia docente en Historia, presentándonos y diciendo algo de nosotros mismos. Yo les digo a nuestros alumnos, que me pienso a mí misma como profe de secundaria, más allá de las tareas de formadora e investigadora. Mi construcción subjetiva como docente comenzó y se continúa en las aulas de una escuela secundaria y supongo que allí también cerraré mi carrera en pocos años.

Por eso, el título de este Panel me desafía en más de un sentido y, a partir de allí es que quisiera centrar mis palabras en tres o cuatro cuestiones que considero claves para propiciar la reflexión acerca de esta temática:

### **Primera cuestión:**

Si docentes somos todos, universitarios, superiores, secundarios, lo que nos diferencia no es la tarea de enseñar, sino el lugar, **la posición** desde la cual esa tarea se realiza. Y uso posición desde una mirada teórica que reconoce que ésta se construye en trayectoria<sup>13</sup>. ¿Dónde están las diferencias?

En principio, es necesario reflexionar sobre el lugar que cada una de estas Instituciones, claves en la educación argentina, ocupan dentro del sistema educativo, legislado por la Ley de Educación Nacional<sup>14</sup> una, la escuela y por la Ley de Educación Superior<sup>15</sup>, la otra, la Universidad.

Desde sus orígenes estas normativas reconocen fundamentaciones diferentes, y, en algún punto, casi antagónicas. La LEN es producto de las nuevas miradas sobre la enseñanza y la sociedad que fueron introducidas en la última década de gestión política en nuestro país.

La LES es un complejo normativo que refleja con claridad el posicionamiento eficientista y de estado neoliberal, fruto de la década de los noventa en América Latina y nuestro país. Lo que no quiere decir que no tenga, en su articulado, cuestiones interesantes que desafían las construcciones autónomas de las universidades, como por ejemplo la cuestión de la evaluación de las prácticas universitarias.

Esa Ley, como todos sabemos, no sólo es discutida, sino que

---

12- Compartimos el espacio del área Historia con Nancy Aquino, Celeste Cerdá, Mariano Campilia, Marina Rodríguez. La Cátedra es mucho más compleja, ya que integra a otras Áreas como Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía y Psicología.

13- BOURDIEU, P. (2004) El Sentido Práctico. Siglo XXI. Buenos Aires.

14- LEN Nro. 26.206.

15- LES Nro. 24.521. Discusiones sobre el Art. 43 de la L.E.S. en AQUINO N, FERREYRA S.: "Formación docente, política, debates y propuestas". Revista RESEÑAS. Vol. 10. Nov. 2012.

actualmente existen proyectos para su modificación y su derogación. Los cuales, y eso hay que decirlo, no han recibido aún tratamiento parlamentario. Esto nos podría estar diciendo que no hay suficiente voluntad en nuestros representantes para su reemplazo por otra Ley que cambie la relación entre el Estado, sus universidades y la sociedad que las sostiene y les reclama.

Siguiendo este camino analítico, lo que se presenta a la vista es que la Escuela, un nombre genérico que agrupa en su seno desde la enseñanza primaria a la secundaria y con el nombre de Institutos a la enseñanza superior, en la cual se forman muchos de los docentes que ejercerán en ella, es parte de un sistema educativo jurisdiccional, o sea, provincial.

Sus referentes legales, curriculares, las políticas generales de sostenimiento de la disciplina, de contratación o reclutamiento de sus profesores, están fuertemente ligados a las políticas provinciales. Sin embargo, bueno es aclararlo, la LEN, los Acuerdos Federales y el INFOD, han introducido normativas generales que tienden a corregir la fragmentación y autonomización excesiva de sus Planes y Programas que había sido el producto más claro de la Ley Federal de Educación. Aún cuando se puede reconocer en el sistema escolar una clara dependencia de las políticas y decisiones jurisdiccionales, existe una cierta regulación acerca de la Escuela que muestra su relación directa con las disposiciones del Estado.

Las Universidades, por otra parte, según la Ley y las tradiciones de su creación y funcionamiento, desde las más antiguas como la nuestra cordobesa con 400 años o las más recientes y recién nacidas, sobre todo en la provincia de Buenos Aires, son, fundamentalmente, casi esencialmente, autónomas.

En las reuniones que desde hace años se han sostenido en la ANFHE<sup>16</sup>, una de las cuestiones claves de discusión en relación con los profesorado que se dictan en las universidades es, justamente, el grado de vinculación/desvinculación que existe entre los requerimientos curriculares jurisdiccionales, o sea los conocimientos requeridos para enseñar Historia en la escuela y los saberes o conocimientos ofrecidos en los Planes de estudios universitarios. En rigor de verdad, aunque en esas reuniones se han acordado algunos contenidos mínimos de alcance nacional, su llegada a los ámbitos propios de aplicación, o sea a las propias

---

16- Asociación de Facultades de Humanidades y Educación. Nuclea a estas casas de estudio a nivel nacional, con el objetivo de establecer criterios comunes para la formación de sus docentes y las propuestas curriculares vinculadas a la enseñanza.

facultades que podrían ser las que los trasladen a sus Planes aún es muy heterogénea.

Esa diferencia política marca el primer hiato profundo a la hora de relacionar Universidad-escuela.

En Brasil, por ejemplo, las Universidades no otorgan titulación de Profesor. El título de grado que habilita para el ejercicio de la docencia es la Licenciatura plena. Lo que constituye a un licenciado en Profesor es la tarea, el enseñar, tanto en la Universidad como en la escuela. Es interesante a la hora de analizar nuestra situación docente.

En nuestro país hay actualmente casi 50 (cincuenta) universidades públicas con 1.808.500 alumnos y 42.000 escuelas con 11 millones de alumnos, 3.400.000 secundarios y 600.000 de nivel superior. Entre ellas, y desde épocas recientes, existen vínculos que tienden a producir articulaciones en el paso de los jóvenes de la escuela a la Universidad. Hay Programas de Articulación Escuela Media Universidad e investigaciones profusas sobre esa temática. Esto quiere decir que a la universidad le preocupa la calidad de los aprendizajes de sus ingresantes, o sea, la calidad de los saberes de los egresados de la escuela<sup>17</sup>.

Por otra parte, la Escuela, sus alumnos, su currículum, sus problemáticas sociales y de aprendizajes es objeto frecuente de abordajes investigativos.

Sin embargo, lo que no es frecuente, o queda sólo en el ámbito de la investigación, es el reconocimiento de que los docentes que desempeñan su tarea en las Escuelas, esa tarea que suele diagnosticarse como incompleta, no lograda, son, en gran medida, formados por las Universidades que las investigan.

Según estudios realizados por colegas prestigiosos, como Eduardo Tenti<sup>18</sup>, por ejemplo, aunque los datos son diferentes por jurisdicciones, la mayor parte de los docentes secundarios se forman en las universidades.

Aquí surgen nuevas preguntas. Más allá de la autonomía constitutiva que señalábamos en las Universidades, del sistema educativo que las coloca en jerarquías de conocimiento diferente a las Escuelas, ¿no deberíamos pensar en procesos de articulación que avanzaran desde la bisagra del primer año universitario y se pensarán más en una escala social, acerca de qué conocimientos debería proporcionar la Universidad a aquellos que formarán a sus alumnos futuros y, sobre todo, a los

---

17- Ver por ej: MARQUINA y Otros (2009), CARLI y Otros (2014).  
18- TENTI FANFANI E.:(2007) La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires.

ciudadanos de esta sociedad que sostiene con su esfuerzo a las Universidades públicas?.

### **Segunda cuestión:**

En tal sentido y, ya enfocándonos en la enseñanza de la Historia nos preguntamos **¿Qué saberes son necesarios para ser un profesor de Historia?** Ese es nuestro tema actual de investigación junto al equipo que integro<sup>19</sup> y es, también, el eje de la ponencia que hemos presentado en estas mesas. En ella reconocemos que existen saberes experienciales, prácticos, propios de la tarea, del encuentro con los otros, el colectivo docente, que probablemente no puedan ser enseñados ni aprendidos en las aulas universitarias.

¿Dónde se aprenden las prácticas gremiales, los saberes particularísimos de encuentro personal en diferentes instituciones, las prácticas de relación con los colegas, con los directivos?

Eso marca también una característica de la docencia. Probablemente es una característica compartida con otras profesiones u otros oficios. Sin embargo, la conjunción de estas tensiones, acompañadas por el hecho de que un docente de escuela secundaria rara vez es un profesor de una sola institución, duplica el esfuerzo de reconocimiento de prácticas diversas en lugares distintos. Y es también una diferencia con la Universidad, dónde, por lo general, el docente no ejerce en varias. Digo, por lo general, porque puede ocurrir que lo sea, sin que eso lo convierta en el docente-taxi de la escuela secundaria.

¿Y la especialización del conocimiento? Otra gran diferencia. El profesor universitario es un especialista, dedicado a un campo de conocimiento específico. Aún en nuestro caso, el de formadores, nuestro campo es el de las didácticas específicas.

El profesor de secundaria es, en alguna medida, y sobre todo en los primeros años de docencia hasta que consigue una cierta estabilidad, un “todólogo”. Debe hacerse cargo de cursos de Historia Americana y Argentina, de Historia Argentina y del Mundo, de Historia Antigua general, en fin... de lo que el currículum de la escuela y sus necesidades de trabajo, y las demandas existentes en su zona, le requieran. Y eso sí que es un esfuerzo que pocas veces es visualizado en la Universidad.

¿Cuál es el lugar de la Universidad en la construcción de esos

---

19- Proyecto de Investigación presentado en SECyT.UNC: El campo de la enseñanza de la historia. Problemas, políticas y perspectivas desde las aulas de Córdoba.

saberes? O sea, nuestro lugar, en tanto universitarios formadores de docentes para las escuelas.

Cuando nuestros alumnos universitarios llegan a nuestra cátedra, al final de su carrera de profesorado, última materia, residencia, suelen comentar: Es la primera vez que alguien nos pregunta ¿qué es la Historia para vos? ¿Por qué crees que es importante el conocimiento histórico? Y se nos pide que escribamos sobre eso algo personal, no reproduciendo autores. No lo que piensa Aróstegui, Halperín, Ansaldi, sino vos, luego de leer a esos autores.

Su primer gran desafío es comprometer opiniones personales, no reproducir conocimientos, generar propuestas de selección pertinentes. Encontrarse con un currículum, en la escuela secundaria, que muchas veces está más actualizado que el que abordaron en la universidad, al menos en lo normativo. Temáticas como historia reciente, derechos humanos, nuevas lecturas sobre el orden colonial, estuvieron antes en el currículum escolar que en el Universitario.

Los residentes sienten que sus problemas para la trasmisión no son sólo didácticos, conocer estrategias de enseñanza, sino que son, centralmente, históricos. Periodizar, abordar conceptualmente ciertas temáticas, trabajar casos y no detalladas narraciones lineales les plantea serias dificultades.

En su trayectoria universitaria, rara vez se les mostró que las disciplinas académicas también son recortes de conocimiento, que ese recorte tiene alcances epistemológicos, metodológicos y también ideológicos. Y que debe estar disponible para ser transmitido, que allí reside su importancia social para la docencia. Otra cuestión será para la investigación histórica.

### **Tercera y última cuestión:**

Hasta aquí, los desafíos que he compartido con Uds. no son para nada nuevos, son los constantes en la relación Universidad-escuela-formadores.

La última cuestión que les propongo tiene que ver con problemáticas y desafíos muy actuales, aunque su novedad ya es relativa.

Estos nuevos sujetos de los que hablan las investigaciones educativas y psicológicas han llegado, no sólo a la escuela sino a la Universidad. Los nativos digitales, los nuevos incluidos a partir de la legislación de la última década han arribado a las escuelas y algunos de

ellos hicieron la opción por la Universidad. Sólo un tercio, si confiamos en los números que les citaba hace un rato.

Son los jóvenes procedentes de una sociedad en la que el esfuerzo y el conocimiento no son especialmente valorados, salvo en ciertos sectores. Los logros se asocian a lo mediático, a la escena pública. Sin embargo, muchos de ellos han decidido estudiar Historia, y, dentro de la carrera, hacen opción por la docencia, quieren ser profesores.

En nuestra Universidad, la carrera de Historia inscribe anualmente a más de 300 alumnos. ¿Qué tiene la Universidad para ofrecer a sus expectativas? En realidad, personalmente creo que la discusión pasa más por cómo puede establecer la relación clave entre sus aulas y las aulas de las escuelas dónde se desempeñarán sus alumnos como docentes, sin abandonar su pretensión de construcción de conocimiento, sin desmerecer las expectativas sociales, aportando a mejorar la calidad de lo que se enseña. Porque lo que debemos enseñar, nosotros, los profes de la última materia, de la Residencia, muchas veces tensiona lo que los estudiantes creen que necesitan, a veces sienten que lesionamos sus derechos por exigirles lecturas complejas, reflexiones difíciles, responsabilidades que no quisieran asumir.

Quisiera cerrar mi participación con una pequeña reflexión más general. ¿En qué medida los desafíos actuales para los docentes de Historia son compartidos con los de, por ejemplo, veinte años atrás? Sin dudas que la sociedad cambia, las costumbres, las conductas y las prácticas escolares se modifican, pero creo que el gran tema sigue siendo encontrar los espacios para desnaturalizar las desigualdades, para conseguir presentar nuestro conocimiento como una herramienta clave para comprender y transformar nuestros espacios de relación política y social.

Hoy hay más chicos en las aulas, hay menos interés por la Historia? Será que les estamos acercando una Historia que no parece ser parte de sus realidades?

Nunca ha sido simple nuestra tarea, estos encuentros que compartimos, como el de hoy aquí, deberían aportarnos nuevas fuerzas para sostenerla. Muchas gracias.

### **Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)**

En el diálogo que nos propusimos entablar desde las distintas cátedras de Práctica de la enseñanza de Historia, elegí imaginar a uno de nuestros estudiantes en el tránsito entre la Facultad y la Escuela secundaria

centrándome en reconocer con qué herramientas cuenta para realizar ese paso, qué tensiones se manifiestan entre un espacio y otro y cuáles pueden ser nuestras intervenciones en ese proceso. Seguramente influyó en mi elección, el momento del año en que planteamos esta conversación. Justamente en el segundo cuatrimestre, etapa en la que todos los años de formación disciplinar y pedagógica se ponen en juego a fin de iniciar, con las prácticas, ese extenso, deseado, vital y desafiante oficio de enseñar. Por esa razón imagino un personaje, en él, resumo voces y situaciones diversas no pertenecientes, necesariamente, a un estudiante concreto, sino a una composición “recreada” para este diálogo.

Propongo en esta intervención pensar la enseñanza de la Historia en el nivel secundario como un cruce de fronteras, entre la Universidad y la Escuela. Ese cruce de fronteras, llevado a cabo por un profesor principiante de Historia: el “cruzador de fronteras”. Mi cruzador de fronteras este año se llama Juan Manuel, porque *“cuando hablamos de “personas que cruzan fronteras” nos referimos a individuos capaces y deseosos de desarrollar empatía con el “otro” cultural y de ver los valores de ese “otro” como iguales, de una forma sincera, sin olvidar el status social subordinado que determinado grupo cultural tiene en la sociedad. Una persona que cruza fronteras es alguien que considera críticamente los rasgos culturales positivos del otro y que, al mismo tiempo, es capaz de criticar las prácticas discriminatorias de su propia cultura que pueden estar implicadas en la creación del otro cultural. Así, la pedagogía fronteriza inscribe a los maestros dentro de ciertos límites sociales, políticos y culturales, que son múltiples e históricos, y a la vez los interpela para proponer pasar a la acción con el propósito de igualar las relaciones asimétricas y de poder, erradicando identidades sociales estigmatizadas impuestas a los estudiantes* (Bartolomé, en: Kincheloe-Mc Laren; 2008:373-374).

En esta línea, plantearé dos situaciones de cruce de frontera con sus correspondientes desafíos. La primera frontera: desde la Formación del profesorado a la Práctica en la Escuela Secundaria que, en contrapartida, es un primer desafío para los docentes formadores. La segunda frontera: desde la Escuela Secundaria hacia la Facultad, con su consecuente desafío para el profesor practicante y nosotros sus docentes.

### **Primera Frontera.**

A punto de cruzar desde el profesorado en Historia a la clase de Historia en la escuela secundaria. Han transcurrido al menos cinco años



desde que se alejaron de ella; y en ese transcurrir, siguieron siendo estudiantes que han sumado 12 años de experiencia. La práctica es el momento de realizar el primer cruce, investido como profesor, transformado en docente. El espacio escolar no es desconocido para él, pero sí lo es su posición en el escenario; algo así como un ejercicio de multiperspectividad tan propio al conocimiento histórico. Vivió el aula desde su lugar de estudiante, el espacio es conocido, pero esta vez, deberá vivirlo desde el lugar del docente. La seguridad de la experiencia de ser estudiante se ve impactada por ese cambio de perspectiva del mirar, del hablar, del actuar. Es el pasar de ver/vivir el aula desde los ojos del estudiante al ver/vivir desde los ojos del profesor. (Westhoff; 2012).

Algunos relatos de “cruzadores de fronteras” lo muestran:

*“En mi caso fue bastante desesperante, porque la palabra que va mejor es pánico. Yo soy una de esas personas que mencionamos al principio, que nunca más pisé la escuela, salvo cuando tuve que hacer las observaciones para la materia. Y eso va volviendo [...]*

*Contacto con chicos de esa edad nunca más tuve y a la vez, uno se va distanciando en edad y eso te da más miedo. Y si, entré con pánico porque el miedo a hablar, romper el hielo, enfrentarme con el grupo y cómo me iba a sentir yo. Fue solamente presentarme y con el transcurso de las clases, soltarme y en ese sentido estoy más tranquila. Me siento bien con ellos pero fue pánico al principio porque no sabía con qué me iba a encontrar. Ahora estoy trabajando más tranquilo.” (E1-coloquio 2- 2012).*

*“Desde lo emocional, yo estoy muy alterada!!! (risas) Estoy muy nerviosa. Esta es la tercera semana y estoy con un nerviosismo...uno trata de relajarse un poquito...Desde que me siento a planificar hasta después de salir del colegio. Quedo agotada!!! Por el profesor que me viene a observar, por los chicos mismos, por el profesor que se queda, también te observa. Yo todo el tiempo me siento observada. Es muy fuerte la experiencia. Desde el punto de vista emocional, pese a todo esto, el nerviosismo que hay y todo, hay algo que compensa. Es mi caso, que me reconforta, son los pequeños signos de simpatía, esa complicidad. La primera vez que viniste vos (profesora*

*observante) hacían así (pulgares para arriba, guiño de ojos).” (E5-coloquio 2-2012)*

¿Cómo logra cruzar esa frontera Juan Manuel? Pasar de ver la clase con los ojos de estudiante y comenzar a ver la clase como profesor, es una situación que nos plantea contundentemente al menos dos cuestiones: que él no se siente preparado para desempeñarse en su oficio de profesor y que además en su formación de estudiante miró, básicamente su función de recepción. Se siente observado y estudiado porque es lo que él hizo también a lo largo de su escolarización. Hasta agregaríamos, escuchó. Nada nos dice acerca de otros sentidos, y podríamos imaginarlo allí, los cuatro o cinco años de estudio, mirando a través de sus ojos una situación en la que la relación con el saber histórico imprimió en él, el lugar de receptor de conocimientos,

*“...estoy muy nervioso y molesto conmigo muchas veces, mismo por el hecho que me quemó la cabeza pensando actividades y no me sale nada. Buscar en un libro y por ahí la magia me viene, Wooww, puedo hacer esto!!!! Todavía no me pasó mientras hago las prácticas. Evidentemente, yo pensaba cuando haga las prácticas voy a hacer actividades posta. Pero termino con las preguntas-respuestas. Quiero salir de eso pero me cuesta horrores. Estoy más nervioso en mi casa que en aula.” (E7- Coloquio 2-2012)*

**Primer desafío** para la cátedra de Didáctica de la Historia. A modo de acompañamiento en pos de intervenir durante el inicio de las prácticas, además de la observación del practicante, iniciamos a partir del año 2011 coloquios quincenales a modo intercambio de experiencia, diálogo, búsqueda de respuestas a las situaciones que seguramente comparten los practicantes. Desde la tercera clase los estudiantes participan de estos encuentros junto con la cátedra. A partir de las situaciones reales de aula, promovemos la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se van planteando, proponemos readecuaciones de sus planes de clase, escuchamos descubrimientos, innovaciones, para que ese tránsito a la escuela secundaria deje de ser extraño. Son momentos promotores de reflexión, revisión de teoría y búsqueda compartida de soluciones. No les daremos las soluciones, no las recibirá escuchando, las buscará, las pondrá en práctica, la aprenderá de otros cruzadores de frontera. Así como las narrativas forman parte de la formación del pensar históricamente, las

narrativas generadas en los coloquios son dispositivos de investigación sobre la formación docente.

### **Segunda frontera.**

Nuestro cruzador de fronteras continúa con sus prácticas, atendiendo esta vez a los componentes centrales de la materia a enseñar. Ha aprendido acerca de la renovación historiográfica, ha transcurrido por diversas cátedras, se ha puesto en contacto con investigaciones meticulosas, se ha convertido en un lector competente. Ha aprendido acerca de la Historia. Pero es el momento de transformar el contenido disciplinar en contenido enseñable. Ha trabajado intermitentemente en la preparación de la programación pero en la escuela el escenario es distinto, aún distinto a las micro clases ensayadas en la cursada. El aula es un escenario en el que el practicante debe poner en juego el arte de la representación (Woods; 1998: 30) pero lejos de acercar las clases al oficio del historiador observamos la reincidencia de esa historia que parece encerrarse en un relato cerrado y sobre todo en la primacía de un discurso ya sea escrito u oral. La pregunta es entonces ¿cuánto ejercitó ese oficio del historiador durante su formación como profesor? Pero además del cómo de la construcción del conocimiento histórico está el para qué y para quiénes enseñar Historia. El esfuerzo para el “cruzador de fronteras” es arriesgarse a andar el camino de la intersubjetividad pedagógica mediado por los contenidos curriculares y los contenidos culturales.

Es en la escuela donde vemos puesto en acto el desafío que se presenta a la formación inicial: apelar a los estudiantes de la escuela desde lo cognitivo, pero también desde lo afectivo. Y si la historia es la ciencia que estudia las interrelaciones de los hombres en el tiempo, no podemos dejar de plantearnos cómo asumimos esa relación entre docentes y alumnos en el aula hoy, relación mediada por el currículum de Historia.

El cruce de esta frontera provee a Juan Manuel de un registro cultural, los saberes curriculares que a modo de herencia se enseñarán a la generación de estudiantes secundarios. Si bien los profesores más jóvenes pueden tener entre 23 y 24 años, la escuela a la que ingresan es prácticamente la misma escuela a la que ellos asistieron. Pero no son los mismos estudiantes los que habitan las aulas. La escuela es la misma en su formato de ordenamiento disciplinar, cajas ordenadas, con profesores de sus propias disciplinas. El cambio está en quienes habitan la escuela. Michel Serres (2013) encuentra esto en “Pulgarcita”, en alusión a la

destreza con que los mensajes brotan de sus pulgares la expresión de ese nuevo adolescente que nació en un mundo distinto. Pulgarcita usa el celular, la computadora. Estos elementos exigen de ella un cuerpo en tensión, en actividad, en demanda; el cuerpo deja de ser pasajero a ser cuerpo piloto, aprende de otro modo, se interesa de otro modo. Pero ¿cuál es la escuela a la que concurre Pulgarcita? ¿Podrán comunicarse Juan Manuel y ella en este escenario escolar?

Pasar de espectadores a participantes es una profunda transformación palpable en el entorno sociocultural, externo a la escuela. “En otros tiempos enseñar consistía en una oferta, el saber estaba acumulado en los libros, el portavoz lo mostraba, lo leía, lo decía. Las actividades eran: escuchen, lean, luego hagan silencio. Pero si prestamos atención la charla va ganando espacio, posiblemente trae un mensaje, se precisa otra oferta para presentar otro saber...” (Serres; 2013:48). En la escuela en la que se encuentran Juan Manuel y Pulgarcita circulan saberes divergentes, pero las rutinas instaladas presionan aún para que se encajen en una propuesta curricular dividida en materias separadas, clasificaciones distribuidas en disciplinas que de alguna manera reproducen la separación corporativa de las facultades, en la que se producen “instruidos incultos” y “cultivados ignorantes”. Juan Manuel no volvió a la misma escuela. Su desafío y el de sus profesores es generar en la escuela ese “tercer instruido”.

La propia construcción disciplinar muestra que en el ámbito académico los conocimientos de la Historia indagan y recorren otras disciplinas que aportan en el saber propio. La Historia Cultural, da muestra de ellos con la multiplicidad de fuentes y de aportes teóricos involucrados. El conocimiento histórico, como todo saber científico es provisorio, pero significa también entrenarse en la adquisición de saberes que son los que dan el sustento epistemológico a la disciplina.

**Segundo desafío** para la cátedra: empoderar a Juan Manuel para empatizar con los y las Pulgarcita, dar señales de reconocimiento, de vínculo, poner en práctica la escucha empática como mediación y ejercicio exigente hacia el intercambio dialógico (Sennet; 2012:40). Reconocer en el “otro cultural”, sus rasgos positivos y valorar los aportes de su formación en tanto y en cuanto desarrolle las posibilidades de comunicación, de entendimiento de los cambios producidos a nivel cultural y ante todo en comprometerse en ser un indagador de la propia disciplina, la Historia como el vehículo elegido para ese diálogo intercultural. Es imperioso, por

tanto, desarrollar en nuestra propuesta de cátedra, instancias de discernimiento en las que pueda reconocerse cómo se alcanzó el saber histórico y cómo puede enseñarse. Eso nos permite dilucidar junto al profesor practicante cuáles fueron los procedimientos propios de su aprendizaje acerca la Historia, realizar un ejercicio de metacognición por medio del cual escudriñar en los recorridos que, al momento de su graduación, parecen haberse entremezclado con los procesos históricos aprendidos. Es decir, es necesario desandar, como si fuera un film en reversa, cómo llegó a entender un proceso histórico.

En la línea planteada, buscamos evidencias, dispositivos presentes en las cátedras que nos permitan observar posibles andamiajes para este futuro profesor. En los dos primeros bienios, nuestra cátedra y el grupo de investigación iniciaron una interrelación con la de Historia Contemporánea. A partir de los trabajos prácticos iniciamos a los estudiantes en el abordaje de los contenidos disciplinares de la mano del aprendizaje del uso de fuentes visuales y recursos narrativos.

### **Metadesafío: lograr ser “cruzadores de fronteras”**

Para la cátedra es una encrucijada el conseguir, intelectual y emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes, significa interpelarnos también como “cruzadores de fronteras”. Seguramente nuestro “cruzador de frontera” tiene en su mochila múltiples elementos para desarrollar esa empatía con los “otros” de la escuela secundaria, pero también deberá entender que la historia se aprende con todos los sentidos. Si Juan Manuel pudo aprender el hacer de los buenos historiadores: cómo proceden y cómo escriben, tendrá elementos del pensar históricamente. Es posible que esos elementos fueran incorporados como meros conocimientos y no como saberes, es decir no como habilidades conducentes al pensamiento histórico.

Juan Manuel, debería poder reconocer que ese pensamiento histórico no se construyó a medida que cursaba materias que completaban una línea cronológica ya que, “[...] *el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere de 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*”. (Pla, 2005: 16).

El ejercicio a desarrollar con “los próximos” Juan Manuel sería el de indagar en la formación sobre cómo aprendió su disciplina, qué puede enseñar sobre esas estrategias: el qué y el cómo del saber histórico sin olvidar el interés por la atención a los problemas socialmente vivos (Santisteban, 2010), a nuestro entender, el nudo en el que se entrecruzan las fronteras.

En un ejercicio de multievocación y con la fuera de la analogía, me interesa “cruzar” el relato de Pulgarcita de Serres (2013), en especial los párrafos que invitan a conectar Historia y Literatura, con el de Emile Zola en su novela “El paraíso de las damas”: *“El fundador de la tienda Bon Marché, clasificó la mercadería por vender, en estantes ordenados, la mercadería quietita. Cada paquete en su lugar, en filas, ordenados. En su tienda había todo lo que un parroquiano podía necesitar, alimentación, vestimenta, cosméticos. Hasta que Boucicaut se encuentra ante una contrariedad cuando sus ganancias tocan el techo. Es entonces cuando se le ocurrió cambiar la clasificación”*

Supongamos a la abuela de Pulgarcita en la nueva disposición del almacén de Boucicaut en búsqueda de las habituales verduras. Con los cambios producidos pasó antes por la sección de puntillas, de lencería, observó, disfrutó y hasta sumó eso a su compra hasta que, finalmente llegó a encontrar los puerros que necesitaba.

Podríamos pensar en nuestra escuela como si fuera este almacén: práctico y rápido. El orden facilita el movimiento, pero también puede aprisionar, al cabo lo congela. Puede esterilizar el descubrimiento. El desafío es cambiar algunos recorridos instalados: la centralidad puesta en los contenidos disciplinares, prestando mayor atención a las prácticas de Historia que se enseñan en cada año; descubrir conexiones con otros saberes; explorar e indagar en nuevas fuentes, en otros formatos textuales; incluir las tecnologías de información y comunicación y el trabajo en red. En definitiva, animarse a reconocer en la Historia una posibilidad de crear, de ejercer el oficio de profesor como intelectual, interesado en los problemas socialmente vivos para que Juan Manuel y Pulgarcita puedan dialogar.

## BIBLIOGRAFÍA

BARTOLOMÉ, L. (2008). “La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras. Radicalización del profesorado futuro”, en *Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Peter McLaren, J.C. Kincheloe (eds.) Barcelona, GRAO. pp. 365/388.

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

PLA, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el Bachillerato*. Mexico, Plaza y Valdés

SANTISTEBAN FERNANDEZ, A. (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico”, en: *Clio y Asociados* (14), p.34-56.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, Paidós

SENNET, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona, Anagrama.

SERRES, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires, FCE.

SHULMAN, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza, fundamentos de la nueva reforma” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 2. Disponible en

<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

TERIGI, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

WESTHOFF, L. (2012). “Seeingthroughtheeyes of a Historyteacher”. *TheHistoryTeacher*. 45, August 2012,533.548.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires, Paidós.

**Relacion(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas:  
interrogantes, confluencias y conflictos.**

Entrevista a la **Mg Victoria Baraldi**

*Marcelo Andelique (UNL)*

*Lucrecia Alvarez (UNL)*

**Victoria Baraldi** es Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Magister en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). Cursó el Doctorado en Educación (UNER). Actualmente se encuentra en el desarrollo de la tesis.

Profesora Titular de la cátedra Didáctica General (FHUC-UNL) y Prof. Adjunta de Didáctica II (FCE-UNER).

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, se desempeña también como Secretaria de Investigación, directora de la carrera de Maestría y Especialización en Docencia Universitaria y de la Revista Itinerarios Educativos.

Es autora del libro *El lugar de la Didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja* (1996) y co-autora de los libros: *Problemas y propuestas en la enseñanza de la Geografía. El uso de materiales cartográficos* (2004); *Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973* (2010); *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para su enseñanza* (2012). Como así también de materiales para la educación a distancia vinculados a las áreas de Didáctica, Curriculum e Investigación Educativa.

Ha dirigido proyectos de investigación en el campo de la didáctica. Actualmente dirige un proyecto relativo a los procesos de construcción curricular en la educación secundaria santafesina.



## **Relacion(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas: interrogantes, confluencias y conflictos.**

Entrevista a la Mg. Victoria Baraldi.

Entrevistan: Prof. Marcelo Andelique, Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras: Didáctica de la Historia, Práctica docente (Historia), Sociedades Medievales y Formación del Mundo Moderno I (FHUC-UNL) y Prof. Lucrecia Milagros Alvarez, Graduada Adscripta en Investigación en la cátedra Práctica docente [Historia], (FHUC-UNL)

**E:** Antes que nada, buenos días. Nos interesa entrevistarte para saber cómo ves vos la relación entre las didácticas generales y las didácticas específicas. En particular, nos interesa saber la relación en función de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

**VB:** A mí siempre me preocuparon estas denominaciones y estas formas de entender, por un lado una didáctica general y por otro lado, una didáctica específica ¿Por qué les digo esto?, porque en realidad, la didáctica es una, se trata de un conjunto de saberes sobre la enseñanza. A lo largo de los años, se fue haciendo hincapié, o en el objeto de conocimiento o en los niveles, o bien en otras especificidades. Por ejemplo, en la década del ochenta, con la recuperación de la democracia, estuvo fuertemente anclado en los objetos de la enseñanza. Fue como el gran auge de las didácticas específicas: en la historia, en matemática, en letras. Con anterioridad, cuando era “conducción del aprendizaje”, el acento estaba puesto en el nivel del sistema educativo. Entonces era conducción del aprendizaje pre-primario, conducción del aprendizaje primario, conducción del aprendizaje en el nivel medio y superior. O sea que son acentos que tienen tinte de época. Pero si uno se remonta a los orígenes de la didáctica y planteás a Comenio como una de las grandes sistematizaciones, él ya habla también de educar en artes y ciencias, en los idiomas, las costumbres y la piedad. Allí ya estaba señalado que hay una especificidad de aquello que se enseña. Y por otro lado él también anticipaba una enseñanza para la escuela materna, para las primeras letras, para el gimnasio y la academia. En la Didáctica Magna hacía estas distinciones de acuerdo a lo que se enseña y de acuerdo al nivel. Con esto quiero decir que si bien el auge de las didácticas específicas de acuerdo a los objetos de conocimiento es relativamente reciente, el planteo tiene siglos. Lo que sí es más reciente son las líneas de investigación que se generaron sobre esto. Pero a su vez, a mi criterio, son pocas (se podría

debatir esto que digo) las categorías específicas que se generan en los campos del conocimiento de las didácticas específicas, porque las investigaciones han estado orientadas a los procesos de comprensión de cada disciplina. Pero, sí hay una categoría potente que es la de “transposición didáctica” que surge de la didáctica de las matemáticas, y que después es utilizada por todas las didácticas y es una categoría muy importante. Pero en general, yo considero que aún cuando se trabaja específicamente, los conceptos estructurantes provienen de las categorías de la didáctica “general”: currículum y método, con todas sus especificidades. Son dos grandes categorías que nosotros siempre las tomamos como referentes ineludibles.

Esto no quiere decir que las didácticas específicas no tengan sus particularidades. El profesor de historia tiene que enseñar a manejar lo que son las fuentes. Si alguien quiere aprender el oficio de la historia, tiene que aprender lo propio de esa labor. El profesor de geografía tendrá que enseñar todo lo que son los procesos de localización y representación y el uso de las imágenes. No es que no haya especificidades. Elsie Rockwell en un congreso realizado en México decía que si bien existen esas especificidades y hay que atenderlas, son muchos más los problemas comunes que se tienen al enseñar. Por ejemplo: convocar un grupo a trabajar, despertar el deseo de saber, reconocer los procesos intrínsecos en la adquisición de conocimientos, la problemática de la evaluación. Son cuestiones que atraviesan la enseñanza de cualquier disciplina.

Entonces, cuando en las instituciones por cuestiones de planes de estudio, se separan una didáctica general con una didáctica específica, lo ideal sería mantener espacios de confluencia. Nosotros sobre la base de la idea de que hay cuestiones comunes y cuestiones específicas, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, llevamos a cabo una experiencia que fue muy valiosa, que duró unos diez años, que justamente, generaba la posibilidad de que tanto los profesores especialistas y los profesores de Ciencias de la Educación, y los estudiantes de cinco profesados distintos: matemática, historia, geografía, ciencias naturales y letras, tuvieran un espacio en común y a su vez espacios diferenciados. Teníamos momentos de síntesis y momentos de análisis. Abríamos interrogantes, dábamos bibliografía específica de la didáctica general y después esos interrogantes se abordaban de acuerdo a las especificidades del objeto. Y luego, había otro momento de síntesis y de comunicación de los distintos hallazgos. Teníamos tres ejes: uno más vinculado a una reflexión epistemológica acerca del objeto de conocimiento, otro relacionado con

las políticas educativas y al campo del currículum, y otro con lo metodológico. De esta manera, sin descuidar la específico de la enseñanza de las disciplinas, también se preparaba para el campo laboral de los egresados, ya que en la escuela tiene que trabajar con otros. La cabeza de los chicos es una: cuánta más integración generemos los profesores, más integración lograrán los estudiantes.

**E:** ¿Cómo era el funcionamiento del espacio de Didáctica con Orientación a la Especialidad al que hacías referencia?

Fue la confluencia de un trabajo previo, porque previa a esa experiencia, eran cátedras cuatrimestrales que se llamaban “Conducción del aprendizaje general” y las cinco “Conducción del aprendizaje especial” correspondiente a cada profesorado. El cambio de plan de estudio, indicaba que para el año 1993 tendríamos una sola materia anual denominada “Didáctica con Orientación a la Especialidad”. Además, por ese entonces había todo un replanteo en nosotros, ya que habíamos sido formados en una didáctica más instrumental. Teníamos esa necesidad de cambiar de perspectiva, o sea, cuestionar los paradigmas y enfoques con los que nos habíamos formado y construir otros. Y buscamos otras referencias, particularmente críticas, que planteaban otras maneras de concebir al docente, al currículum, a la escuela, al conocimiento. A su vez teníamos vinculación con Elliott. Primero leímos sus libros en donde menciona la idea de profesores como investigadores, y la investigación-acción como estrategia metodológica para mejorar la enseñanza y el currículum. Tomamos algunos elementos de esta perspectiva e hicimos un proyecto con algunos rasgos de la “investigación-acción”. Sabíamos que esa forma de funcionamiento anterior no estaba preparando a los estudiantes para el campo laboral y entonces organizamos distintas etapas de trabajo. Algunas de lecturas, de comunicación de los marcos de referencia, hasta que el armado del programa fue una especie de síntesis final de ese trabajo que emprendimos. Después, a medida que desarrollábamos las unidades, evaluábamos cuáles habían sido los conflictos que se suscitaron, qué cuestiones no se pudieron enseñar, qué lagunas se abrieron. No sólo implicó plantear un espacio de integración, sino que constantemente íbamos retroalimentando ese espacio, que era de conflicto, pero también un espacio de construcción. De conflicto, porque teníamos trayectorias de formación distintas, intereses diferentes, y también distintas formas de encarar las prácticas. Pero sí teníamos la convicción de que valía la pena ese trabajo que llamábamos de integración. Después nos dimos cuenta que esa palabrita “integración” tenía

muchísimas connotaciones, porque era integración de nuestros marcos de referencia, integración de un programa, integración de un espacio, integración de un proyecto. Y pese a que a veces teníamos desajustes o conflictos propios de cada práctica, a nosotros internamente nos parecía que era muy buena experiencia, sobre todo por lo que habíamos visto y vivido con anterioridad en las distintas cátedras.

Nosotros necesitamos la presencia de un especialista, pero el especialista necesita saber qué otras cuestiones se dirimen en la enseñanza de otras disciplinas. O sea que nos retroalimentamos. Pero después del cambio de ese plan de estudios, quedó como la única materia anual, y se decidió terminar con esta experiencia. No estuvimos de acuerdo, pero institucionalmente se tomó esa decisión. Allí se fraccionó y se cortó el diálogo. Quedaron como dos espacios cuatrimestrales y nos decían: total los alumnos hacen una en un cuatrimestre y la otra en otro. Pero no fue lo mismo, porque los estudiantes cursan cuando quieren o cuando pueden, entonces resultó muy difícil darle continuidad al proyecto de integración de las didácticas.

**E:** ¿Cómo se traducía en los hechos el diálogo entre ustedes?

**VB:** Todas las semanas nos reuníamos constantemente para sostener aquella experiencia, porque teníamos que definir ejes, preguntas que todo profesor se tiene que formular y preguntas que requieren respuestas específicas. Esa era la lógica. Entonces, primero lo armábamos entre nosotras, después lo comunicábamos a los estudiantes. Me acuerdo que hacíamos mucho hincapié en qué relación el objeto de conocimiento que yo pretendo enseñar, con el contexto, con la realidad que estamos atravesando. La pregunta era para qué enseñar esa disciplina, y luego pensar el cómo. Entonces teníamos a lo mejor una o dos clases, no recuerdo ahora, todos juntos en un aula, y después tenían dos o tres clases separadas. De esta manera veíamos si las respuestas que tenían en cada disciplina se complementaban, si diferían según los casos. Y además, los estudiantes hacían prácticas de ensayo.

**E:** ¿Cómo se implementaban las prácticas de ensayo?

En el segundo cuatrimestre tenían pequeñas experiencias de enseñanza en escuelas secundarias diurnas y nocturnas de la ciudad de Santa Fe.

**E:** ¿Participaban los profesores de las didácticas específicas y los de la didáctica general?

Éramos una cátedra de ocho o nueve integrantes, hacía poco que la Facultad se había transformado en tal, y no había equipos de cátedra, entonces la misma estaba conformada por el profesor de las disciplinas, y

nosotras que éramos un equipo de tres personas en la didáctica general. Esta experiencia se realizó al poco tiempo que yo había concursado, así que fue todo nuevo.

**E:** ¿Había primero una reunión de todos los profesores para acordar criterios?

Todo el proyecto implicó un trabajo previo, estuvimos trabajando todo un año antes de formar el espacio conjunto, empezamos a reunirnos en enero, en plenas vacaciones porque no podíamos darnos el lujo de improvisar un espacio así. Armamos el programa conjuntamente, que tenía ejes generales y luego cuestiones específicas.

**E:** ¿Y hoy cómo se cubre esa relación?

Fue una fractura muy grande y tomamos caminos distintos, proyectos de investigación diversos. Recuerdo que en el marco de esa experiencia también hicimos un PEC, un proyecto de extensión de cátedra, trabajamos las mismas cuestiones con los docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe.

Fue como un divorcio, la época en que comenzamos nuestras tesis de Maestría, proyectos de investigación, tuvimos adscriptos, pero no siguió un diálogo fluido, lo intentamos, pero no hubo un trabajo conjunto o en colaboración.

La existencia de ese espacio curricular e institucional te obligaba al diálogo, ahora no hay esa experiencia compartida. Nos reuníamos antes de que empiece el año académico, y luego había reuniones todas las semanas, después de cada clase. En donde todos los profesores evaluaban el desarrollo de la propuesta. De las clases a cargo de los profesores de la didáctica general, participaban los profesores de las didácticas específicas, que durante el desarrollo de la misma, aportaban con ejemplos. Generalmente yo realizaba la apertura de los ejes, que luego se retomaban y se comunicaban con las producciones de los estudiantes. En una semana se realizaban los encuentros generales, y luego tres semanas de clases con los profesores de las didácticas específicas. La anualidad facilitaba las discusiones, la comprensión de los textos. También los intercambios entre los estudiantes de las diferentes carreras.

Ahora nosotros planteamos cuestiones en la didáctica general, pero no tenemos el apoyo del profesor de la didáctica específica.

**E:** ¿Cómo se piensa en la actualidad en el marco de la reforma curricular de los planes de estudio de las carreras de grado, esta relación entre didáctica general y específicas?

Está en revisión. En los dos últimos años hicimos una experiencia de

proyecto de extensión de interés institucional, con la finalidad de volver a buscar temáticas que atravesen las disciplinas y generar un proyecto para la enseñanza en las escuelas secundarias, que articuló a historia, geografía, filosofía y música, y la didáctica general. El eje del proyecto se inicia ante el desafío de enseñar Contenidos Curriculares Comunes, establecidos por la Ley Nacional de Educación, y giró en torno a la construcción de la ciudadanía en el contexto latinoamericano. En el trabajo en las escuelas, procuramos que las prácticas de enseñanza o de sensibilización tuvieran además, una dimensión lúdica, y esto le dio una impronta interesante. Lo importante fue el vínculo entre Universidad y las escuelas secundarias, a esto le queremos dar continuidad. Hicimos un video una vez finalizado el proyecto, quisimos documentarlo porque si no todo queda en el olvido, lo presentaremos a las diferentes carreras, para volver a valorar el trabajo conjunto y coordinar voluntades para continuarlo



## **Normas Para Presentación de Colaboraciones**

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Comité Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.

2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.

3. Los trabajos no deben exceder las 15 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en formato Word 6.0 como mínimo.

4. Las citas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas numeradas correlativamente.

5. La Bibliografía observará el siguiente orden. a) APELLIDO y Nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.

6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.

7. Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras y de palabras claves en el idioma original y en inglés

8. El plazo de presentación de los trabajos vence el 30 de Junio.

9. Las colaboraciones se enviaran a la siguiente dirección electrónica: [resenas.apehun@gmail.com](mailto:resenas.apehun@gmail.com)



# SUMARIO

## I. PRESENTACIÓN.

### II. SECCIÓN ARTÍCULOS

Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan?

**Marta Barbieri.** Universidad Nacional de Tucumán.

Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.

**Beatriz Aisenberg.** Universidad de Buenos Aires.

La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado.

**Miguel Jara.** Universidad Nacional del Comahue.

*La tutoría de pares problemas y perspectivas: una aproximación desde la experiencia a los primeros momentos de su implementación anual en la FHaCS-UADER Concepción del Uruguay para los alumnos de la Profesorado y la Licenciatura en Historia.*

*Karen Elizabeth Catelotti y Nicolás De Rosa* Univ. Autónoma Entre Ríos.

*Pasantías/Trayectos formativos: tensiones, desafíos y potencialidades.*

**Lucrecia Milagros Álvarez y María Esther Muñoz.** Universidades del Litoral y Comahue.

*Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar.*

**Sixtina Pinochet Py Joan Pagès B** Universidad Autónoma de Barcelona.

*La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío en un estudio de casos?*

*Marcela Elizabeth Zatti.* Universidad Autónoma de Entre Ríos.

*La invisibilidad de la enseñanza de la Historia Local y Regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: Alternativas posibles de innovación.*

**Beatriz Angelini, Susana Bertorello, Eduardo Hurtado y Silvina Miskovski** Universidad Nacional de Río Cuarto.

*Una propuesta didáctica desde la Ley de Educación Nacional hacia un posicionamiento crítico. Proyecto sobre violencia hacia la mujer.*

**María Laura Sena y Verónica Huerga** Universidad Nacional de Tucumán.

Propuesta de trabajo áulico: cuestiones socialmente vivas (QSV): Las Familias en la escuela media desde el marco de la ESI.

*Virginia Mazzón y Andrea Maldonado* Consejo Provincial de Neuquén.

### III. DOSSIER:

*Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales*

**Miguel A. Jara (UNCo), María Paula González (UNGS), Susana Ferreyra (UNC)**

y **Sonia Bazán (UNMDP)** sistematizan un diálogo producido en el panel "Entre la universidad y las escuelas. La docencia y sus desafíos actuales" que se desarrolló en el marco de XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia organizadas por APEHUN y UNL.

### IV. SECCIÓN ENTREVISTAS.

**Marcelo Andelique y Lucrecia Milagros Álvarez** entrevistan a **Verónica Baraldi** sobre:

*Relación(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas: interrogantes, confluencias y conflictos*

### V. NORMAS PARA PRESENTACION DE COLABORACIONES

