

RESEÑAS

DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

AGOSTO 2018

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 2018

COMITÉ ACADÉMICO

Joan Pagés
Universidad Autónoma de Barcelona

Ivo Mattozzi
Libera Università di Bolzano

Selva Guimarães Fonseca
Universidad Federal de Uberlândia

Didier Cariou
Université de Bretagne Occidentale

Antoni Santisteban
Universidad Autónoma de Barcelona

Nelson Vásquez Lara
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso

Sandra Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional

Sebastián Plá
Universidad Nacional Autónoma de
México

Liliana Bravo Pemjan
Universidad Alberto Hurtado

Sonia Regina Miranda
Universidad Federal de Juz de Fora

Augusta Valle Taimán
Pontificia Universidad Católica del
Perú

Beatriz Aisenberg
Universidad de Buenos Aires

María Elina Tejerina
Universidad Nacional de Salta

Marta Barbieri
Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Angel Jara
Universidad Nacional del Comahue

Isabelino Siede
Universidad Nacional de la Plata/
Universidad Nacional Patagonia
Austral

Celeste Cerdá
Universidad Nacional de Córdoba

Mariela Coudannes
Universidad Nacional del Litoral

Sonia Bazán
Universidad Nacional de Mar del
Plata

María Paula González
Universidad Nacional de General
Sarmiento

Beatriz Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto
María Fernanda Justiniano

Universidad Nacional de Salta

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora
Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue

Integrantes
Alcira Alurralde
Universidad Nacional de Tucumán
Cristina Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto
Susana Ferreyra
Universidad Nacional de Córdoba

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 autoras 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** – Formato digital **ISSN-L N° 1668-8864**

Enviar correspondencia a: resenas.apehun@gmail.com

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

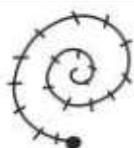
Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano UNC.

La Rioja 1450 B° Alberdi Córdoba **R E S E Ñ A S** de Enseñanza de la Historia N° 16 APEHUN. Agosto 2018

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 16-2018 - APEHUN

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°16 [123-243] 2018 - ISSN-L N°1668-8864

Reseñas de Enseñanza de la Historia (ISSN N° 1668-8864 - ISSN-L 1668-8864) es la Revista de la Asociación de Profesores Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales - APEHUN.



Pueblo
de la **TOMA**
Editorial

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

Edición :
Enrique Baravalle

Entre sus objetivos se plantean:

- Ser el órgano de difusión de cátedras de formadores de formadores en historia de universidades públicas, comprometidas con:
 - ✓ El Estado y la red de relaciones que sostienen la cohesión social, porque en esa red de relaciones la historia y su enseñanza cumplen un papel -nunca neutro políticamente- y que debe ser develado y debatido críticamente entre generaciones.
 - ✓ La sociedad civil, porque en la transmisión y legitimación del conocimiento histórico la escuela desempeña un papel comprometido al incidir en la construcción y reconstrucción de las memorias colectivas.
- Ser un medio de comunicación especializado que contribuye a la reflexión e innovación en la enseñanza de la historia.
- Dar a conocer investigaciones que se realizan en el marco de la didáctica de la historia y de la práctica de la enseñanza, profundizar las líneas teóricas y práctica y presentar nuevos temas de investigación en el campo.
- Está dirigida a un público internacional de investigadores, docentes y estudiantes de la formación docente inicial y continuada en historia, con la finalidad de contribuir a la fundamentación y mejora de la enseñanza de la disciplina.

La revista se publica anualmente desde el año 2003 y cuenta con secciones de: Artículos, Dossier, Reseñas, Entrevistas y Autores invitados.

La edición en papel se realiza en una institución de la Universidad Nacional de Córdoba y la versión digital está localizada en www.apehun.uncoma.edu.ar

La dirección administrativa es Pabellón Agustín Tosco-Ciudad Universitaria. CP 5000 Córdoba.

Todas las contribuciones son sometidas a un sistema de evaluación de doble ciego- antes de ser aceptada para su publicación- contando con el aporte de investigadores e investigadoras de universidades nacionales, latinoamericanas y europeas y ello se visualiza en la integración del Comité Académico de la revista.

SUMARIO

I- PRESENTACIÓN	9
II- SECCIÓN ARTÍCULOS	13
Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? Joan Pagès Blanch	15
La enseñanza de cuestiones socialmente vivas y diálogo entre un museo y una escuela primaria. Francisco Gil Carmona	47
Saberes investigados y saberes enseñados. Una propuesta de estudio a partir de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. Braian Marchetti	63
Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de la educación secundaria. Fernando Godoy Vera	81
La historia antigua en la escuela secundaria: diseños curriculares y manuales escolares María Silvia Alvarez	99
Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente. Rocío Sayago	113
Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial a partir de la historia problema y las redes sociales. Verónica Gatti y Martín Céparo	129

III DOSSIER: Formación docente: saberes y experiencias	149
Saberes didácticos en la formación inicial del Profesorado en Historia: reflexiones a partir de las memorias de prácticas. Carolina Abdala y Ana María Cudmani	151
Formación docente en enseñanza y aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. Criterios, experiencias y reflexiones. Alina Larramendy	175
Fronteras y diferencias en formación docente. María Gabriela Soria y Sara Elizabeth Orellana	203
IV SECCION ENTREVISTA	219
Entrevista a Ana María Colling. Universidade Federal da Grande Dourados. Por Beatriz Angelini	221
V SECCION RESEÑAS DE LIBROS	229
Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias. De Víctor Salto (com.) Cipolletti. Universidad Nacional del Comahue 2017. Por Pablo Alvarellos	231
La enseñanza de la historia. Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. De Nancy Aquino y Susana Ferreyra (edit). APEHUN. 2018. Por Verónica Huerga y María Laura Sena	237
La enseñanza de la historia en movimiento. Reseña del libro: La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas. De María Paula González. Ediciones UNGS. 2018. Por Leandro Luque	245

I. PRESENTACIÓN

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *Reseñas* N° 16 y lo hace en el marco de **XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia. II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía. IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**. Celebramos la conjunción de tres asociaciones dedicadas a la investigación, enseñanza y formación docente en ciencias sociales para compartir, intercambiar y debatir críticamente conocimientos y experiencias en el mundo iberoamericano.

Este año también convocamos al **Tercer Simposio de APEHUN: La enseñanza de la historia. Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918**, organizado por las colegas de la Universidad Nacional de Córdoba, en él se presentaron 12 (doce) trabajos que enriquecen la enseñanza de la historia en diversos aspectos, los más significativos aquellos referidos a la temporalidad y a la acción política de los jóvenes.

Las tensiones y disputas que se juegan en el campo de la política en torno al lugar de la universidad, vuelven a estar en el centro de la escena en este centenario de aquella reforma universitaria; estas tensiones y disputas nos encuentran defendiendo a la universidad pública y a sus actores estudiantado y profesorado de los embates de una política neoliberal que no sólo nos “ajusta” presupuestaria y salarialmente sino que también nos desacredita.

Al momento de escribir esta presentación en las 57 (cincuenta y siete) universidades públicas se realizan acciones de protesta silenciadas por los medios hegemónicos. Los ejes de la lucha no son nuevos, una férrea defensa a: la educación pública, la universidad pública, el presupuesto universitario y de ciencia y técnica, los salarios de los y las docentes.

La lucha compartida por gremios y autoridades de todos los sectores

políticos de las universidades y espacios de ciencia y tecnología instala el tema en el contexto nacional, el reclamo plantea una mirada global, abarca la cuestión salarial, la defensa del presupuesto, de la investigación y la extensión y visibiliza la tarea de las universidades de cara al próximo debate del presupuesto universitario, queremos universidades integradas en el proyecto de desarrollo del país.

APEHUN colectivo universitario reafirma la fuerte convicción que en sociedades escandalosamente desiguales como las latinoamericanas, todos necesitamos más y mejores enseñanzas y aprendizajes y para ello es necesario tener más y mejores investigaciones e integración con las comunidades y afirmamos que, *sin universidad pública y gratuita para todxs, no hay futuro*.

Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 16 presenta el **Dossier Temático: Formación docente: saberes y experiencias**.

Desde la Universidad Nacional de Tucumán, **Carolina Abdala y Ana María Cudmani**, escriben *Saberes didácticos en la formación inicial del Profesorado en Historia: reflexiones a partir de las memorias de prácticas*, relevadas en la formación inicial del profesorado en Historia, para ser analizadas y problematizadas a la luz de los vínculos entre la didáctica general, la didáctica de la Historia y de la práctica docente.

Alina Larramendy, relata una experiencia desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional en *Formación docente en enseñanza y aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. Criterios, experiencias y reflexiones*, da cuenta de los criterios centrales de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria y reflexiona sobre una experiencia desarrollada en la extensión áulica de la universidad en Florencio Varela.

Fronteras y diferencias en formación docente, es el trabajo presentado por las colegas de la Universidad Nacional de Salta. **María Gabriela Soria y Sara Elizabeth Orellana**, sostienen que la formación docente es un campo complejo que integra múltiples dimensiones que se tensionan en las “fronteras formativas”, y se aventuran posibilidades de: invención, resistencia e instituyentes.

En la sección **Artículos:**

Joan Pagès Blanch muy generosamente nos invita a leer un texto que recoge buena parte de la lección magistral que presentó con motivo de su jubilación en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro?* El artículo es extenso pero cautivante y muy motivador para las y los jóvenes profesores porque da cuenta de una trayectoria con mirada al futuro.

Francisco Gil Carmona, de la Universidad Autónoma de Barcelona presenta *La enseñanza de las cuestiones socialmente vivas y diálogo entre el museo y una escuela de educación primaria*, trabaja con problemas sociales para fomentar la participación del alumnado implicándolos en la construcción del conocimiento que permite conseguir aprendizajes significativos.

Tres artículos refieren a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. *Saberes investigados y saberes enseñados. Una propuesta de estudio a partir de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852* es el trabajo de **Braian Marchetti** de la Universidad Nacional de Mar del Plata, reflexiona y ofrece propuestas que relacionan Historiografía y Didáctica para fortalecer la formación inicial y continua de los profesores en Historia.

Fernando Godoy Vera escribe en el marco de estudios de posgrado en la Universidad Autónoma de Barcelona, *Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria*, la investigación se desarrolla en un grupo de estudiantes chilenos y busca conocer como gestionan fuentes de información histórica.

María Silvia Álvarez de la Universidad Autónoma de Entre Ríos aborda una temática compleja en *La historia Antigua en la escuela secundaria: diseños curriculares y libros de texto*, especificando las dificultades y los

desafíos de la enseñanza.

Dos artículos analizan aspectos de la formación docente.

Rocío Sayago de la Universidad Nacional de Córdoba escribe *Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente*, da cuenta de los saberes de los y las estudiantes del profesorado en Historia en relación con la temporalidad histórica.

Verónica Gatti y Martín Céparo de la Universidad Autónoma de Entre Ríos presentan *Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial a partir de la historia problema y las redes sociales*, abordan un problema de la realidad social en tiempos de la colonia y revolucionarios en una clave no lineal ni narrativa.

En la sección **Entrevistas** Beatriz Angelini de la Universidad Nacional de Río Cuarto entrevista Ana María Colling de la Universidade Federal da Grande Dourados en Brasil, una colega interesada en la problemática de la formación docente y género.

En la sección **Reseñas** los colegas de las Universidades Nacionales del Comahue, Tucumán y General Sarmiento presentan tres textos sobre formación, enseñanza y aprendizaje en historia, publicados en este ciclo lectivo.

Es un desafío sostener esta publicación que hoy presenta su N° 16, y lo hace para compartir producciones, potenciar reflexiones, complementar análisis, siempre desde el supuesto que nos ha reunido, la responsabilidad social que nos cabe como docentes y formadores de docentes en historia para saber que un mundo mejor es posible.

Consejo Editorial
Agosto de 2018

II. ARTÍCULOS

Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro?¹

Joan Pagès Blanch²

Reseñas n° 16

[pág 15-46]

Recibido: 30/06/18

Aceptado: 31/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

El artículo expone una parte de la conferencia magistral que pronuncié en las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales organizadas por GREDICS y el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En primer lugar considera el contexto y las problemáticas del mundo actual. A continuación articula reflexiones acerca de los desafíos y significados de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre cuál profesorado y su formación, el desarrollo de la conciencia democrática de la ciudadanía y sobre el futuro como motor de la historia.

1- Este texto recoge buena parte de la lección magistral que, con motivo de mi jubilación, pronuncié el día 10 de febrero de 2018 en el contexto de las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales organizadas por GREDICS y la unidad departamental de DCS de la Universitat Autònoma de Barcelona. Dedique mi lección a mi esposa, Pili, con quien he compartido y espero seguir compartiendo la vida y gracias a la cual he podido hacer todo lo que he hecho, a Laura, mi hija, y Jan, mi nieto, mis futuros, a mi Madre, que me recuerda a menudo de dónde vengo y a todas aquellas personas –muchísimas- que han hecho posible que fuera quien soy.

2- Profesor emérito en Didáctica de las Ciencias Sociales, GREDICS- UAB.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, formación del profesorado, ciudadanía democrática

Abstract

The article explains a part of the magistral conference that I held at the XV International Conference about Research in Social Science Didactics organized by GREDICS and the Social Sciences Department of the Autonomous University of Barcelona.

First of all, it has been considered the context and problems of the current world. Then, it has been articulated reflexions about on the challenges and meanings of the teaching social sciences, about which professorate and its formation, the development of the democratic conscience of citizenship and about the future as the engine of history.

Keywords: social science teaching, professor education, democratic citizenship

L'assumpció del passat fa possible el futur que precisament ara determina el meu present³ (p. 25)

Francesc Gomà. 1988. Antropologia del temps. Oppenheimer, C. (coord.). *El temps. Cicle de conferències*. Barcelona. Fundació Caixa de Pensions, (pp.11-30).

"I begin my pedagogical creed with the statement "education is a process of becoming". In this sense, education is life, but not all experiences in life are educative. Experience is education when it is critically examined in relation to the past, present, and the future, and when external conditions interact with the subjectivities of the person having the experience. An educative experience suggests the past is part of who we are now, and that the present is important as a precondition for resolving major social contradictions in the future. These kinds of experiences help us construct personally meaningful

3- "La asunción del pasado hace posible el futuro que precisamente determina mi presente". Trad. J. Pagès.

understandings of the world and, in the process, to make change (p.142)”⁴. Wayne Ross, E. 2015. Teaching for Change: Social Education and Critical Knowledge of Everyday Life, in Samuel TOTTEN (ed). *The importance of Teaching Social Issues. Our Pedagogical Creeds*. New York, Routledge, 141-14.

He querido empezar recordando las palabras del Dr. Gomà que utilicé para encabezar uno de mis primeros trabajos sobre la enseñanza del tiempo histórico y que creo que siguen teniendo un gran significado a pesar de que ahora las he de leer desde otra perspectiva ya que tanto mi pasado, como mi presente y mi futuro son distintos a aquellos en que las utilicé por primera vez.

También he querido citar las palabras de Wayne Ross tanto en agradecimiento por sus enseñanzas y por su amabilidad como por envidia. Comparto sus ideas pero no he sido capaz de plasmar en un texto algo que fuera parecido a un credo pedagógico como el que él escribió. En mi exposición seguiré los conceptos que componen el título de las Jornadas. Empezaré con una breve introducción sobre lo que pasa en el mundo, proseguiré con unas reflexiones sobre los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia y continuaré con otras sobre el profesorado, la ciudadanía y el futuro.

¿Qué pasa en el mundo?

Existen, desde hace ya algunos años, bastantes evidencias que los saberes sociales, geográficos e históricos tienen poco impacto en la comprensión y en la orientación de la vida cotidiana de nuestro alumnado y de la ciudadanía en general. Sabemos, por las investigaciones, que las prácticas son heterogéneas y complejas, que los currículos contienen

4- “Comienzo mi credo pedagógico con la frase “la educación es un proceso de futuro”. Es este sentido, la educación es vida, pero no todas las experiencias en la vida son educativas. La experiencia es educación cuando se examina críticamente en relación con el pasado, presente y futuro, y cuando las condiciones externas interactúan con las subjetividades de la persona que tiene la experiencia. Una experiencia educativa sugiere que el pasado es parte de lo que somos ahora, y que el presente es importante como precondition para resolver las principales contradicciones sociales en el futuro. Este tipo de experiencias nos ayudan a construir entendimientos personales significativos del mundo y, en el proceso, a hacer cambios”. Trad. Joan Pagès.

demasiados contenidos y que, a menudo, son contenidos obsoletos. También sabemos que la formación del profesorado no acaba de gustar a casi nadie. Y que lo que se enseña no ayuda a comprender el mundo ni a intervenir en él.

Esta situación era ya presentada como un problema a finales del siglo XX por autoras como Lautier (1997), Tutiaux-Guillon y Mousseau (1998) en Francia, Baiesi y Guerra (1997) en Italia o Prats (2001) en España quienes la ejemplificaban en el aprendizaje de la historia. En sus textos se hablaba de divorcio, de poca relación entre presente y pasado, de que la juventud se sentía fuera de la historia. Hay más ejemplos. También en el mundo anglosajón y en Latinoamérica. Del conjunto de registros que realice en aquellos años, he rescatado uno de un profesor de historia que me parece suficientemente relevante. Se trata de Pascal Diard, profesor de historia en un *collège* francés, que empezaba el artículo "Quand les élèves créent eux-mêmes l'événement historique!" (*Dialogue*, revue du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, « Devoir de mémoire, travail d'histoire » n° 93, été 1999, pp.4-7)⁵ con las siguientes palabras: « 31 de août 1997, France-Infos, à l'heure où les profs rentrent des vacances: « La mort de Lady Diana restera l'un des événements majeurs de l'histoire du XXème siècle » annonce un journaliste, péremptoire⁶. Y se preguntaba: « ¿cómo hacer entender a los alumnos de 3ème que no hay nada que se pueda comparar entre las revoluciones rusas de 1917, la llegada de Hitler al poder o Auschwitz, de un lado, y la muerte accidental de una personalidad, aunque sea real, aunque sea mundialmente conocida de otra? ». En su trabajo intentaba darle respuesta.

He seguido indagando en la situación de la enseñanza de las ciencias sociales y en sus aprendizajes. Recientemente presenté una especie de balance de la situación de la enseñanza de la historia en el Congreso de Historiadores de Colombia en el que recogía reflexiones realizadas en Francia, Inglaterra, Italia y otros países sobre los pobres resultados del aprendizaje de la historia (Pagès, 2017). Prácticamente los mismos

5- "¡Cuando los estudiantes crean el evento histórico por si mismos!" (...).

6- "31 de agosto de 1997, France-Infos, en el momento en que los profesores regresan a casa después de las vacaciones:" La muerte de Lady Diana seguirá siendo uno de los principales acontecimientos en la historia del siglo XX", anuncia un periodista". Trad. Joan Pagès.

síntomas y los mismos resultados a pesar de los cambios y del tiempo transcurrido. La anécdota que llevo un tiempo utilizando para ilustrar esta situación, además de reflexiones más sesudas de colegas historiadores o de didactas, apareció en los medios en 2015, acompañada de una fotografía en la que se veía a la protagonista de la noticia en un automóvil sentada entre Hitler y Mussolini. Se trataba de la joven Alice Sabatini, la nueva Miss Italia de 2015, de 18 años, jugadora de baloncesto y estudiante, que respondió a las preguntas de cultura general que le hicieron para alcanzar el título de Miss afirmando que le hubiera gustado vivir durante la Segunda Guerra Mundial: “Como soy mujer, no habría tenido que hacer el servicio militar”. Este era su argumento: “Sucedieron cosas terribles, pero hoy todo es tan rutinario...”. ¿Sabe qué sucedió realmente durante la Segunda Guerra Mundial esta joven?, ¿y antes?, ¿y después? Tal vez lo mismo que muchos jóvenes que hoy militan en distintos países europeos en organizaciones xenófobas y neonazis.

Los problemas son profundos. La crisis económica de 2008 los agudizó. Son de todo tipo. Desde mi punto de vista, los más preocupantes son los que se relacionan con el discurso del odio y el uso de la violencia, de cualquier tipo de violencia pero, en particular, la que se ejerce contra las mujeres, los niños y las niñas y los y las ancianas y contra las personas y colectivos que quieren ser diferentes. El incremento de la violencia⁷ y de actitudes sexistas, homófobas, racistas, xenófobas, intolerantes y su traducción política en Europa, en América y en prácticamente todo el mundo debería ser objeto de una enorme preocupación y debería hacernos plantear cuáles son los retos a los que deberíamos dar respuesta a través de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia y la formación de su profesorado.

¿A qué retos ha de hacer frente la enseñanza de las ciencias sociales hoy?

7- En el momento de la revisión de este texto llegan noticias de la terrible situación que se vive en Nicaragua donde Daniel Ortega se olvida de donde viene y tiene comportamientos similares a los de Somoza, dictador contra el cual combatió el sandinismo. Mi rechazo a la violencia de Ortega y su esposa y mi solidaridad con el pueblo nicaragüense al que tuve la ocasión de servir en distintas maestrías en educación realizadas en la UNAN-Managua y en otras universidades y localidades del país.

Durante el siglo XXI han ido apareciendo circunstancias nuevas y se han ido produciendo cambios en el mundo que justifican la necesidad, y la urgencia, de repensar los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. También, subsisten, y se arrastran, algunos problemas del siglo XX que traté en otros lugares y que es conveniente recordar, no olvidar (Pagès, 2007).

La urgencia de repensar el significado, el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia tiene, en mi opinión, relación con el retrato que presentó H. Svi Shapiro en las primeras palabras del prefacio, titulado *Education in a Time of Crisis*, de la obra de la que he extraído el texto de Wayne Ross: “There is surely little doubt that we face a deep crisis of meaningful citizenship in this country. And in this regard education has abdicated its responsibilities. Indeed, schooling contributes in important ways to the evisceration of civic culture and the erosion of identities that are capable of seriously enacting democratic citizenship” (viii)⁸.

¿Sólo en Estados Unidos se produce este fenómeno?, ¿Qué pasa en Europa?, ¿Qué pasa en

Cataluña y en España? ¿Qué pasa en el mundo? La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que ha de poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa. No hay absolutamente nada que justifique las diferencias económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, etc. y mucho menos las injusticias, cuando no la violencia, el hambre o la muerte que se derivan de ellas. En cambio, hay muchas razones que justifican la diversidad de respuestas a los problemas comunes de las personas. Y esto, que se denomina cultura, es un bien a defender por encima de imposiciones de cualquier tipo.

Para aprender sobre cómo nos hemos construido, cuál ha sido la larga

Hay pocas dudas de que nos enfrentamos a una profunda crisis de ciudadanía significativa en este país. Y a este respecto, la educación ha abdicado de sus responsabilidades. De hecho, la escolarización contribuye de manera importante a la eliminación de la cultura cívica y a la erosión de las identidades que son capaces de promulgar seriamente una ciudadanía democrática. Trad. J. Pagès.

lucha que ha conducido a la humanidad a estar donde estamos, es necesario el desarrollo de un pensamiento social, geográfico e histórico crítico y creativo, de una conciencia ciudadana, geográfica e histórica, que permita a los niños y a las niñas, a la juventud crecer plenamente como personas y ser responsables de su pensamiento y de sus acciones y buscar la coherencia entre ambos.

El desarrollo del pensamiento ha de construirse con el estudio de problemas sociales relevantes (PSR) o de cuestiones socialmente vivas (CSV). El estudio de problemas ha de tender a fortalecer un sistema social y político basado en la democracia, en la paz, en la solidaridad y en la justicia social. No habrá paz en el mundo si siguen habiendo injusticias, discriminaciones de todo tipo, odio, pobreza o violencia. Si el diálogo desaparece de nuestras vidas y es substituido por la ley del más fuerte o el imperio de los medios. Los PSR y/o las CSV han de ser uno de los ejes vertebradores de los contenidos que van a hacer posible el desarrollo del pensamiento y de la conciencia de la infancia y de la juventud.

La enseñanza de las ciencias sociales ha de desvelar a las jóvenes generaciones que es posible crear otro mundo y que, a pesar de todo lo que sucedió en el pasado siglo XX y de lo que está sucediendo en este, es necesario construir un mundo diferente y mejor basándose en aquellos aspectos positivos que la humanidad nos ha legado. Este mundo futuro ha de ser, sin embargo, el resultado de una decisión libremente aceptada por todos los hombres y todas las mujeres. No puede ni debe ser una decisión impuesta por un sector a otro sector de la humanidad. Esto es lo que ha pasado hasta ahora y ya se conocen los resultados, resultados que han de ser estudiados críticamente por el alumnado.

Otro reto fundamental tiene relación con los contenidos para acceder a estos propósitos. La humanidad a lo largo de la historia ha intentado explicarse y explicar lo que ha sucedido y lo que está sucediendo. Y ha pensado alternativas. Ha organizado las respuestas en ciencias y en disciplinas. Ahora bien, ¿los saberes escolares han de ser una traslación de lo que han construido estas ciencias? No lo creo. Es evidente que los saberes científicos nos han de permitir entender mejor las cosas, saber por

qué son como son y saber que pueden ser diferentes. Pero las cosas que nos preocupan y nos ocupan como seres humanos casi nunca las relacionamos directamente con los saberes científicos. Simplemente las relacionamos con problemas. En consecuencia hemos de pensar los contenidos del currículo y de la enseñanza desde una perspectiva diferente de la clásica disciplinar. Hemos de generar criterios claros y concisos sobre las ciencias a la que hemos de recurrir y sobre lo que deberemos seleccionar de ellas en función de los problemas a los que el alumnado deberá dar respuesta. En su momento, desde la UAB apostamos por los conceptos clave como elementos para la selección y la secuencia de los contenidos. Creo que es importante mantener y actualizar esta propuesta pues facilita enormemente la toma de decisiones en relación con lo que hemos de enseñar y han de aprender los y las alumnas. Y se complementa bien con la apuesta por una selección a partir de PSR o CSV.

No tiene sentido volver de nuevo a las viejas guerras entre disciplinas del área. No tienen sentido las llamadas a la defensa de la independencia de la historia o de cualquier otra disciplina social. El área de conocimientos es un territorio tan libre como queramos y puede permitir elaborar propuestas curriculares pluridisciplinarias, interdisciplinarias o integradas. Creo que si ponemos en énfasis en los PSR o en las CSV, en el presente y en el futuro, la perspectiva de la selección y la secuencia de contenidos cambian radicalmente. Ahora bien, para esto los y las docentes deberán tomar decisiones como tales y no como historiadoras o geógrafos que hacen de docentes porque no tienen otra alternativa. Han de reivindicarse como docentes y reivindicar unas competencias propias. Y tal vez una de las más importantes es decidir qué y cuándo su alumnado ha de aprender un determinado contenido y en qué formato. Y no hace falta insistir en que nadie puede enseñar lo que no sabe.

Vinculado a este reto y a la posible integración de contenidos distintos a partir de PSR es necesario considerar tres aspectos más: a) los problemas y de sus ámbitos temáticos que, en mi opinión, han de tener una visión global, total, han de responder a la amplitud de aquello que nos hace humanos aunque se estudien en forma de problemas concretos; b) han de incluir a todos y todas las protagonistas, sin excepciones; y c) han de

ubicarse en el espacio y en el tiempo. Todos estos aspectos se han de combinar en una propuesta de secuencia que nunca podrá ser más que una hipótesis que deberá ir ajustándose al alumnado a quien va dirigida. Este tipo de secuencias han dado al traste con la organización por círculos concéntricos de la geografía y con la organización cronológica de la historia eurocéntrica.

La selección de los contenidos sociales, geográficos e históricos puede ser tan amplia como amplios son los problemas de la vida. Pero su amplitud ha de tener la coherencia suficiente para dar respuesta a los problemas de la ciudadanía a partir de un trabajo interactivo y no una memorización no comprensiva de los mismos que sólo pretende llenar unas cabezas que se vaciaron con la misma facilidad que se llenaron. La joven ciudadanía ha de tener hoy la cabeza bien ordenada para seguir aprendiendo y para discernir la racionalidad y la verosimilitud de las informaciones que le llegaran a través de la escuela, de los medios, de las redes, de la familia y de la calle.

Esta situación obliga -es otro reto- a utilizar todo tipo de recursos. Desde los más tradicionales a los vinculados a las tecnologías. Hemos de conseguir que los niños y las niñas, que las y los jóvenes dominen las tecnologías pero que no se dejen dominar por ellas. Que las utilicen críticamente para buscar información de los problemas y para comunicar la información construida a otros. Hemos de ir retirando de las aulas los libros de texto que, en todo el mundo siguen siendo el recurso básico del profesorado y del alumnado de ciencias sociales, geografía e historia. Y hemos de conseguir que entren los libros en las aulas, todo tipo de libros. Hemos de recuperar los recursos más clásicos, la observación, la historia oral y las entrevistas, los mapas -y la cartografía histórica-, las pinturas, los grabados, la fotografía, el vídeo. Con originalidad. Y, de vez en cuando, las dramatizaciones, las simulaciones de situaciones reales o imaginarias. Y los proyectos de intervención en la práctica.

Otro reto tiene relación con la evaluación. Voy a ser crítico en este campo. Parece que las competencias y la evaluación son las soluciones a los problemas de la enseñanza, de cualquier enseñanza y, por supuesto, también de la enseñanza de las ciencias sociales. Tengo mis dudas sobre

todo cuando no se ha invertido en formación o en mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje. ¿Acaso los y las docentes no saben mirando a los ojos de sus estudiantes -incluso de estudiantes universitarios- si han aprendido lo que les hemos enseñado? Creo que es importante indagar de donde parte el alumnado al inicio de un proceso de aprendizaje. Conocer sus representaciones sociales para adecuar el programa a su punto de partida. También creo que es fundamental seguir el proceso de aprendizaje e indagar los obstáculos y los problemas en que se encuentra el alumnado como consecuencia de una mala programación, de una inadecuada selección de material, del mal planteamiento de una actividad o simplemente del poco interés que tienen los y las estudiantes para aprender aquello que queremos que aprendan. Tal vez nos deberíamos centrar en evaluar menos y programar más y mejor. Cuando se preparan bien las clases las posibilidades de éxito son, sin duda, superiores a una mala o superficial programación.

En cualquier caso y, en tiempos de competencias, convendría no olvidar aquellos trabajos que algunos autores propusieron para evaluar los aprendizajes realizados desde la lógica de las taxonomías y de Bloom. Trabajos que no sólo permitían evaluar sino, en especial, programar mejor las actividades que el alumnado debía realizar para aprender. Estoy pensando en los trabajos de, por ejemplo, Scipione Guarracino (1984) para la enseñanza de la historia o el de Lafourcade (1977) y el de Orlandi (1975), para el conjunto de ciencias sociales, excelentes referentes para un buen diseño de actividades de aprendizaje centradas en las capacidades cognitivas.

No me gustaría acabar este rápido viaje por los retos sin hablar del lugar de los sentimientos y de las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales, es decir de aquello que en última instancia determina los aprendizajes. Como sabemos, las emociones y los sentimientos también son construcciones sociales. Se educan en el medio en el que uno nace y vive. Hoy ocupan un lugar importante en la investigación de las disciplinas sociales y desde la neurociencia se les está dando una importancia extraordinaria. Hemos podido comprobar cómo actúan en varias investigaciones. Es mucho más difícil cambiar un sentimiento fuertemente arraigado en los niños y niñas, en los y las jóvenes que

conseguir que aprendan contenidos de geografía e historia, contenidos que, casi siempre, son mediatizados por los sentimientos o las emociones que provocan determinadas situaciones o determinados protagonistas. Es sabido que el discurso del odio se basa precisamente en el peso de los sentimientos a la hora de observar, interpretar, valorar una realidad e intervenir en ella como ha puesto en evidencia la periodista alemana Carolin Emcke (2016) en un excelente libro, *Contra el odio* (Taurus), en el que analiza lo que sucede en la vieja Europa, en Alemania, y en casi todas partes. Algunos fragmentos con los que poner punto final a este apartado:

"Cómo articular una política educativa que no sólo se dirija a los hombres jóvenes que demanda el mercado laboral, sino también a sus madres, que deberían manejar la lengua con la que crecerán sus hijos y sus nietos, la lengua de la Administración y del mundo que las rodea. Cómo proteger a los refugiados del racismo y la violencia crecientes. Y cómo evitar una jerarquización del sufrimiento o de la pobreza entre los distintos grupos que son marginados". (p.43).

"El odio no surge de la nada, (...). El odio tiene siempre un contexto específico que lo explica y en el que surge" (p. 63). "Cualquier crítica externa a las propias convicciones y prácticas ni siquiera es objeto de análisis. La exposición frontal de un mundo polarizado basado en lo "propio" y en lo "ajeno", el "nosotros" contra "ellos", rechaza de plano la más mínima crítica, que se ve desacreditada como un acto de censura, represión y manipulación de quienes libran la única batalla justa y verdadera por salvaguardar el propio país, el propio pueblo, la propia nación". (p.72-73).

¿Qué profesorado?

Susan Adler escribía en 2004 en relación con el profesorado de estudios sociales norteamericano:

"La educación del profesor, tanto su preparación inicial como su desarrollo posterior, está en una época de cambio y de desafío. Los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de

preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas. (...). Se espera que las escuelas hoy se aseguren de que todos los niños aprendan, y de que se realizan en los más altos niveles. Los estudiantes deben ser preparados para el “trabajo del pensamiento” que exige la sociedad actual (...). Se espera que los estudiantes tengan mayores niveles y los profesores son presionados para preparar a sus estudiantes para demostrar esta capacidad con puntajes altos en los programas de exámenes estandarizados.

Al mismo tiempo, los profesores están trabajando con una población estudiantil más diversa que antes. Los niños, que alguna vez podrían haber abandonado la escuela o ser atendidos en colegios en ambientes protegidos, ahora se espera que permanezcan en la escuela, por lo menos durante la secundaria y que reciban una educación de alto nivel. Los profesores han de estar preparados para trabajar con aprendices que hablan una variedad de lenguas así como con los que tienen discapacidades y presentan desafíos. Se espera que trabajen con niños que traen antecedentes culturales diversos en su aprendizaje, así como una amplia gama de estilos de aprendizaje y de talentos. Se espera que los maestros satisfagan las necesidades de todos los aprendices y que lo hagan de una manera que les ayuda a tener éxito. En las escuelas actuales, los maestros deben conocer el contenido y, dominar una variedad de estrategias de enseñanza, y ser capaces de evaluar a los alumnos y adaptar su enseñanza adecuadamente y de manera oportuna” (p.1-2).

Han pasado unos años pero creo que la reflexión de Adler sigue siendo muy actual. La manera de dar respuesta a esta situación -que también se vive en España y en la inmensa mayoría de países del mundo- es repensar la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía e historia a la luz de los retos que el mundo está planteando a niños y niñas y a jóvenes y que, con bastante seguridad, seguirá planteando en un futuro inmediato. En mi opinión, se debería repensar el perfil del futuro profesorado, al menos, en cuatro grandes campos: el conocimiento epistemológico, el conocimiento curricular, el conocimiento metodológico y el

conocimiento práctico.⁹

La necesidad de conocer la naturaleza del conocimiento social, geográfico e histórico y de su construcción se revela cada vez más como un conocimiento mucho más importante para el profesorado que el aprendizaje de conocimientos factuales. Su formación ha de permitirle analizar y valorar la naturaleza y la adscripción paradigmática de los conocimientos curriculares y construir conocimientos escolares que se adecuen simultáneamente a los problemas sociales, a la ciencia y a quienes vayan a aprenderlos. La epistemología junto con la sociología debería constituir uno de los soportes básicos de la formación del profesorado porque en la práctica de enseñanza deberá tomar muchas decisiones sobre los contenidos que merecen la pena ser enseñados y sobre su valor educativo.

Un segundo campo ha de ser de naturaleza curricular. Ha de centrarse en el conocimiento escolar y en la profesión de profesor de ciencias sociales. El profesor construye conocimientos cuando enseña aún en el supuesto más alejado de tal propósito: el de quienes “se limitan” a transmitir de manera literal conocimientos contruidos por otros y presentados en distintos formatos (fundamentalmente en los manuales aunque cada vez están apareciendo materiales *on line* con la misma intención y con las mismas características teóricas que los manuales). El profesor ha de saber qué intereses y qué racionalidad existe detrás de las decisiones curriculares y ha de saber escoger los materiales curriculares en función de la coherencia entre la racionalidad de los saberes seleccionados, y de su presentación, y las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen en las distintas propuestas. Pero, sobre todo, ha de ser capaz de utilizar creativamente, y de manera original, estos materiales en los complejos contextos de unas prácticas heterogéneas, pero a la vez ricas, en las que unos niños o unos jóvenes han de aprender porque quien les

9- Recupero parte del texto que escribí en la introducción a la obra de la Dra. Alicia Graciela Funes. Pagès, Joan, 2013. Enseñar historia en la Patagonia y en cualquier lugar de este pequeño mundo. En Funes, A. G. *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas*. Neuquén, Educo, 9--13. Agradezco a la Dra. Funes las múltiples oportunidades que me ha dado para conocer la realidad educativa argentina y, en concreto, para acompañarla en su tesis doctoral. A través de Graciela quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a profesoras y profesores de Argentina, Chile, Brasil, Perú, Colombia, Venezuela, Costa Rica, Nicaragua, Cuba y México que me han ayudado a construir de manera muy generosa mi profesión y a aprender de contextos distintos a los míos. Muchísimas gracias a todas y a todos

enseña les ha sabido predisponer para participar en la apasionante aventura de aprender del presente y de relacionarlo con el pasado y con el futuro y con sus propias vidas y las vidas de los suyos.

Para ello la formación del profesorado de ciencias sociales ha de poner un especial énfasis en la metodología y en la comunicación. El y la docente han de ser excelentes comunicadores, creadores de situaciones ricas y variadas de enseñanza y de aprendizaje en las que utilicen, y enseñen a utilizar a su alumnado, todo tipo de fuentes, y de recursos, adecuándolos convenientemente a las posibilidades de los jóvenes de los distintos cursos y etapas educativas

En este tercer eje deben tener un peso importante las tecnologías de la información y de la comunicación (las TIC). Nadie puede creer, sin embargo, que las TIC por si mismas van a generar en nuestros jóvenes conocimientos, van a facilitar la formación de su pensamiento geográfico, histórico o social y el desarrollo de su conciencia democrática. Tal vez, lo frenen o lo obstaculicen si no se les enseña a utilizarlas adecuadamente. Son, en definitiva, sólo un medio. Para que las TIC puedan ser un medio útil y facilitar un mejor aprendizaje, el profesorado ha de conocer sus posibilidades y ha de utilizarlas en su propia formación como profesor. La formación como profesor de ciencias sociales y la formación en las TIC deberían plantearse como actividades propias de la didáctica de las ciencias sociales.

El cuarto campo es el conocimiento práctico. El estudiante de profesor de ciencias sociales ha sido durante mucho tiempo estudiante tanto en la universidad como en la enseñanza primaria y secundaria. Y ha sido enseñado por un profesor que antes había sido también estudiante. Tener en cuenta esta situación es fundamental en didáctica de las ciencias sociales. El estudiante de profesor posee una fuerte representación sobre lo que significa enseñar y, en concreto, sobre lo que significa enseñar ciencias sociales, geografía e historia y sobre cómo ha de enseñarlas. El origen de esta representación no es otro que la larga experiencia vivida como estudiante a la que a veces se le añaden otros factores como, por ejemplo, el interés por el pasado o por los viajes, el impacto del cine o de determinados hechos vividos directa o indirectamente, la ideología.

Conocer, y saber analizar y valorar el origen de esta representación es un primer paso, y muy importante, para la formación de buenos profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales. Conseguir superar esta representación y ayudar a los y a las futuras docentes a pensar alternativas propias para la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia es avanzar en la profesionalización de la docencia y dotar de instrumentos teóricos a los y a las estudiantes para poder llegar a ser unos profesionales reflexivos y críticos.

Los y las futuras docentes de ciencias sociales han de tener la oportunidad de conocer e intervenir en experiencias prácticas ricas y variadas. Han de poder ver en acción a buenos profesores y profesoras y han de poder analizar y valorar la racionalidad de sus prácticas así como sus resultados en términos de los aprendizajes alcanzados por su alumnado. Han de poder intervenir en tales prácticas para aprender el oficio de enseñar en la propia realidad de la enseñanza. Desde la didáctica de las ciencias sociales es fundamental establecer colaboraciones con maestros y maestras de infantil, primaria y secundaria para que tutelén las prácticas de nuestros alumnos e intervengan de manera decisiva en su formación. Hay que abrir las puertas de nuestras facultades a los buenos y buenas profesionales para que colaboren en la formación del futuro profesorado, para que aporten sus experiencias y sus conocimientos. Pero además, hay que estar dispuestos a ir a trabajar con ellos en sus lugares de trabajo.

El profesor de didáctica no puede hablar sobre la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia sin conocer lo que ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden estas disciplinas. La experiencia “Pla Farreres” realizada en la antigua Escola de Mestres “Sant Cugat” a iniciativa de la Dra. Pilar Benejam por ella misma, por la Dra. Montserrat Casas y por quien suscribe, fue profundizada y enriquecida por la Dra. Benejam en la formación del profesorado de geografía y por mí mismo en el FOPI, formación permanente institucional, organizada por el gobierno catalán para actualizar en horario lectivo al profesorado¹⁰. Dicha formación me permitió relacionar

10- Mi profundo agradecimiento a la Dra. Benejam, a Montserrat Casas y a todas y todos los colegas de la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales de la UAB con quienes inicié la aventura de construcción de unos saberes que cuarenta años después han culminado con una didáctica de las

la formación inicial con la continua habida cuenta que mis estudiantes de profesorado suplían a los y las docentes en formación, previo un período intenso de práctica en común de un mes y medio de duración. Valiosas experiencias que pasaron a la historia sin ni siquiera haber sido evaluadas. Y que no estaría mal recuperar. Aprovecho, además, la ocasión para recordar -y reivindicar- una de las características por las que se construyó la antigua Escola de Mestres: el importante rol de los y las maestras en la formación de los y las futuras maestras. Y lamento que, actualmente, se penalice la práctica y la reflexión sobre la práctica y valga mucho menos que la publicación en revistas indexadas que no lee nadie como hemos tenido ocasión de comprobar recientemente en nuestra unidad departamental.

Además de esta intervención en los contextos prácticos, las y los futuros docentes han de ver en la universidad que nuestras clases son modelos de prácticas coherentes de formación. Han de ser ellos mismos protagonistas del desarrollo de determinadas teorías de la enseñanza y del aprendizaje como el constructivismo social o el trabajo cooperativo, por ejemplo. Nuestras aulas universitarias han de convertirse en espacios de formación democrática, donde los futuros maestros y maestras, el profesorado, aprendan a enseñar, contrastando la teoría con la práctica, analizando la racionalidad de las prácticas, interviniendo continuamente en ellas. Y se apasionen por el oficio de maestro, por la enseñanza de las ciencias sociales.

Es necesario convertir nuestras aulas universitarias en espacios de investigación. La formación del profesorado de ciencias sociales ha de basar su currículum en los resultados de investigar en profundidad las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en educación primaria y secundaria, pero también en las prácticas donde se realiza su formación como profesores. Ambas son necesarias para poder intervenir en la formación del profesorado con todos los elementos que caracterizan el oficio de enseñar. La formación de un profesor no es la formación de un

ciencias sociales que, sin duda, puede homologarse a cualquier otro campo universitario del saber. Quiero también tener un cordial recuerdo para todos los colegas y las colegas que me ayudaron a iniciarme en esta aventura, los maestros y maestras de ciencias sociales del Movimiento de Renovación Pedagógico "Rosa Sensat" y quiero personalizarlo en Roser Batllori, una excelente maestra, una gran didacta y una buena amiga..

joven escolar que, probablemente, optará para ser, en el futuro, cualquier cosa menos profesor. La mirada que realicemos a las prácticas de enseñanza en la escuela primaria o secundaria nos informará de una tipología de situaciones y de problemas que tendrán relación con la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía mientras que la mirada a las prácticas de formación como profesores de ciencias sociales, geografía e historia nos informará sobre situaciones y problemas derivados de la naturaleza del oficio de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.

Nuestras aulas universitarias han de convertirse en lugares donde se practique el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, el constructivismo social, donde se reflexione sobre la importancia de las ciencias sociales para la acción social, y para la democracia. Nuestra tarea como formadores de profesores no ha de consistir en enseñar ciencias sociales, geografía o historia y lo que se puede enseñar de ellas y cómo hacerlo, sino que ha de consistir en ayudar a las y a los futuros profesores a construir conocimientos en los campos mencionados, conocimientos didácticos, que les guíen en el mundo de la práctica, para que aprendan a interpretarla, a analizar y valorar su racionalidad, y sean capaces de intervenir en ella con conocimiento de causa. Para que sean capaces de crear ricas y variadas situaciones de aprendizaje que predispongan a las y a los jóvenes alumnos a aprender y aprendan. Así, y sólo así, preparemos al profesorado del futuro para que pueda ejercer con éxito el oficio de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.

Parte de estas concepciones responden a posibles respuestas a problemas muy actuales como se han encargado de señalar personas como las profesoras brasileñas Selva Guimãraes o Caroline Pacievich. Para la primera, *“A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação”*. En su reflexión destaca como la formación de profesores de historia durante la última dictadura brasileña fue *“desqualificada, manipulada o deformada”* (Guimarães, 2016, p.80). No es la misma situación, pero algo parecido se intenta hoy en Brasil con el movimiento de la “Escuela sin partido”. Por su parte,

Pacievitch en su tesis demostró que los problemas de la formación y de la profesionalización de los y de las docentes de historia son muy parecidos en Brasil (São Paulo) y en España (Barcelona).

Los problemas de la formación del profesorado en general y de ciencias sociales en concreto no son, sin embargo, ninguna novedad. Son tan antiguos como la escuela pública y la enseñanza de nuestras disciplinas. Por esta razón es conveniente que en la formación inicial del profesorado figure una asignatura sobre la evolución de la escuela y de la formación de su profesorado realizada desde los supuestos de la nueva historia social y cultural y no desde la historia de la pedagogía. Quiero citar, a modo de ejemplo, y para destacar el compromiso social que han tenido algunas maestras y maestros con la profesión unas frases de una maestra anarquista argentina, extraídas de un librito que me regaló, hace menos de un año, una maestra, y buena amiga de Bahía Blanca, Gabriela Andreozzi. El librito se lo había regalado una maestra suya con la siguiente dedicatoria -“Que el fuego no se apague!!! Roberta”. Ella no la borró sino que añadió la siguiente frase dirigida a mí: “Gracias por seguir encendiendo el fuego de la pasión por enseñar! Gabriela. Bahía Blanca, 2017”! La maestra se llamaba Herminia Brumana. El librito *Tizas de colores*. Fue editado por primera vez en Buenos Aires en 1932 por Rivadavia y reeditado en 2016 en Villa Ventana por la Editorial Maravilla. En sus palabras Herminia destaca puntos fuertes y debilidades de la tarea docente que, en algunos aspectos, siguen en vigor. Citaré, como conclusión de este apartado, dos ideas que me llamaron profundamente la atención cuando las leí por primera vez. Incluyen debilidades y fortalezas.

La primera cita dice:

“Es doloroso confesarlo y más doloroso aún comprobarlo: la mayoría de las maestras de mi país vive al margen de la hora actual. (...) Les ha bastado pasar por la Escuela Normal y salir con su diploma bajo el brazo para sentirse dueñas y señoras de su misión. (...) Cierto, el diploma es escudo; pero el escudo es necesario a quienes deben defenderse, y el maestro no tiene que defenderse sino atacar, atacar siempre los prejuicios, la rutina, la ignorancia, la injusticia” (p.35).

La segunda:

“El maestro debe definirse y ser antes que nada el más fervoroso antimilitarista. Esto no significa ser antipatriota. ¿Cómo puedo dejar de amar a mi patria? Sería renegar de mi pueblo, de los frutos de la tierra que hicieron la carne de mi cuerpo y la luz de mi alma, olvidarme de las chicas con quienes jugaba y reñía en la escuela, de las flores que me mandaba mi novio, de los rulos que caían sobre mis hombros, de la visión de mamá esperándome en la puerta al regreso del colegio, de los bailes, de mis amigos, de mis enemigos también, que son parte de mi vida y de mi patria, sería renegar de este montón de hombres hermosos y de mujeres bonitas que hablan como yo y andan por las mismas calles de mi ciudad, acaso llevados por el mismo afán. (...)

Pero si mi amor por la patria -que es todo esto- debe detenerse en la frontera, yo reniego del patriotismo, porque entonces el patriotismo es un molde demasiado chico para mi amor. (...) Yo no sé odiar a las demás patrias. Amo a la mía sobre todas las otras, pero no contra todas las otras. (...) “Un amor que se detiene en la frontera no es más que odio”. (...)”La maestra no debe odiar, porque ella debe tender al triunfo del amor y no del odio” (p.43).

Las citas se refieren al compromiso social, político e ideológico del magisterio, de los y de las docentes más allá del dominio de una técnica o de una metodología más o menos sofisticada.

Creo que estas reflexiones completan bien mi propuesta anterior. La formación del profesorado del siglo XXI ha de ser pensada explícitamente en términos políticos e ideológicos, ha de incluir el dominio de unas técnicas y ha de realizarse desde una praxis que permita ir más allá de la obtención de un título, que le permita ser el o la intelectual reflexiva y comprometida que Giroux propuso hace unos años y que desde la teoría crítica se está reivindicando continuamente.

¿Qué ciudadanía?

En general, el currículo prescrito de ciencias sociales, de geografía e historia pocas veces ha pretendido educar a los niños y a los jóvenes para

que piensan el mundo y su mundo desde los saberes escolares, para que aprendan a interpretarlos y a participar activamente en ellos, sino simplemente para que sepan que su mundo se ubica en el mejor de los lugares posible, que su geografía es única, y que es el resultado de la obra de unos hombres, de unos héroes, y de unos hechos gloriosos que han que recordar y preservar. No son éstos mis propósitos ni los que hemos defendido desde la Universitat Autònoma de Barcelona. La ciudadanía que estamos formando en las escuelas y la que formaran en los próximos años ha de estar dotada de los conocimientos, de los procedimientos y de los valores para saber cómo ha de labrar su futuro personal y social.

Hemos de enseñar a proyectar los conocimientos sociales en el presente y en el futuro, hacia la toma de decisiones en el corto y en el medio plazo. No hemos de limitarnos a llenar las cabezas con los nombres de los principales accidentes geográficos de una región, de un país, de un continente, del mundo. O con los nombres de los héroes y de las batallas u otros acontecimientos en los que participaron. No hemos de pretender que construyan una foto en un solo color de aquello que se considera el conocimiento objetivo imprescindible para poder formar parte de una comunidad. Nuestras comunidades, nuestro mundo es multicolor y, en consecuencia, diverso, heterogéneo, plural.

Se trata, siguiendo a Létourneau , en palabras referidas a la función del saber histórico - que bien podría generalizarse al resto de ciencias sociales- de: “Ouvrir la mémoire apprise et la conscience simpliste, défaire les représentations acquises, complexifier les visions assises et parvenir à la critique: tel est le but de l'éducation historique¹¹ » (p.233).

Sobre ello ya escribí en otro lugar. Intenté justificar la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana (Pagès 2007). Creo que las ideas que defendí entonces siguen teniendo todo su vigor. Así, y a modo de recordatorio, sigue siendo fundamental que nuestro alumnado aprenda a posicionarse ante los problemas sociales y políticos, ante los problemas contemporáneos. Ha de disponer de una conciencia crítica para

11- “Abrir la memoria aprendida y la conciencia simplista, deshacer las representaciones adquiridas, complejizar las visiones adquiridas y alcanzar la crítica: tal es el fin de la educación histórica”. Trad. Joan Pagès.

discrepar de manera inteligente y civilizada, para saber debatir, construir sus propias opiniones, criticar, analizar y valorar los hechos y las opiniones sobre los hechos y elegir con conocimiento de causa. O bien, que aprenda a construir sus propios relatos, a defenderlos públicamente con argumentos consistentes, a relativizar y verificar la consistencia de los argumentos de los demás antes de darles credibilidad. O también, que aprenda cómo eliminar los odios, los prejuicios y los estereotipos de unas personas, de unos grupos, de unas clases, de unas culturas, de unas etnias, de unas religiones, de unas naciones contra otras, y ha impedir que los conflictos que se produzcan entre ellos se resuelvan recurriendo a la violencia. Que sepa crear actitudes positivas ante realidades culturales distintas a la propia y ha de participar con ilusión y esperanza en la construcción de un futuro multicultural basado en los derechos humanos y la solidaridad entre las personas y entre los pueblos.

Para el desarrollo de estos principios es fundamental dar la palabra al alumnado. Son niños y niñas, son jóvenes pero no son tontos. Desde que han nacido han ido construyendo conocimientos sociales, geográficos e históricos sobre el mundo para poder orientarse en él, entenderlo y participar en su construcción. La escuela, y en ella la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, ha de potenciar su capacidad de poder crecer intelectualmente y prepararlas como personas formadas e informadas, solidarias y justas.

Además, los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria han de saber qué está pasando en Cataluña, en España, en Europa y en el mundo y han de tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces una acción explícita. Y han de saber dónde pueden hallar la información necesaria para seguir aprendiendo.

Las ciencias sociales, la geografía y la historia aportan a la formación de la conciencia democrática de la ciudadanía los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarios para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha sido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo

decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. Y, al revés, como acciones que tomemos cerca de nuestra casa pueden tener un peso decisivo para frenar situaciones que están sucediendo a miles de kilómetros de donde vivimos. La ciudadanía en la que creemos cada vez será más global y se verá menos limitada por las fronteras artificiales creadas por los hombres.

¿Qué futuro?

El futuro debería haber sido el contenido central de mi intervención. Por muchas razones. La primera porque es el motor de la historia. Las personas, las sociedades, los grupos tomamos decisiones continuamente pensando en el futuro que queremos construir. Es en función de este futuro que en la escuela, y en la enseñanza de las ciencias sociales, preparamos a la ciudadanía de una manera o de otra, les enseñamos unas cosas u otras. Y formaremos al profesorado para que, a su vez, forme ciudadanas y ciudadanos libres o súbditos que cuestionen o sigan sin cuestionar lo que otros piensan por ellos.

¿Qué futuro queremos?, ¿qué hemos de enseñar del pasado y del presente para poder intervenir en la construcción del futuro? La respuesta no es fácil. Entre otras razones porque no hay una sola respuesta ni una sola manera de acercarse al futuro. Y mucho menos de decidir incorporarlo en la enseñanza de las ciencias sociales.

Historiadores e historiadores, científicos sociales, intelectuales, filósofos, periodistas ponen su atenta mirada hacia el futuro y sugieren posibles vías de acceso a él. He revisado las ideas de tres autores. El historiador Josep Fontana, el economista y político Jacques Attali y el filósofo Daniel Innerarity

Sin embargo, antes de adentrarme en sus aportaciones sobre el futuro he revisado algunas de las cosas que convendría tener presentes del siglo XX. Como hijo del siglo XX, y como profesor formado por el siglo XX para formar a jóvenes ciudadanos y a docentes de este siglo considero que

la reflexión sobre qué futuro debemos enseñar hay que realizarla a la luz de lo que fue el XX. Por esta razón me parece que un contenido histórico al que no se puede ni debe renunciar en la escuela obligatoria es el de su enseñanza. Todo lo que sucede hoy tiene sus raíces en lo que sucedió en el pasado siglo. Todo lo bueno y todo lo malo. Por esto es sensato defender, en la formación inicial de docentes de ciencias sociales, el estudio del siglo XX. Obras como las de Josep Fontana (*El siglo de la Revolución. Una historia del mundo desde 1914*, 2017), Enzo Traverso (*L'histoire comme champ de bataille. Interpréter les violences du XX siècle*, 2012), Eric Hobsbawm (*Historia del siglo XX*, 1994), Tony Judt (*Algo va mal*, 2010) o Timothy Snyder (*Sobre la tiranía. 20 lliçons que hem d'aprendre del segle XX*, 2017), por citar sólo unos ejemplos que, en ningún caso, pretenden dejar de lado a otros autores o a otras obras, deberían formar parte de las lecturas de los futuros y futuras docentes de cualquier etapa educativa con una doble intención: conocer para saber qué enseñar a las jóvenes generaciones y ubicar su desarrollo profesional en los problemas del presente y del futuro.

Snyder, autor de la publicación más reciente de las seleccionadas, lee la situación actual en los Estados Unidos en clave histórica. Europa y, en general, lo que sucedió en el siglo XX, es objeto de atención para instruir a la ciudadanía sobre lo que puede pasar. En su trabajo hay frases muy ilustradoras de la utilidad del pasado como *"la història no es repeteix, però instrueix"* (p.9), *"La història pot documentar, pot advertir"* (p.11), *"La postveritat és el prefeixisme"* (p.69), *"La història ens permet veure pautes i treure conclusions"*.

Su breve pero densa obra acaba con una frase que comparto plenamente: *"una cosa és segura: si els joves no comencen a fer història, els polítics de l'eternitat i la inevitabilitat la destruirán. I per fer història, les joves nordamericans n'hauran de saber una mica. Això no és el final, sino un començament"*¹²(p.23).

Y este inicio en el XX ha de tener inevitablemente su continuidad en el

12- "La historia no se repite, pero instruye", "La historia puede documentar, puede advertir", "La postverdad es el prefascismo", "La historia nos permite ver pautas y sacar conclusiones", "Una cosa es segura: si los jóvenes no empiezan a hacer historia, los políticos de la eternidad y la inevitabilidad la destruirán. Y para hacer historia, los jóvenes norteamericanos tendrán que saber un poco. Esto no es el final, sino un inicio". Trad. Joan Pagès.

XXI, en el que ya ha sido y en el que podría ser. Fontana, por ejemplo, en su obra “El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI” (Barcelona, 2013, Pasado&Presente) nos da idea sobre cómo deberíamos tratar de enseñar el futuro. Advierte, por ejemplo, que las crisis periódicas del sistema desde finales del siglo XX y, en particular la de 2008, han acabado con aquella concepción que creía que la evolución de la humanidad era un ascenso sin interrupciones en el cual el nivel de vida de las personas avanzaba gradualmente. Para este autor, la crisis amenazaba la continuidad del estado del bienestar, la democracia y la sociedad civil que la mantiene. Afirmaba:

“(...) debemos revisar nuestra visión de la historia como un relato de un progreso continuado para percatarnos de que estamos en un período de regresión. Resulta evidente que las conquistas sociales que se obtuvieron en dos siglos de luchas colectivas no estaban aseguradas, como creíamos [y yo añadiría y enseñábamos], y que para recomenzar una nueva etapa de progreso habrá que volver a ganarlas con métodos nuevos, porque las clases dominantes han aprendido a neutralizar los que usábamos hasta hoy” (p.19).

¿Puede una nueva manera de pensar la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ser considerada un método nuevo?, ¿y unas ciencias sociales más centradas en los problemas reales de las personas? En otro lugar de su trabajo, cuando plantea la existencia de otras vías de protesta a esta situación, afirma que los medios de comunicación “*son los que con sus informaciones y análisis conforman nuestra visión del mundo*” (p.150). Si a ello le añadimos el papel de las redes y el discurso de la postverdad, tenemos un reto claro ante nosotros que justifica aún con mayor motivo la necesidad de una enseñanza de las ciencias sociales centrada en la formación de la conciencia democrática de la ciudadanía. Es decir, de una conciencia geográfica para hacer frente a los retos medioambientales y poder tomar decisiones sobre la sostenibilidad del planeta. De una conciencia histórica que nos ayude a entender la historicidad del presente y a deconstruir determinadas interpretaciones del pasado para construirlas a la luz de los problemas del presente y del futuro que queremos construir y, finalmente, una conciencia democrática que nos permita profundizar en la convivencia pacífica entre distintos, en

el dialogo y en la justicia social.

A la moderación pero también a una cierta dosis de utopía recurrió Jacques Attali en su trabajo *Une brève histoire de l'avenir* (Paris, 2010),

«Aujourd'hui se décide ce que sera le monde en 2050 et se prépare ce qu'il sera en 2100. Selon la façon dont nous agissons, nos enfants et nos petits-enfants habiteront un monde vivable ou traverseront un enfer en nous haïssant. Pour leur laisser une planète fréquentable, il nous faut prendre la peine de penser l'avenir, de comprendre d'où il vient et comment agir sur lui. C'est possible: l'Histoire obéit à des lois qui permettent de la prévoir et de l'orienter»¹³ (p.9).

Su propuesta debería poder generar enseñanzas de futuro en la escuela. Retrata esta breve historia del futuro a partir de cinco oleadas. La primera, el fin del imperio americano; la segunda, la existencia de un sistema poli-céntrico; la tercera el hiperimperio; la cuarta, el hiperconflicto y la última la hiperdemocracia.

En sus propósitos iniciales afirma:

“En fin, si la mondialisation peut être contenue sans être refusée, si le marché peut être circonscrit sans être aboli, si la démocratie peut devenir planétaire tout en restant concrète, si la domination d'un empire sur le monde peut cesser, alors s'ouvrira un nouvel infini de liberté, de responsabilité, de dignité, de dépassement, de respect de l'autre. C'est ce que je nommerai l'hyperdémocratie¹⁴”. (p.10).

13- “Hoy decidimos cómo será el mundo en 2050 y lo que será en 2100. Dependiendo de cómo actuemos, nuestros hijos y nietos vivirán en un mundo habitable o pasarán por el infierno odiándonos. Para dejarles un buen planeta, debemos tomarnos el tiempo para pensar sobre el futuro, comprender de dónde viene y cómo actuar sobre él. Es posible: la historia obedece leyes que permiten preverlo y dirigirlo”. Trad. J. Pagès.

14- “Finalmente, si la globalización puede contenerse sin ser negada, si el mercado puede ser circunscrito sin ser abolido, si la democracia puede convertirse en planetaria sin dejar de ser concreta, si la dominación de un imperio sobre el mundo puede cesar, entonces se abrirá una nueva infinidad de libertad, de responsabilidad, de dignidad, de superación, de respeto por los demás. Esto es lo que llamaré hiperdemocracia”. Trad. J. Pagès.

Como ejemplo de sus aportaciones me centraré en la hiperdemocracia, en algunas de sus características, en su finalidad y en las utopías que encierran sus palabras. Utopías que no deben dejarnos indiferentes y que podrían ser utilizadas en nuestras enseñanzas.

Attali cree que las bases de esta hiperdemocracia se construyen a partir del presente. En su opinión depende de nosotros y de si nos creemos [y enseñamos] que la humanidad no está condenada a destruirse “ni par le marché, ni par la science, ni par la guerre, ni surtout par la bêtise et la méchanceté” (266). Cree que la finalidad de la hiperdemocracia será el bien común:

“Ne sera ni la grandeur, ni la richesse, ni même le bonheur, mais la protection de l'ensemble des éléments qui rendent possible et digne la vie; climat, air, eau, liberté, démocratie, cultures, langues, savoirs... Ce bien commun sera comme une bibliothèque à maintenir, un parc naturel, à transmettre après l'avoir cultivé et enrichi sans l'avoir modifié de façon irréversible”¹⁵ (p.281).

Uno de los bienes esenciales de esta hiperdemocracia será el acceso a lo que Attali denomina “le bon temps”:

“Un temps où chacun vivra non pas le spectacle de la vie des autres, mais la réalité de la sienne propre. Chacun y aura la possibilité de choisir son modèle de réussite, d'épanouir ses talents, y compris ceux que chacun ne se connaît pas encore. “Prendre du bon temps” signifiera alors vivre libre, longtemps et jeune, et non pas, comme dans l'Ordre marchand, se hâter de “profiter”¹⁶” (p.284).

Construir este mundo, esta utopía, no será fácil. Cree que antes de

15- “ni por el mercado, ni por la ciencia, ni por la guerra, ni especialmente por la estupidez y la malicia”.

“ni la grandeza, ni la riqueza, ni la felicidad, sino la protección de todos los elementos que hacen la vida posible y digna; clima, aire, agua, libertad, democracia, culturas, idiomas, conocimiento ... Este bien común será como una biblioteca para mantener, un parque natural, para transmitir después de haberlo cultivado y enriquecido sin haberlo modificado irreversiblemente”. Trad. J. Pagès.

16- “Un tiempo en el que todos vivirán no el espectáculo de las vidas de los demás, sino la realidad propia. Todos tendrán la oportunidad de elegir su modelo de éxito, desarrollar sus talentos, incluidos aquellos que aún no conocen todos. “Pasar un buen rato” significará vivir libre, largamente y joven, y no, como en el Orden Comercial, apresurarse a “disfrutar””. Trad. J. Pagès.

finalizar el siglo XXI será posible. Los obstáculos, sin embargo, serán grandes pero ellos mismos conducirán a la solución.

Tal vez para acelerar el proceso conviene modificar sustancialmente la enseñanza de las ciencias sociales y pensar en unos contenidos que ayuden a la joven ciudadanía a construir en vez de destruir, a avanzar en vez de retroceder y a convertirnos en seres humanos libres en vez de en seres humanos dependientes,

“Le veux croire enfin que l'horreur de l'avenir prédit ici contribuera à le rendre impossible. Si tels est le cas se dessinera, au-delà d'immenses désordres, la promesse d'une Terre hospitalière pour tous les voyageurs de la vie. D'ici là auront eu lieu bien des événements, pires et meilleurs que ceux imaginés ici. La beauté aura su héberger et protéger les ultimes étincelles d'humanité. On aura écrit et façonné des chefs-d'œuvre ; on aura découvert des concepts; on aura composé des chansons. Surtout, on aura aimé. Et on aimera encore)¹⁷”. (p.287).

Enseñar para la utopía, es decir para el futuro, puede ser una alternativa razonable a una enseñanza obsoleta y alejada de los problemas actuales de la ciudadanía.

El filósofo Daniel Innerarity (2009. *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona. Paidós), por su parte advierte que:

“La transformación que las sociedades democráticas necesitan vendrá de la mano de una apertura a considerar el futuro como su espacio más interesante de acción, si acertamos a la hora de establecer procedimientos para liberarnos de la tiranía del corto plazo y abrirnos hacia el horizonte más ambicioso de la longue durée” (p.13).

17- Queremos finalmente creer que el horror del futuro predicho aquí ayudará a que sea imposible. Si tal es el caso, la promesa de una tierra hospitalaria para todos los viajeros de la vida se revelará más allá del inmenso desorden. Hasta entonces, habrá habido muchos eventos, peores y mejores que los que se imaginaron aquí. La belleza habrá albergado y protegido las últimas chispas de la humanidad. Habremos escrito y creado obras maestras; habremos descubierto conceptos; habremos compuesto canciones. Sobre todo, habremos amado. Y amaremos de nuevo”. Trad. J. Pagès

Y añade, “*La tarea principal de la política democrática es la de establecer la mediación entre la herencia del pasado, las prioridades del presente y los desafíos del futuro*” (pp.13-14). Es decir, el desarrollo de la conciencia histórica, uno de los fundamentos de una conciencia democrática crítica. En este sentido la propuesta de ubicar los estudios del futuro en la larga duración es plenamente coincidente con las propuestas realizadas por Jo Guldi y David Armitage (2016) en su trabajo *Manifiesto por la Historia* que reivindican la vuelta a la larga duración de Braudel y acabar con el cortoplacismo. Y desde luego es coincidente con un enfoque geo-histórico de la enseñanza de la historia, con un enfoque retrospectivo -y proyectivo- y con los problemas sociales relevantes que deben contextualizarse en una perspectiva macro y estudiarse en una perspectiva micro.

Finalmente, el mismo Innerarity señala tres características de los estudios de futuro que entroncan perfectamente con una tradición didáctica deudora de los principios de la escuela activa. Para este autor,

“El conocimiento del futuro presupone, en primer lugar, una capacidad de identificación de lo nuevo” (p.72). *“El segundo elemento de toda prospectiva es la observación del presente. Todo descubrimiento del futuro comienza con una aproximación cognitiva hacia la realidad. La verdadera dificultad de predecir el futuro se debe a lo poco que conocemos el presente”* (p.75). Y, finalmente, *“La tercera característica de la prospectiva es su carácter de conocimiento práctico”* (p.76).

Ninguno de los autores nos han dicho qué deberíamos enseñar en el futuro del futuro o del pasado del futuro o del presente del futuro. Pero si nos abren interesantes expectativas que pueden ser un acicate para impulsar otra enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia.

Y concluyo. Tenía un par o tres de opciones para ello. Finalmente, he decidido copiarme. Quiero concluir con la misma reflexión con la que concluí mi intervención en 1er Encuentro Internacional Calasanz de la infancia y de la juventud, celebrado en 2012 en la Universidad Cristóbal

Colón de Veracruz (México) y que luego publique con Gabriel Villalón (2013). He elegido este texto porque está escrito pensando en los protagonistas del futuro, niños y niñas como mi nieto Jan a quienes deberíamos dar la oportunidad de aprender unas ciencias sociales, una geografía y una historia que les fueran útiles para la vida y que fueran útiles para el mundo.

Decía entonces: “En definitiva, nos queda mucho para hacer. Tenemos ante nosotros un futuro interesante y unos retos que nuestros niños y niñas -los adultos del futuro- no nos perdonarán si no empezamos a abordarlos ya con una cierta urgencia. Compartimos la afirmación de los autores y las autoras de la Historia de la infancia publicada por Amnistía Internacional:¹⁸

“No podemos hacer nada, por ejemplo, por los niños y niñas esclavos que vivieron y murieron en las plantaciones de algodón de los Estados Unidos antes de la abolición de la esclavitud. Por los niños y niñas sacrificados en ceremonias rituales en distintas culturas de la antigüedad. O por las niñas y niños que han muerto a lo largo de los siglos a causa de los conflictos bélicos que han asolado las aldeas o las ciudades donde vivían.

No podemos hacer nada por todos los menores asesinados, maltratados, violados, explotados y humillados que a lo largo de los siglos han vivido dolorosamente y muerto prematuramente. En todos los continentes y culturas. Ya no podemos hacer nada por ellos.

Pero sí que podemos hacer alguna cosa por aquellos niños y niñas que hoy siguen viviendo en las condiciones más precarias, sin que sus derechos más elementales sean respetados, víctimas de conflictos bélicos, de maltratos, de explotación laboral, etc.”.

Para poder hacer, para actuar, para cambiar, hay que conocer. Los niños y las niñas, pero también el profesorado y, en general, la sociedad adulta, una sociedad integrada por ex-niños y ex-niñas, ha de saber cómo se ha llegado a la situación actual y cómo y por qué se producen desequilibrios tan

18- Ver Historia de la infancia en

<http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h--index.html>

(consulta julio 2012).

graves que hacen que muchos niños y niñas vivan situaciones muy parecidas a las que vivieron “nuestros” niños y niñas hace muchos años.

Estudiar el presente y el pasado de la infancia es un requisito fundamental para hacer otra infancia, para construir otro mundo. Con realismo, sin duda, pero con la suficiente dosis de utopía para pensar que es posible poner las bases para construir para los niños y niñas del futuro, pero también para las mujeres, los pobres, los marginados y las minorías, para todos y todas otro mundo mejor, más justo y solidario. Este es uno de los retos de futuro de la didáctica de las ciencias sociales.¹⁹

19- La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales ya ha empezado en sus últimos simposios a revisar los contenidos del currículum y a pensar qué investigación y qué prácticas de formación son necesarias para impulsar un currículum acorde con los problemas y los retos del presente. Quiero agradecer a la Asociación el trabajo realizado en sus más de 30 años de existencia y destacar la generosidad de sus miembros que han conseguido dar continuidad a un proyecto que cuando se inicio muy pocas personas creían en él. Y quiero hacerlo a través del Dr. Ernesto Gómez, de la Universidad de Málaga, un colega con el que hemos compartido muchas cosas y espero seguir compartiendo muchas más en el futuro.

Bibliografía

Adler, S. (ed.) (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. IAP (Information Age Publishing). USA.

Baiesi, N., Guerra, E. (a cura di) (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazze trascena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna: Clueb.

Fontana, J. (2013). *El futuro es un extraño país. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona: Pasado&Presente.

Fontana, J. (2017). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica.

Guarracino, S. (1984). *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore*. Roma: Riuniti.

Guimaraes, S. (2016). *Ensino de história e cidadania*. Editorial Papirus.

Guldi, J.&Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza editorial.

Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.

Lafourcade, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq. Press Universitaires du Septentrion.

Orlandi, L. R. (1975). Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria. En Bloom, B. S.; Hastings, J. T.; Madaus, G. F.: *Evaluación del aprendizaje*. Vol. 2, (pp.243-315). Buenos Aires: Troquel.

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Avila, R. M., Lopez, R., Fernández, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales*

ante el reto europeo y la globalización. (pp.205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, J. (2017). ¿Qué ocurre en el mundo, qué historia enseñamos a la juventud en las escuelas? Reflexiones para adecuar la enseñanza de la historia a la realidad, en XVIII Congreso de Historia de Colombia. Medellín 2017.

Pagès, J.; Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. En *Analecta Calasantiana*, Tercera época-Volumen LXXIV, nº 109, enero-junio 2013, 29-66.

Prats, J. (dir.). (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

Tutiaux-Guillon, N., Mousseau, M. J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne “Youth and History”*. Paris: INRP.

La enseñanza de cuestiones socialmente vivas y diálogo entre un museo y una escuela de educación primaria

*Francisco Gil Carmona*¹

Reseñas n° 16

[pág 47-62]

Recibido: 21/02/18

Aceptado: 22/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

En la actualidad, una de las principales finalidades de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales es desarrollar la formación del pensamiento social y crítico del alumnado, lo cual hace necesario trabajar con problemas sociales. Sin embargo, los museos, entendidos como recursos educativos no formales para la enseñanza de las ciencias sociales no desarrollan, por lo general, modelos didácticos desde una visión crítica de la enseñanza ni aplican, en la mayoría de los casos analizados, metodologías que fomenten la participación del alumnado, más allá de la simple visión del espectador, implicándolo en la construcción del conocimiento que permite conseguir aprendizajes significativos.

Esta investigación pretende analizar cómo trabajan los servicios didácticos y educativos de los principales museos de Barcelona y que visión tienen sus responsables respecto de la importancia de la educación patrimonial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y propone un modelo de intervención didáctica, para un grupo de estudiantes de 5º de educación primaria, en un museo concreto, a partir de un problema social relevante o una cuestión socialmente viva.

1- Profesor asociado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. E-mail: francisco.gil@uab.cat. <https://orcid.org/0000-0001-5964-0967>

Palabras clave: educación patrimonial, problema social relevante, enseñanza de las ciencias sociales, pensamiento social y crítico, aprendizaje competencial.

Abstract:

Currently, one of the main purposes of the teaching and learning social sciences is to develop the formation of social and critical thinking amongst students, that which is necessary to work with social problems. However, museums, known as non-formal educational resources for teaching social sciences generally do not develop didactic models from the critical view of teaching, in the majority of analyzed cases, apply methodologies that foster student participation, beyond that on an attentive yet silent audience. This implies that the construction of knowledge allows you to achieve significant learnings, if done correctly.

This research aims to analyze how the educational services of the main museums in Barcelona work and evaluate the vision of their managers concerning the importance of heritage education within the process of teaching and learning Social Sciences. This research proposes a model of educational intervention, based on group of primary education, in a specific museum through solving a relevant social problem.

Keywords: heritage education, relevant social problem, teaching of social sciences, social and critical thinking, skills learning.

1. Fundamentos de la investigación

La educación patrimonial es uno de los campos de estudio que más se han desarrollado en los últimos años en el ámbito de los museos, conjuntamente con el uso de nuevas tecnologías para la comunicación.

Muchos profesionales defienden la idea de que la educación patrimonial se tendría que integrar en el currículum y en particular en la enseñanza de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social. Así pues, parece haber un consenso en que la finalidad básica del

análisis patrimonial ha de ser la de facilitar una mejor comprensión al alumnado de las sociedades históricas y del presente. Ha de posibilitar comprender las sociedades actuales en el proceso de evolución histórica en el cual el patrimonio constituye una herencia, que se vincula con nuestra raíces culturales y tradiciones permitiendo, de esta manera, apreciar los cambios y continuidades.

Es necesario enseñar a través del conocimiento de los elementos patrimoniales, tanto conceptos que se utilizan en estudios sobre las sociedades del pasado y del presente, como los procedimientos de análisis e interpretación que se utilizan para describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades, e igualmente los valores y actitudes que se pretenden construir a través de la enseñanza de las ciencias sociales, como la identidad cultural, actitudes de respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente, el cual forma parte del patrimonio. Es necesario, de igual modo, desarrollar el espíritu crítico de las personas con el objetivo de formar sus propias opiniones sobre los hechos históricos pasados, presentes y futuros.

El patrimonio, sin embargo es el punto de partida del museo, pero no su finalidad exclusiva. El discurso museográfico no ha de limitarse a la presentación de determinados objetos.

Así pues, aunque numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la educación patrimonial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y los museos han impulsado su función educativa, tal y como establece el ICOM (International Council of Museums), realmente ¿Desarrollan modelos pedagógicos desde una visión crítica de la enseñanza?, ¿Aplican metodologías que fomentan la participación del alumnado, más allá de la simple visión del espectador, implicándolo en la construcción del conocimiento que permite conseguir aprendizajes significativos?

La finalidad, de esta investigación se basa en la premisa de que la gran mayoría de las programaciones de ciencias sociales en primaria contemplan las salidas a museos, yacimientos y centros patrimoniales con el objetivo de ampliar, consolidar y complementar los conocimientos adquiridos en clase. Así pues, es necesario saber cómo trabajan los servicios didácticos de los museos y analizar sus representaciones respecto del papel que juegan en el proceso de desarrollo y aprendizaje de las

ciencias sociales en alumnos de educación primaria.

La investigación planteada tendrá como reto revelar cómo trabajan los servicios didácticos de los principales museos de Barcelona, cómo están planteados, qué ideologías hay detrás de ellos y fundamentalmente cuál es la visión que tienen sus responsables y los retos de futuro que se plantean, desde un punto de vista educativo.

La pregunta sobre la cuál se sustenta el trabajo de investigación es ¿qué hacen y qué deberían hacer los servicios didácticos de los museos para favorecer la construcción del conocimiento social?, a partir de la cuál se derivaron una serie de preguntas fundamentales: ¿Cómo se enseña Ciencias Sociales en los museos?, ¿Por qué es importante enseñar ciencias sociales en los museos?, ¿Por qué lo hacen?, ¿Con qué finalidad?, ¿Qué tipo de contenidos de ciencias sociales desarrollan los servicios didácticos de los museos para las escuelas?, ¿Pueden los museos ser un agente activo dentro del proceso de construcción de conocimiento en ciencias sociales en los alumnos de primaria?, ¿Cómo debería ser un modelo de intervención didáctica en un museo?

Para desarrollar la investigación, se partió de una serie de supuestos:

- Buena parte de los museos priorizan y desarrollan contenidos conceptuales por encima de contenidos más procedimentales o actitudinales.
- Los museos desarrollan, a menudo, materiales y actividades educativas sin tener en cuenta las aportaciones que la didáctica de las ciencias sociales lleva desarrollando desde hace tiempo.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se puede desarrollar de una manera extraordinaria en contextos no formales.

Para tratar de dar respuesta a los supuestos anteriores, la investigación pretende varios objetivos: analizar cómo se enseña ciencias sociales en los museos y su finalidad educativa, indagar las representaciones sociales que tienen los responsables de los servicios educativos sobre el papel que juegan sus centros en la construcción de conocimiento social, analizar la influencia que la titularidad tiene sobre su misión educativa y finalment, valorar las propuestas didácticas y las actividades que realizan los museos para analizar qué y cómo se enseña ciencias sociales a los alumnos y alumnas de primaria.

2. Antecedentes y bases teóricas

El uso de fuentes patrimoniales en los currículums contribuye de manera clara al desarrollo de la comprensión de los conceptos históricos por el alumnado y a la interpretación de los productos culturales, sociales y económicos. Por lo tanto, lejos de fomentar una actitud pasiva y contemplativa del patrimonio y de buscar, exclusivamente, el desarrollo de contenidos actitudinales que fomenten el respeto por las obras y recursos, y a la luz que arrojen los datos y las conclusiones de la investigación, se dibujará una propuesta de intervenció educativacrítica con el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, que apueste de forma clara y decidida por dotar a los alumnos de un papel activo y dinámico, participativo, con propuestas metodológicas que permitan la interpretación de fuentes históricas diversas.

No cabe duda, pues, que el patrimonio permite una conexión del alumnado con el pasado y que puede, y debe, ser considerada como una fuente primaria a utilizar en las aulas. Una fuente que, además, sirve para promover la enseñanza en valores, para construir una identidad colectiva inclusiva, permite potenciar la conciencia crítica y facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y , a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de nuestros posicionamientos futuros (Cuenca, Estepa y Martín, 2012).

Sigue persistiendo la idea de que se priorizan los contenidos actitudinales por encima de los conceptuales y, sobretodo, los procedimentales. Así pues, la principal finalidad educativa de los recursos patrimoniales son los de respetar, valorar, reconocer la importancia de las fuentes materiales, etc., pero en muy pocas ocasiones se utilizan como instrumentos válidos para la enseñanza de la historia o de la educación para la ciudadanía. Parece pues evidente que no ha habido un cambio sustancial respecto del anterior decreto de educación, donde González Monfort (2006), ya ponía de manifiesto en tu tesis doctoral de que el patrimonio no se vinculaba con la educación para la ciudadanía ni el pensamiento crítico.

La hipótesis de investigación entronca directamente con propuestas que ya planteó Roser Calaf (2010), de la Universidad de Oviedo: tratar de ver si es

posible cómo algunas prácticas que se desarrollan en espacios museísticos ayudan a mejorar la construcción de conocimientos que se producen en el contexto escolar, formal e inciden en la comprensión de la educación como un proceso y por lo tanto transformar la escuela. Logrando esta transformación de la propia escuela se lograría una transformación de la propia sociedad. Esta propuesta enlaza íntimamente con el modelo crítico de la enseñanza de las ciencias sociales, un enfoque reflexivo y comprometido a mejorar la sociedad, donde el propósito fundamental es preparar a los alumnos para participar en ella, proporcionándoles herramientas y recursos necesarios para saber cómo y cuándo tomar decisiones sociales, resolver día a día problemas y ejercer de manera constructiva y responsable su papel como ciudadanos socialmente activos. Consideramos como destacables en ese rol los museos, que a partir de los años 70 y 80 del pasado siglo cambiaron su concepción como espacios de custodia y conservación del patrimonio, para convertirse en espacios de divulgación e instrucción orientados al público escolar, contribuyendo de ésta manera al desarrollo de experiencias didácticas ricas y mucho más significativas, como lo demuestran los estudios de Asensio y Pol (2005).

Sin embargo, éste contexto no formal del proceso educativo presenta algunos problemas y cuestiones que dificultan progresos mucho más cualitativos en el binomio escuela-museos. Combs y Vázquez ya justificaron de forma detallada en los años 90, cómo la falta de profesionalización de la educación no formal o aspectos relacionados con falta de políticas de programas educativos o incluso su nula implementación tenían un impacto negativo sobre las prácticas educativas en contextos no formales.

Por lo general, nos encontramos con muy pocos estudios sobre educación patrimonial, a pesar de que Cataluña cuenta con una gran tradición en el uso del patrimonio como recurso para el aprendizaje de la historia. Sin embargo, estos se concentran básicamente en el área de la historia del arte. González Monfort (2006) es de las pocas referencias que apuntan líneas más integradoras del patrimonio, incluyendo otros contenidos de ciencias sociales. Otros autores como Joan Pagès (Pagès, 2007 y 2009), Canals (Canals y Pagés, 2011) y Carpena y López Facal (2013) han propuesto investigaciones que se ocupen del desarrollo de las competencias en el ámbito de las ciencias sociales a través de la educación patrimonial.

Martín Cáceres (2012) llega a la conclusión de que todas las

investigaciones que sistematizan y clasifican los objetos de estudio de la didáctica de las ciencias sociales dejan al margen los procesos educativos que se desarrollan fuera del aula, es decir aquéllos que se realizan en contextos de educación no formal, sin embargo, numerosos estudios revelan la importancia de considerar el patrimonio como una fuente primaria valiosísima y como recurso didáctico dentro del aula para la enseñanza de contenidos sociales. Los trabajos de investigación de Cuenca (2002) señalan que los docentes en formación inicial otorgan una finalidad crítica a la enseñanza del patrimonio.

Probablemente, la mayoría de las investigaciones relacionadas con la educación patrimonial abordan el tema de las finalidades educativas que se persiguen con ella, sin embargo, los autores no parecen ponerse muy de acuerdo con ellas. En un artículo publicado por Fontal (2011), ya se pregunta qué finalidades se persiguen a través de la educación patrimonial. El resultado destaca por la enorme variedad de visiones y objetivos.

Así, los estudios de Roser Calaf (2013) concluyen que la finalidad es socializar al alumno, mientras que Cuenca (1988) habla de que ha de servir para reinsertar determinados colectivos en riesgo de exclusión social. El mismo autor destaca, igualmente que otro de los objetivos es la intervención en el medio sociocultural (Cuenca, 1988).

Es sin embargo, Matozzi (2009) quien empieza a destacar la importancia de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Afirma que hasta el momento, la educación patrimonial ha perseguido más una finalidad artística, en muchos casos ligada al ocio, que no a una finalidad educativa.

La educación patrimonial ha de constituir un recurso muy potente para formar alumnos críticos y reflexivos, identificados con su pasado y comprometidos con su futuro, además de fomentar el respeto, la protección y la conservación (García-Jiménez-Moreno, 2003). Igualmente, ha de permitir la construcción de la propia autonomía moral, el respeto a la diversidad cultural e individual, la biodiversidad, el medio ambiente, el pensamiento crítico, en general, la autonomía intelectual, la cooperación y la solidaridad (Martín Cáceres, 2014).

Las metodologías aplicadas en los centros patrimoniales posiblemente constituyen el tema que más investigación ha generado. Desde los estudios aportados por Santacana y Serrat (2007) y recogidos en su publicación, *Museografía didáctica*, quiénes realizan una categorización del tipo de

actividades que ofertan los centros patrimoniales y establecen un marco metodológico para hacer de éstas, lo más significativas y didácticas posibles para los alumnos y alumnas de primaria, en particular, en contraposición a metodologías complejas, basadas en concepciones abstractas y así pues, poco comprensibles para el alumnado, como ya señaló Mikel Asensio (1987).

Para autores como Roser Calaf (2013), las propuestas de las actividades han de ser muy dinámicas y lúdicas, como elementos motivadores de los contenidos de las exposiciones, evitando grados de abstracción que dificultarían el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Más allá de las aulas, los centros patrimoniales, museos, yacimientos, incluso en menor medida, los campos de aprendizaje aplican modelos pedagógicos y marcos metodológicos donde el docente, como máximo experto y poseedor de la fuente de conocimiento es el elemento sobre el cuál gira todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para autores como Cuenca (1988), los museos deberían aplicar metodologías de carácter investigativo basada en la construcción de significados. Implicar al alumno en un proceso donde deban investigar, a partir de preguntas, hipótesis o problemas dota de una significatividad educativa toda visita a un centro de patrimonio y la hace mucho más pedagógica y constructiva.

Desde el punto de vista de la didáctica y el enfoque o planteamiento crítico de las ciencias sociales, las actividades a partir de *Problemas Sociales Relevantes o Cuestiones Socialmente Vivas* deberían constituir una metodología que permitiera un aprendizaje mucho más competencial. Continúa, sin embargo, vigente un modelo tradicional muy ligado a la enseñanza del patrimonio vinculado a la enseñanza y aprendizaje de la historia del arte, como señala Ávila, (2001), Estepa, Ávila y Ruiz (2007). De esta manera se forma una ciudadanía pasiva. El alumno y la alumna no participan y el rol del patrimonio es un recurso para el estudio del contexto cultural.

Especialmente importantes son las tesis de Levstik y Tyson (2011) quienes se preguntan hasta qué punto el patrimonio puede contribuir, dentro de las ciencias sociales a preparar a nuestros alumnos a conectar el conocimiento con valores y la acción, usando habilidades del pensamiento que les permita racionalizar el comportamiento social y desarrollar habilidades de participación social y ciudadana que puedan prepararlos para que

comprendan, desde una perspectiva crítica, la realidad circundante, y que sea capaz de tomar decisiones responsables y actuar en consecuencia.

En nuestro caso concreto, el problema social relevante o controvertido para trabajar en un museo ha sido: *¿todo el mundo puede comer chocolate?*, a partir de un centro patrimonial en Barcelona, el Museo del Chocolate.

3. Diseño y metodología de la investigación

Para poder desarrollar la investigación, se planteó un modelo mixto, cuantitativo y cualitativo, teniendo presente sin embargo que toda investigación educativa presenta una serie de características muy concretas. Por una parte, los fenómenos educativos son complejos y difíciles de analizar y en éste caso, nos encontramos con una dificultad añadida: comprobar la coherencia de las declaraciones de los responsables los servicios didácticos de los museos y centros patrimoniales, con el diseño y aplicación de las diferentes propuestas educativas. Por otra, la investigación educativa presenta limitaciones, por eso se utilizaron aquéllas herramientas que permitieran la triangulación de datos, como los cuestionarios, las entrevistas en profundidad y otras de carácter etnográfico no participativa, como son los diarios de campo y pautas de observación.

El modelo de investigación presentó tres etapas: una fase de diagnosis, para analizar las representaciones sociales de los responsables de los servicios educativos y cómo se enseña Ciencias Sociales en estos espacios culturales, una fase de diseño de una intervención educativa a partir de un problema social relevante y una última fase de aplicación de la propuesta con 3 grupos/clase de alumnos de 5 (cinco) cursos de primaria en el Museo del Chocolate de Barcelona.

Los instrumentos utilizados para la investigación fueron

1. cuestionarios, formados por 29 preguntas, algunas de ellas cerradas, a los responsables de los servicios didácticos de los museos analizados.
2. entrevistas semiestructuradas a los diferentes responsables de los servicios didácticos de los museos investigados, o responsables de empresas externas a la institución y que son proveedoras de actividades y contenido pedagógico.

3. la observación directa que analizó 4 actividades con diferentes grupos/clase de alumnos y alumnas de educación primaria, en varios museos de Barcelona.

4. El análisis del programa de las actividades.

Este instrumento se utilizó para analizar el contenido de la actividad que desarrollaron cada uno de los 4 (cuatro) grupos/clase en los museos seleccionados. Se utilizó para la fase de diagnosis y se contemplaron las siguientes dimensiones: objetivos y finalidades, contenidos, metodologías y competencias (las establecidas por el currículum oficial).

Para la investigación, fueron seleccionados los siguientes equipamientos culturales: el Born, Centre de Cultura i Memòria, que representa un ejemplo interesante para hacer lecturas patrimoniales sobre la historia de Catalunya, el Museo Egipcio, un espacio que promueve y difunde el arte y la arqueología del Antiguo Egipto, el Museo Picasso y el Museu Nacional d'Art de Catalunya, un museo que atesora patrimonio del arte románico, gótico, renacimiento y barroco.

4. Resultados

Como resultado de la primera fase de investigación, se obtuvieron los siguientes resultados:

La enseñanza de las Ciencias Sociales en los museos depende, en gran medida, del equipo que configuran los servicios didácticos de aquéllos: de su formación, de su visión sobre el papel que juega la educación en la sociedad. La trayectoria profesional de sus responsables tiene un impacto sobre la finalidad educativa que tiene su patrimonio y exhibición. Por otra parte, el contenido expositivo de los museos, condiciona su programación educativa, priorizando contenidos más conceptuales y factuales que procedimentales o actitudinales.

En todos los museos analizados, las programaciones y materiales educativos han sido diseñados sin tener presente ni las aportaciones ni los cambios de paradigma de la didáctica de las ciencias sociales.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se desarrolla de una manera extraordinaria a partir de las visitas a museos y centros patrimoniales. Es por ello que la educación patrimonial ha de integrarse en el currículum para permitir una mejor comprensión de la

realidad social. Será a través del patrimonio, como el alumno/a pueda aprender tanto conceptos que se utilizan en los estudios sobre las sociedades del pasado y del presente, como los procedimientos de análisis e interpretación que se usan para describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades: aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico: utilización de la empatía e igualmente los valores y actitudes que se pretenden construir a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como la identidad individual y cultural, actitudes de valoración y respeto hacia las diversas formas de vida y culturas o la preservación del medio ambiente.

La siguiente fase de la investigación consistió en el diseño de una intervención educativa basada en un problema social relevante que permite una selección de conceptos sociales clave, cuya finalidad sería la de fomentar la formación del pensamiento social crítico de los alumnos y alumnas de primaria, de manera que se les pueda dotar de herramientas e instrumentos para desarrollar su propio pensamiento crítico, dotándoles de recursos para saber y tomar decisiones sociales, resolver los problemas de la vida cotidiana y ejercer su protagonismo de manera consciente, constructiva y responsable.

Esta intervención educativa fue planteada en el Museu de la Xocolata de Barcelona y se aplicó con tres grupos-clase del ciclo superior de primaria (5º curso), partiendo de un enfoque y modelo crítico de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales relevantes, que han permitido enseñar a conocer cómo es la realidad que envuelve a los alumnos y alumnas, comprender por qué es y cómo es y ayudarlos a pensar que podría ser de otra manera, todo ello, con el objetivo de que aprendan a obtener información, de una forma autónoma, la sepan interpretar, de manera que les permita desarrollar su pensamiento crítico, para actuar sobre esta realidad y contribuyan a una posible transformación y mejora de esta.

Después de la intervención, se analizaron los resultados con el objetivo de llegar a conclusiones, lo más relevantes posibles que permitan afirmar y validar el hecho de que un servicio didáctico que trabaje con este paradigma crítico de las Ciencias Sociales permite el desarrollo de una programación educativa con un gran impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de primaria, en contextos no formales y

sobretudo, permite una mejor comprensión del proceso de evolución histórica de las sociedades.

El material didáctico para esta intervención educativa ha sido diseñado y creado para ser aplicado en un contexto educativo concreto: *El Museu de la Xocolata de Barcelona*, un equipamiento cultural privado impulsado por el Gremio Provincial de Pastelería de Barcelona y cuyo objetivo fundacional fue el de reivindicar la tradición artística chocolatera de los maestros pasteleros catalanes, desarrollada a través de la figura de Pascua, la Mona.

Por lo tanto, esta propuesta educativa pretende conectar dos contextos educativos diferentes, por un lado, un colegio de Educación Primaria y por otro lado una institución educativa no formal, un museo.

El punto de partida ha sido problematizar el contenido que se exhibe y plantea en el Museu de la Xocolata: *¿ Puede todo el mundo comer chocolate?* El valor pedagógico de esta pregunta generadora de reflexión o problema social relevante se basa en que fomenta un conocimiento comprensivo, aplicado, analítico y creativo, potencia una forma de pensar crítica e inconformista, motiva la oportunidad al alumno y alumna de interpretar la realidad con el fin de actuar en la misma.

Para trabajar este Problema Social Relevante se han diseñado varias actividades las cuales promueven el pensamiento crítico del alumno.

Este material educativo fue aplicado durante el mes de febrero del 2017, en una escuela catalana de Educación Infantil y Educación Primaria, Las Seguidillas, situada en la ciudad de Badía del Vallés, dentro del área metropolitana de Barcelona. Se trata de uno de los municipios con mayor densidad de población del país y uno de los más jóvenes de Cataluña. Además, es la localidad con la renta familiar más baja de Cataluña.

El material ha sido concebido como un recurso educativo que tiene tres momentos claramente diferenciados: una primera fase de exploración/introducción, que se realizó en el propio centro escolar, una fase de estructuración, en el Museo del Chocolate y una última fase de aplicación, nuevamente en la escuela.

El contenido ha sido seleccionado a partir de los llamados Conceptos Sociales Clave: racionalidad/irracionalidad, Identidad/Alteridad,

Creencias/valores, Diversidad/desigualdad, Cambio/Continuidad, Organización social/Poder, Interralación/Conflicto.

Estos conceptos sirven para evaluar la selección de contenido de carácter social teniendo en cuenta diferentes aspectos: su significatividad para el alumno, su relevancia para las ciencias, la posibilidad de actuación ciudadana, su interdisciplinariedad y que nos permita generar nuevo conocimiento, así como entender nuestra sociedad.

La primera parte de la intervención educativa fue realizada en el centro educativo y el objetivo era introducir a los alumnos en el tema, permitiéndoles descubrir por sí mismos lo que aprenderán a lo largo de su proceso de aprendizaje.

La segunda parte de la intervención se desarrolló en el Museo del Chocolate. Para ello, se diseñó un material o folleto de investigador compuesto por diferentes preguntas y actividades, que requerían ser completadas a partir de la búsqueda de información en las diferentes salas del museo. Las preguntas planteadas fueron: ¿Por qué la empresa Nestlé tiene tantas tierras de cultivo de cacao en Costa de Marfil? y ¿Por qué la empresa de chocolates Nestlé hace trabajar a los niños y niñas en sus tierras de Costa de Marfil y no en Suiza?

De acuerdo con estas ideas y propuestas se diseñó la tercera parte de la actividad, en la que se llevaron a cabo parte de estas sugerencias.

Esta última actividad de aplicación consistió en la producción de diferentes pósters, murales y anuncios que tenían como objetivo hacer reflexionar y tomar conciencia, al resto de alumnos de l'Escola Las Seguidillas sobre la conveniencia de comprar y consumir chocolate de comercio justo, que garantizaba unas mejores condiciones de vida de los agricultores que recolectaban cacao en los países en vías de desarrollo.

Esta actividad de aplicación partía de la idea de que para actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad (Santisteban, 2008). Enseñamos para que el alumno comprenda. Comprenda para hacer y para participar, para intervenir en la sociedad, con información y responsabilidad. De esta manera, podremos desarrollar la competencia social y ciudadana y el pensamiento social y creativo.

5. Conclusiones

Aprender Ciencias Sociales a partir de un Problema Social Relevante ha permitido despertar en el alumno muchísima curiosidad ya que todo el aprendizaje se plantea a partir de una cuestión socialmente viva: *¿Puede todo el mundo comer chocolate?*

Partiendo de este enfoque crítico da a los alumnos la oportunidad de ser ciudadanos que participan activamente en la sociedad de la cual forman parte, adoptando una actitud de compromiso con la sociedad para la mejora del futuro colectivo. De igual manera, la intervención educativa ha permitido la participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se ha introducido una mirada interdisciplinar, lo que ha favorecido la comprensión de las relaciones entre los diversos elementos de la realidad y la interrelación entre distintas escalas territoriales. Ha desarrollado una actitud “abierta a la indagación” (Santisteban, 2009), ante la situación vivida o planteada, ante el medio social observado y finalmente ha permitido el desarrollo de la competencia social y ciudadana, poniendo el acento en la solución de problemas sociales y el pensamiento social crítico y creativo.

Concluimos, finalmente que trabajar la educación patrimonial desde nuevos enfoques y perspectivas críticas contribuyen al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y en el desarrollo de sus competencias de manera que permite fomentar el pensamiento crítico y la adquisición de habilidades como el método científico a través de preguntas y la búsqueda de respuestas.

Bibliografía

Asensio, M y Pol, E. (2005). Evaluación de exposiciones. En Santacana, J. y Serrat, N (coords). *Museografía Didáctica* (pp.527-632). Barcelona: Ariel.

Calaf, R. (2010). *Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales.*

En *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 17-28.

Calaf, et al (2013). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365.

Canals, R. Pagés, J. (2011). *El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas*. Aula de Innovación Educativa, 198, 35-40.

Carpente, L. y López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. En *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 74, 43-51. Barcelona: Graó.

Cohen, L. Manion, L. (2017). *Research Methods in Education*. Abingdon. Routledge.

Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva, Universitat de Huelva. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Tesis doctoral).

Cuenca, J et al. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En AAVV, *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: AUPDCS, Universidad de Lleida, 327-336.

Cuenca, J. M. y Domínguez, C. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En J. Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva.

Cuenca, J. M y Cáceres, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. M. Ávila,

B. Borghi e I. Mattozzi (eds) (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp.507-514). Bologna: Patrón

Editore.

Cuenca, J. M. (2014). *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial*, Tejuelo, número 19, 76-96.

Estepa, J. et al. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.

Fontal, O. (2011). *El patrimonio en el marco curricular español*. *Patrimonio cultural de España*, 5, 21-41.

García, C.R., Jiménez, M.D. (2003). El patrimonio documental en la didáctica de las ciencias sociales. En Ballesteros, D.-Fernández, C.-Molina, J. A. Moreno, P. (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.271-278). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.

González, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*, Tesis doctoral.

Martín Cáceres, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis doctoral.

Martín C. et al. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, número 4.

Matozzi, I. (2009). Un patrimonio per la storia. En B. Borghi y C. Venturoli (a cura di) *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp.41-47). Bologna: Pàtron, editore.

Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica geográfica*, segunda época, número 9, 205-214.

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Revista Aula. De Innovación Educativa*, número 187.

Una propuesta de estudio a partir de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852

Braian Marchetti¹

Reseñas n° 16

[pág 63-79]

Recibido: 16/06/18

Aceptado: 29/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

El artículo se centra en la búsqueda de reflexiones y propuestas que permitan avanzar hacia una mayor confluencia entre Historiografía y Didáctica a fin de generar un aporte dentro del campo de la Didáctica de la Historia y favorecer a la formación inicial y continua de los profesores en Historia. A través de la selección de la conflictividad política para el Río de la Plata entre los años 1820-1852 como temática histórica, se propone indagar sobre la relación entre los saberes investigados y los saberes enseñados.

Como resultado final de la Tesina de Licenciatura en Historia se intenta poner luz sobre la interacción entre los contenidos prescriptos por el diseño curricular, el posicionamiento pedagógico del docente, y sus intervenciones, a través de la selección y organización de los contenidos, conceptos, recursos y bibliografía escolar utilizada para la enseñanza.

Palabras clave: saberes investigados, saberes enseñados,

1- Prof. en Historia. Becario de investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (CEHIS – CIMED – FH UNMdP). Doctorando en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Correo: bmarchetti89@gmail.com

conflictividad política SXIX.

Abstract

The article focuses on the search for reflections and proposals that allow us to move towards a greater confluence between Historiography and Didactics in order to generate a contribution within the field of History Didactics and favor the initial and continuing training of teachers in History. Through the selection of political unrest for the Río de la Plata between 1820-1852 as a historical theme, it is proposed to investigate the relationship between the knowledge researched and the knowledge taught.

As a final result of the Bachelor Thesis in History, we try to shed light on the interaction between the contents prescribed by the curricular design, the pedagogical positioning of the teacher, and their interventions, through the selection and organization of the contents, concepts, resources and school bibliography used for teaching.

Keywords: research knowledge, knowledge taught, political conflict SXIX.

Introducción

La investigación sobre las prácticas de enseñanza de la Historia desde instancias de formación de grado universitario posibilita un acercamiento a las dinámicas que acontecen en el aula de la Escuela Secundaria, a las motivaciones de los docentes, y a las complejidades y dificultades propias de la disciplina. En este marco, la indagación desde el campo de la Didáctica de la Historia nos permite introducirnos en el ámbito educativo abriendo caminos para reflexionar sobre las instancias de formación docente inicial y continua.

Según Prats (2001), la investigación en Didáctica debe considerarse como un campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales. Por un lado, las que se ocupan tradicionalmente de la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos que se pretenden enseñar. De esta manera, los resultados de

las investigaciones son plausibles de ser incorporados y utilizados en el rediseño de la toma de decisiones en las prácticas formativas así como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel secundario.

Para nuestra tesina² de Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos propusimos indagar sobre el proceso de mediación que existe entre el conocimiento histórico, resultado de las investigaciones científicas, y su enseñanza en el ámbito escolar, dirigida a estudiantes de nivel secundario. Es decir, es de nuestro interés estudiar la relación presente entre aquellos saberes resultados de la producción historiográfica, los cuales podremos denominar como “saberes investigados”, y los “saberes enseñados”, entendidos como el abordaje escolar de los saberes investigados para un contenido histórico en particular.

Para llevar adelante nuestro estudio optamos por la elegir a la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852 como temática histórica desde la cual abordar la mediación entre los saberes enseñados y los saberes investigados. Esta elección tiene sentido en función de mi trayecto formativo³ y de situaciones específicas de la producción historiográfica y Didáctica.⁴ Además, en las últimas décadas, diversos autores han puesto en relieve la complejidad intrínseca al estudio de este período en particular y del siglo XIX en general.

La apertura de perspectivas y líneas problemáticas desde una multiplicidad de espacios geográficos y de períodos abordados con sus especificidades propias, enriqueció así sustancialmente el conocimiento sobre el siglo XIX argentino, donde la nación y el Estado pasaron a ser aprehendidos como

2- “Saberes investigados y saberes enseñados. Una aproximación a su estudio a partir de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852” Directora: Prof. Silvia Zuppa (Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales Co-directora: Dra. Ana Laura Lanteri (Grupo “Problemas y Debates del Siglo XIX).

3- La experiencia de cursada del seminario “Federales y Unitarios en la década del ‘40 del siglo XIX” en el año 2013 a cargo de la Dra. Valentina Ayrolo, me facilitó una base bibliográfica con divergentes perspectivas historiográficas y metodológicas relativas a la conflictividad política de la primera mitad del siglo XIX.

4- La etapa del “Bicentenario”, por ejemplo, ha redundado en variada literatura, material audiovisual y recursos didácticos, sin embargo, dicha producción no tiene el mismo correlato para las décadas siguientes.

problemas y no como presupuestos. Entre algunos de los principales aportes⁵, se destaca el abordaje de estudios de caso, el análisis de sectores intermedios y subalternos y sus formas de poder, la legalidad y legitimidad en la edificación del poder de los caudillos, la atención a los campos políticos informales y los ámbitos de sociabilidad, la revisión de las trayectorias doctrinarias y las representaciones así como de las prácticas y las redes de relaciones de los actores.

En términos históricos, este período fue clave en el comienzo de una etapa de reorganización política e institucional de las provincias tras la caída del poder central y de definición de sus lineamientos económicos, sociales y culturales, que marcarían el proceso de formación del futuro Estado nacional argentino.

Desde el campo de la Didáctica, para referirnos al proceso de mediación mencionado anteriormente, tomamos como referencia el concepto de “Conocimiento Didáctico del Contenido” trabajado desde la psicología educativa por Shulman (2005). El autor se refiere de esta manera, a una amalgama entre disciplina y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. Es así que esta categoría permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del docente, y describir cómo ocurre la interpretación y transformación del contenido temático del área específica en unidades de significados comprensibles para un grupo diverso de estudiantes. (Shulman, 2005).

En nuestra investigación para la Licenciatura abordamos las distintas perspectivas sobre la relación entre los saberes investigados y su enseñanza escolar a través de un recorrido bibliográfico, para luego reflexionar sobre los fundamentos y cualidades de la propuesta curricular correspondiente a la temática seleccionada. En una segunda instancia, y desde un relevamiento a través de encuestas, analizamos los conceptos

5- Entre otros estados de la cuestión, Goldman y Salvattore, 1998; Sábato y Lettieri, 2003; Miguez, 2003; Sábato, 2007; Palti, 2007; Losada, 2009; Goldman, 2008, Ayrolo, 2013; Fradkin y Di Meglio, 2013, Lanteri, 2013.

principales utilizados en las clases de Historia, las dificultades más recurrentes en la enseñanza de la temática, y los apoyos bibliográficos y recursos didácticos incluidos en las planificaciones docentes. Continuamos indagando sobre la utilización de los libros de texto escolar y el análisis interno de algunos ejemplares, para finalizar reflexionando sobre los distintos tipos de propuestas didácticas presenciadas tomando como referencia la estructura de las clases y los materiales curriculares incluidos dentro de ella en forma de texto bibliográfico o recurso didáctico, a partir de la observación de clases.

En este trabajo, retomamos los núcleos principales de la tesina, para presentar de manera resumida los lineamientos metodológicos sobre los cuales organizamos la investigación junto con las reflexiones finales a las que hemos arribado, en pos de construir una mayor articulación entre Historiografía y Didáctica.

Encuestas a docentes, observaciones de clase y entrevistas

La mediación entre los saberes investigados y los saberes enseñados tiene múltiples vías de entrada que hacen al problema, desde la selección de los contenidos, la preparación de las planificaciones, la elección de recursos, bibliografía, actividades, y la evaluación entre otros. En ese marco, para nuestro análisis decidimos optar por atravesar el problema en cuestión a través de poner la mirada sobre el diseño curricular (en adelante DC), los conceptos, las dificultades, los recursos didácticos, la bibliografía escolar, y las secuencias didácticas para la enseñanza de la Historia del siglo XIX.

Para acercarnos a estos elementos que nos permitieron mirar a fondo el vínculo entre lo investigado y lo enseñado realizamos distintas acciones. Comenzamos con un análisis sobre el DC correspondiente a 3er año del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, observando su organización interna, sus características principales en relación a la temática estudiada, y su actualización respecto de las líneas historiográficas de los últimos años.

En segunda instancia articulamos las acciones referidas específicamente al trabajo de campo, el cual consistió en la realización de encuestas,

observaciones, y entrevistas a docentes durante todo el ciclo lectivo 2016. Para indagar sobre las prácticas escolares confeccionamos una encuesta dirigida a Profesores en Historia graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata entre 2008 y 2015. La selección del período alude a la reforma de los diseños curriculares actuales ocurrida en 2006 e implementada para 3° año a partir del 2008. Además, los encuestados se formaron bajo un mismo plan de estudios, vigente desde 2003 en la UNMDP, y se han desempeñado profesionalmente en escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata.

Para definir la muestra de análisis, comenzamos por establecer la cantidad de graduados que finalizaron sus estudios entre los años 2008 y 2015 arrojando un total de 216 graduados como Profesores en Historia para el período. Una particularidad de este grupo es la dispersión que con frecuencia se produce una vez dispuestos a insertarse laboralmente, lo que dificultó nuestra posibilidad de contactarlos. Además fijamos el criterio de haber dictado clases en 3° año de secundaria en algún momento de su trayectoria profesional para contar con su experiencia en el abordaje de la temática histórica en cuestión.

Cuando iniciamos el trabajo, llegamos a docentes que no habían dictado en el año requerido o algunos no mostraron voluntad de participar, lo que sumado a la dispersión mencionada, nos hizo considerar que la mejor manera de construir la muestra era a través de la técnica de “bola de nieve” (Cea D’Ancona, 1999). Este procedimiento muestral resulta de gran utilidad para poblaciones que son difíciles de identificar o localizar, ya que los individuos son quienes identifican a otros individuos en su misma condición y la muestra va aumentando como una “bola de nieve” hasta que el investigador decide cortar. (Cea D’Ancona, 1999, p.202).

La etapa del trabajo de campo nos permitió conformar una muestra de 47 docentes encuestados que comprenden el 21,7 % del total de graduados para el período especificado anteriormente. El tamaño de la muestra fue definido al visualizar en las encuestas recibidas la posibilidad de acercarnos a la problemática y de comenzar a elaborar conclusiones al respecto, al mismo tiempo que nos encontrábamos con dificultades que nos impedían acrecentar la cantidad de encuestados. Dentro del universo de graduados entre 2008 y 2015, dar con aquellos que habían tenido

experiencias docentes en 3° año resultaba complejo, dando lugar a que contactáramos docentes que no habían dictado en el año requerido 8 (ocho), imposibilitándonos realizar la encuesta. También ocurrió en algunos casos, alcanzar a docentes que no se comprometían en colaborar con la investigación y no respondían la encuesta 6 (seis).

Vale destacar que el estudio no busca pretensiones de generalidad sino que apunta a poner en conocimiento los posicionamientos, las decisiones, y dificultades presentes en los docentes graduados en la Universidad Nacional de Mar del Plata entre 2008 y 2015 en relación a la temática histórica en cuestión.

Para la confección de la encuesta se definió el tipo de preguntas abiertas (Cea D'Ancona, 1999, p.258), mientras que decidimos mantener el anonimato de los encuestados a fin de no generar valoraciones desiguales y evitar exposiciones críticas entre las distintas prácticas educativas, para priorizar análisis constructivos que permitan reflexionar sobre el trabajo áulico de los docentes que participaron de la encuesta.

Las cuatro preguntas elaboradas apuntan entonces a obtener respuestas libres que reflejen el interés personal del docente a fin de explorar sus opiniones, experiencias y decisiones tomadas sobre la enseñanza de la conflictividad política entre 1820 y 1852. Para ello seleccionamos algunos aspectos que conforman a nuestro entender los elementos en juego en cada propuesta didáctica y que significaron los ejes temáticos de la encuesta: conceptos históricos, dificultades en la enseñanza, bibliografía escolar y recursos didácticos.

En paralelo a la realización de las encuestas, y coordinando el momento del año específico en que los docentes abordan la temática histórica de nuestro estudio en la enseñanza escolar (1er trimestre), realizamos 4(cuatro) observaciones de clases de Historia. La selección de los cursos buscó contemplar distintos escenarios, por lo que se accedió a 1 (una) Escuela Secundaria de gestión pública, 1 (una) de gestión privada laica, 1(una) de gestión privada confesional y 1 (una) Escuela Técnica de gestión pública.

Según Anijovich (2012), la intencionalidad es una de las características

más relevantes de las observaciones ya que identifica su función y precisa los aspectos sobre los cuales focalizar. Para ello, en nuestras observaciones definimos darle centralidad al análisis de la estructura general de las clases, los conceptos y perspectivas históricas presentadas a los estudiantes, junto con la utilización de bibliografía, recursos didácticos y actividades realizadas. Para la elección de las clases a observar resultaron imprescindibles los contactos de docentes disponibles a través de la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente y de colegas cercanos.

El análisis de las observaciones se realizó tomando como referencia metodológica al Protocolo de Evaluación de Prácticas para la Enseñanza de la Historia (PEPEH) utilizado en la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, para evaluar las prácticas en la formación inicial. De allí tomamos algunos ejes que conforman grupos de elementos y situaciones a observar que nos parecieron fundamentales como:

- La “Inclusión de materiales curriculares” (presentación de diversidad de fuentes y recursos; utilización de soportes narrativos: textos, films, audios, multimedia; apelación a instrumentos que colaboren con la comprensión: cronologías, periodizaciones, esquemas, organizadores gráficos, entre otros).
- La “Interpretación y transformación del contenido” (transformación del contenido disciplinar en Historia enseñada; identificación del tratamiento del contenido planteado en la clase).
- La “Práctica Histórica” (construcción del relato de la Historia como producto del trabajo de historiadores para explicar el pasado; inclusión de aportes historiográficos renovados; planteo de debates entre historiadores).

A fin de generar un acercamiento con el docente y abrir un espacio para dialogar sobre la clase, la enseñanza de la Historia, y nuestra investigación en curso, luego de realizada la observación se llevó adelante una entrevista abierta estandarizada (Patton, 2002) con el docente. Este tipo de entrevistas consiste en una guía de preguntas abiertas fijas elaboradas con antelación al trabajo de campo y redactadas por igual para todos los entrevistados (Patton, 2002, p.344). Dicha entrevista tuvo como objetivo

indagar sobre la relación con el DC, la preparación de las clases, los criterios de selección de estrategias, actividades y recursos, en relación a la clase observada.

Por último, una vez finalizada la realización de las encuestas, observaciones y entrevistas, nos introdujimos en el procesamiento y análisis de la información obtenida. Esta etapa abrió lugar también, a partir de que los resultados de las encuestas reafirmaron la vigencia de los manuales escolares en la enseñanza de la Historia, a la realización del análisis de dos ejemplares de las editoriales que los docentes indicaron mayormente de su preferencia: Santillana y Kapeluz. Para esta tarea tomamos como referencia a Rafael Valls (2008) en relación a los aspectos a tener en cuenta en el estudio de los manuales. El autor indica contemplar el grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y del conocimiento escolar propuesto observando el grado de actualización científica y el grado de adecuación de los tratamientos realizados a los contenidos, cuestión clave en nuestro enfoque (Valls, 2008, p.35).

Una vez obtenida toda la información del relevamiento por encuestas y las observaciones de clase realizamos el análisis de los resultados a fin de poder desentramar la relación entre los saberes investigados y los saberes enseñados para la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. En el apartado siguiente, desarrollaremos las principales apreciaciones en relación al DC, los conceptos, los recursos y la bibliografía escolar, entendiendo a estos como vías de entrada al estudio de la enseñanza escolar de la Historia.

Hallazgos de la investigación: La historia investigada en el DC, los conceptos, los recursos y la bibliografía escolar

Como hemos mencionado, nuestra indagación comenzó sobre el DC, entendiéndolo como el documento educativo marco que actúa como referencia directa sobre los contenidos a enseñar en la clase de Historia de la Escuela Secundaria. Exploramos este documento a través de sus

aspectos formales y sus características principales incluyendo los posicionamientos pedagógicos y perspectivas historiográficas, y a través de los conceptos y categorías presentes, nos encontramos que se enmarca en gran parte en las perspectivas de los estudios historiográficos de las últimas décadas. Esta producción cuestiona fundamentalmente la idea de una nación y una homogeneidad cultural preexistente a la formación de la República Argentina, al tiempo que caracteriza un proceso conflictivo entre distintas formas de concebir el tipo gobierno.

Por ejemplo, para el período de las “Guerras de Independencia”, el DC sugiere enfatizar sobre las diversidades regionales, los diversos modelos de sociedad, la aparición de nuevos actores sociales, y las estructuras económicas y políticas que modelan la realidad social y sus transformaciones. Destaca asimismo la problemática en torno al concepto de “nación” marcando las distancias con la concepción actual y reconociendo la presencia de los “pueblos, ciudades y provincias” como actores centrales del período. Retoma también las dificultades para conformar una nación fundada en el contrato social a través del “pactismo” y la aparición de fenómenos como el “caudillismo o caciquismo” (DC, 2009, p.76.).

De igual forma, podemos reconocer a lo largo de la unidad 2 (dos) las visiones pioneras de José Carlos Chiaramonte (1993), quién advirtió la presencia de distintas formas políticas durante la primera mitad del siglo XIX de acuerdo a la concepción del sujeto de la soberanía. La pluralidad del concepto de “pueblo”, de la existencia de tantas soberanías como pueblos existentes y de la presencia de formas estatales autónomas en tanto ciudades-provincias son contempladas por el diseño. También aparece la distinción entre el uso de los conceptos de “Estado federal” y “confederación” en lo relativo a la primera mitad del siglo XIX.

De esta manera, las nuevas lecturas historiográficas son incluidas dando cuenta de la complejidad de los procesos de formación de gobierno, a través de la caracterización de su inestabilidad y destacando la presencia de una pluralidad de estados en formación que deberán afrontar arduos conflictos por establecer su organización política y sustentarse económicamente.

Luego de abordar el DC y una vez finalizado el trabajo de campo, el análisis de las encuestas nos permitió adentrarnos en la vinculación existente entre los conceptos, las dificultades, la utilización de recursos didácticos y la bibliografía escolar. En relación a los conceptos elegidos por los docentes para sus clases, *revolución, independencia, federales, unitarios, caudillos, centralismo, estado nacional*, entre otros, fueron los más elegidos. De esta manera, advertimos que los mismos guardan estrecha relación con las disputas en el proceso de formación del Estado nacional y la definición de la forma de gobierno, siendo posible encontrar en ellos la presencia de los nudos problemáticos centrales sobre las formas de poder y la legalidad o legitimidad de los órdenes institucionales en sintonía con los estudios historiográficos más recientes.

A partir de los resultados, pudimos observar cómo la selección conceptual de los docentes remite a procesos de fuertes transformaciones y complejas explicaciones. La década revolucionaria, 1810-1820, mantiene una presencia marcada para el abordaje de la conflictividad política durante los años siguientes. Por otro lado, resulta evidente cómo las facciones en pugna de la época junto con la figura de los caudillos conforman una tríada conceptual (unitarios-federales-caudillos) prácticamente ineludible para el abordaje del período, en diálogo con los conceptos básicos propuestos por el DC relacionados a la política como “legitimación del poder” y “organización institucional”.

Por otra parte, exploramos las dificultades que aparecen al trabajar la conflictividad política en la clase de Historia, lo que adquiere importancia al permitirnos pensar a futuro sobre cómo resolverlas.

Desde esa perspectiva, identificamos dificultades vinculadas a la “multicausalidad”, al desarrollo “teórico-conceptual” y “espacio-temporal” y a la existencia de “ideas previas”. Si bien varias de ellas son propias a la enseñanza de la Historia o de las Ciencias Sociales en general, pudimos advertir cómo para el período seleccionado resultaron recurrentes menciones al desafío de abstracciones requeridas para comprender estructuras y tensiones institucionales con características distintas respecto a las actuales, de abordar una variedad de acontecimientos sincrónicos, de contextualizar los marcos espaciales y temporales, y de desandar nociones previas fuertemente instaladas por la construcción de

las efemérides y la “Historia Patria”.

En relación al uso de los libros de texto escolar y sus características, revelamos que su uso es permanente ya que, sea como apoyo central de la clase o como una base de acompañamiento en conjunto con otros materiales bibliográficos, en todos los casos se identificó la presencia del libro de texto escolar en las clases de Historia. Las editoriales Santillana y Kapelusz resultaron las más elegidas.

En ese marco, optamos por realizar un análisis crítico de algunos ejemplares a fin de conocer su abordaje de la temática histórica estudiada. La línea editorial de ambos manuales se encuentra a grandes rasgos dentro de las producciones historiográficas más recientes, con mayor o menor profundización sobre la participación de los sectores populares, modos de vida o formas de sociabilización. Sin embargo, a nuestro entender proyectan un perfil histórico de enumeración de acontecimientos, hechos, cambios institucionales y enfrentamientos armados, secuenciados cronológicamente que no se traducen en el abordaje de las problemáticas históricas o los principales debates en cuestión para el período.

En relación a la incorporación de los recursos didácticos dentro de las clases de Historia, encontramos que, al igual que en el caso de los libros escolares, una amplia mayoría de los docentes señaló incluirlos en sus clases, siendo las producciones audiovisuales las de mayor preferencia, seguidas por las fuentes escritas y los textos académicos. Estas tres selecciones conforman una buena referencia en relación a los vínculos con la producción historiográfica, principalmente por la utilización de documentos de la época o de fragmentos de textos elaborados por historiadores.

Sobre la producción audiovisual, si bien es quizá el recurso más difícil de analizar en este sentido porque requeriría de todo un estudio sobre cómo han sido producidos, bajo que lineamientos historiográficos, en qué contexto y quiénes han sido sus autores, es posible señalar un punto de coincidencia en la obra de Gabriel Di Meglio⁶, quien forma parte de los

6-“Años decisivos”, “Historia de las clases populares”, “XIX: Los proyectos de Nación”, “Bio.ar”, entre otras producciones

historiadores vinculados con los ámbitos de investigación y al mismo tiempo es responsable de parte interesante de la producción audiovisual de Canal Encuentro.

Por otra parte, a través de las observaciones de clase, pudimos dar cuenta de las dinámicas producidas en torno a cada propuesta, así como de la recepción de los estudiantes y los resultados alcanzados en el transcurso de la clase. Para 2(dos) de las clases observadas podemos desatacar los aspectos relacionados con la inclusión de materiales curriculares, donde nos encontramos con el uso de mapas, de fragmentos de textos o de producciones musicales; y lo relacionado con la transformación del contenido a partir de la articulación de los distintos recursos con explicaciones del docente y actividades para desarrollar en clase de manera grupal. Sobre la construcción de la Historia como relato producto de historiadores para explicar el pasado, en ambas clases encontramos el trabajo con textos escritos por historiadores sobre el período y que en algunos casos fueron confrontados entre sí a partir de las distintas posiciones adoptadas por cada uno.

En los otros 2 (dos) casos observados, nos encontramos con la inclusión de materiales curriculares del tipo de fragmento de texto académico o de un documento de la época propuestos por la editorial del manual seleccionado. Consideramos que esta metodología de trabajo, no sólo delega en las propuestas editoriales el tipo de texto y de actividad que realizan los estudiantes sino que cierra a la posibilidad de inclusión de otro tipo de recursos o de entrecruzamiento de actividades de distinto nivel de complejidad. La problematización sobre los contenidos o la construcción de relatos sobre el pasado a través del debate entre historiadores o del cuestionamiento de visiones tradicionales queda en segundo plano al otorgarle la centralidad de la producción de la clase a la propuesta didáctica realizada por el manual escolar.

En definitiva, el recorrido realizado sobre los DC, las encuestas, las observaciones, las entrevistas, los libros de texto escolares y los recursos didácticos presentes en la enseñanza de la conflictividad política para el período 1820-1852 en el Río de la Plata, nos permitió reflexionar sobre la tarea de mediación didáctica realizada por los docentes, que articulan

todos los elementos mencionados y actúan como nexos entre los saberes investigados y los saberes enseñados. De acuerdo al análisis realizado, podríamos decir que el DC y las selecciones conceptuales de los docentes encuestados/entrevistados se encuentran en cierta sintonía con la producción historiográfica actual para el período. Para el caso de los libros de texto escolar como para los recursos didácticos, nos encontramos ante una amplia variedad que dificulta poder establecer un criterio único en su caracterización, sin embargo, ni las narraciones acontecimentales presentadas por los manuales, los fragmentos de textos académicos, las selecciones documentales o las producciones audiovisuales elegidas, se encuentran en una disrupción abierta con los estudios históricos más recientes, sino que presentan distintos matices que habilitan un amplio margen al docente para la selección.

Palabras finales

A partir de lo expuesto consideramos que, si bien hemos encontrado cierta sintonía entre el DC, los conceptos y los recursos didácticos, la determinación final sobre el vínculo entre los saberes investigados y enseñados será dada por el docente, el diálogo entre los distintos componentes de su planificación y las tareas prácticas a desarrollar en la clase. Una adecuada selección conceptual donde, por ejemplo, la disputa entre “Unitarios y Federales” vertebré el abordaje de las distintas posiciones en torno a la forma de gobierno a adoptar, no será la misma si se complementa con una fuente histórica que complejice las posturas al respecto o con una actividad de reposición de información de un manual donde se sinteticen dos posiciones dicotómicas en función de “centralismo” o “federalismo”. O en otro caso, si se eligiera abordar una clase problematizando sobre la construcción de un orden nacional a través de las alianzas interprovinciales y la parte práctica sólo se basara en la resolución de actividades sobre un texto que narra cronológicamente la firma de pactos y de enfrentamientos bélicos entre las milicias provinciales, difícilmente se pueda debatir sobre la legitimidad de las distintas propuestas de gobierno, las tensiones presentes y las posiciones encontradas.

Creemos que existen condiciones posibles para que el vínculo entre los

saberes investigados y los saberes enseñados sea fluido. La formación de los docentes, su actualización historiográfica, la disponibilidad de textos académicos, la presencia de producciones audiovisuales que dialoguen con las investigaciones históricas y la elaboración de actividades que articulen los recursos didácticos con consignas que vayan más allá de la reposición de información de un texto, son componentes afines.

Las dificultades señaladas por los docentes dan cuenta de la necesidad de reflexionar sobre la construcción de los conceptos y categorías históricas, y sobre cómo es posible transmitirlos hacia un público distinto que exceda a la misma comunidad de historiadores. En ese sentido, si de algo estamos convencidos, es de la importancia de profundizar los canales de interacción entre los ámbitos de investigación historiográficos, el campo de la Didáctica de la Historia, los espacios de formación inicial y continua, y los docentes que se encuentran frente al aula elaborando propuestas didácticas para los estudiantes de nivel secundario.

La muestra de la investigación nos permitió establecer los resultados expuestos anteriormente que representan a las condiciones de la enseñanza de la Historia puesta en práctica por docentes graduados recientemente de la UNMdP. Tenemos en claro que estos resultados no representan a la totalidad de los docentes de la ciudad de Mar del Plata, por lo que, con la certeza de no alcanzar resultados concluyentes, pretendimos generar reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de la Historia y brindar un diagnóstico que creemos puede ser de utilidad para desarrollar actividades que permitan desandar dificultades y problemáticas. Esta investigación intentó así ser parte de un camino de diálogo y articulación que genere un aporte en el crecimiento de los estudios dentro del campo de la Didáctica de la Historia, articulando la producción del conocimiento histórico y su enseñanza en el ámbito escolar.

La realización de este primer ejercicio conformó una experiencia de aprendizaje que permitió conectarnos con la cotidianeidad del trabajo docente, sus características, virtudes y complejidades. La familiarización con técnicas de investigación como las encuestas, entrevistas, y observaciones docentes, así como la indagación sobre normativas nacionales y provinciales, junto con el relevamiento de manuales y

recursos didácticos nos permitió sistematizar una serie de ideas sobre la enseñanza de la Historia. Consideramos además la potencialidad de este tipo de ejercicio posible de ser replicado en relación a otras problemáticas y períodos históricos, a los fines de potenciar las investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en el nivel secundario.

Bibliografía

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Ayrolo, V. (2013). El federalismo argentino interrogado (Primera mitad del siglo XIX). En *Revista Locus* 36, v. 19, n. 1, Departamento de Historia e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora- Minas Gerais, Brasil.

Cea D'ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. 2ª reimp. Madrid: Síntesis.

Chiaromonte, J. C. (1993). El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX. En Carmagnani, M. (coord.), *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil y Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fradkin R., Di Meglio, G. (2013). *Hacer política. La participación popular en el siglo XIX rioplatense*. Buenos Aires: Prometeo.

Goldman, N. y Salvatore R. (Comps.). (1998). *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas aun viejo problema*. Buenos Aires: Eudeba.

Goldman, N. (Ed.) (2008). *Lenguaje y revolución. Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*. Buenos Aires: Prometeo.

Lanteri, A. L. (Coord.). (2013). *Actores e identidades en la construcción del Estado nacional (Argentina, siglo XIX)*. Buenos Aires: Teseo.

Losada, L. (2009). *Historia de las élites en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Míguez, E. (2003). Guerra y orden social en los orígenes de la Nación argentina 1810-1880. *Anuario IEHS*, N° 18, 17-38. Tandil, IEHS-UNCPBA.

Palacios, G. (coord.).(2007). *Ensayos sobre la nueva Historia política de América Latina, Siglo XIX*. México: El Colegio de México.

Palti, E. (2007). *El tiempo de la política*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Patton, M. Q. (2002). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación*. Londres: Sage.

Prats J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida Junta de Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sábato, H. (2007). La política argentina en el siglo XIX: notas para una Historia renovada. En Palacios, G. (Coord.) *Ensayos sobre la Nueva Historia Política en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XIX.

Sábato, H. y Lettieri, A. (comps.). (2003). *La vida política del siglo XIX. Armas, votos y voces*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 9, N2. Universidad de Granada.

Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria

Fernando Godoy Vera¹

Reseñas n° 16

[pág 81-97]

Recibido: 30/06/18

Aceptado: 25/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

Este estudio tenía como objetivo averiguar, cómo un grupo de estudiantes chilenos de enseñanza secundaria, gestionan fuentes de información histórica cuando aprenden a leer, analizar e interpretar críticamente dichas fuentes. Asimismo, pretendía explorar factores que podrían favorecer o dificultar el desarrollo de una actitud crítica hacia la información procedente de una diversidad de fuentes. La información obtenida desde cuestionarios, entrevistas grupales a estudiantes, observación en el aula y entrevistas a profesores, permitió elaborar tres (3) tipologías de estudiantes, en relación a su nivel de literacidad cuando interactúan con fuentes históricas. Durante la investigación se concluyó que utilizar una variedad de fuentes históricas en distintos formatos, recurrir a fuentes en internet en tiempo real y su comparación, favorece el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes.

Palabras clave: fuentes de información histórica, desarrollo de actitud crítica, literacidad crítica, tipologías de estudiantes.

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica Colegio Puerto Natales, Región de Magallanes (Chile). Doctorando en Educación especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona (España).

Abstract

This research had as main objective to know, how a group of Chilean high school students, manage the sources of historical information when they learn to read, analyze and interpret the sources. Also, to explore factors that could favor or hinder the development of a critical attitude, from the students, towards the information coming from a variety of sources. The information obtained through a questionnaire, classroom observation, group interviews with students, and interviews to the teachers, allowed us to elaborate 3 types of students, in relation to their level of literacy when they work with historical sources. It was concluded that using a variety of historical sources in different formats, using online sources in real time and comparing them, favors the development of students' critical literacy.

Keywords: sources of historical information, development of a critical attitude, critical literacy, types of students.

Sobre el marco teórico

En las últimas décadas los sistemas educativos de los países occidentales han incorporado en sus diseños curriculares el aprendizaje a partir de un enfoque por competencias. En ellos, la capacidad de leer, comprender, analizar e interpretar la información de manera crítica, se repite como una habilidad que los estudiantes debieran adquirir para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. Conceptos como pensamiento crítico, literacidad crítica o alfabetización mediática e informacional (AMI) comienzan a ser familiares a docentes, administradores e investigadores y, al parecer existe acuerdo en que orientar los esfuerzos hacia su consecución, será vital para que una persona se pueda desenvolver con éxito en la sociedad actual y en el futuro. Para Cassany y Castellá la literacidad:

“Incluye el dominio y el uso del código alfabético la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de

cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor; los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” (Cassany y Castellá, 2010, p.354).

En un tiempo en que los medios de comunicación han sufrido una rápida y constante evolución y la información es abundante y cambiante en espacios cortos de tiempo, resulta fundamental que los estudiantes adquieran habilidades de lectura, comprensión y análisis, que les permitan interactuar críticamente con este enorme y diverso volumen de información en nuevos formatos (Gardner, 1999). En consecuencia, los educadores han de ser capaces de visualizar, conocer y asimilar los nuevos contextos en que se sustentan las lecturas de las diferentes fuentes de información y dirigir sus esfuerzos hacia una nueva forma de alfabetización, la mediática e informacional. Ese es el objetivo hacia el cual debiera orientarse la enseñanza de la historia escolar, en Wodak y Meyer: *“La literacidad crítica pretende formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del análisis crítico del discurso” (Wodak y Meyer, 2003, p. 87).*

Para la UNESCO la Alfabetización Mediática e Informacional AMI (Media and Information Literacy, MIL por sus siglas en inglés) se ha transformado en una prioridad y un derecho ciudadano fundamental que debe ser promovido e implementado en el mundo global. Al respecto la UNESCO ha definido la alfabetización mediática como aquella que permite “un entendimiento crítico e informado de los medios y de las técnicas que los medios emplean y sus efectos”, mientras la Alfabetización Informacional es “la habilidad de reconocer la información cuando se la necesita y localizarla, evaluarla, usarla de una manera eficaz y comunicar la información en sus diversos formatos” (UNESCO, 2012, p.183).

Conocer el grado de profundidad de comprensión y análisis de la información que alcanzan los estudiantes y que estrategias utilizan para decodificar los mensajes explícitos o implícitos en los textos, qué papel asume o debiera asumir el docente para alfabetizar informacionalmente a

sus estudiantes y si son capaces de producir discursos propios o alternativos a los que se encuentran en las fuentes. Toda esta información puede ser abarcada en el concepto de literacidad crítica (critical literacy en inglés) que engloba la capacidad de leer y escribir de manera crítica, percibiendo la ideología que subyace tras los discursos. Para Gray's, la literacidad crítica es: "*Distinction between reading 'the lines', reading 'between the lines', and reading 'beyond the lines'. The first refers to the literal meaning of text, the second to inferred meanings, and the third to readers' critical evaluations of text*" (Gray's, 1960, citado en Alderson 2000, p.8). Gray's establece diferencias entre quienes son capaces de distinguir, evaluando críticamente un texto o una fuente de información, percibiendo la ideología que subyace tras la fuente oral, escrita o gráfica, de aquellos que no lo logran.

Van Dijk considera la importancia de los modelos cuando se procesa un discurso. En ellos se deben considerar tanto la comprensión del discurso a partir de su interpretación, como nuestros propios conocimientos y experiencias personales. Lo explica de esta manera:

"Todas nuestras experiencias (interpretadas), actos, situaciones en que participamos, las escenas que presenciamos, así como la conversación en la que tomamos parte o las narraciones que leemos, quedan, pues, representados en forma de una compleja red de modelos. A diferencia de lo que ocurre con las representaciones textuales, estos modelos pueden también incorporar nuestras opiniones personales acerca de dichas situaciones. Esto es capital, si queremos entender las importantes dimensiones de actitud e ideológicas del procesamiento del discurso" (Van Dijk, 2005, p.159).

La enseñanza de la historia escolar no puede prescindir de esta condición a la hora de considerar y analizar el discurso oral o escrito que se utiliza o surge en el aula. Tanto profesores como estudiantes deben considerar este factor al momento de interactuar y gestionar las fuentes de información histórica en el aula, al construir sus propios relatos. Este componente actitudinal será clave para que los futuros ciudadanos al verse expuestos a información contenida en fuentes provenientes de distintos medios y formatos puedan diferenciar hechos de opiniones y comprobar la

veracidad y fiabilidad de la información recibida, consultada y producida. Asimismo comprender que toda información se origina con una determinada intencionalidad que debe ser puesta en evidencia y que permite reconocer la ideología que subyace tras aquello que leemos o escribimos, ayuda a los estudiantes a pensar históricamente. Esta es una habilidad que puede ser desarrollada en forma gradual durante los años escolares. Como Pagés consideramos que: “La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico” (Pagés, 2009, p.2).

Para ello es necesario que el profesorado enseñe y acompañe a sus estudiantes en el trabajo con las fuentes históricas, guiando el proceso, explicando y ejemplificando sus complejidades, las mismas a las que se ven enfrentados los historiadores, para extraer y seleccionar la información que, más tarde, les permitirá interpretar y escribir los libros de historia. En este contexto deberían predominar, estrategias metodológicas tales como: debates sobre temas polémicos (Hess, 2009), la discusión de problemas del presente o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003), el análisis de fuentes de información, sus orígenes y sus intencionalidades (Santisteban, 2009), entre otras. Para Santisteban realizar interpretaciones históricas argumentadas es una de las competencias que los estudiantes deben adquirir para aprender a pensar históricamente (Santisteban, González y Pagès, 2010). El trabajo con estas fuentes de información debe realizarse a partir de una problematización de la historia para que el alumnado pueda percibir su implicación y desarrollar la competencia social histórica. (Santisteban, 2009).

Metodología e información utilizada

Se trata de una investigación cualitativa en la línea de la literacidad crítica y que involucra a cuatro (4) grupos de estudiantes de educación secundaria de segundo año medio pertenecientes a tres (3) centros educativos chilenos. Del estudio, también participan sus profesores de historia y ciencias sociales, por lo que nos pareció que la flexibilidad que ofrece la investigación cualitativa basada en el método de estudio de caso, era la que mejor se adaptaba al objetivo de la misma. La investigación buscaba

averiguar como se relacionan los estudiantes con las fuentes de información histórica en el aula, y de qué manera las utilizan sus profesores para formar lectores y escritores críticos. Para obtener los datos se han utilizando instrumentos mixtos, cuantitativos y cualitativos. Se ha aplicado un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas a 121 estudiantes y se han desarrollado entrevistas grupales con cada uno de los cuatro (4) grupos participantes. También se han observado clases durante un trimestre y realizado entrevistas a los docentes, para conocer cuáles son sus concepciones y prácticas en el aula cuando utilizan fuentes de información histórica en su enseñanza.

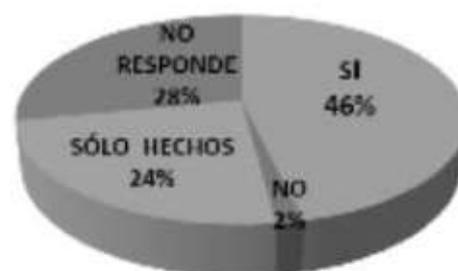
La investigación fue desarrollada en la ciudad de Puerto Natales, ubicada en la Región de Magallanes, en el extremo sur de Chile y que limita geográficamente con la República Argentina de la cual la separan sólo 25 kilómetros por vía terrestre. Por esta razón se eligió como tema central del cuestionario y las entrevistas grupales aplicadas a los estudiantes, el conflicto territorial entre Chile y Argentina del año 1978 y que se desarrolló en la Región Patagónica por la posesión del Canal del Beagle e islas adyacentes y donde Puerto Natales fue uno de los focos de conflicto. Para ello se utilizaron fuentes orales, gráficos documentales e interpretaciones históricas de ambos países, para que los estudiantes pudieran identificar en ellas hechos y opiniones, intencionalidades e ideologías en las fuentes y elaborar propuestas o discursos alternativos a los que las fuentes proponían.

Principales resultados

Diferencian hechos de opiniones en un texto histórico.

Pedimos a los participantes que lean e identifiquen en una fuente secundaria, redactada por un historiador chileno, dos hechos y dos opiniones sobre los derechos históricos de Chile y Argentina en la Región Patagónica. Los resultados generales los podemos observar en el gráfico N° 1.²

GRÁFICO N° 1
DIFERENCIAN HECHOS DE OPINIONES
TOTAL DE PARTICIPANTES



2- Tanto el gráfico N° 1 como todos los que se presentan a lo largo del artículo, son de elaboración propia y han sido confeccionados con datos que los estudiantes suministraron en los cuestionarios.

Los resultados generales permiten observar que un 46% de los estudiantes lograron diferenciar hechos de opiniones en un texto histórico de mediana complejidad, mientras un 26% no lo hace. Un 28% de los participantes, no responde a la pregunta y no menciona ninguno de los hechos, que aparecen claramente explicitados en los primeros párrafos del texto, en forma de fechas de expediciones o descubrimientos. Este resultado se explicaría por las dificultades que tienen algunos estudiantes para trabajar con fuentes de información escritas de cualquier tipo, para su lectura y comprensión. Como comprobamos durante los períodos de observación en el aula algunos estudiantes manifestaron enormes dificultades en la lectura y comprensión de textos cuando los docentes les pidieron colaborar en su lectura y análisis. Al mismo tiempo, pensamos que no se estaría favoreciendo en algunos de los centros y asignaturas, incluida la de Historia y Ciencias Sociales, un enfoque transversal basado en la utilización de una diversidad de fuentes para obtener, contrastar y evaluar información (Bases curriculares 7° año básico a 2° año medio, 2015, p. 26).

Aunque existen diferencias en los resultados de los 4 grupos participantes, en todos hay estudiantes que logran diferenciar hechos y opiniones en el texto histórico. En el caso del grupo N° 1, dos terceras partes de los estudiantes son capaces de hacerlo, mientras en los grupos restantes prácticamente sólo un tercio lo hacen. Al observar a este grupo y su profesor en el aula, Alfonso, (Clase N° 2 y N° 3.), notamos que se muestran mucho más participativos que los grupos restantes y, en promedio, realizan más preguntas. Cuando trabajan con fuentes lo hacen de manera individual o en parejas, guiados por el profesor (Alfonso) y socializan, constantemente, sus resultados.

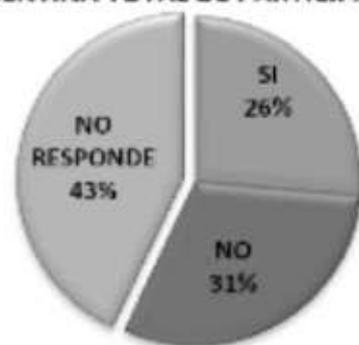
De la información obtenida a través de los grupos focales y la observación en el aula, notamos que el trabajo con fuentes históricas que hacen los estudiantes de los grupos N° 2, 3 y 4, se sustenta en una lectura conjunta y fragmentada de una fuente seleccionada y proporcionada por el profesor donde, al finalizar cada lectura, se realizan algunas preguntas, que no siempre responden los estudiantes o, a veces, es el mismo docente quien lo hace. No se utiliza más de una fuente de información histórica a la vez y, por lo tanto, no se contrasta información proveniente de fuentes diversas. Pensamos que la metodología empleada por los docentes, centrándose en una fuente de información, por lo general documental escrita, que debe ser

leída y socializada por todo el curso al mismo tiempo, respondiendo a preguntas formuladas por el profesor casi de manera textual, no resulta la más apropiada para enseñar a diferenciar hechos de opiniones en las clases de historia. Si a eso agregamos los problemas de lectoescritura que presentan algunos de los estudiantes encuestados, eso podría explicar, en parte, los resultados de los grupos N° 2, 3 y 4 y, que sean estos grupos los que menos responden a esta pregunta. En las aulas los estudiantes de todos los grupos participantes tienen prohibido el uso de dispositivos y el acceso a internet, no obstante, cuando los profesores probaron utilizar internet para acceder a fuentes de información durante sus horas de clases, aumentó la participación, mejoró la calidad del debate y se pudieron trabajar rasgos de la literacidad crítica como la fiabilidad, hechos y opiniones e ideología de las fuentes de información.

Identifican intencionalidad e ideologías en fuentes gráfico-documentales

Solicitamos a los participantes que identificaran la postura de la prensa chilena y argentina, respecto al conflicto el año 1978, para luego compararlas. Para ello incluimos en el cuestionario, imágenes de las portadas de diarios chilenos y argentinos del mes de diciembre del año 1978, el más crítico del conflicto de límites. En el gráfico N° 3, observamos que un 26% de los estudiantes logra identificar la intención del diario “Clarín” de favorecer con sus titulares la posición negociadora de Argentina frente a la intransigencia y el belicismo chileno. Al mismo tiempo, reconocen la influencia que tenía en la prensa argentina encontrarse bajo una dictadura militar.

GRÁFICO N° 2
DETECTAN INTENCIONALIDAD EN LA PRENSA ARGENTINA TOTAL DE PARTICIPANTES



Como ejemplo, un par de respuestas de los cuestionarios³: “Muestran un Chile conflictivo y Argentina victimizada por él, además de los problemas, reclamos y acusaciones hacia la ONU. Esto es para *patriotizar* a los argentinos y que estén de su lado... Sí, pues la dictadura controla la prensa y la publicidad a su favor, es decir, para que las personas los apoyen.” (CPN10). “Que Chile está haciendo mal, porque los titulares dejan mal parado a Chile... Sí, ya que había dictadura militar se podía alterar lo que se dijera de Chile”. (GMB19).

Cuando se les pide identificar intencionalidad en la prensa de su país (diario “La Tercera”) se registra una disminución, de un 26% a un 21%, en el porcentaje de estudiantes que son capaces de identificar intencionalidad en la prensa chilena respecto a la Argentina, y aumenta de 31% a 41% el porcentaje que no identifica ideología en los diarios chilenos, como observamos en el gráfico N° 3. Sin embargo, cuando comparan los titulares de ambos diarios, el porcentaje de estudiantes que logra identificar intencionalidad en las fuentes, aumenta a un 28%, respecto a cuando se consideran los titulares de la prensa argentina y chilena por separado, como se observa en el gráfico N° 4.

GRÁFICO N° 3
DETECTAN INTENCIONALIDAD
EN LA PRENSA CHILENA TOTAL DE PARTICIPANTES



3- Las siglas utilizadas CPN, CMM, GMA y GMB seguida de un número indican la abreviatura asignada a cada uno de los cuatro grupos participantes, así como el número identificativo que se asignó al estudiante cuando respondió al cuestionario o participó del focus group.

GRÁFICO N° 4
DETECTAN INTENCIONALIDAD EN LA PRENSA
CHILENA Y ARGENTINA TOTAL DE PARTICIPANTES



Estos son algunas respuestas de los participantes cuando compararon ambos periódicos: *“La similitud que encuentro es que el de cada país está a favor del propio país y muestra de mala manera al otro, lo demuestra como enemigo”*. (CPN1). *“Que en el diario argentino la culpa la tiene Chile y en el diario chileno la culpa la tiene Argentina. Los dos países hicieron cosas malas.”* (CMM32). *“Puede ser que se están intentando dejar los dos países bien ante su pueblo. Cada uno se victimiza sobre lo que está pasando en realidad, los dos piensan que tienen la razón”*. (GMA18). *“Que los dos hacen ver a sus países como víctimas”*. (GMB29).

En los grupos focales, nuevamente, presentamos a los participantes los titulares de los periódicos de los diarios de Chile y Argentina del año 1978, en un formato más grande y les pedimos compararlos para detectar intencionalidad. Observamos, que al igual que sucede en las respuestas de los cuestionarios, los estudiantes son capaces de identificar con más facilidad la intencionalidad que hay en las fuentes gráfico- documentales, cuando les presentamos los titulares y les pedimos compararlos. Incluso son capaces de visualizar algún grado de manipulación en la manera como se presentan esos titulares Estas son algunas respuestas:

“Crear populismo. Hacer que la gente piense que el otro país... como para ponernos más en conflicto. O sea mantener la ideología del país.” (CPN20). *“Por ejemplo, el chileno dice la opinión de Chile, lo que estaría a favor de Chile... En Argentina están a favor de los argentinos al dar información sobre Chile.”* (CMM6). *“Intentan dejar mal a un país frente al otro para que la población se ponga de parte de ellos.”* (GMA18). *“En el apoyo a su país. Dicen que ya, por ejemplo, en Argentina que los chilenos les están haciendo daño a Argentina y los chilenos dicen que los argentinos les están haciendo daño a ellos, entonces más apoyan a su país.”* (GMB21).

La información aportada por los profesores a través de las entrevistas pone de manifiesto que cuando utilizan en sus clases la comparación y contraste de fuentes históricas sus estudiantes están en mejor condición de identificar la intencionalidad y la ideología que pudiera subyacer tras una fuente de información histórica, incluso los intentos de manipulación que pudieran existir tras una fuente, o la carga ideológica en el relato del profesor. “Por medio de la comparación. En el tercer medio por ejemplo. Allí se ve historia de Chile Contemporánea. El tema marca el uso de fuentes y su tipo, para mí. Por ejemplo: los diarios de los años 70.” (Gabriela). “Cuando los alumnos contrastan visiones yo suelo decirles, esta persona escribe bajo este prisma, esto se redactó bajo estos criterios editoriales o un noticiero, por ejemplo, este canal de televisión es de esta tendencia.” (Alfonso).

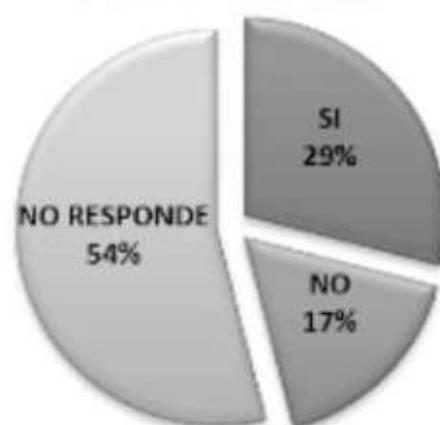
Los resultados parecen indicar que existe una mayor predisposición a detectar intencionalidad en la prensa escrita del otro país, en este caso Argentina, y no tanto en la propia, cuando se analizaron las fuentes gráfico-documentales por separado. Pareciera influir en este resultado la desconfianza histórica entre ambos países en temas de frontera, así como la inconsciencia de los propios prejuicios alimentados por la historia reciente de ambos países. Esta situación cambió cuando tuvieron la oportunidad de contrastar y comparar las fuentes, pues aumentó el porcentaje de estudiantes que detectó intencionalidad en los titulares de la prensa de ambos países. La comparación es positiva dado que permite que algunos de los estudiantes incorporen en sus explicaciones el concepto de manipulación en las fuentes de información y lo relacionen con la situación de dictaduras militares que vivían tanto Chile como Argentina en ese período.

Plantean alternativas que contribuyan a disminuir las tensiones y conflictos con los países fronterizos

En la parte final del cuestionario, les preguntamos que podrían hacer los gobiernos, los centros educativos y ellos mismos para intentar disminuir las rivalidades con los países que compartimos fronteras. En términos generales, los estudiantes de todos los grupos consideran que los gobiernos podrían ayudar a frenar las rivalidades por medio de llegar a acuerdos equitativos entre países vecinos creando leyes que favorezcan la integración y la no discriminación. Respecto a que podrían hacer los centros, los participantes enfocan la atención en la enseñanza que se imparte y a la manera cómo la historia escolar enfoca el tratamiento de nuestras relaciones históricas con los países fronterizos. Para los participantes los profesores debieran favorecer una enseñanza que privilegiara múltiples interpretaciones de los procesos históricos y, a la vez, proporcionara una formación basada en la cooperación y respeto mutuos. Individualmente, los estudiantes piensan que ellos podrían contribuir por medio de informarse mejor sobre el tema y conversando con compañeros y familiares para promover la no discriminación y, así, no continuar aumentando la rivalidad y el resentimiento.

Por último, les planteamos el desafío de elaborar una propuesta, en no más de ocho (8) líneas, que pudiera ayudar a disminuir las continuas tensiones que experimenta Chile con los países con los cuáles comparte frontera.

GRÁFICO N° 5
PROPUESTA QUE PODRÍA CONTRIBUIR A DISMINUIR LAS
TENSIONES ENTRE CHILE Y LOS PAÍSES VECINOS
TOTAL DE PARTICIPANTES



Como observamos en el gráfico N° 5, más del 50% de los participantes no responde a la pregunta, mientras de los que si respondieron, un 29% plantea una propuesta y un 17% considera que no está en condiciones de hacerla. Los resultados por grupos siguen una tendencia similar confirmando que una tercera parte de los estudiantes de cada grupo participante están dispuestos a elaborar una propuesta.

Para los participantes la clave consiste en informarse bien sobre los temas para luego fomentar diálogos productivos que les permitan llegar a propuestas coherentes. La historia debe reinterpretarse y para ello las propuestas pasan por buscar la cooperación económica y social a través de acuerdos beneficiosos para todos, comenzando con recursos básicos como el agua y el suelo y donde la educación para favorecer la tolerancia y la no discriminación debe comenzar en la escuela y extenderse a otros escenarios sociales como los medios de comunicación o los estadios de fútbol.

Quienes no se sienten capaces de proponer alguna iniciativa para disminuir la hostilidad entre países vecinos, comentan que carecen de información sobre el tema para presentar una buena propuesta. También indicaron que no tienen la capacidad para elaborarla y, que si lo hicieran, sus propuestas no serían escuchadas y que es inútil cualquier propuesta pues estos problemas son irreversibles. Sin duda, una visión pesimista sobre el presente al cual consideran inmutable por lo que no conciben un futuro alternativo.

Para finalizar

La información aportada por la investigación, nos permitió elaborar tres (3) tipologías de estudiantes, en relación a su nivel de literacidad crítica cuando trabajan con fuentes de información históricas y que se encuentran presentes en los cuatro (4) grupos participantes.

A) Los que leen las líneas

Tienen muchas dificultades para leer por eso no les gusta y cada vez que tienen que hacerlo lo ven como un problema. Son los que menos responden a las preguntas del cuestionario. En las clases son muy dependientes de la información aportada por el docente por lo que prefieren toda la

información condensada y almacenada, en lo posible, la que proviene del texto de historia escolar. Responden bien a la clase expositiva y a la observación de documentales. Leen pero no analizan ni interpretan información. La mayoría no son capaces de distinguir hechos de opiniones, ni el tipo de pensamiento ni la ideología en una fuente. Tampoco proponen acciones que podrían emprender ellos u otros agentes para intentar revertir problemas del presente y pensar otros futuros. En esta tipología se encontrarían estudiantes con problemas de aprendizaje, pertenecientes a los programas de integración escolar en cada centro. Alcanzarían entre un 30% y un 40% del total de participantes y son la mayor parte de los que no responden a algunas de las preguntas del cuestionario que implican lectura y escritura como la de identificar intencionalidad e ideología y los silencios y vacíos en las fuentes. Suponemos que su relación con las fuentes, en general, y con internet es todo menos crítica.

B) Los que leen entre las líneas

Son capaces de interactuar con una variedad de fuentes leerlas y analizarlas. Distinguen hechos y opiniones en un texto e identifican el pensamiento de su autor extrayendo de una fuente las ideas principales y secundarias. Consideran que los textos, está bien elaborados y confían en ellos y su objetividad porque son “para enseñar”. No distinguen ideologías en las fuentes de información histórica y son menos argumentativos que los estudiantes que manifiestan una actitud más crítica frente a las fuentes. Son capaces de hacer propuestas para cambiar el presente, pero en líneas generales, no se involucran ni sienten que está en sus manos el poder hacer algo para cambiar las cosas. Acceden a internet por información para deberes o realizar ciertas tareas, acudiendo a una fuente específica, pero no investigan en una variedad de fuentes. Se dan cuenta que hay información que no aparece en las fuentes y consideran que si no está es porque no es importante o porque debe pasar más tiempo para reunir la información sobre ese tema. En este grupo se encontraría entre el 40% y el 50% de participantes.

C) Los que leen más allá de las líneas

Evalúan positivamente acudir a una variedad de fuentes por información

sobre un tema histórico o cualquiera pero no expresan confianza absoluta en ninguna por sí sola. Distinguen con claridad hechos de opiniones en una fuente escrita o audiovisual. Expresan dudas respecto de la información contenida en los textos escolares pues piensan que su contenido obedece a intereses particulares, específicamente, de los gobiernos. Además del pensamiento de un autor o extraer las ideas principales y secundarias de un texto, son capaces de distinguir intencionalidad e ideología en las fuentes y manipulación en los medios como en los diarios o en los propios textos escolares. Consideran que los silencios o vacíos en las fuentes responden a un hecho intencional, como buscar el olvido, y son capaces de argumentar sus posiciones frente a un tema y dar ejemplos al respecto. Piensan que otros futuros son posibles y son capaces de hacer propuestas y plantearse activamente frente a los problemas. Piensan históricamente y tienen una actitud crítica hacia la información que proviene de fuentes en internet y hacia las fuentes de información en general. Destacan por ser líderes de opinión en sus grupos. Un 20% de los participantes de este estudio se encontraría dentro de esta tipología.

Al ser una investigación desarrollada bajo un paradigma crítico, que nos permitió ingresar al aula e interactuar con estudiantes y sus profesores durante algunos meses, nos atrevemos a sugerir algunas estrategias metodológicas y actividades que podrían utilizarse cuando se trabaja con las fuentes de información histórica en la formación de la literacidad crítica de los estudiantes y que se mostraron potencialmente efectivas cuando se observó en el aula. Entre ellas proponemos las siguientes:

- Debates y discusión. A partir de temas o personajes controvertidos de la historia o problemas relevantes en la sociedad facilitando la utilización de fuentes en formatos diversos.
- Trabajo en grupos. Se selecciona un tema a investigar acerca de un personaje o episodio histórico que sea polémico y que genere más de una visión. Se organiza al curso en grupos y se asigna a cada grupo un sub-tema para que investiguen en diversas fuentes y se hace una puesta en común para presentar los resultados.
- Construcción de un producto audiovisual. Se organiza al curso en grupos de trabajo con el objetivo de que puedan elaborar un producto audiovisual. Puede ser un noticiario, una entrevista virtual, un concurso de conocimientos, etc. en relación a un tema que deberán investigar, utilizando más de una fuente.

Enseñar historia escolar en los contextos actuales implica que quienes hemos dedicado gran parte de nuestra vida a impartir esta disciplina nos detengamos un momento a reflexionar en las razones por las cuáles enseñamos historia y en los objetivos que queremos alcanzar con nuestros estudiantes. ¿Hacia dónde orientar nuestros esfuerzos?, ¿Son los contenidos disciplinarios los que deberían concentrar nuestra mayor preocupación hoy?, ¿Cómo podemos compatibilizar las exigencias administrativas con lo que los estudiantes realmente necesitan?, Reflexionar en estas preguntas es fundamental para ser capaces de priorizar y redefinir los objetivos de la enseñanza de la historia escolar en los nuevos escenarios mediáticos y de información, que demandan personas capaces de gestionar la información con autonomía y espíritu crítico.

Bibliografía

Alderson, J. Ch. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge United Kingdom: University Press.

Cassany, D. y Castellá J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. En *Revista Perspectiva*, Florianópolis: Editora UFSC

Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.

Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic value of discussion*. New York. Routledge. Lockwood, A.L.

Legardez, A. (2003): “L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives”. En *Le cartable de Clio*, N° 3, GDH, LEP, Lausanne: En:

<http://clioweb.free.fr/revues/cartabledeclio/cartableclio.htm>

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En Aguiar de Zapiola, L. Funes, G. y Tejerina M. E. (coords). *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Córdoba: Editorial Alejandría.

Santisteban, A., González N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M.; Rivero, P. y Domínguez, P. L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Editores Institución Fernando el Católico.

Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clases la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

UNESCO (2012). *Alfabetización Mediática e Informacional*. París: Ediciones UNESCO.

Van Dijk, T. (2005). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Web consultada: <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/>

La Historia Antigua en la escuela secundaria: diseños curriculares y manuales escolares

María Silvia Álvarez¹

Reseñas n° 16

[pág 99-112]

Recibido: 30/06/18

Aceptado: 31/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

En este trabajo nos aproximamos a la enseñanza de la Historia Antigua en el primer año de la Escuela Secundaria, examinando los contenidos estipulados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), enmarcados en la Ley Nacional de Educación y, específicamente, en los Diseños Curriculares de la provincia de Entre Ríos para luego analizar de modo comparativo a tres manuales utilizados actualmente en escuelas entrerrianas. Para realizar esta comparación elegimos tres ejes temáticos: el origen del estado en Egipto, el surgimiento de la polis griega y la esclavitud en el mundo antiguo.

Palabras claves: historia antigua, escuela secundaria, diseños curriculares, manuales.

Abstract

The object of this paper is to approach the teaching of Ancient

Docente de las cátedras *Espacio y Civilización. Mundo Antigo: Sociedades Orientales y Espacio y Civilización. Mundo Antigo: Sociedades Grecolatinas*, en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Consejo de Investigación Universidad Nacional de Salta (CIUNSa)

mariasilviaalvarez@gmail.com

History in the first year of high school, as well as the contents set by the Priority Learning Nuclei (Núcleos de Aprendizaje Prioritario, NAP), within the frame of the National Education Law, and specifically in the Curricular Designs of the Province of Entre Ríos, in order to analyze the comparative analysis of three school manuals currently used in schools in Entre Ríos. To make this comparison, we chose three thematic axes: the origin of the state in Egypt, the emergence of the Greek polis and slavery in the ancient world.

Keywords: ancient history, high school, curricular designs, manuals.

La historia antigua en la escuela secundaria: los diseños curriculares

En la provincia de Entre Ríos, los diseños curriculares vigentes estipulan que se impartan los contenidos propios de la historia antigua en el primer año de la educación secundaria. Si bien las dificultades y desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje de la historia antigua en la escuela secundaria no son ejes a desarrollar en este trabajo, creemos necesario puntualizar algunas cuestiones.

La historia antigua, como contenido curricular a desarrollarse en primer año, conduce a que docentes y alumnos trabajen con contenidos y conceptos que distan de ser familiares para los estudiantes que acaban de ingresar a este nivel educativo. Las características de los ejes temáticos a trabajar, así como la mirada y la manera de trabajar con ellos, son muy diferentes de los que han estudiado en la escuela primaria. La historia antigua presenta conceptos complejos para los alumnos, como así también plantea contenidos que los trasladan a contextos espacio-temporales muy lejanos para ellos. Cuando los estudiantes llegan a la escuela secundaria, aún no han trabajado con procesos milenarios, como los que se estudian en la Historia Antigua. El estudio de los pueblos antiguos nos acerca al conocimiento de sociedades lejanas en el tiempo y en el espacio, nos enseña a valorar y comprender las diferentes acciones que llevaron adelante al enfrentarse a las dificultades del medio, conocer qué legado nos han dejado. La historia antigua nos permite acercarnos a la comprensión de conceptos y fenómenos claves para nuestro presente, cuyo germen lo

podemos encontrar en ese período, como el estado, el concepto de ciudadanía, democracia, trabajo dependiente, etc., además de brindarnos una importante oportunidad de acercarnos a otras culturas distintas en tiempos, espacios y cosmovisiones. Por todo esto, que aquí se presenta muy sucintamente, el rol activo y analítico del docente como agente reflexivo es central, como volveremos a plantear más adelante.

En nuestro país, La Ley Nacional de Educación, N° 26.206, de 2006, reestructuró el sistema educativo argentino y plantea, en su artículo 11, los fines y objetivos de la educación nacional. En el artículo 32 nos dice:

El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

- a) *La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.*

Estos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), cuyo proceso de elaboración comienza antes de la ley mencionada, en 2004, y se cierra ya en el marco de la nueva ley, en 2011, no reemplazan las definiciones jurisdiccionales acerca de los contenidos a trabajar, sino que construyen una base común sobre la que cada jurisdicción trabajará. Los NAP “...plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos...” (Ministerio de Educación, 2011, p.7).

Si queremos conocer lo que estos NAP plantean acerca de la Historia Antigua, nos tenemos que acercar a los correspondientes al Séptimo Grado, ya que el sistema educativo en la provincia de Entre Ríos estipula una Escuela Primaria de seis años, seguida de una Escuela Secundaria de seis años, o siete en el caso de las Escuelas de Educación Técnica. Eso significa que en esta provincia, los alumnos ingresan al primer año con una edad promedio de 12 años, en lo que en otras provincias es el séptimo grado. Para primer año, los NAP plantean los siguientes contenidos

relacionados con la Historia Antigua:

- *El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando en el modo en que se organizaron (división del trabajo, organización social y formas de autoridad) para satisfacer sus necesidades básicas.*
- *El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos. (Ministerio de Educación, 2011, p.p.41 –42).*

Con respecto al segundo punto, en el que se sugiere que se estudien dos casos, en una nota al pie se plantea que se elija una sociedad entre la egipcia, las mesopotámicas, las griegas y la romana, y una entre las americanas, sea olmeca, tiahuanaco o chavín.

El Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos aprobó en el año 2010, el Diseño Curricular de Educación Secundaria. El primer tomo, que se ocupa del Ciclo Básico Común, para primer año estipula el trabajo con contenidos relacionados con la Historia Antigua:

La inclusión de la historia de las sociedades antiguas de Oriente, clásicas, y las grandes civilizaciones americanas se debe a que constituyen una parte fundamental de nuestra civilización actual. La sociedad en la que estamos inmersos se sustenta tanto en los elementos culturales americanos como en los europeos, que tienen sus raíces no sólo en el mundo grecolatino, sino también en el del Cercano Oriente Antiguo. (CGE, 2010, p.102).

El Diseño presenta una serie de "*Recorridos y contenidos*", que van desde

el origen de la humanidad, el origen de las sociedades organizadas y el origen del estado, hasta los pueblos de la Media Luna de las tierras fértiles y las civilizaciones del Mediterráneo. Son contenidos presentados y explicados a partir de breves descripciones introductorias, utilizando categorías temporales, conceptos como estado teocrático, civilizaciones hidráulicas, justicia primitiva, el otro, la esclavitud, la ley, la propiedad, la democracia, entre otros. Sugiere trabajar la lectura y la escritura, la argumentación y la problematización como estrategias, así como también el análisis de procesos históricos desde problemáticas del presente, para que los contenidos sean significativos para los alumnos.

Como vemos, los contenidos de Historia Antigua que plantean los NAP son muy escuetos, siendo desarrollados con más detalle en el diseño curricular provincial. Ahora bien, estos documentos determinan ejes temáticos a trabajar en el aula. Teniendo en cuenta esto, consideramos que es imperiosa una mirada analítica y reflexiva, que nos permita poner en evidencia las concepciones presentes en las herramientas que utilizamos en nuestra práctica docente, específicamente en este trabajo, nos interesa llevar la mirada a los manuales utilizados en las aulas.

... (los) principios enunciados en instrumentos legales encuentran la aplicación concreta en los libros escolares, que deben tomar como base teórica – metodológica las indicaciones de los núcleos de aprendizaje prioritarios. Esta decisión ministerial repercute directamente en las propuestas editoriales. (López García, 2010, p.206).

Los manuales como herramienta de trabajo en el aula

Egil Borre Johnsen señala que “el término “texto escolar” designa las obras escritas, diseñadas y producidas específicamente para su uso en la enseñanza...” (Sprengelburd y Linares, 2007).

Por manuales entendemos a aquellos libros de texto cuyo objetivo es actuar como soporte de la enseñanza, que presentan un programa de contenidos. Son herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, ocupan un lugar de

privilegio como organizadores de estas prácticas, son la expresión de un primer paso de transposición didáctica. Estos textos están permeados por criterios, ideologías, intereses y concepciones que van a repercutir en la manera en que los contenidos y las actividades van a ser presentados. No son productos neutros, sino que están atravesados por un universo de miradas y significaciones, son productos que responden a las políticas culturales y los lineamientos curriculares vigentes, además de a las políticas editoriales.

Los manuales ofrecen modelos interpretativos, presentan conceptos, sugieren actividades. Son una de las bases fundamentales en las que se asientan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas. Son productos historiográficos cuyo análisis nos puede acercar a concepciones didácticas y corrientes teóricas vigentes en el momento de su publicación, corresponden a un marco epistemológico, social e institucional determinado en un tiempo y un espacio específico. En general, abordan las temáticas y contenidos propuestos en los diseños curriculares nacionales y provinciales, donde queda claro qué objetivos debe alcanzar el alumno año por año.

Los manuales pueden ser importantes protagonistas al momento de decidir qué enseñar, ya que podemos encontrar una cierta inclinación por dejar que el libro sea el que organice el currículum y su llegada al aula, actuando como herramienta con la que los docentes organizan contenidos, actividades, objetivos, programas, metodología, e incluso la evaluación. Estamos de acuerdo con Ma. Beatriz Taboada, cuando plantea que hay una brecha entre el currículum prescripto y el proyecto de área, separación que puede ser salvada mediante la consulta a los manuales. Estos son los que le terminan de presentar el currículum a los docentes. Las propuestas editoriales, plasmando en sus obras las directrices legales, pueden plantear qué se enseña y qué se aprende. (Taboada, 2011, pp.43-44).

Cuando los docentes utilizan los manuales, necesitan llevar adelante una

serie de acciones que les permitan adaptar el contenido desarrollado en ellos a sus propias decisiones teórico-metodológicas y a las necesidades de su práctica, o aceptar como propias las decisiones tomadas por la editorial. No podemos desconocer que hay situaciones en las que un docente se apoya sin mediar reflexión en las propuestas de los manuales, o que estos son seleccionados de acuerdo a las capacidades económicas de sus estudiantes, o de lo que está disponible en la biblioteca de la escuela, o a la posibilidad de fotocopiar un material. Acordamos con Graciela Carbone (2004) cuando plantea que en una situación como la explicada, los manuales han ido teniendo un peso cada vez mayor como transpositores de los diseños curriculares, como intermediarios entre el saber y los estudiantes. (López García, 2010, p.p.211-216).

Por todo lo expuesto, creemos que el contenido de los manuales, el recorte temático realizado, las actividades sugeridas, las fuentes utilizadas, e incluso los colores presentes, nos hablan de una manera de percibir la educación. Aunque no desconocemos lo planteado anteriormente sobre el peso que pueden tener los manuales en la práctica cotidiana, nuestra postura ubica al docente en un rol fundamental como mediador entre los contenidos planteados en los diseños curriculares y los plasmados en los manuales, contenidos a los que es necesario acercarse con una mirada analítica, crítica, cuestionadora y reflexiva que permita resignificar a los mismos cuando se los lleva al aula.

Por ello consideramos importante realizar un análisis del contenido presentado en los manuales, desde una postura crítica y reflexiva. Los contenidos de los manuales no deberían ser vistos como un conjunto cerrado en sí mismo, que llegarán al aula tal como fueron concebidos desde la editorial, sino que es fundamental la mirada analítica del docente sobre esos contenidos. Otro motivo por el que nos parece interesante llevar adelante un análisis sobre los textos, es que las concepciones presentes en ellos moldean ciertas miradas sobre el pasado en los alumnos, e inciden fuertemente en ellas. Cuando algunos de estos alumnos de secundaria llegan a estudiar Historia en la universidad, se hacen evidentes estas concepciones presentes en los manuales, fuertemente arraigadas en ellos, que son quienes van a tener a su cargo la enseñanza de estas temáticas a

futuros estudiantes.

Este trabajo toma como referencia tres manuales que actualmente podemos encontrar en pleno uso en las bibliotecas de las escuelas de nuestra zona, textos de primer año de la escuela secundaria publicados en 2008, 2010 y 2017.

Los manuales de Historia Antigua: análisis comparativo de tres ejes temáticos

Los manuales seleccionados son los siguientes:

- Eggers - Brass, T., Derendinger, F. (2008). *Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*. Ituzaingó: Maipue.
- Barros, C., et al. (2010). *Cronos 7. Ciencias Sociales: E.G.B.3*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- Blanco, J. et al. (2017). *Ciencias sociales 1*. Buenos Aires: Aique.

Como el análisis exhaustivo del contenido de los manuales excedería los límites de una exposición de este tipo, nos propusimos realizar la lectura tomando en cuenta ciertos puntos temáticos centrales en el estudio de las sociedades antiguas: el origen del estado en Egipto, el nacimiento de la polis griega y el fenómeno de la esclavitud en el mundo antiguo. Estos ejes temáticos seleccionados no sólo son centrales para entender procesos propios de la Antigüedad, sino que también nos acercan a fenómenos que han tenido una larga continuidad en el tiempo, fenómenos que aún nos interpelan en nuestra contemporaneidad. Los tres ejes presentan mucha complejidad para su comprensión y tratamiento didáctico, especialmente cuando estamos hablando de estudiantes que recién ingresan a la escuela secundaria.

Con respecto al primer punto, el origen del estado en Egipto, el texto de la editorial Maipue, plantea la existencia de dos reinos, el Alto y el Bajo Egipto, unificados bajo un estado teocrático. Se ubica cronológicamente este proceso y se incorpora un cuadro lateral en el que se definen conceptos como teocracia, imperio, dinastía. Es llamativo que use el concepto feudal para designar el poder de los nomarcas al final del Imperio Antiguo,

teniendo en cuenta que este es un concepto que los alumnos aún no manejan y que no corresponde a este período histórico. La ubicación espacial de los dos reinos mencionados se hace mediante un mapa que recién aparece en la página que sigue a aquella en la que este tema es tratado.

El manual de Ediciones SM presenta el origen del estado egipcio de manera similar: dos reinos que son unificados gracias al faraón Menes. Se incorpora un mapa en esa página, pero no hay referencias que permitan distinguir entre estos reinos de los que habla, dificultando así su ubicación espacial.

Por último, el texto de la editorial Aique plantea el dominio de grupos de pastores del Alto Egipto sobre los pastores sedentarios del Bajo Egipto, volviendo a la explicación de la unión política del reino de la Casa Blanca (Alto Egipto) y el reino de la Casa Roja (Bajo Egipto). En el mapa que acompaña la explicación, no hay referencias para ubicar estos dos reinos mencionados.

Los tres manuales brindan una explicación muy escueta y simplificada para describir este proceso y continúan planteando una mirada tradicional sobre el mismo, que no tiene en cuenta las investigaciones históricas de las últimas décadas, sino que continúan con el desarrollo de manuales ya clásicos en nuestro país, como los de Ibáñez y Editorial A-Zeta. De acuerdo con las investigaciones mencionadas (presentes, por ejemplo, en los trabajos de Marcelo Campagno), hay indicios de principios de estatalidad en el Valle del Nilo y una posterior unificación del territorio bajo el poder de un faraón. Pero la existencia de dos reinos y su unificación están más relacionadas con una mirada simbólica de los mismos egipcios al explicar su pasado. Lo más plausible es que la conquista se haya realizado sobre diversos territorios, hasta llegar a la construcción de un estado unificado. (Campagno, 2007). Lo llamativo es que los tres desarrollan la temática del estado y, aunque en algunos de ellos se explica el concepto, no se encuentra algo que, a nuestro parecer, es fundamental: la distinción entre la concepción moderna de estado y las características propias del estado antiguo.

Sigamos con el segundo punto a analizar: el origen de la polis griega. En la

edición de Maipue se le dedica apenas cuatro renglones que hablan de la organización de distintos pueblos en pequeños estados o polis. No ubica a este proceso en el tiempo y, recién dos páginas más adelante, presenta una breve descripción pero sin explicitar que habla de polis. Debemos tener en cuenta que a los alumnos a los que están dirigidos estos textos tienen 12 (doce) o 13 (trece) años de promedio, hay ciertas cuestiones que necesitan ser claras.

Para este mismo tema, en Ediciones SM, se realiza una presentación más clara, aunque breve y bastante simplificada. Se ubica al proceso en el tiempo, así como la existencia previa de los oikoi y las características generales de la polis. Incluso agrega una reconstrucción de una polis, con la explicación de qué es la acrópolis y el ágora, por ejemplo. También se recalca constantemente a lo largo del capítulo que las poleis presentaban diferencias entre sí, evitando una mirada homogeneizadora sobre ellas.

La edición de Aique es la que desarrolla con más detalle la explicación del origen de la polis. Primero, expone sobre el oikos como centro organizador de la vida social y económica, su evolución, la figura del basileus y el proceso de fusión de los oikoi, que lleva a la formación de la polis. No sólo se explican las características propias de las poleis, sino que también se las describe institucionalmente.

Acercándonos al último punto, el fenómeno de la esclavitud, una de las primeras cuestiones que llama la atención de las tres ediciones es su escasa o casi nula aparición. En el mundo antiguo, la esclavitud fue una realidad que atravesó todas las culturas. Ahora bien, es importante diferenciar entre la esclavitud como forma de trabajo dependiente, realidad que vamos a encontrar durante toda la antigüedad, y el esclavismo como base sobre la que se asienta la economía de una sociedad. (Finley, 1984). La realidad de la esclavitud en el mundo antiguo tiene sus propias características, que no deben ser confundidas con la realidad de los esclavos en América colonial, por ejemplo.

En el manual de Maipue, se realiza una explicación del concepto de estado y se describe a los del Antiguo Oriente como estados con base de organización esclavista. No se explica el concepto y lo totaliza, aplicándolo a todas las sociedades antiguas, y luego los esclavos no son mencionados más que por su cantidad y actividades en Atenas y apenas una

línea, cuando se describe la conformación social de la Roma monárquica y al hablar de la cantidad de esclavos que llegan debido a las conquistas durante la república.

El texto de la Editorial SM sí menciona a los esclavos en las civilizaciones egipcia y mesopotámica, describiendo sus actividades y distinguiendo entre esclavos por deudas y prisioneros de guerra esclavizados. La explicación de la situación de los esclavos en las poleis griegas es mínima, no se explican sus tareas y con respecto a Roma, sólo son mencionados cuando se habla de prisioneros de guerra, de su explotación como fuerza de trabajo en los latifundios y de cómo reemplazaban a los hombres libres en varias tareas. En ningún momento se diferencia la situación de los esclavos en el Cercano Oriente y en el mundo grecorromano.

Para cerrar, el manual de Aique no menciona a los esclavos en Mesopotamia y Egipto, así como ya desde el título describe a Grecia y Roma como sociedades esclavistas. Se explica el origen de la esclavitud como fuerza de trabajo dependiente, los esclavos como botín de guerra o como miembros de comunidades sojuzgadas, y también se deja clara la diferencia con la esclavitud por deudas y su posterior eliminación. El concepto de esclavismo no es desarrollado y se lo plantea como una realidad que llega al Cercano Oriente en el primer milenio antes de Cristo. A la esclavitud romana se la relaciona claramente con la conquista de nuevas tierras y con la necesidad de mano de obra para trabajarlas, como así también menciona las rebeliones de esclavos (ninguno de los otros dos textos las nombra).

Las actividades sugeridas en las páginas analizadas, se centran especialmente en preguntas de contenido, que implican que los estudiantes busquen las respuestas en el texto. En algunos casos, podemos encontrar pequeños extractos de fuentes con consignas que suponen una tarea más reflexiva y de desarrollo conceptual sobre la lectura. En el texto de la Editorial Aique, cada unidad presenta tres apartados específicos con actividades: *Comprender y explicar la realidad social*, *Paso a paso* y *Ciudadanos en acción*. En una de estos apartados, se trabaja sobre el eje “Independencia política y unidad cultural entre los antiguos griegos”, lo interesante es que se solicita desarrollar varias tareas (búsqueda de

información, lectura, subrayado de ideas, redacción de un texto) y se plantean consignas que pretenden llevar a la reflexión y a la relación de diversos contenidos. Actividades como esta tienen un nivel de dificultad importante para la edad promedio de los alumnos a los que estos manuales están dirigidos, claro que, como todo el contenido del manual, estos no deberían ser realizados por los estudiantes en soledad, sino con el acompañamiento docente.

Por último, creemos que es importante mencionar que dos de las tres ediciones analizadas no tienen incorporada una bibliografía. Sólo el manual de Maipue tiene una bibliografía breve. En ella cuenta con una sola obra dedicada al Antiguo Egipto, *Historia de Egipto*, de Drioton y Vandier, un libro editado en 1971. No se encuentran textos específicos para el estudio de Mesopotamia y para el mundo clásico, sólo se menciona al Critón, de Platón y la obra de Marcel Simon, *Los primeros cristianos*, en una edición de 1961. No se remite a ninguna bibliografía que conduzca a investigaciones más actuales.

Conclusión

Los manuales responden a los contenidos planteados en los diseños curriculares de cada jurisdicción, en el caso de la provincia de Entre Ríos, estos están presentes en el primer año de la escuela secundaria, que en otras provincias coincide con el séptimo grado de la escuela primaria.

Si queremos lograr que el alumno pueda acercarse a las sociedades antiguas, es necesario que se lo acompañe en el desarrollo de competencias que le permitan comprender que la importancia de este estudio se centra en aprender y apreciar cómo llevaron adelante los grupos humanos de la antigüedad la construcción de su mundo, en climas muchas veces desafiantes, cómo elaboraron sus propias maneras de explicarse el entorno que los rodeaba desarrollando sistemas de creencias, además de tecnologías para mejorar sus vidas, quiénes formaban parte de esas comunidades. También es fundamental la adquisición de herramientas conceptuales que nos ayuden a explicar estas realidades.

En este trabajo realizamos un análisis comparativo de los manuales que abordan la historia antigua en nuestro país, seleccionando tres de ellos,

pertencientes a ediciones de los últimos años, y se eligieron tres puntos temáticos específicos.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje, los libros de texto tienen un lugar de importancia. En ellos se desarrollan los contenidos específicos y se plantean actividades a realizar, destinadas a reforzar, ilustrar, comprobar y aplicar lo enseñado y aprendido.

En el análisis realizado de los tres manuales de Historia antigua seleccionados, nos encontramos con ciertas tradiciones académicas presentes en ellos que han sido puestas en discusión por las investigaciones más recientes y, sin embargo, las conclusiones de estos trabajos historiográficos no se encuentran allí, como es el caso del origen del estado en Egipto. También nos encontramos con procesos importantes que son explicados de manera excesivamente escueta, incluso insuficiente, para lograr una comprensión cabal. Y, en lo que respecta a la esclavitud, fenómeno de gran presencia en el mundo antiguo, prácticamente no es mencionada. La declaración acerca del acercamiento al otro, que en varios casos podemos encontrar, y que es explicitada en el diseño curricular, en realidad no está presente.

Pensamos que los manuales son instrumentos importantes e interesantes para la práctica docente, pero no son productos ingenuos. Tampoco desconocemos la realidad de la tarea docente, generalmente sobrecargada, pero nos ubicamos firmemente en la necesidad de un docente que sea un agente crítico, que analiza sus prácticas, su rol, sus lecturas, así como los instrumentos que seleccionará para su labor. Estas situaciones planteadas nos obligan a reflexionar sobre las herramientas disponibles para el trabajo áulico, por lo que consideramos que es absolutamente necesaria la lectura analítica y reflexiva de los textos que llegan al aula, para no caer en miradas simplistas, totalizadoras, negadoras y en contenidos meramente informativos y despojados de una correcta témporo-espacialidad. Por todo lo expuesto, análisis como el realizado pueden actuar como herramientas para la reflexión necesaria al momento de seleccionar el material de trabajo y de tomar decisiones teórico-metodológicas sobre nuestra práctica.

Bibliografía

Barros, C., et al. (2010). *Cronos 7. Ciencias Sociales: E.G.B.3*. Buenos Aires: Ediciones SM.

Blanco, J. et al. (2017). *Ciencias sociales 1*. Buenos Aires: Aique.

Campagno, M. (2007). *El origen de los primeros estados*. Buenos Aires: Eudeba.

Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2010). *Diseño curricular de Educación Secundaria*. Tomo 1. Entre Ríos: CGE.

Eggers - Brass, T., Derendinger, F. Historia I. (2008). *Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*. Ituzaingó: Maipue.

Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. (2017). *El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20,1, 201-217.

Finley, M. (1984). *La Grecia antigua. Economía y sociedad*. Barcelona: Crítica.

López García, M. (2010). A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. Revista Iberoamericana de Educación. N° 54, 203-220.

Ministerio de Educación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Séptimo Año. 7° Año Educación Primaria y 1° Año Educación Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Spiegelburd, R. Linares, M. (2007). *El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1880-1970)*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

Taboada, M.B. (2011). *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Paraná: Fundación La Hendija.

Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente¹

Rocío Sayago

Reseñas n° 16
[pág 113-127]
Recibido: 07/01/17
Aceptado: 9/06/17
ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

Compartimos aquí avances de una investigación en curso donde nos preguntamos por los saberes de la temporalidad histórica que los/as estudiantes del Profesorado en Historia ponen en juego al finalizar su formación inicial.

El tiempo histórico como metaconcepto y como discurso sobre el devenir humano (Plá, 2005, p.204) incluye diversas nociones que por su abstracción y complejidad constituyen un problema central al pensar su enseñanza. Por eso nos interesa indagar sobre los posicionamientos que sobre ello asumen los/as estudiantes, al elaborar una propuesta de enseñanza y su puesta en práctica.

Trabajamos a partir de Informes Finales de carrera donde los/as residentes analizan y reflexionan sobre sus prácticas. ¿Hay en sus propuestas una preocupación por la enseñanza de nociones temporales?, ¿qué dimensiones del tiempo histórico cobran mayor relevancia en las prácticas?

Palabras clave: saberes, enseñanza, tiempo histórico, temporalidad histórica.

Abstract

We share here the advances of an ongoing research in which we ask about

Trabajo inscripto en el Proyecto de Investigación "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia" dirigido por la Prof. y Lic. Susana Ferreyra, presentado a SECyT en Junio 2018 como Proyecto Consolidar.

the knowledge of the historical temporality that the students of the Faculty of History put into play at the end of their initial formation.

Historical time as a metaconcept and as a discourse on human becoming (Plá 2005, p. 204) includes diverse notions that by their abstraction and complexity become a central problem when thinking about their teaching. That is why we are interested in investigating the positions that the students assume in this respect, when elaborating a teaching proposal and putting it into practice.

We work from the Final Reports of the race where the residents analyze and reflect on their practices. Are there any concerns about the teaching of temporal notions in their proposals? Are there any concerns about the teaching of temporal notions in their proposals? What are the dimensions of historical time that become the most important?

Keywords: knowledges, teaching, historical time, historical temporality.

En este trabajo nos preguntamos acerca de los procesos de configuración y reconstrucción de saberes que operan en las instancias de la residencia y práctica docente; puntualmente aquellos saberes de los/as residentes sobre la temporalidad histórica.

El tiempo histórico como metaconcepto y como discurso sobre el devenir humano (Plá, 2005, p.204) incluye diversas nociones que por su abstracción y complejidad constituyen un problema central al pensar su enseñanza. Por eso nos importa investigar sobre los posicionamientos que sobre ello asumen los/as estudiantes al elaborar una propuesta de enseñanza y su puesta en práctica en la residencia docente. Fundamentalmente la manera en que se configuran allí el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento didáctico del contenido* (Shulman, 2005, p.11).

Trabajamos a partir de Informes Finales de carrera elaborados por los/as residentes en el marco del Seminario Taller Práctica y Residencia Docente del Profesorado en Historia (FFyH-UNC) donde analizan y reflexionan sobre sus prácticas. ¿Hay en sus propuestas una preocupación por la enseñanza de nociones temporales?, ¿qué dimensiones del tiempo histórico cobran mayor relevancia en las prácticas?

Como punto de partida, destacamos algunos aportes teórico-conceptuales sobre la naturaleza de los saberes que se ponen en juego en los procesos de

transmisión. En segundo lugar, recuperamos algunas contribuciones de la didáctica de la historia en relación a la enseñanza de la temporalidad como cuestión nodal de la formación del pensamiento histórico. Por último, planteamos los primeros avances en la indagación interpretativa y cualitativa de Informes Finales a partir de las recurrencias y diferencias que presentan en relación a los saberes en cuestión.

El conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido

“Saberes”, “conocimientos”, “competencias” son las categorías a partir de las cuales los investigadores conceptualizan aquello que los/as docentes ponen en juego en su hacer y que es fundamental para comprender la definición y selección de los contenidos transmitidos en el espacio escolar.

A partir de ello construyen diferentes tipologías de acuerdo con sus fuentes, su carácter, sus ámbitos de apropiación, entre otros criterios. En general, los/as autores coinciden en señalar el carácter social, plural, histórico y contextual de estos saberes. En ese sentido, seguimos a Tardif en su definición del carácter múltiple y heterogéneo del saber de los/as docentes, en el que incorpora saberes disciplinarios, saberes profesionales y saberes curriculares (Tardif, 2009, p.29).

Hacemos hincapié aquí en esos saberes que se construyen durante la formación docente inicial, combinando conocimientos procedentes de las lógicas disciplinares con saberes y conocimientos del campo pedagógico-didáctico. Siguiendo a Shulman (2005) forman parte del “conocimientos base”- es decir, el conjunto de conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia-:

- El *conocimiento del contenido*; el conjunto de saberes específicos de la disciplina. Aquí nos referimos puntualmente a los conocimientos sobre la temporalidad que los/as residentes han construido durante su formación inicial; y

- El *conocimiento didáctico del contenido* que relaciona la disciplina y la didáctica posibilitando la comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se exponen para su enseñanza tomando en cuenta los diversos intereses y capacidades de los/as alumnos/as.

Para Shulman (2005), el profesorado debe conocer la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina. Debe comprender teorías alternativas de interpretación y crítica, y la manera en que éstas podrían relacionarse con aspectos del currículo y de la enseñanza. En este trabajo, nos centramos en los modos en que los/as practicantes “resuelven” la enseñanza del tiempo histórico en sus prácticas intensivas.

El tiempo histórico: la conciencia histórica como conciencia temporal

Compartimos con aquellos investigadores/as de la didáctica crítica que sostienen que la formación del pensamiento histórico, como modo particular de comprensión de los procesos sociales, constituye el fundamento y el sentido de la historia escolar. A partir de la formación del pensamiento histórico, la historia puede contribuir en la formación de los/las jóvenes como ciudadanos/as críticos/as con conciencia histórica. Desde esta perspectiva, la enseñanza del tiempo histórico adquiere centralidad, entendiendo la *conciencia histórica*, como conciencia temporal (Santisteban, 2010, entre otros).

La preocupación en ese sentido gira en torno a qué y cómo enseñar para formar en el pensamiento histórico de los/as estudiantes. Desde una perspectiva conceptual, Santisteban y Pagés (1999, 2008) sostienen la necesidad de generar propuestas de enseñanza innovadoras que contemplen las dimensiones centrales del pensamiento histórico: la *construcción de la conciencia histórico-temporal*; las *formas de representación de la historia*; la *imaginación y creatividad histórica*; y el *aprendizaje de la interpretación histórica* (Santisteban, 2005, p.39).

- El tiempo histórico como metaconcepto

La historia como disciplina escolar se organizó a partir de la cronología, de periodizaciones factuales y de nociones temporales simples, que requerían de la memorización como principal o único proceso cognitivo (Pagés, 2004). En contraposición a esta historia entendida como acumulación de hechos, fechas y personajes, formar el pensamiento histórico con miras a las finalidades mencionadas requiere un aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración y de la explicación histórica. No como un discurso acabado, cerrado e inalterable, sino como una construcción social, abierto al debate. Una historia que gira alrededor

de los cambios, de la temporalidad compleja, de las fuentes; que plantea preguntas y habilita a los/as estudiantes a formular-se nuevas preguntas. En ese sentido desde hace algunas décadas la investigación didáctica viene apuntando la importancia de enseñar la complejidad de la temporalidad construyendo propuestas de enseñanza que superen la cronología y consideren otros conceptos temporales, por ejemplo, del cambio y la continuidad, de la relación pasado-presente-futuro, de la gestión del tiempo y la construcción del futuro (Pagés, 2008). Para Saab,

“La formación de la conciencia histórica es el objetivo de la enseñanza de la historia. Esta conciencia, anclada en el presente, incluye tanto las representaciones que los sujetos adquieren sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan el futuro. Por tanto, carece de legitimidad una enseñanza de la historia que evada la consideración del presente” (citado en Pagés y Santisteban, 2008, p.99).

La historia escolar no es el “el estudio del pasado” ya que el futuro es su objetivo último. Esta perspectiva, nos invita a revisar la concepción del tiempo que propiciamos en las aulas, llevando propuestas alternativas a la linealidad temporal de la cronología o la periodización, que permitan al alumnado la construcción de representaciones del tiempo más complejas, que ayuden a formar conciencia histórica como conciencia temporal, que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.

Un camino para incorporar el futuro como contenido es enseñar los *futuros pasados*, los *intentos por hacer otras historias*, *futuros posibles de otros presentes*. Al desnaturalizar nuestro presente como uno de esos futuros pasados, habilita también a pensar cuáles son hoy los futuros probables, posibles y deseables y cuál es su vinculación con la acción social.

La enseñanza de la temporalidad no implica necesariamente enseñar la estructura conceptual del tiempo como contenidos programáticos, sino articularlos, tenerlos en cuenta cuando se enseña el contenido histórico, como conceptos que los alumnos van construyendo, complejizando sus esquemas de pensamiento sobre el tiempo.

-El tiempo histórico como discurso

El tiempo histórico ha sido investigado fundamentalmente como metaconcepto. Pero en los últimos años se ha trabajado como *discurso*

sobre el devenir (Plá, 2005, p.204), incorporando fuertemente su dimensión narrativa. Siguiendo a Plá, el discurso histórico constituye una narración estructurada de los acontecimientos del pasado con una cierta intencionalidad explicativa producida desde un lugar social y que se representa y reinterpreta de manera gráfica (líneas de tiempo, mapas conceptuales, por ejemplo) y a través de la escritura. (Plá, 2005, p.67).

Rompiendo con la idea de correspondencia entre el pasado y su escritura, sostiene que la historia no debe centrarse en enseñar a los/as jóvenes el “contenido” de ese pasado. En ese sentido, el *enseñar a pensar históricamente* implica acercarlos a los diferentes modos en que la historia interpreta el tiempo y los acontecimientos y sobre todo, enseñarles a construir discursos temporales.

La temporalidad en las propuestas de enseñanza de los residentes y en sus prácticas

Considerando la temporalidad como lo que da especificidad a la historia en tanto ciencia social y dada la complejidad de aquélla, nos preguntamos por los saberes y reflexiones que los/as residentes del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba tienen al respecto. Para abordar estos interrogantes nos proponemos iniciar una investigación de carácter cualitativo e interpretativo, a partir de los Informes Finales de carrera elaborados por estudiantes del profesorado.

En este punto, es necesario hacer una breve referencia respecto del dispositivo de formación del que estos Informes forman parte², para dilucidar la relevancia de dichos documentos como soporte para esta investigación. Se trata de textos de reconstrucción crítica sobre la experiencia de la práctica y residencia docente, elaborados por cada alumno/a, donde deben mostrar los distintos niveles de análisis y reflexión por los que se ha atravesado en el año. Este ejercicio de análisis no es lineal sino recursivo y tiene lugar no sólo al finalizar la práctica intensiva, sino desde el inicio de la residencia docente articulando a lo largo del año instancias de seminario, taller y tutoría.

2- En el marco del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia (Área Historia), FFyH, UNC.

Al evaluar estas producciones se valorizan los procesos de análisis en que los/as estudiantes asumen una posición investigativa respecto de sus experiencias de práctica intensiva de enseñanza. Procesos de análisis que incorporan junto a las lógicas del contenido y pedagógico-didácticas, otros aportes (de la etnografía, la sociosemiótica, la psicología cognitiva, la sociología) que apoyan la reflexión sobre los modos en que circula y se construye el conocimiento en las aulas y los contextos institucionales y áulicos en los que se sitúan las prácticas de enseñanza.

Parte importante de estos Informes consiste en una reflexión sobre los posicionamientos teórico-conceptuales en los sustentaron - o intentaron sustentar- sus intervenciones en las instituciones escolares. Allí encontramos indicios acerca de los sentidos que otorgan a la historia en la escuela; sus concepciones sobre la disciplina y las dimensiones de la historia consideran centrales para ser enseñadas y los saberes puestos en juego para la construcción e implementación de una propuesta de enseñanza.

Como primera instancia de indagación, seleccionamos cuatro Informes elaborados por estudiantes que transitaron la residencia docente en 2011, 2013 y 2015 y que debieron abordar en sus prácticas intensivas temáticas vinculadas a la historia argentina reciente. Dos de ellos en el marco del espacio curricular “Argentina en el mundo contemporáneo” del Profesorado de Nivel Inicial, en un Instituto de Formación Docente, (Informe 1-2015; Informe 2-2015) y otros dos para la asignatura Historia de la escuela secundaria, ambos de la Ciudad de Córdoba (Informe 3-2013; Informe 4-2011).

Esta selección se fundamenta en que las temáticas asignadas por los/as docentes co-formadores/as a los/as residentes, permiten abordar contenidos cargados de potencialidades para trabajar la temporalidad en su complejidad. Entre otras cuestiones, problematizan la idea tradicional de la historia como ciencia del pasado; habilitan a pensar relaciones entre pasado-presente-futuro a través de los pasados que no fueron; permiten acercarse al discurso histórico como *un* discurso sobre el pasado y sus complejas relaciones con la memoria.

En ese sentido, nos detendremos ahora en el análisis de las recurrencias y singularidades que encontramos en la indagación. Una primera recurrencia a marcar es que consideran como finalidades centrales de la enseñanza de

la historia la formación del pensamiento crítico y su aporte en la formación de jóvenes con conciencia histórica:

"(...) uno de los motivos que justifican la enseñanza de la Historia es su capacidad para desarrollar actitudes socialmente tolerantes. Si como docentes logramos que los alumnos comprendan que la cultura, los valores, y los conceptos son construcciones históricas, propiciaremos miradas más comprensivas y críticas respecto de la otredad." Revisión del Posicionamiento teórico – (Informe 3-2013).

"(...) respecto al "para qué" de la enseñanza de la historia, entendemos que ésta constituye una herramienta de suma utilidad para la formación de sujetos críticos, capaces de analizar la realidad para operar sobre ella y transformarla. Así, estudiar los procesos históricos permite desnaturalizar el orden existente, entendiéndolo como una construcción que puede ser modificada." Revisión del Posicionamiento teórico – (Informe 1-2015).

"Planteaba (...) que la finalidad de la enseñanza de la Historia en el nivel superior implicaba (...) que las alumnas, como futuras docentes, construyan una conciencia histórica que se asiente en una visión crítica de la realidad social. Con respecto a esta construcción, considero que se debe elaborar a partir de un conocimiento válido y comprensivo de la realidad, que ayude a entender de manera crítica el presente y a situarse conscientemente en él". Revisión del posicionamiento historiográfico – (Informe 2-2015).

Ahora bien, dichas finalidades no aparecen vinculadas (al menos explícitamente) a la formación en la temporalidad compleja, y a sus potencialidades en relación a la formación del pensamiento histórico y al desarrollo de la conciencia histórico-temporal. El aporte de la historia parece estar dado más por el "contenido"- en el sentido de "lo que la historia permite conocer del pasado"- que por la particular forma en que esta disciplina se acerca a la realidad social; es decir, las particularidades del *pensar históricamente*, en relación con otras formas de conocer propuestas por las demás ciencias sociales.

En términos de la estructura conceptual del pensamiento histórico que propone Santisteban (2010, p.39), podríamos decir que sus propuestas están más centradas en las *formas de representación de la historia* y el *aprendizaje de la interpretación histórica* que en la *construcción de la conciencia histórico-temporal* y la *imaginación y creatividad histórica*.

Pese a no encontrar en los documentos una reflexión explícita sobre ello, podemos considerar que los practicantes elaboran propuestas que consideran nociones temporales que se apartan del eje de la cronología. Aunque siempre está presente lo cronológico y la ubicación de datos y hechos, las nociones temporales que adquieren mayor relevancia son las de *proceso, crisis, cambio y continuidad, múltiples duraciones, diferentes ritmos*, como puede verse en los siguientes extractos de los Informes:

“3ª clase: Objetivos: Reconocer cambios y continuidades con las fases anteriores de ISI; Actividades: Exposición dialogada para la confección de un cuadro comparativo (...) Recursos: Línea de tiempo, cuadros estadísticos, cuadro comparativo (...)” Anexo: Grilla de clases – (Informe 4-2011).

“Multicausalidad, cambio y permanencia, estructura y agencia, coyuntura y estructura, conflictividad han sido llevadas a las clases (...) la línea de tiempo permitía ver la estructura y la coyuntura, permitía una ubicación temporal dentro de la larga pero también la corta duración. El zoom que la misma contenía (recorte del periodo 55-76) mostraba la coyuntura dentro de la estructura ISI.” Revisión de la fundamentación historiográfica – (Informe 4-2011).

“Pediré que vayan marcando las ideas principales y que estén atentas a las causas y a los efectos del Cordobazo. Anticiparé que nos vamos a encontrar causas y efectos que atienden a distintas temporalidades: si bien vamos a ver que hay desencadenantes inmediatos, hay procesos que influyeron y posibilitaron el Cordobazo que se venían gestando desde el derrocamiento de Perón en 1955. Plantearé que lo mismo ocurre con las consecuencias: algunas se ven al día siguiente, pero otras, más profundas, van gestando procesos que van a cristalizar meses e incluso años después.” Anexo: Planificación guionada segunda clase – (Informe 1-2015).

“El hecho de que el docente utilizara para sus clases una metodología retrospectiva, me permitió en el curso de mis clases establecer relaciones (en algunos pocos casos) de ruptura y continuidad con lo que las alumnas ya habían visto” (Informe 2-2015)

“Comparar las distintas coyunturas de la llegada al poder de Perón en el 45 y en el 73. Explicar en cada caso cuáles eran las relaciones de fuerzas, los distintos actores y la situación político-económica nacional que resultó decisiva en estos diferentes mandatos.”

-Anexo: Evaluación (Informe 2-2015).

Resulta interesante detenemos también en las miradas sobre la Historia Reciente que encontramos en tres de los Informes seleccionados, fundamentalmente en lo vinculado a las potencialidades de las temáticas abordadas para trabajar relaciones pasado-presente. Allí reflexionan sobre las dificultades de proponer en el aula relaciones pasado-presente y como autocrítica, sostienen que las dejaron de lado debido a la complejidad de dichas relaciones, al apremio del tiempo escolar, los temores de la experiencia de la práctica intensiva:

“(...) mis clases carecieron de un indispensable “puente” con el presente, particularmente propicio si de historia reciente se trata, a los fines de que mis alumnos se sintieran implicados en los temas trabajados durante las clases.” Revisión del Posicionamiento teórico (Informe 3-2013).

“(...) sobre la historia del presente, corresponde algunas reflexiones a la luz de nuestras prácticas para analizar si fue un posicionamiento que pudimos sostener en nuestras clases. (...) buscamos establecer puentes entre los contenidos trabajados y las problemáticas del presente. (...) No obstante, esta intervención (...) fue más bien de un monólogo (...) no dimos lugar a que las estudiantes construyan su propia postura. (...) consideramos que (...) una propuesta de enseñanza realmente pensada a partir de la historia del presente, debería haber incluido actividades concretas que busquen establecer relaciones entre ese pasado reciente y la actualidad, problematizando esos vínculos y fomentando la participación y reflexión de las estudiantes”. Revisión del Posicionamiento teórico (Informe 1-2015).

“(...) en varias situaciones se podrían haber generado discusiones o se podrían haber establecido relaciones que den lugar a reflexiones que llevaran a hacer más comprensibles la realidad para las alumnas: por ejemplo, en la primera clase, podría haber ahondado más en la relación del estado con la economía y las nacionalizaciones o podría haber realizado una pregunta disparadora sobre el peronismo en la actualidad. En este caso, los nervios y la ansiedad (...) el temor a no cumplir con los tiempos planificados me llevaron a limitar y a no profundizar las intervenciones de las alumnas.” (Informe 2-2015).

Es posible sostener, a modo de hipótesis, que la decisión de “recortar” lo

vinculado al presente y las reflexiones en torno a ella, pueden dar cuenta - más allá del apremio del tiempo escolar y las problemáticas particulares de la práctica intensiva-, de un posicionamiento respecto de la historia, de la temporalidad histórica y su lugar en la escuela o en la formación docente. Un posicionamiento donde el eje de la propuesta es el pasado, mientras que el presente aparece más como un recurso de enseñanza para lograr la motivación o el interés de sus alumnos/as, que como contenido a enseñar en las clases de historia.

La enseñanza del futuro en términos de relaciones pasado-presente-futuro o *futuros posibles y deseables, futuros que no fueron* está aún más relegada. Aunque las finalidades que otorgan a la enseñanza de la historia parecen estar orientadas al presente y al futuro de la sociedad, no se plantea de qué modo la propuesta de enseñanza construida en el marco de la residencia aporta a esas finalidades.

Por otra parte, es interesante señalar que en tres de los casos los/as practicantes revalorizan “el acontecimiento” y su relevancia explicativa de los procesos sociales:

“Objetivos: - Analizar las causas del “Cordobazo” y sus efectos sobre los distintos actores sociopolíticos claves del período, para reconocer este acontecimiento como una de las expresiones de las tensiones políticas y sociales.” Anexo: Planificación guionada segunda clase (Informe 1-2015).

“(…) otro recurso utilizado fue el documental del Cordobazo (...) Luego de la proyección se trabajó identificando que actores sociales habían sido parte del Cordobazo y cuáles habían sido las causas y las consecuencias de esta rebelión popular.” Análisis didáctico de una clase (Informe 2-2015).

“Objetivos: - Analizar la Noche de los Lápices para reconocer el autoritarismo y la represión durante el Onganiato”. Anexo: Guiones conjeturales de clases (Informe 3-2013).

No encontramos en los trabajos analizados expresiones de análisis o reflexión sobre la mirada teórica o epistemológica que sustenta esta opción respecto del acontecimiento o de sus potencialidades en términos de la enseñanza. Sin embargo, el lugar otorgado al acontecimiento podría

entenderse en el marco del desplazamiento de las perspectivas estructurales de la historia, del surgimiento de la Historia Reciente, el retorno de “lo político”. Cambios profundos los cuales significan también reformulaciones sobre la temporalidad entre las que contamos el *retorno al acontecimiento* como factor explicativo (Chartier, 2007).

En relación a la dimensión discursiva o narrativa del tiempo histórico consideramos que no se propiciaron en general actividades que pudieran fomentar la idea de que no hay una interpretación verdadera sobre el pasado, sino que las narrativas explicativas se construyen a partir de una determinada posición social y en un determinado contexto; que existen miradas contrapuestas sobre los procesos históricos y que sobre todo en la Historia Reciente hay memorias históricas en conflicto.

Sólo en uno de los trabajos analizados hallamos indicios de una reflexión crítica al respecto y la intención de modificar la propia práctica para poder incorporar estos elementos:

“Si bien planteamos explícitamente algunas cuestiones claves de nuestro posicionamiento historiográfico, lo hicimos prácticamente al final de nuestras prácticas y no buscamos indagar qué pensaban las estudiantes al respecto, no dimos lugar a que las estudiantes construyan su propia postura.” Revisión del Posicionamiento teórico Informe Final 2015.

La ausencia de estas dimensiones de la temporalidad histórica es preocupante en contextos actuales de la “sociedad de la información”, de una multiplicidad actores sociales que se disputan la versión legítima sobre el pasado, y fundamentalmente, de avances de los discursos hegemónicos sobre el presente, el pasado y el futuro. Entendemos que la vinculación entre el tiempo histórico como discurso y la interpretación histórica como ejercicio y construcción de criterios de veracidad, se vuelve una herramienta central de la enseñanza, porque propicia que los/as estudiantes puedan, de manera progresiva, situarse autónomamente ante los discursos disponibles y construir sus propias representaciones acerca del pasado, del presente y del futuro.

Consideraciones finales

Sostenemos que la pregunta sobre el tiempo histórico y su enseñanza debe constituirse en una preocupación central, en tanto que estructura y fundamenta a la disciplina historia. Pero también porque compartimos que es una dimensión clave para la formación del pensamiento histórico en los/as jóvenes.

En relación con ello, los sentidos que los/as residentes otorgan a la enseñanza de la historia están vinculados con el presente y futuro de la sociedad. Sin embargo, parece que para ellos/as el aporte central de la historia a tales finalidades está en el conocimiento del pasado; mientras que dimensiones temporales del presente y del futuro -componentes clave del *pensar históricamente*- ocupan todavía un lugar secundario y accesorio a la hora de construir propuestas de enseñanza.

En estos primeros avances de investigación, podemos plantear al menos hipotéticamente que las dificultades para incorporar en la enseñanza nociones más complejas de la temporalidad están fuertemente vinculadas al problema de los *saberes* y el *conocimiento base* que ponen en juego los/as practicantes en las instancias finales de su carrera.

En ese sentido, las investigaciones especializadas señalan que la construcción de nociones temporales complejas, la problematización de las relaciones pasado-presente-futuro, ocupan un lugar muy secundario en las propuestas de enseñanza. Una de las razones de esta situación se vincula con la formación inicial de los/as docentes, donde las discusiones epistemológicas y teóricas acerca de la naturaleza del tiempo y del modo de pensar histórico, son escasas.

Como sostiene Edelstein (2002), en una clara oposición a las posturas instrumentalistas de lo metodológico,

“la tarea del profesor en el aula consiste, apoyándose no sólo en el dominio de técnicas sino también en el conocimiento de las ciencias y en particular del campo específico, en elaborar un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar.” (p.473).

Desde esta perspectiva, es factible entender por qué cuando no hay en los/as estudiantes que transitan la residencia un dominio previo de las estructuras sustantiva y sintáctica de la disciplina, se vuelve muy difícil y casi imposible pensar e imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza.

Retomando las categorías planteadas inicialmente, *conocimiento del contenido* y *conocimiento didáctico del contenido*, podemos arriesgarnos a sostener que las dificultades señaladas se vinculan más con el dominio *del contenido* que con su *conocimiento didáctico*. Es que las cuestiones vinculadas a la temporalidad no comienzan como una preocupación de la didáctica, sino que forman parte de los debates teórico-epistemológicos que sostienen a la historia como disciplina científica. Sin embargo, este debate tiene un acotado lugar en la formación docente inicial, lo cual obstaculiza el camino para construir propuestas de enseñanza que las consideren.

Aun reconociendo sus complejidades, continuamos en la apuesta por la historia renovada en la secundaria. Una apuesta por la formación del pensamiento histórico que acerque a los/as alumnos/as herramientas de pensamiento para discutir las ilusiones del sentido común del “todo es nuevo” o de “la historia siempre se repite”. Pero fundamentalmente, que les permita reconocerse a sí mismos/as como agentes de cambio e imaginar futuros posibles despegándose del presente, sabiendo que el mañana no está predeterminado.

Bibliografía

Chartier, R. (2007). *La Historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

Pagés, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las CCSS, *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja: Diada.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En Jara, M. A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén: EDUCO.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*. México D. F.: Pláza y Valdez Editores.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 14, 34-56. Disponible en <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 9, 2, 2005, 1-30. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> (Publicado originalmente Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22, 1987).

Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial a partir de la historia problema y las redes sociales

*Verónica Gatti¹
Martín Céparo²*

Reseñas n° 16

[pág 129-164]

Recibido: 29/06/18

Aceptado: 28/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

El siguiente trabajo tiene por objetivo introducir a los estudiantes de las carreras del Profesorado en Educación Inicial y del Profesorado en Educación Inicial con Orientación Rural, en la perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de una historia problematizada y compleja que dé cuenta de los diferentes aspectos de la realidad social pasada. Para ello seleccionamos el caso de la Villa de Bajada del Paraná entre la etapa colonial y el período revolucionario que será abordada a partir de documentación histórica, focalizando el trabajo a partir de sus actores y las diferentes redes de sociabilidad, con el fin de conceptualizar la dinámica propia que adquiere y entender la vida cotidiana pasada en una clave no lineal ni narrativa sino cruzada de posturas e intenciones. Aspiramos que para los futuros docentes se constituya en una herramienta que deberán transponer en secuencias didácticas a los niños.

1- Profesora Asociada de la cátedra Problemas de la Historia Social Argentina que se desarrolla en el Profesorado de Educación Inicial y en el Profesorado de Educación Inicial con orientación Rural de la FHaYCS- UADER.

2- JTP del equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales I del Profesorado de Educación Inicial y en el Profesorado de Educación Inicial con Orientación Rural de la FHaYCS- UADER.

Palabras clave: didáctica, ciencias sociales, nivel inicial, redes sociales.

Abstract

The following work aims to introduce the students of the careers of the Teacher in Initial Education and the Teacher in Initial Education with Rural Orientation, in the perspective of the teaching of the Social Sciences from a problematized and complex history that gives account of the different aspects of the past social reality. For this aims we selected the case of the Villa de Bajada del Paraná between the colonial period and the revolutionary period that will be approached from historical documentation, focusing the work from its actors and the different sociability networks, in order to conceptualize the own dynamic that acquires and understand the daily life passed in a non-linear or narrative key but crossed with postures and intentions. We hope that for future teachers it becomes a tool that they must transpose in didactic sequences to their students.

Keywords: didactics, social sciences, initial level, social networks.

Introducción

El presente trabajo es el resultado de reflexiones y propuestas realizadas en el marco de la enseñanza en las cátedras Didáctica de las Ciencias Sociales I y Problemas de la Historia Social Argentina de las carreras del Profesorado en Educación Inicial y del Profesorado en Educación Inicial con Orientación Rural dictados en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER)

En la primera materia³ nos enfocamos mediante el abordaje de ejes estructurantes en la tarea de desnaturalizar el conocimiento instalado y fragmentado en cuanto a la enseñanza encuadrada en un fuerte y aun persistente- enfoque tradicional centrado principalmente en las efemérides

3- Se halla ubicada en el primer año de ambas Carreras y su cursado es anual. Res. 932/11 CS-UADER.

y que deja de lado la necesaria articulación con el resto de las Ciencias Sociales. En este sentido, recuperamos diversas propuestas teóricas que se orientan a propiciar la reflexión multiparadigmática con que se aborda la realidad social pensando en un sujeto infante tan complejo como la misma enseñanza del objeto de estudio. En la segunda cátedra⁴ -ubicada en el segundo año del programa de estudios- trabajamos los contenidos que hacen a la construcción de conocimientos en torno al proceso histórico de conformación de la Argentina desde el siglo XVI hasta nuestro tiempo presente. Los mismos comprenden un abordaje donde el siglo XXI es una proyección de las dinámicas en los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que comenzaron fundamentalmente en el siglo XIX. La propuesta organizada mediante problemáticas articuladas con lecturas de autores académicos pertenecientes a diferentes enfoques y corrientes historiográficas, nos posiciona en el desafío de presentar una mirada que difiere de las nociones sociales con las que usualmente se plantean a cátedras cuyo contenido es eminentemente histórico.

De los contenidos a los problemas

El planteo de articular un enfoque teórico común subyace en la postura de llegar a acuerdos básicos entre las cátedras que conforman el eje pedagógico-disciplinar de la Carrera del Profesorado en Educación Inicial en ambas orientaciones para proponer una línea de trabajo que sea visible desde la misma puesta en práctica. Por referencias que hemos tomado a lo largo de los años, las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, consideran que enseñar el contenido es fundamental, pero aprender a enseñarlo iría por otro camino que no se vincula directamente. De esta manera la idea de problematizar la necesidad del qué y el cómo nos motiva a presentar ejes y prácticas donde las estudiantes puedan entrever que es posible su realización mediante la concreción de propuestas didácticas que manifiesten una práctica de enseñanza articulada en dicho sentido, generando no solo el análisis de los contenidos a desarrollar sino en la propia práctica docente, evidenciando de esta forma una reflexión sobre la misma cátedra de “Historia”.

4- Su cursado se realiza en el segundo cuatrimestre y está ubicada en el segundo año. Res. 932/11 CS-UADER.

En este sentido planteamos abordar por un lado, las relaciones existentes entre los contenidos mínimos que se desprenden de la propia Facultad y, por otro lado, los contenidos presentados en la currícula que establece la provincia de Entre Ríos, a través del Consejo General de Educación, para demostrar la necesaria complementación entre las instituciones educativas y el rol que juegan los docentes en las decisiones para presentar recortes de la realidad social y sus temáticas posibles.

“En el Jardín, el objeto de conocimiento del Área de Ciencias Sociales es el hombre en sociedad, actuando en un tiempo y en un espacio. Partiendo de la Institución, entrar y salir permanentemente para actuar, observar, explorar, comparar, nombrar, definir, representar y comprometerse con ese mundo inmediato, permite al niño organizar la realidad, estructurándola, categorizándola y dándole sentido.” (CGE, 2008, p.167).

Usualmente el planteo de las estudiantes revela cierta inseguridad al proponer diseños didácticos que integren diferentes aspectos o enfoques teóricos para trabajar con los niños, ya que como observamos en la cita anterior los objetivos son muy amplios y se orientan al conocimiento de la realidad inmediata de lo social con una serie de acciones que representan diferentes niveles de complejidad en cuanto a las posibilidades de comprensión de los sujetos infantiles.

De esta manera, lo anterior, nos permite interrogar a los futuros docentes sobre los objetivos y las formas en las Ciencias Sociales se enseñan en los jardines y salas maternas. Retomamos el aporte de reconocidas autoras quienes sostienen que

“Las Ciencias Sociales configuran un área, dentro del ámbito escolar, formadas por disciplinas humanísticas: las de mayor relevancia son la Historia y la Geografía, pero otras como la Economía, las Ciencia Política, la Sociología y la Antropología, por su función de articulación de las diversas relaciones del hombre en sociedad, complementan y acompañan pero no alcanzan a tener en el Nivel Inicial un lugar curricular notable”. (Brugnoni, Kac y Gaitán, 2016, p.10).

Nuestra inquietud parte del interés en analizar algunas estrategias para superar la enseñanza de la Historia en el marco de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial que luego se ven plasmadas en secuencias didácticas que privilegian las efemérides patrias. Estas reflejan una historia anecdótica, de héroes, en tiempos lineales que no muestran complejidad alguna, bajo un relato factual que no ofrece problematizaciones sobre los diferentes aspectos de la realidad histórica.

La mirada de ambas cátedras pretende que las estudiantes reconozcan la complejidad de las Ciencias Sociales, y en particular de la ciencia histórica, pensada como una historia problematizada, en el devenir temporal espacial, que dé cuenta en forma dinámica de los conflictos, cambios y continuidades, procesos, que analice el comportamiento de los actores en las diferentes instancias de la realidad histórica, alejada de las visiones más tradicionalistas que traen las estudiantes sobre nuestra ciencia. Esta práctica historiográfica se corresponde a la influencia de la escuela francesa de Annales, que desde el primer cuarto del siglo XX reivindica la historia problema, y no la historia memorizada o fáctica, pero que poco ha ingresado en la enseñanza de las instituciones educativas. Asimismo, desde este enfoque se privilegia, una historia social, que pretende conocer la complejidad de los hechos históricos y trabaja dentro de una perspectiva de interdisciplinariedad. Siguiendo a Brisa Varela (2000), consideramos que un hecho social es ante todo un hecho colectivo, es decir común a varones y mujeres que interactúan entre sí dentro de una trama de relaciones sociales. En relación a este análisis es importante incorporar el concepto de actores sociales, que hace referencia a quienes participan y participaron en la construcción de la realidad social, tanto en el pasado como en el presente. (Varela, 2000, p.12). Si además consideramos que sus destinatarios son los niños del jardín de infantes, pretendemos brindar a las futuras docentes herramientas que les permitan “seleccionar contextos específicos a partir de los cuales organizar proyectos de trabajo en la sala”(Kaufmann y Serulnicoff, 2000, p.33), lo que se convierte en un imperativo fundamental en la propuesta de enseñanza universitaria que proponga mediante problemas, nuevas formas de presentar los contenidos para demostrar que es posible seleccionar temáticas y analizarlas desde otras perspectivas que resulten adecuadas al nivel y al grupo de niños con los que vayan a trabajar en un futuro.

Por otro lado, consideramos que convertir al contenido en sí como una “categoría de labor didáctica” significa correr el manto y favorecer que las estudiantes puedan incorporar otras miradas sobre el pasado y, a su vez, que les permita elaborar interrogantes capaces de “promover nuevos aprendizajes en sus alumnos” (CGE, 2008, p.167). Brugnioni, Kac y Gaitán sostienen que

“En la cotidianeidad de las instituciones escolares, no solo irrumpen las narraciones sobre las efemérides, sino también las imágenes que, en el espacio físico, resultan de la ornamentación simbólica con celeste y blanco, sumado al peso protagónico de las propuestas editoriales, (fundamentalmente, revistas) que se ofrecen como recursos para el aula.” (2016, p.11).

Coincidimos con las autoras quienes en otro texto, afirman que para mirar el pasado se debe pensar en una perspectiva integrada y transversal desde el plano didáctico para poder acercarse, primero como docentes, y luego a los niños a los contenidos a trabajar. (Brugnioni y Kac, 2013). Animarse a proponer otras formas de enseñar la historia implica que la docente aun, no siendo especialista en la temática, pueda realizar un recorte y una propuesta acorde al grupo de niños con el que trabaje.

La cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales nos permite manejar previamente conceptos estructurantes los cuales se definen como

“aquellos que nos permiten organizar, reconstruir y comprender la realidad social. Es decir aquellos conceptos fundamentales para comprender el área y están presentes en cualquier temática y a partir de los cuales se pueden relacionar otros conceptos que cobran significado particular cuando se consideran en conjunto” (Pipkin, Zenobi y Varela, 2001, p.10).

Dentro de los conceptos propios del área podemos recuperar principalmente a los actores sociales, el espacio y el tiempo histórico para poder establecer el marco referencial sobre el cual abordar el sentido formativo de la práctica. Además nos brindan elementos de análisis adecuados a los textos académicos que luego abordarán en cátedras específicas.

De los problemas a las propuestas didácticas en la cátedra del nivel superior

Nuestra propuesta en la cátedra de Problemas de la Historia Social Argentina se incluye dentro del eje “Problemáticas y prácticas de los actores en la sociedad colonial rioplatense S. XVI al XIX”, a partir del estudio de las redes sociales locales, se quiere vincular una propuesta metodológica a la Didáctica para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales donde se proponga finalmente una secuencia que incorpore los actores sociales, las redes y prácticas propias de época colonial. El análisis de los textos demandará recuperar nociones previas trabajadas anteriormente, además de la estrategia de lectura y de preguntas particularmente.

Desde la década de los '70, podemos reconocer una etapa de renovación que se caracteriza en forma teórica y metodológica dentro del campo de la Geografía crítica y bajo la influencia de la escuela historiográfica de Annales, marcado por el acercamiento al estructuralismo y otras Ciencias Sociales como la sociología y la antropología.

Consideramos importante en nuestra tarea docente, contextualizar el uso de las categorías para brindar un marco de comprensión a los estudiantes que, si bien no serán expertos, pueden aproximarse mejor al conocimiento de los autores a profundizar. En este sentido, se plantea un acercamiento respecto de la noción de “red social” en el mundo académico, la cual se emplea en 1954 cuando el antropólogo John Barnes realizaba un trabajo de campo en relación a los vínculos que ligaban a los habitantes de una aldea de pescadores en Noruega. Las categorías disponibles en su caja de herramientas conceptual no le permitían comprender la multiplicidad y variedad de prácticas sociales que encontraba sin desvirtuarlas completamente. Para salir de este obstáculo creó un nuevo modo de distinguir y configurar los vínculos sociales que denominó “red social” (Dabas y Najmanovich, 2003). La red, en este sentido, se establece a partir de vínculos o lazos diádicos.

Más adelante, retomando los aportes del geógrafo Milton Santos, nos

encontramos que en su análisis y propuesta existen múltiples definiciones, pero se pueden encuadrar en dos grandes matrices: aquella que considera únicamente su aspecto, su realidad *material*, y la otra donde también se tiene en cuenta el hecho social (*acción*). En la primera se refiere a toda infraestructura que permite el transporte de materia, energía o información y que se da sobre un territorio caracterizado por la topología de sus puntos de acceso o puntos terminales, sus arcos de transmisión, sus nudos de bifurcaciones o de comunicación. La segunda definición aparece asociada a la red como social y política, compuesta por personas, mensajes, valores, como sistemas parte de estructuras. (Santos, 1996). En tal sentido las redes involucran a la acción humana en relación a vínculos o conexiones que establece con la naturaleza o con otros actores que pueden ser personas u organizaciones, donde se define un lazo. Así la geografía radical ha aportado estudios vinculados a los sistemas productivos, innovación y desarrollo territorial, sustentados estos conceptos en un contexto globalizado donde lo local se visualiza en el entramado de redes (Becattini y Rullani, 1996). Este autor nos permite recuperar el concepto estructurante de espacio geográfico, entendido como una reconstrucción histórica que realizan los sujetos de forma constante con diferentes alcances en la naturaleza (Pipkin, Zenobiy Varela, 2001) y en este sentido, las redes sociales posibilitan visualizarlo de forma concreta.

Otro trabajo que sigue esta línea de análisis es de González y Mensi, quienes relacionan el espacio, las redes de innovación y los procesos de organización, buscando conocer su génesis y factores de impulso, su densidad, formas y los agentes intervinientes en el área de mar y sierras del sudeste de la Provincia de Buenos Aires. Así desde una perspectiva geográfica compleja caracterizan un espacio innovador, incluyendo los factores económicos y otros aspectos complementarios: la creación de un cierto clima social, la existencia de redes locales de cooperación, formalizadas o de carácter informal, la presencia de unas instituciones públicas, locales y regionales, que adopten una actitud protagonista en el apoyo a la innovación, las nuevas tecnologías y el desarrollo territorial y un esfuerzo de mejora en la formación de los recursos humanos de excelencia (González y Mensi, 2011). Retomando a Milton Santos, las redes en relación al territorio, pueden ser examinadas según un enfoque genético o un enfoque actual. En el primer caso, son vistas como procesos, es un

conjunto de trozos instalados diacrónicamente, si bien algunos están ausentes en la configuración actual del territorio y su sucesión no es aleatoria, cada movimiento tiene lugar en la fecha adecuada. El segundo enfoque, como un dato de la realidad actual, supone la descripción de lo que la constituye; la edad, cantidad, usos y posibles relaciones con la vida social de los objetos (Santos, 1996).

Desde la historiografía, las redes se incorporan pensando lazos familiares, comerciales, empresariales, que dan comportamientos sociales, políticos y económicos, formas de ejercicios del poder por partes de las élites, pero también en los estratos de la cultura subalterna. En la cátedra de Problemas de la Historia Social Argentina se aborda como texto introductorio de la etapa colonial del Río de la Plata, el trabajo de la historiadora Nidia Areces “Las sociedades urbanas coloniales” y dos estudios de redes familiares y empresariales que nos permite luego analizar el proceso de ocupación y tenencia de la tierra. El primero es el trabajo Mariana Canedo, “Tierra sin gente y gente con tierra. La dinámica del acceso y de la transferencia de la tierra en zona de colonización temprana de la campaña de Buenos Aires. Los Arroyos, 1600- 1850”. En este podemos analizar la distribución de bienes registrados en inventarios de los propietarios y da cuenta que dichas formas de reparto de tierras se pueden articular claramente con las características propias de cada período. Así la variedad y complementariedad de formas y prácticas encontradas, parecen responder tanto a los procesos mayores que tienen lugar, como a los objetivos, elecciones y opciones de las familias y sus componentes. El segundo es el texto clásico de Zacarías Moutoukías, “Redes sociales. Comportamientos empresarios y movilidad social en una economía de no mercado (el Río de la Plata en la segunda mitad del siglo XVIII)” en el cual las alianzas de familias también se entrecruzan con redes comerciales. Este autor presenta un concepto de empresa pertinente a la economía rioplatense de fines del período colonial y da cuenta de relaciones sociales familiares, sus modos de transmisión del patrimonio, movilidades y configuraciones sociales.

Como se dijo con anterioridad ambos trabajos les permitirán a las estudiantes reconocer estrategias de los actores en la conformación de

redes, las prácticas que estas generan en el período colonial en el espacio rioplatense, su relación a la dinámica del mercado regional, las relaciones de poder, entre otras.

En esta forma de trabajo conjunta, el diálogo reflexivo entre los docentes y las estudiantes *"es horizontal y personalizado. Quien enseña conserva el rol de guía, acompañando y orientando el proceso de pensamiento a través de nuevas preguntas y nuevos ejemplos."* (Davini, 2008, p.106) ello también facilita un mayor nivel de comprensión, entendiendo que es mejor que ellas mismas den cuenta de nuevos significados a partir de sus interpretaciones en lugar de "dárseles hechos".

Por otro lado para recuperar el concepto de actor social, nos remitimos a la necesidad que las estudiantes puedan situarse y comprender prácticas humanas situadas en un tiempo y espacio particular. Para ello incorporamos el texto de Francois-Xavier Guerra quien reflexiona sobre la vida política de la sociedad de América Latina del siglo XIX y plantea la construcción de una nueva historia política a partir del actor como problema. Según sus hipótesis, las sociedades tradicionales o del Antiguo Régimen presentan actores colectivos, grupos estructurados por nexos permanentes y poseen una cultura específica. El aporte que nos interesa resaltar es la construcción de una tipología de los nexos y de los imaginarios característicos de los diferentes actores. Dentro de los primeros grupos que pertenecen a la sociedad civil o eclesiástica, con estatuto legal y privilegios, los subdivide en territoriales, corporativos y de estatuto personal. En segundo, lugar cita a las instituciones del estado y, en un tercer grupo menciona los informales que no tienen existencia legal, tales como los grupos de familiares o parentelas, grupos formados por personas que poseen idéntico origen geográfico y los grupos formados por otros vínculos personales como el compadrazgo y lazos clientelares (Guerra, 1989, pp.153-154).

Este último trabajo nos permite sintetizar la propuesta que la realidad social pasada se interpreta y explica mediante un marco conceptual que requiere establecer vínculos conceptuales, pero también didácticos para lograr su comprensión. En este caso particular se propone realizar el abordaje de la bibliografía obligatoria de la cátedra a partir de una lectura

de fragmentos destacados que permitan explicar las hipótesis, fuentes de información que emplean los historiadores y las respuestas provisorias que se pueden arribar luego de su análisis. Este trabajo es desafiante en cuanto se corre la lectura académica en sentido mecánico y se tiende a realizar una lectura guiada en clave analítica que favorezca la comprensión de las estudiantes. Es una tarea que requiere mayor tiempo explicativo de las formas de lectura para poder identificar los conceptos e ideas centrales del texto a partir de la meta lectura y la intertextualidad de los autores a trabajar. En esta tarea es muy útil pensar en los conceptos estructurantes tales como actores, prácticas sociales, red o redes, conflictos, poder, tiempo y espacio para poder identificarlos en los textos y desentramar la lógica narrativa propia de los historiadores (Pipkin, Zenobi y Varela, 2001). En este trabajo nos auxilian soportes que desde la Didáctica ya se han desarrollado previamente (corrientes historiográficas o los conceptos estructurantes, por ejemplo) cuya recuperación profundiza los vínculos entre las lecturas y las cátedras. Este vínculo se ve reforzado por la idea de no repetir el contenido por el contenido mismo ni la explicación de forma memorística, sino que se pueda recurrir a la selección o recorte particular para identificar algunos aspectos destacados de la realidad pasada, respondiendo de otra manera a la infructuosa idea de querer aprender o enseñar “todo” el pasado.

La particularidad de la situación de las cátedras (una en primer año y otra en segundo) nos permite diseñar y proponer posibles recortes de contenidos para el abordaje de las estudiantes en el Nivel Inicial con la idea de problematizar en este caso la sociedad colonial y las redes sociales que se establecen en nuestro espacio local, para correr el eje de la temática tradicional analizada en los manuales o revistas que se refieren al nivel particular. La Didáctica de las Ciencias Sociales I nos brinda los elementos conceptuales para poder comprender la lógica y el trabajo que realizan los científicos sociales, ya que el enfoque de la cátedra mencionada, se ocupa de complejizar las nociones que traen las estudiantes del primer año.

Camilloni menciona la importancia de enseñar las Ciencias Sociales a partir del entorno en que vive el niño, el mismo ofrece muchas fuentes de información, le permite tener una experiencia directa que le facilita la confrontación con las huellas dejadas por el pasado y en primer lugar con

documentos originales en los supone hallar dichos indicios. Advierte que el estudio de la historia local no es un fin, sino un medio para comprender la evolución de la historia de la región, de la nación y del mundo y que es necesario en todo momento proceder a la comparación de otras épocas con el tiempo de hoy (Camilloni, 1995, pp.13-14). Esta postura se puede pensar a partir de la selección de un recorte conceptual como el conocimiento y valoración de las fechas patrias desde una conceptualización más significativa en la cual se propone pensar en las redes sociales de la época colonial para correrse de la narración acontecimental y descriptiva de dicha sociedad, incorporando otras voces y relaciones que colaboran en la complejización del periodo a abordar. Entendemos el recorte como una

“forma de seleccionar y organizar los contenidos para la enseñanza. Esta categoría didáctica se centra en la delimitación de la realidad social, concebida como una trama o un lienzo que no tiene límites y en la que es necesario “recortar” para profundizar, sin perder complejidad. Gojman y Segal lo plantean en los siguientes términos: “(...) Nos referimos a la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento” (1998: 83). Como el retazo de una tela, atravesado por hilos de diferentes direcciones, el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social.” (Siede, 2014, pp.12-13).

El mismo autor sostiene que organizar la enseñanza a través del planteo de recortes nos habilita a “salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las páginas del manual escolar” (Siede, 2014, p.13). Con esta lógica los contenidos no poseen una finalidad memorística sino que nos permite explorar otros aspectos de la realidad social pasada. El recorte admite una selección temporal y espacial de un caso o contexto particular, que permita salir de las generalizaciones. Este tipo de propuesta posibilita relacionar lo propio y lo diferente en distintos espacios, particularmente el local mediante el relato de diferentes

historias, con la idea de que todos tenemos una historia individual o personal y que ésta necesariamente está dentro de la historia de nuestra comunidad y de nuestro espacio.

En este caso al trabajo con autores académicos que incorporan fuentes diversas (primarias y secundarias) la cuales ofrecen la posibilidad de encontrar a las estudiantes múltiples y complejas miradas sobre el pasado colonial, presentado generalmente en forma de un relato único, carente de conflictos y que se produce como consecuencia directa de intervenciones personales de determinados sujetos importantes (héroes, próceres, líderes)

Desde las problemáticas a la secuencia didáctica: el planteo de lo local y cercano

Una de las cuestiones centrales a trabajar es la vinculación concreta entre el saber académico y el reconocimiento de los mismos como contenidos para el espacio social inmediato del infante. Ello infiere establecer las relaciones y las distintas prácticas que generan los actores sociales que intervienen en su cotidianeidad. La identificación del espacio a partir del ámbito doméstico, la idea de familia y las actividades que generan para su subsistencia los lleva a reconocer lazos o relaciones establecidas, actividades de producción, pautas de comportamientos y demás costumbres que nos permiten pensar como habrán sido los comportamientos de nuestro antepasados en nuestra ciudad, en especial en la etapa colonial de la Villa de la Bajada del Paraná en el contexto revolucionario de 1810.

Caracterizar el espacio territorial, ubicado en el margen del río Paraná, debemos recordar que pertenece desde 1573 al Cabildo de Santa Fe, por acta de fundación, como límite este, y ello corresponde a una línea situada a 50 leguas a partir de las barrancas del Paraná. En tal sentido la influencia de familias desde Santa Fe fue una constante en la ocupación de tierras y cargos otorgados por el cabildo durante los siglos XVII, XVIII y hasta mediados del siglo XIX en donde la provincia comienza a adquirir cierta autonomía a partir de la pérdida tutelar del cabildo. El espacio social local de la Bajada estaba sustentado en el proceso de ocupación de tierras, actividades comerciales y ocupación de cargos. Así se determina la

conformación de alianzas de familias integrada a través de matrimonios, vínculos familiares y de amistad, desde donde se manejan un conjunto de iniciativas orientadas hacia el manejo del poder. Estas alianzas se desarrollaron a partir de negociaciones, solidaridades y conflictos, en donde operaron estrategias que permitió la posesión de tierras y de cargos locales y de demás capitales comerciales que acrecentaron el reconocimiento en el lugar. Su accionar nos permite analizar las características de la sociedad de la Bajada del Paraná dando cuenta de una historia de la vida cotidiana donde sus actores optan muchas veces por el accionar de resoluciones prácticas. Existen dos historiadores entrerrianos que investigaron sobre este período histórico: Ofelia Sors y Urquiza Almandoz, ambos autores, teniendo en cuenta los aspectos socio-culturales, económico de la Bajada, incorporan fuentes primarias de mucho valor para esta temática. Desde ambas cátedras, se les solicitará una secuencia didáctica que dé cuenta de la utilización de herramientas y contenidos debidamente fundamentados donde propongan en la práctica el concepto de redes en una temática vinculada al comportamiento de los actores sociales en la Villa de la Bajada del Paraná.

Primeramente trabajamos junto a las estudiantes a partir de una lectura compartida el texto de Nidia Areces sobre las sociedades urbanas coloniales en el región del Plata, acompañado de una serie de preguntas abiertas, globales y analíticas que busquen conceptualizar, comparar y contrastar la información que ya se posee de las lecturas precedentes con lo que surge del análisis de las fuentes y esquemas conceptuales para que ellas contextualicen la dinámica de la fundación de ciudades, reconozcan el mercado regional en sus diferentes aspectos, analicen las características duales de la sociedad colonial, la importancia de la casa poblada y del mestizaje que permitió definir redes genealógicas familiares y otras redes sociales particulares.

Aisenberg afirma que a partir de la lectura compartida no solo se lee el texto sino que

“se intercambia y se discute sobre lo leído, es una práctica dialógica contrapuesta a la enseñanza que promueve en los alumnos una posición receptiva y pasiva.”

En tanto diálogo centrado en torno al contenido de los textos, la lectura compartida es una práctica especialmente propicia para articular la transmisión y la construcción de conocimiento.” (Aisenberg, 2013, p.78).

De este modo se desprenderán conceptualizaciones y problemáticas que les permitirá a nuestras estudiantes el reconocimiento de situaciones socio-históricas en un tiempo y espacio específico. En este sentido la realización de preguntas abiertas, globales y analíticas se convierten en una estrategia de lectura genuina que posibilita a las estudiantes construir un conocimiento propio e imaginar las situaciones históricas plasmadas en las lecturas académicas (Aisenberg, 2013).

Lo anterior deviene en un segundo momento para nuestro grupo de estudiantes, con el propósito de que comprendan la dinámica de las redes sociales, particularmente seleccionamos dos casos, a partir de los textos ya mencionados de Mariana Canedo y Zacarías Moutoukías, los cuales dan cuenta de dos problemáticas específicas: la posesión de la tierra y la conformación de redes comerciales y empresariales como prácticas sociales y económicas de las familias para concentrar el poder y auto perpetuarse en el tiempo ejerciendo diversas actividades ligada a la economía regional o la política imperial; estableciendo matrimonios o relaciones de vecindad, compadrazgos, entre otras por conveniencia. Estos textos les permitirán el reconocimiento de prácticas sociales de los diferentes actores, la construcción y usos del espacio, la realidad material y el hecho social ya definidos por Milton Santos. En este caso se realizará un trabajo grupal asignándoles uno u otro texto y se les solicita una lectura con momentos de debate y discusión, dadas las características que presenta cada caso, pretendiendo de esta manera que la mayor cantidad de integrantes del grupo puedan realizar sus aportes, manifestar sus dudas o apreciaciones sobre lo leído. Posteriormente se realizará una puesta en común organizando y jerarquizando las ideas principales y los aportes que surjan de los intercambios entre los grupos que tiene el mismo texto.

En un tercer momento nos interesa incorporar fuentes primarias para reconocer el accionar de los actores de la sociedad de la Bajada del Paraná a partir de una historia de la vida cotidiana donde sus actores mostrarán en de

sus comportamientos, las resoluciones ante los diferentes conflictos, cosmovisiones y relaciones entabladas. El trabajo con fuentes nos posibilita mostrar que toda acción de los sujetos se inscribe en una temporalidad múltiple que nos permite analizar los diferentes procesos de la realidad social pasada. Al recuperar este concepto estructurante abordado en Didáctica de las Ciencias Sociales I se puede considerar la relación dialéctica, la simultaneidad y los procesos de los hechos históricos mencionados (Pipkin, Zenobi y Varela, 2001).

Para ello les presentamos tres fragmentos para que trabajen en forma grupal y luego puedan ser expuestas y dialogadas en base a las lecturas ya realizadas: el primero proviene del relato de viaje de Félix de Azara quien hacia 1783, menciona a la Bajada y la describe territorialmente; la segunda fuente es documentación proveniente de un expediente del Teniente Gobernador Gaspar de Gastañaduy y de Francisco Antonio Candiotti quienes poseían estancias y expresaban que el comercio y la población estaban muy desarrollados; y por último un oficio elevado por el Alcalde Juan Garrigó y sus vecinos a la Junta de Buenos Aires, tras los acontecimientos revolucionarios de 1810, donde apoyan su adhesión al mismo.

Con esta propuesta pretendemos que trabajen desde una perspectiva de intertextualidad, diferentes documentos científicos, se identifiquen problemáticas, hipótesis y los conceptos estructurantes propuestos por las cátedras en fuentes primarias y que ello contribuya a repensar la complejidad del entramado de la aparente visión unificada de la “sociedad colonial”. La tarea articulada de ambas cátedras se formalizará en una actividad de cierre y de presentación y exposición de la secuencia didáctica que constará del planteo de una problemática social de la Bajada, fundamentada a partir de los autores presentados y seleccionando algunos los conceptos estructurantes o realizando un recorte particular para su trabajo. Se les sugerirá incorporar al menos un recurso didáctico el cual utilizarán en función a sus objetivos y evaluación del aprendizaje de los destinatarios de su propuesta.

A modo de conclusión

En esta propuesta hemos puesto en evidencia algunos elementos que recabamos a partir de la experiencia en el dictado de las cátedras, pero a la vez la forma en que pensamos que se pueden articular miradas coincidentes en el plano de la enseñanza de la ciencia histórica.

Por un lado, dejamos entrever que la cuestión del contenido como centro nodal de la enseñanza en cátedras donde el mismo es puesto en cuestionamiento, nos permite situar en tela de juicio las representaciones que traen las estudiantes y que se transmiten socialmente. Por otro lado, proponemos una idea de saber en construcción donde la información que podemos extraer de las lecturas académicas puede y debe ser analizada con otras fuentes de orden primario para poder materializar en casos concretos, locales o cercanos a nuestra realidad social, el contenido y las hipótesis que son leídas. Nos interesa presentar una lectura que sea crítica y problematice los textos propios para volcar y generar nuevos interrogantes sobre el pasado. En definitiva, una fuente se considera como tal cuando el sujeto se permite hacerle preguntas y obtener respuestas.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2013). *El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida. Una investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Tesis doctoral UBA.

Areces, N. (2000). Las sociedades urbanas coloniales. En Tandeter, E. (Director) *Nueva Historia Argentina. La sociedad colonial*, (pp.145-186) Buenos Aires: Sudamericana.

Becattini, G. y Rullani, E. (1996). Sistemas productivos locales y mercado global. En *ICE. Revista de Economía*, N°754.

Brugnoni, S.; Gaitán S. y Kac., M. (2016). *El abordaje de las ciencias sociales puesto en juego. Formatos didácticos para Nivel Inicial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Camillioni, A. (1995). De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, 6, 12-17. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires: Miño Dávila.

Canedo, M. (1998). Tierra sin gente y gente con tierra. (La dinámica del acceso y de la transferencia de la tierra en zona de colonización temprana de la campaña de Buenos Aires. Los Arroyos, 1600-1850. En Zeberio, B. y otros (comp.) (1998), *Reproducción social y sistemas de herencia en una perspectiva comparada. Europa y los países nuevos (siglos XVIII al XIX)* (pp.83-119). Tandil: IEHS.

Consejo General de Educación (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Inicial, Paraná: Gobierno de Entre Ríos.

Dabas, E. y Najmanovich, D. (2003). Una, dos, muchas redes. Itinerarios y afluentes del pensamiento y abordaje en redes. En *Revista El Ático*, 11, 15 de diciembre de 2003. Recuperado de www.elatico.com

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

González, M. y Mensi, S. (2011). Territorios en evolución: innovación y redes en el sudeste bonaerense. En *Aristas. Revista de estudios e investigaciones* N° 6, 57-78. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Guerra, F. (1989). Hacia una nueva historia política. Actores sociales y Actores políticos. En *Anuario de IEHS*, 243-264. Tandil.

Kac, M. y Brugoni, S. (2013). Poner en juego la historia. Nuevas formas que dan sentido a los actos patrios. En Brugoni, S. y otros. *Efemérides e historia. Caminos para abordar las ciencias sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kaufmann, V. y Serunicoff, A. (2000). Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. (pp.25-61). Buenos Aires: Paidós.

Moutoukías, Z. (1998). Redes sociales. Comportamientos empresario y movilidad social en una economía de no mercado (el Río de la Plata en la segunda mitad del siglo XVIII). En Zeberio, B. y otros (comp.) (1998). *Reproducción social y sistemas de herencia en una perspectiva comparada. Europa y los países nuevos (siglos XVIII al XIX)* (pp.65-67). Tandil: IEHS.

Pipkin, D. Zenobi, V. y Varela, C. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel primario. Enseñanza de las ciencias sociales 1 y 2*. GCBA: Secretaría de Educación.

Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio*. Madrid: Ariel.

Siede, I. (2014). *Enseñar ciencias sociales en el primer ciclo en la escuela*

primaria. Buenos Aires: Santillana.

Sors, O. (1994). *Paraná dos siglos y cuarto de su evolución urbana 1730-1955*. Paraná: Ed. Colmegna.

Urquiza Almandoz, O. (1978). *Historia económica y social de Entre Ríos (1600- 1854)*. Buenos Aires: Banco Unido del Litoral S. A.

Varela, B. y Ferro, L. (2000). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*. Buenos Aires : Colihue .

III. DOSSIER

**Los saberes didácticos en la formación inicial
del profesorado en Historia:
Reflexiones a partir de las memorias de práctica**

*Carolina Abdala¹
Ana María Cudmani²*

Reseñas n° 16
[pág 151-174]
Recibido: 21/06/18
Aceptado: 20/07/18
ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

El artículo presenta en un primer momento los vínculos entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, focalizando en la Didáctica de la Historia. Busca problematizar y analizar algunas tensiones que se producen al interior de los campos de conocimiento y de las comunidades docentes.

Luego focaliza en la formación inicial del Profesorado en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (FFyL de la UNT) para examinar valoraciones de los estudiantes sobre la formación pedagógica, específicamente a la formación en Didáctica General y Didáctica de la Historia y al ámbito de la Residencia y Prácticas de la Enseñanza.

Para la indagación se utilizan como insumos las Memorias de Prácticas de alumnos que han concluido la Residencia entre los años 2016 y 2017. Atendiendo a ello, en este trabajo nos basamos en el conocimiento producido por los residentes en un momento reflexivo posterior al desarrollo de su práctica de residencia, en el sentido de una reflexión sobre la acción, de acuerdo con Schon (1992).

Palabras clave: formación inicial, didáctica general, didáctica de la Historia,

1- Profesora Asociada "Didáctica y Currículum". Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. karoabdala@gmail.com

2- Profesora Adjunta "Organización y didáctica de la enseñanza media con prácticas de la Enseñanza Historia" Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. anamcudmani@gmail.com

profesorado en Historia, universidad.

Abstract

The article starts by showing the links between the General Didactics and the Specific Didactics, focusing on the Didactics of History. It seeks to analyze some of the tensions that occur within the fields of knowledge and the teaching communities.

Then, it concentrates on the initial training in the History Teaching Career at the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Tucumán (FFyL of the UNT) to examine student appreciations about pedagogical training, specially as regards the training in General Didactics and Didactics of History and also their Residency and Teaching Practices.

The Teaching Practice Reports by students who have completed the residence between 2016 and 2017 are used as input. Therefore, this work relies on the production of residents in a reflective moment, after the development of their residency practice, in the “reflection on action” sense, as proposed by Schon (1992).

Keywords: initial training, general Didactics, History teaching, History teaching career, university.

Didáctica general. Una disciplina con un lugar ganado en la formación docente

Si bien muchos análisis de los orígenes de la disciplina se remontan hasta el siglo XVII con Comenio, Camilloni (2013), señala que ya desde el siglo X y XI, hay nombres de disciplinas que abordan problemas muy parecidos a los de la didáctica y que fue Ratke, previo a Comenio, quien sienta las bases. Sin embargo, la Didáctica Magna fue una obra señera que en el siglo XVII planteó la preocupación por la educación de niños, niñas y jóvenes, ricos y pobres y la que se difundió a tal punto de ser considerado su autor “el padre de la didáctica” (tal vez porque fue más publicitada, bromea Camilloni). De todos modos, justo es reconocer que la importante obra de Comenio, condensada en parte en La Didáctica Magna, claramente progresista y democrática, expresaba la utopía social y educativa de la modernidad, al decir de Bolívar (2008). En ella incluyó temas como el de la igualdad, inclusión, escuela, clases, la distribución del tiempo, la confianza en el hombre y en la educación, reflexiones sobre un método universal para

enseñar, el papel de la naturaleza en la educación, ideas de orden, secuencia, entre otros. Su obra presenta los núcleos problemáticos que caracterizan aún hoy los debates en el campo.

Por ejemplo, en el capítulo X, refiriéndose a la enseñanza universal decía:

“Ahora tócanos demostrar que: en las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia. Ya sabemos que si se pretende conocer tan extensa como minuciosamente cualquier arte (como la Física, Aritmética, Geometría, Astronomía, etc., o la Agricultura o Arboricultura, etc.), aun a los ingenios más despiertos puede ocuparles toda la vida si han de entregarse a especulaciones y experimentos; como acaeció a Pitágoras con la Aritmética; a Arquímedes, en la Mecánica; a Agricola, en los Metales, y a Longolo, en la Retórica, mientras se dedicó a esto solo para hacerse un ciceroniano perfecto. Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error”. (Comenio, 1998, p. 24).

Díaz Barriga (2009) afirma que nuestra escuela actual no cumple en varios aspectos con la utopía de la escuela moderna, aquella que avizoró Comenio (coincidente con la perspectiva de Bolívar): no imparte una enseñanza universal y tampoco dota al sujeto de la capacidad de argumentar sobre su razón. En este sentido, señala, es necesario que la escuela recupere el proyecto de su constitución en la modernidad.

Alicia Camilloni (2007, p.19) ante la pregunta ¿Por qué y para qué la Didáctica?, expresa que entre otras razones, porque siempre se puede enseñar mejor, porque hay que revisar siempre los currículos, seleccionar y usar bien estrategias de enseñanza, crear nuevas maneras de enseñar y evaluar, porque tenemos el compromiso de que los alumnos construyan saberes indispensables para su vida, etc.

¿Didáctica o didácticas? Tensiones y confluencias entre estos campos

¿Cuál es la especificidad de la didáctica general? ¿Existen espacios de análisis para la generalidad independientemente de un contenido específico? Steiman (2006) responde afirmativamente este interrogante, al señalar que la didáctica general problematiza cuestiones como la formación docente, las epistemologías docentes, el análisis de las buenas prácticas de enseñanza, el trabajo en torno al currículum, la reflexión acerca de las propias prácticas, la evaluación de la enseñanza, la complejidad de la enseñanza y su multicondicionalidad, el estudio sobre la tríada didáctica.

Camilloni (2007) considera que hay un complejo entramado entre DG y DdEe, pues en cada situación de enseñanza, además de los principios de la DG se pone en juego un entrecruzamiento de los saberes que surgen de todas las DdEe que definen esa situación particular: nivel educativo, edad de los sujetos, tipo de institución, contenidos disciplinarios. La DG no diferencia con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de educación, o tipos de establecimiento y frente a ella, las DdEe desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que parten de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Todas ellas confluyen para intervenir en la práctica.

En el contexto alemán a mitad del siglo XIX surge la diferencia entre una didáctica general y una didáctica de las materias escolares, entendida como metodologías y didáctica especial, que debe desarrollarse en base a los fundamentos de la Didáctica General (Bolívar, 2008). Los intentos de demarcación entre didáctica general y didácticas especiales o específicas, se han movido, de acuerdo con distintos autores (Bolívar, 2004, de Amézola, 2007), entre *fachdidaktik* y la *spezielledidaktik*. La primera ya no se entiende como una aplicación de la materia, sino que se reconoce una cierta sustantividad propia, como principios didácticos, de un campo del saber. Frente a eso, la *spezielledidaktik*, se entiende como aplicación metodológica de los principios de la DG a un campo del saber.

En el contexto argentino, Josefa Sastre de Cabot (ms), entre finales de los 70' y comienzo de los 80' en el artículo "La didácticas

especiales y los especialistas en didáctica general”, decía que en el nivel de elaboración de la didáctica especial, el especialista tiene un papel que cumplir, ya que no obstante la presencia de nuevos enfoques, la DE es una aplicación de los principios de la DG. En la actualidad, decía, se estima que existen también dos bases fundamentales para tal elaboración: la disciplina específica de que se trate y los aportes de la psicología en varias de sus ramas. Afirma Cabot que entre Didáctica General y Didáctica Especial pueden plantearse relaciones de interdisciplinariedad en el sentido de enriquecimiento mutuo. No sucede lo mismo entre Disciplina científica y Disciplina Especial. En este caso, la primera influye sobre la segunda; no hay reciprocidad. Resulta evidente la posición de subordinación en la que ubica la autora a las DdEe respecto las disciplinas científicas.

Para Camillioni (2007, p.23), estas didácticas específicas pueden ser consideradas como campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Algunos criterios de demarcación posible son por ejemplo:

- Según los niveles del sistema educativo
- Según las edades de los estudiantes
- De las disciplinas (incluso con subespecialidades)
- Según el tipo de institución (escuelas rurales, urbanas)
- Según las características de los sujetos

Es decir que, en definitiva, de lo que se trata es de tomar decisiones respecto de las transformaciones del conocimiento para ser enseñado a diferentes sujetos en diferentes contextos. Mastache (2014), por ejemplo reflexiona en un artículo reciente sobre la didáctica de nivel medio. Creemos que sus planteos, al igual que los referidos a la didáctica universitaria desarrollados por Lucarelli entre otros en Argentina, conducen a reflexionar sobre sus necesarias vinculaciones con las didácticas por disciplinas.

Para Mastache, la Didáctica de Nivel Medio sería una “disciplina de síntesis” que ha de tener en cuenta: las propuestas de la DG válidas para pensar la enseñanza en ese nivel, las características institucionales y

organizacionales propias del nivel y los procesos formativos que las mismas facilitan o potencian (cuáles son sus fines, cuáles son las condiciones de trabajo de los docentes, cómo se distribuyen tiempos y espacios, etc.), los desarrollos de las didácticas específicas de cada una de las materias que se enseñan en la escuela, la interrelación entre las distintas disciplinas para poder aportar una formación integral, las especificidades que aportan las características de los alumnos que asisten a la escuela media.

Brovelli (2011), por su parte, considera que constituyen campos en movimiento con límites imprecisos, alimentados por nuevos/viejos planteos, nuevas articulaciones conceptuales, nuevas alternativas de acción. Para la autora, existe un campo teórico de las Didácticas Específicas (por objetos de conocimiento) como parte del campo más amplio de la didáctica y del curriculum.

Pensando en el desarrollo de los campos, y en su consolidación, como dijimos, a la DG la situamos desde el S XVII con Comenio. Más de 300 años de existencia y desarrollo. Las didácticas específicas, con variaciones entre esas disciplinas, no tienen más de 40 años de construcción.

Así, por ejemplo, los inicios de la **Didáctica de la Historia** podemos situarlos aproximadamente a finales de los años 70. Pagés (2004, p.175) señala que los que se dedicaban a ella eran “una minoría que nos contábamos con los dedos de la mano”; la **Didáctica de la Lengua y la Literatura** en el caso de Argentina el campo se viene forjando desde los 90 (Amado, 2007). Respecto de la **Didáctica de las Ciencias Naturales**, desde principio de los años 80 (Gil Pérez, 1994). En lo referido a la **Didáctica de la Matemática**, poco más de 30 años (Fioriti, 2006).

Las “Tribus académicas” (Becher, 2001), ¿son las mismas? ¿Al interior de cada una de ellas, a su vez, hay tribus en disputa? ¿Las culturas disciplinarias se comparten? Entre las didácticas específicas, y la DG, ¿dónde se producen las tensiones? ¿Sobre qué hay debates?

En el plano curricular hay tensiones en torno a la determinación de su importancia (más importante o menos importante) para la formación

docente y también tensiones derivadas de la profundidad/extensión del campo de cada una de ellas y por lo tanto acerca del espacio que ocupan en el curriculum.

En el plano epistemológico se debate entre autonomía/dependencia de la didáctica específica respecto de la general: ultra fragmentación en varias didácticas vs didáctica general fortalecida. Importancia del campo en función de su institucionalización como disciplina científica. De qué didáctica específica se trata: ¿de didácticas por campos disciplinarios o por niveles del sistema?

¿Es posible pensar en didácticas por disciplinas sin focalizar además en niveles del sistema educativo? Camilloni a esta pregunta respondería que la realidad es que:

“Uno siempre usa didácticas específicas. Lo cual no quiere decir que se use sólo didácticas específicas o que no se necesite mostrar cual es la relación, establecer algún tipo de relaciones entre la didáctica general y las específicas (...) Lo que se pone en práctica siempre es la combinación de todas las didácticas específicas; la discusión es cuál es la presencia de la Didáctica General. Y digo de todas las didácticas específicas porque si enseñamos en una escuela secundaria tenemos una didáctica de nivel medio; para estudiantes adolescentes, porque podrían ser adultos también, según quienes sean los sujetos; en una escuela urbano-marginal”. (Camilloni, 2013, p.18).

En fin, entre conflictos y confluencias, adherimos a la visión de M. Souto, cuando afirma:

El campo de las didácticas puede ser pensado desde lo dialógico, es decir, coexistiendo en sus diferencias, dialogando, haciendo producciones propias y paralelas que se aporten mutuamente conocimientos. Sin jerarquías ni dependencias, dando respuestas desde sus construcciones propias a las delimitaciones del objeto, a las distintas especificidades y más aun a la singularidad que en cada caso se presenta. (Souto, 2014, p.15).

La Didáctica de la Historia y las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado en Historia

La didáctica de las ciencias sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. (Pagés, 2004, p.179).

La didáctica de las Ciencias Sociales, como disciplina que intenta teorizar sobre las prácticas de la enseñanza, es relativamente joven. Su proceso de despegue y autonomía de las llamadas ciencias de la educación (didáctica general y de la psicología, entre otras), se produce claramente a partir de la década de los setenta. En este marco, la DCS comienza un lento pero fructífero camino de fortalecimiento epistemológico, un reconocimiento que deviene de los procesos investigativos que tienden a establecer puentes entre la teoría y la práctica. (Jara y García, 2009, p.95).

Como sostuvimos previamente, la Didáctica de la Historia tuvo sus inicios hacia finales de la década de los 70. A lo largo de las últimas décadas del Siglo XX y las que transitamos del siglo XXI, su progreso como campo disciplinar fue constante y estuvo vinculado, entre otros aspectos, a las indagaciones y consecuentes publicaciones realizadas por equipos de investigación de diversas universidades extranjeras y de nuestro país³. En paralelo, la formación específica en Didáctica de la Historia se fue fortaleciendo y adquiriendo cierta relevancia en los profesorados de Nivel Superior Universitario y no Universitario.

Siguiendo a Barbieri Guardia (2015), concebimos a la didáctica de la Historia, como un campo interdisciplinario, de cruces de saberes, de diálogo y de encuentro, que articula saberes provenientes de la historiografía, de la didáctica, de la psicología y la pedagogía, de la sociología y la antropología. Como campo de estudio aborda la problemática de la enseñanza de la Historia en los distintos niveles del sistema, constituyéndose como un ámbito propicio para la reflexión, el intercambio y el debate, en un mundo sesgado por transformaciones vertiginosas e incertidumbres que se multiplican.

Entre los múltiples enfoques y temáticas de estudio, enseñanza e

3- Mencionamos especialmente por su influencia en el contexto latinoamericano las importantes contribuciones de Joan Pagés, GRUPO DE INVESTIGACION EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (Gredics) y publicaciones de universidades de nuestro país como Reseñas de Enseñanza de la Historia y Clio & Asociados, La Historia Enseñada, entre otras.

investigación de este campo mencionamos: los vínculos Historiografía-Enseñanza, las finalidades de la enseñanza de la Historia, la problemática de los contenidos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las TICs y su utilización en el aula de Historia, las diferentes lógicas presentes en las evaluaciones, la enseñanza de la historia y la conciencia histórica, la Historia Reciente/presente, la inclusión de la Historia en los diseños jurisdiccionales de los diferentes niveles del sistema educativo, los roles de los profesores de Historia en las instituciones educativas.

La Didácticas en los planes de estudio de la FFyL ¿Una o varias asignaturas?

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT el plan de estudios del Profesorado en Historia (Plan 1969, en proceso de reforma desde hace años) concentra la formación pedagógica en los últimos años de la carrera. En este trabajo nos interesa resaltar que las materias “Didáctica General y Especial” y “Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la enseñanza. Historia”, se presentan como materias “dobles”, que están a cargo de docentes que provienen del campo de la Pedagogía y de la Historia. Si bien cada espacio tiene su programa, se trabaja a lo largo del año en forma coordinada. A modo de ejemplo, las observaciones y prácticas que realizan los estudiantes que concurren a instituciones educativas de nivel secundario o superior, se convierten en “insumos” para la reflexión y el debate en la didáctica general y específica, en el análisis de las instituciones educativas y en las clases de “crítica pedagógica”.

Por lo tanto, la enseñanza de la didáctica se daría, en primera instancia, en una materia, Didáctica General y Especial, la cual está constituida a su vez por dos partes, cada una con su programa, el de Didáctica General y el de Didáctica Especial de Historia. En segunda instancia, en Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la enseñanza. Historia, la situación doble se repite y nos encontraríamos con una tercera didáctica en el plan de estudios del Profesorado de Historia. Tres didácticas en la carrera, las cuales no necesariamente se cursan en las últimas etapas de la misma, ya que desde hace años las correlatividades están suspendidas.

“Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la enseñanza. Historia”, en coincidencia con los marcos teóricos desarrollados en la Didáctica General y Especial, concibe a la enseñanza como una práctica intencional, que vincula la lógica de los contenidos del objeto disciplinar con la lógica de las interacciones en las aulas, los sujetos de la educación, las instituciones educativas y los contextos sociales y políticos en que se desarrollan. La materia se constituye en un espacio de la formación inicial, destinado a la construcción del rol docente; la propuesta es que los alumnos superen la disociación entre teoría y práctica; que comprendan a la práctica como base para la reflexión, la construcción y reformulación de la teoría; que se conviertan en investigadores de su propia acción incorporando así la investigación didáctica, imprescindible en la formación docente. Se busca contribuir a la formación de profesores reflexivos, críticos, capaces de crear sus propias propuestas de enseñanza destinadas a los alumnos con los cuales ejercen su profesión⁴.

Se plantea la apertura de espacios de reflexión que permitan a los estudiantes realizar una revisión crítica de sus modelos y matrices de aprendizaje, de docencia y de su propia práctica, esto es, de sus trayectos de formación. Ese es uno de los objetivos de la clase semanal de dos horas reloj a lo largo del año, denominada clase de “Crítica Pedagógica”.

Paralelamente a ello, cuando los estudiantes inician su período de prácticas de la enseñanza, el acompañamiento se realiza durante la fase pre activa, de anticipación y diseño de la práctica: presentación y diálogo acerca de los guiones conjeturales con la propuesta de cada clase; la interactiva: en las clases de Historia del curso e institución de nivel secundario y por último, en la fase de post-práctica: reflexión sobre lo acontecido, las decisiones tomadas, los logros, las dificultades, las perspectivas y proyectos hacia la próxima clase.

4- Iniciamos a partir de este año un proyecto de investigación PIUNT titulado “La construcción de conocimientos en el periodo de formación en las residencias docentes de estudiantes de carreras de profesorado en ciencias naturales y sociales”. La investigación propone entre sus objetivos caracterizar la construcción de conocimientos durante el trayecto de la residencia docente, en estudiantes de profesorado de ciencias sociales y naturales, atendiendo al conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento de los contextos educativos, entre otros.

Lo que dicen las Memorias de Práctica

Las “memorias” (documentos sobre los que basamos nuestro análisis para el presente artículo) son pensadas como un trabajo final que “corona” el desarrollo de la materia. Es una labor que puede ser interpretada en la dinámica de la investigación educativa y su objetivo primordial es plasmar en un trabajo formal y escrito las reflexiones, propuestas de enseñanza, logros, dificultades, decisiones tomadas y sus fundamentos, durante el trayecto de la formación docente inicial y específicamente la residencia y las prácticas de la enseñanza de la Historia. La propuesta es que debería reflejar la imbricación entre las teorías y las prácticas, en un proceso de retroalimentación, las vivencias, experiencias, significados construidos. En este trabajo las memorias de prácticas de la enseñanza de la Historia se convierten en insumos de investigación para intentar encontrar respuesta a preguntas tales como: ¿cómo perciben los estudiantes los vínculos entre la didáctica general y la didáctica específica? ¿Qué cuestiones vividas en su práctica identifican como resueltas apelando a conocimientos de didáctica general y de didáctica de la historia? ¿Cómo valoran esos aportes? ¿Qué fortalezas y qué falencias le asignan a su formación como futuros profesores de Historia?

Tomamos en cuenta los estudios de Schön (1992) quien, analizando las prácticas de algunas profesiones, entre ellas la docente, describe las características de las situaciones en las que los profesionales deben intervenir como complejas, inestables, inciertas, singulares y en las que muchas veces se presentan conflictos de valores; es decir que las situaciones prácticas son cambiantes. Considera que los planteos de la racionalidad técnica son insuficientes y por ello propone una epistemología de la práctica reflexiva la cual alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992).

En Argentina, Gloria Edelstein en su libro “Formar y formarse en la enseñanza”(2011), realiza un pormenorizado estudio sobre la enseñanza y las prácticas reflexivas y sostiene que su análisis durante la formación inicial puede plantearse desde distintos planos: * el trabajo a partir de los

registros de observaciones realizados durante la residencia, * durante el período de las prácticas que implican una tarea de acompañamiento, análisis y reflexión antes, durante y posterior a cada clase y * una vez finalizadas las prácticas, ... *ante la posibilidad de un retorno global sobre la experiencia, interesa reconocer dificultades, ausencias, puntos de ruptura, a la vez que buenas resoluciones en diferentes aspectos y momentos de la experiencia.* (Edelstein, 2011, p.17).

Nuestro trabajo toma el último plano y para ello trabajamos a partir de 11 memorias presentadas por estudiantes que cursaron durante 2016 y 2017. Algunas fueron elaboradas por “pareja pedagógica” y otras en forma individual.

Si bien no encontramos respuestas directas a las preguntas que nos planteamos en un comienzo, logramos identificar ciertas categorías que nos permitieron avanzar en la investigación y elaborar algunas propuestas basadas en las ideas y reflexiones vertidas por los estudiantes/practicantes/docentes, identidades encontradas y en conflicto en la transición que afrontan como un verdadero desafío.

1- La importancia de relacionar teoría y práctica

“La teoría en sí misma no transforma el mundo (...)”
Paulo Freire, citado por C. Davini (2015, p.13).

¿Cómo interpretan esta idea nuestros alumnos del profesorado en Historia?
¿Pueden establecer relaciones con su trayecto de formación pedagógica y especialmente con la instancia de las prácticas docentes? Transcribimos a continuación algunas ideas vertidas por los estudiantes en sus memorias.

...Para nosotros, Freire refiere a la necesidad de articular la teoría y la práctica, para que la primera pueda realmente ser asimilada y reelaborada; sólo en este sentido se puede llegar a transformar el mundo (...). En el campo de la formación docente, creemos que esto cobra especial importancia y ambas son indisociables y completamente necesarias, recíprocas. La teoría, en la formación docente, es sólo una instancia que debe ser comprendida en el ámbito de la experiencia y las prácticas del docente. Sólo de ese modo puede ser criticada, reinterpretada, reelaborada y contribuir al crecimiento y la riqueza de la

formación docente. ... Nos proponemos llevar a cabo una tarea reflexiva que involucre un análisis de carácter científico, a partir de aportes teóricos de los textos vistos en el cursado de las materias Organización y Didáctica de la enseñanza media con prácticas de la enseñanza y Didáctica General y Especial, volcados sobre las prácticas desarrolladas, con el fin de contrastar teoría y práctica. (Memoria 11, 2016).

...Se parte de repensar las prácticas de la enseñanza a la luz del entrecruzamiento de los marcos teóricos que se han ido abordando a lo largo de la formación docente inicial y de las prácticas mismas en la escuela asignada. En este sentido, repensar implica detenerse a reflexionar sobre lo acaecido en el tiempo transcurrido entre la institución formadora y la institución receptora (Amado de Nieva, 1996), en las reconfiguraciones de la práctica desde la cotidianeidad del aula, en la búsqueda y revisión de marcos teóricos que orienten la tarea diaria y por último reflexionar sobre el impacto que tuvo esta experiencia en el practicante en cuestión. (Memoria 10, 2016).

...Cabe resaltar que en las clases de crítica pedagógica, el intercambio entre alumnos y alumnas practicantes y la docente, a partir de sus experiencias en instituciones diversas, permitió enriquecer las miradas sobre cómo abordar la enseñanza en escenarios cambiantes y diferentes, no sólo desde los marcos teóricos disciplinares y didácticos, sino desde la comprensión de que las escuelas y las aulas son los ámbitos reales del proceso de formación en las prácticas (Davini, 2015, p.41) y por lo tanto teoría y práctica entran en una relación dialógica necesaria para mejorar las experiencias formativas en la institución formadora y las escuelas asociadas (Memoria 10, 2016).

Las voces de los practicantes dan cuenta de una concepción de las prácticas de la enseñanza que se aleja del enfoque que las concibe como campo de aplicación (en su variable académica y tecnicista). Se sitúan en una visión que privilegia la reflexión sobre lo que acontece en las aulas, que busca la comprensión, la crítica, la reelaboración de experiencias reales, situadas en un aula, con un grupo de alumnos, un contexto, una institución, un contenido de enseñanza. Valoran los conocimientos logrados en su formación disciplinar y pedagógica y consideran necesario tender puentes entre la teoría y la práctica, posibilitando una relación de diálogo y enriquecimiento recíproco.

En palabras de Davini (2015) es necesario poner en tensión las teorías y las

prácticas en contextos reales. Las teorías pueden convertirse en marcos interpretativos y a la vez pueden ser cuestionadas y recontextualizadas.

2- Sobre el conocimiento didáctico del contenido

Gudmundsdottir y Shulman (2005) analizando los conocimientos de profesores expertos y novatos en Ciencias Sociales, y trabajos de Shulman (2005) que reflexionan sobre el “Modelo de Razonamiento Pedagógico” plantean que en la enseñanza los profesores ponen en juego diversas fuentes de conocimiento: del contenido, conocimiento didáctico de contenido, conocimiento curricular, conocimiento didáctico general, conocimiento de las metas y objetivos, conocimiento de los alumnos y de los contextos. Quizás lo más difícil de alcanzar por parte de los practicantes y profesores noveles sea el conocimiento didáctico del contenido (CDC), que implica la posibilidad de establecer, entre otras, las conexiones entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos didácticos. Los fragmentos transcritos a continuación consideran logros y dificultades en relación al CDC.

En cuanto al conocimiento didáctico del contenido, es decir, el que nos permite articular disciplina con pedagogía con el fin de transformar el contenido en formas que sean didácticamente adaptadas a la diversidad que presentan los alumnos en cuanto a comprensión del mismo. Entendemos que en nuestra formación inicial, la práctica docente moviliza conocimientos de otros campos curriculares a través de la participación e incorporación de los alumnos en distintos contextos socio-educativos. En esa dirección, nos propusimos orientar nuestro conocimiento académico durante las prácticas, tratando que los mismos sean relevantes para los alumnos y puedan relacionarlos (...) con el fin de contextualizar temas actuales. (Memoria 11, 2016).

La metodología empleada no busca teorizar nada nuevo ya que la finalidad del trabajo no es investigativa sino reflexiva y ejemplificadora de lo aprendido durante el cursado de las materias pedagógicas. Coincidimos con Shulman en pensar que el conocimiento del contenido como parte esencial junto con el conocimiento pedagógico para lograr ser un docente experto; en palabras de Antonio Bolívar estos dos son conocimientos indispensables para lograr un “conocimiento didáctico del contenido”.

La razón última tanto del trabajo como de las observaciones, residencia y prácticas es lograr ese conocimiento didáctico del contenido, prepararnos para la etapa de la docencia que sigue, “enseñarnos a enseñar”, proveernos de herramientas útiles para la labor docente como ayudar a construir nuestras propias herramientas, así también como constatar en la praxis la teoría y en última instancia reflexionar sobre lo aprendido o no. (Memoria 8, 2017).

(La etapa de las prácticas docentes) como puesta en práctica de lo aprendido en todo el período de formación docente, desde las materias pedagógicas hasta los conocimientos del contenido a enseñar (Historia) (...) Tuvimos tropiezos, desde clases muy expositivas hasta letra poco legible en el pizarrón, pero consideramos errores necesarios para aprender el oficio. (Memoria 5, 2017).

Es por eso que en las instituciones educativas conviven los diferentes paradigmas disciplinares y didácticos, no exentos de tensiones entre esas diferentes miradas, que no solo se dan a nivel docentes y practicantes, sino también dentro de las aulas a la hora en que el docente y/o practicante se posiciona en un paradigma o en otro frente al conocimiento y la enseñanza del mismo. (Memoria 10, 2016).

El conocimiento didáctico del contenido puede enseñarse a lo largo de toda la formación. No necesariamente debe quedar constreñido en una sola una materia del plan de estudios. En este sentido, cada vez que profesores expertos de las distintas materias del campo disciplinar ofrecen a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre cómo han organizado el contenido para su enseñanza, cómo ha sido seleccionado, cómo decidieron su secuencia, cómo se articulan contenidos entre sí, por ejemplo, están apelando al CDC.

Este conocimiento se muestra en la habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesor pueda hacerla después comprensible al alumno. No sólo incluiría la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, elementos que potencian o dificultan su aprendizaje (Medina Moya y Jarauta Borrasca, 2013, p.3).

3- Sobre la utilización crítica de algunas propuestas de autores

A lo largo de las Memorias, los alumnos y las alumnas citan a diferentes autores para dar sustento teórico a sus afirmaciones. También, aunque en menor medida, explicitan algunos autores cuya lectura les permitieron afrontar las exigencias de las prácticas.

En este apartado, nos interesa dar cuenta de aquellos a los que han recurrido durante su residencia, como una vía de aproximarnos a los aportes teóricos que consideraron valiosos en términos de ayuda para pensar sus propuestas de enseñanza.

Adjuntamos una tabla que elaboramos a partir de las memorias. Mencionamos los autores cuyos aportes aparecen citados reiteradamente. La categoría “temática” es nuestra y surge de la interpretación que fuimos haciendo de los trabajos presentados por los estudiantes.

Temática Autores en los que se referencian

Temática	Autores en los que se referencian
1. Didáctica	P. Perrenoud, Pérez Gómez; Menin; Litwin; Gvirtz y Palamidessi; Hargreaves; Giroux; Freire; Edelstein
2. Didáctica de la Historia	Pagés, Barbieri Guardia, J. Domínguez; J. Fontana; González Muñoz; Benejan.
3. Curriculum	de Alba, Tadeu da Silva, Bolívar
4. Prácticas de enseñanza. Transiciones del practicante	Amado de Nieva; P. Jackson; Davini; Contreras Domingo
5. Instituciones.	Shlemenson; Rivas; Lidia Fernández; E. Enríquez.
6. Conocimiento didáctico del contenido	Gudmundsdottir y Shulman
7. La identidad docente. Docentes reflexivos	Anijovich, Tardif, Fenstermacher, Diker y Terigi, Contreras Domingo
8. El aula. La clase. Grupos	Souto, Naranjo Flores
9. Culturas juveniles	Morduchowicz

Gran parte de estos textos fueron estudiados en Didáctica general y especial, lo cual puede hacernos pensar en que les han permitido por lo menos comprender su práctica para tomar decisiones más fundadas en torno a ellas. En la fase de reflexión posterior a la práctica, como lo es el momento de escritura de estas memorias, el retorno a estos aportes evidencia su apropiación. Sin embargo, aunque son referencias pertinentes, representan una mínima parte de los textos estudiados en las asignaturas mencionadas.

4- Valoraciones

Consideramos que las prácticas fueron una experiencia fundamental en nuestra formación como futuros docentes. Nos ayudaron a confirmar muchos de los conocimientos teóricos adquiridos en la carrera a través de las lecturas de textos pedagógicos, como a poner en discusión otra parte importante de ellos cuyos postulados no respondieron o fueron superados por la realidad del aula. (...) También significó un gran aprendizaje sobre todas aquellas cosas que hacen al oficio del docente que no se encuentran ni se pueden aprender de los libros (la complejidad de la vida al interior de las instituciones, los lenguajes de los alumnos de hoy, etc.).

Finalmente consideramos también que tener un solo periodo de prácticas a lo largo de todo el trayecto de formación es totalmente insuficiente y limita seriamente nuestra preparación como futuros docentes. Esperamos que en un futuro esta situación se revierta. (Memoria 5, 2017).

De alguna manera, en la carrera del profesorado en Historia en la UNT, el contenido "académico" mantiene un status sobrevalorado, por encima de los conocimientos adquiridos en las instancias de formación docente. (...) Las clases carecen de alguna instancia donde exista una interacción con otros contenidos curriculares, como el didáctico, que posibilita herramientas necesarias para que el estudiante en sus instancias prácticas y laborales futuras, pueda transformar ese contenido académico en un conocimiento didáctico". (...) En las materias específicas para la formación del profesorado en el ciclo superior, muchas veces también sucede que el contenido teórico se desvincula de la práctica, si bien es real que ese bombardeo de contenidos puede ser significativo para la transformación de las prácticas. (E y N, 2018, encuesta realizada en abril).

Al momento de analizar críticamente nuestra trayectoria académica descubrimos que esta unión entre lo que hemos aprendido y cómo debemos enseñarlo es por lo menos deficitaria y el ejemplo más notorio es justamente el plan de estudios (...) La obligación de formarse debe ser excluyente pero también debieran serlo las instancias de práctica y observación pedagógicas en gran parte de nuestra carrera". (L y R, 2018, encuesta).

En nuestra propia carrera hemos podido descubrir que la articulación entre los conocimientos disciplinares y cómo enseñarlos es compleja; creemos que esto tiene que ver con un desfasaje que genera la trayectoria de la carrera, primero se aprenden los contenidos y luego, casi al final, cómo enseñarlos, última etapa que incluye la práctica docente. Entendemos que el quid del asunto está en buscar quizás inserciones más prolongadas o estudios más profundos dentro del ámbito de enseñanza. (J, 2018, encuesta).

Los últimos fragmentos ponen en evidencia otro problema bastante frecuente en las carreras de formación docente: la dificultad de los profesores a cargo de las materias del campo disciplinario para enfocar su enseñanza o al menos parte de ella, ofreciendo a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre cómo se enseña y cómo se aprende la disciplina a lo largo de la carrera. Eso queda la mayor parte de las veces relegada a las materias pedagógicas, en particular las didácticas, las cuales generalmente están ubicadas en el ciclo superior de los planes de estudio. Es decir que la inmersión de los estudiantes de profesorado en aprendizajes específicos del campo profesional, se realiza bastante tardíamente, al menos todavía en el caso de nuestro Profesorado en Historia.

Por otra parte, en varias memorias aparece la insuficiencia de tener contemplado un solo período de prácticas de la enseñanza en la formación inicial, pues consideran exigua esta experiencia.

Hacia un cierre necesariamente abierto para seguir pensando en las articulaciones

Un "Gran ausente" en las memorias: la necesidad del dominio del

contenido. En pocas reflexiones realizadas por los alumnos se menciona la importancia o la necesidad de recurrir a los conocimientos disciplinarios de la carrera para sostenerse en la experiencia de la residencia. Ello puede entenderse en el marco de una situación de cursado particular, ya que como lo señalamos, no existe la exigencia de contar con todas las materias disciplinarias aprobadas para cursar residencia, debido a que desde hace más de cinco años se encuentra suspendido el régimen de correlatividades que regule el tránsito de los estudiantes por el sistema.

Esta situación representa un problema muy serio para la organización de las prácticas de residencia, debido a que muchos estudiantes han aprobado un número mínimo de materias de la disciplina, lo que implica que no disponen del conocimiento del contenido.

En relación con lo anterior, surge también la necesaria revisión de las formas de enseñanza de los contenidos disciplinares, para que también a lo largo del cursado de la carrera los alumnos puedan ir haciendo algunas aproximaciones al cómo se enseña. También es necesario reflexionar con los estudiantes sobre lo que significa dominar la didáctica del contenido sin dominar el contenido, habida cuenta de que en las memorias sí se registran preocupaciones vinculadas a este saber didáctico.

Consideramos que a lo largo de la residencia y las prácticas de la enseñanza de la Historia resulta imprescindible recuperar en las etapas de pre y post práctica los saberes desarrollados en Didáctica General y Especial⁵, como una manera de asegurar que los estudiantes por una parte, apelen a esos saberes para comprender e intervenir en sus prácticas y por otra, justifiquen teóricamente las decisiones tomadas tanto durante el diseño, como a posteriori de la intervención en la etapa interactiva. De esta manera, el espacio de la práctica y residencia se constituye en un espacio de síntesis que permite superar tensiones entre DG y DE, para avanzar hacia las confluencias, hacia los encuentros.

Asimismo, sostenemos que el aprendizaje del rol docente no se logra en solitario. De allí la valoración positiva de la experiencia de prácticas en pareja pedagógica y las reflexiones compartidas en las horas de crítica

5- Utilizamos la denominación de Especial porque es el nombre de la materia en el Plan de estudios de la Carrera, pero como lo mostramos en el trabajo, está claro que en la literatura didáctica hay cada vez mayor acuerdo en la consideración de la misma como didáctica específica.

pedagógica. En palabras de un practicante:

(...) Me parecieron muy enriquecedoras y gratificantes las clases donde cada uno con su visión particular sumaba opiniones y perspectivas que luego servirían y serían de gran apoyo a la hora de encarar las prácticas, intentando dejar atrás las inseguridades, el miedo y la ansiedad (Memoria 7. 2017).

Este trabajo nos mostró la necesidad de tender puentes en el sentido inverso también: desde la Residencia hacia la Didáctica General y Especial. El desarrollo de microclases, por parte de los estudiantes residentes, en las aulas de Didáctica General y Especial, sería una posibilidad de articulación muy enriquecedora para ambos grupos. La microclase, en el marco de un paradigma de formación de docentes reflexivos (Anijovich y otras, 2018), puede aprovecharse para generar procesos reflexivos prestando atención a las decisiones que toman los docentes o los que se están formando para ello, en las etapas preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Realizar estas experiencias en las clases de Didáctica general y especial, reportaría aprendizajes mutuos; para el residente, la situación le exigiría el dominio de conocimientos de mayor profundidad, y representaría una posibilidad de “ensayo” entre pares, como experiencia de aprendizaje previa a la inserción en contextos reales. Para los alumnos de didáctica, por su parte, presenciar microclases, les aporta una formación que complementa la que les provee el análisis de clases escolares en la escuela secundaria.

Finalmente, como señala Santisteban (2006, p.118) la mejora de la práctica educativa debería ser la meta de cualquier investigación sobre enseñanza. Producir conocimiento, debatir sobre el mismo con el propósito de incidir sobre la práctica, es uno de nuestros instrumentos esenciales para avanzar. Aquí se han querido aportar algunas ideas para reflexionar, para debatir y para mejorar.

Bibliografía

Amado, E. (2007). Formación docente y Didáctica de la Lengua y la Literatura. En Fioriti, G. y Moglia, P. (Comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. Buenos Aires: UNSAM.

Anijovich, R., Capeletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2018). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Barbieri, M. (2015). Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan? En *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 13, 9-31. Córdoba: Pueblo de la Toma.

Barbosa Moreira, A. (1999). Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. En *Propuesta Educativa*, Año 10, 20. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Brovelli, M. (2011). Las didácticas específicas: entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6. Universidad Nacional de Rosario.

Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2007). Varios capítulos. En Camilloni, A. et. al. *El saber*

didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2010). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? En *Revista de Educación*, Año 1, N° 1. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Camilloni, A. (2013). La didáctica no es un árbol. Didáctica General y Didácticas Específicas. Entrevista a Alicia Camilloni realizada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto. *Revista de Educación*. Año 4, N° 6, pp. 13-34. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Comenio, J.A. (1998). *La Didáctica Magna*. México: Porrúa. Recuperado de http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf

Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

De Amézola, G. (2007). La espada y la pared. Historiadores, pedagogos y Didáctica de la Historia. En Fioriti, G. y Moglia, P. (Comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. Buenos Aires: UNSAM.

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

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

Fioriti, G. (2006). La didáctica de la matemática como dominio de conocimiento. En Fioriti, G. (Comp.) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM/Miño y Dávila.

Gil Pérez, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. En *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 154-164. Universidad de Barcelona.

Gudmundsdottir y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Revista de Curriculum y Formación del*

Profesorado. Volumen 9, N°2. Universidad de Granada, España.

Jara, M. y García, N. (2009). Formar para enseñar Ciencias Sociales: ¿un nuevo objeto didáctico para una nueva formación? En *Clío y Asociados*, 13, 94-103. Santa Fe: Ediciones UNL.

Mastache, A. (2014). La didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. Imágenes de la didáctica de Nivel Medio. En Malet, A., y Monetti, E. (Comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.

Medina Moya, J.L. y Jarauta Borrascos, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013. DOI: 10-4438/1988-592X-R E - 2 0 1 1 - 3 6 0 - 1 3 1 . R e c u p e r a d o d e : http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_131.pdf

Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, Año 2, Nro. 1, 175-210. Córdoba: Universitas.

Santisteban, A. (2006). Futuros posibles en la investigación en didáctica de la historia. Aportaciones al debate. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. Córdoba: Universitas.

Sastre De Cabot, J. (Mimeo). Las didácticas especiales y los especialistas de didáctica general.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de Profesorado*. Vol.9, N° 002. Universidad de Granada.

Souto, M. (2014). Introducción: Didáctica general y Didácticas Especiales: Aportes para la discusión En Malet, A., y Monetti, E. (Comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.

Steiman, J., Misirlis, G. y Montero, M. (2006). Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina. En Fioriti, G. (Comp.) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM/Miño y Dávila.

Formación docente en enseñanza y aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. Criterios, experiencias y reflexiones.

Alina Inés Larramendy¹⁻²

Reseñas n° 16

[pág 175-202]

Recibido: 29/06/18

Aceptado: 31/07/18

ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

Con la intención de contribuir a la reflexión sobre la formación docente en nuestro campo, presentamos los ejes centrales de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional - UNIPE- y compartimos algunas reflexiones acerca de la experiencia desarrollada en la extensión áulica de la universidad en Florencio Varela. En relación con este relato analítico, sistematizamos los criterios que estructuran la propuesta y, en su desarrollo, remitimos a otros espacios formativos cuya experiencia contribuye a sustentar teórica y empíricamente la validez y potencialidad de estos criterios para la formación docente y la transformación de la enseñanza.

Palabras clave: formación docente, enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la escuela, criterios de formación, transformación de la enseñanza.

1- Parte de este trabajo es una reelaboración del artículo "Las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales como objeto de análisis compartido. Perspectivas y reflexiones a partir de una propuesta de formación docente.", A. Larramendy con la colaboración de A. Serulnico (2018), citado en la bibliografía.

2- Universidad de Buenos Aires. Agradezco la lectura minuciosa, amorosa y siempre iluminadora de Beatriz Aisenberg y Delia Lemer.

Abstract

We present the central axes of the Degree in Teaching of Social Sciences for Primary Education of the National Pedagogical University- UNIPE- and we share some reflection about the experience developed in the academic extension of the university in Florencio Varela.

Keywords: teacher training, teaching and learning of Social Sciences in school, training criteria, transformation of teaching.

Una propuesta de formación universitaria para docentes en ejercicio

La Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE- (2011-2016)³ constituye una propuesta de formación docente continua de tres años de duración concebida como un ciclo de complementación curricular de la formación inicial de maestros de escuela primaria.

La producción de conocimientos en este espacio de formación se estructura en torno al análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos en la institución escolar, en un ida y vuelta constante entre la resignificación de acciones y saberes propios de los maestros estudiantes y la construcción de otros nuevos con vistas a un ejercicio fundamentado, autónomo y socialmente comprometido de la profesión docente.

Los planes de estudio de las licenciaturas “en enseñanza” de la UNIPE se organizan en tres grandes áreas: formación general, formación pedagógica y formación orientada. Las dos primeras son comunes a las distintas licenciaturas. El área de formación orientada, en cambio, atiende a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar de cada campo del saber, en nuestro caso, las Ciencias Sociales (CS). Comprende, en términos

3- Este proyecto ha sido elaborado por Alina Larramendy (coordinación), Mirta Torres, Adriana Villa y Karina Ramacciotti. Lectura crítica y colaboración en el diseño de espacios curriculares específicos: Beatriz Aisenberg, Mariana Lewkowicz, Gabriela Novaro e Isabelino Siede. Documento del plan de estudios disponible en: <http://unipe.edu.ar/formacion/formacion-unipe/carreras/licenciaturas/item/12-licenciatura-en-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-para-la-educacion-primaria>.

generales, dos ejes: la enseñanza de las CS en la escuela primaria y el estudio de los contenidos propiamente dichos. Ambos ejes se abordan en tres espacios curriculares diferenciados pero desarrollados de manera simultánea, complementaria y articulada: las *asignaturas*, los *seminarios* y los *trayectos de investigación de las prácticas de enseñanza*, cuyas especificidades y relaciones esbozamos a continuación.

Las *Asignaturas* constituyen espacios destinados a la comunicación-producción de conocimiento didáctico sobre la enseñanza de las CS en sus diferentes dimensiones. Enfocan, en su conjunto, los aspectos y problemáticas centrales de la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina escolar en la escuela primaria. Es un espacio de carácter teórico-práctico donde el estudio de las prácticas de enseñanza ocupa un lugar destacado como instrumento de construcción de conocimiento y de aproximación a la concepción didáctica sostenida desde la carrera.

Los *Seminarios* atienden el estudio en profundidad de los saberes producidos por las disciplinas de referencia vinculadas con el objeto de enseñanza -Historia, Geografía, Antropología, Sociología, entre otras- y sus relaciones con los contenidos, es decir, su versión escolar, enfatizando la reflexión epistemológica sobre el tipo de conocimiento que elaboran. Los recortes temáticos de los seminarios y el momento en que se dictan están diseñados para establecer correlaciones con las asignaturas destinadas a la formación didáctica. Es decir, los contenidos de los seminarios son retomados desde las asignaturas y viceversa. Esta interrelación busca potenciar la posibilidad de reflexionar de manera conjunta y recíproca sobre los contenidos y las condiciones de su enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Los *Trayectos de investigación de las prácticas de enseñanza* constituyen un espacio curricular destinado específicamente a la formación de los docentes en el análisis compartido de las prácticas de enseñanza de las CS en la escuela primaria. Apuntan a la problematización del objeto de conocimiento y de las prácticas docentes en sí, al desarrollo de una perspectiva analítica crítica sobre la enseñanza y a la construcción de conocimiento didáctico en y para la propia práctica. Su desarrollo se estructura en torno al análisis colectivo de registros de clase, material para

el aula, producciones realizadas en el contexto escolar, entre otros. Los trayectos se proponen diversificar los objetos de indagación analítica focalizando sucesivamente en recortes diferentes para el abordaje de la especificidad y la complejidad de las CS y de su enseñanza, con las múltiples aristas que su estudio implica. Supone tanto el análisis compartido de propuestas didácticas y registros de clase producidos por otros como el diseño, la puesta en aula y el análisis de proyectos propios. En cada cuatrimestre, la actividad de investigación está directamente relacionada con la temática general y los contenidos de la asignatura y el seminario que se dictan en simultáneo.

Así concebida, la formación el análisis de las prácticas de enseñanza constituye un trayecto específico de la formación orientada que atraviesa la carrera en su totalidad en espacios curriculares propios. Pero es a la vez entendida como una dimensión o eje transversal de la formación que se aborda y se retoma en otros espacios curriculares del plan. Presenta, entonces, dos tipos de articulación. Por un lado, en un sentido “horizontal”, los *trayectos de investigación* se articulan con los espacios dictados en simultáneo, tal como se caracterizó anteriormente. Por el otro, los espacios curriculares se articulan en un sentido “vertical” que apunta tanto a una focalización diversificada y a la progresión en la aproximación al análisis de la complejidad de la clase escolar como a la recursividad que el análisis didáctico implica. Retomaremos esta cuestión en el apartado referido a los criterios de formación.

La experiencia de formación en Florencio Varela

Presentamos en este apartado una sistematización de la experiencia de formación de la cohorte 2012-2015 de la extensión áulica de la universidad en Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. El relato de esta experiencia toma como eje el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar en tanto constituye un eje central de la propuesta de formación. Como se desprende de la descripción del plan, el análisis de las prácticas se entrama en los diferentes espacios curriculares del área orientada, particularmente en los *trayectos* y las *asignaturas* aunque también se vincula con los *seminarios*. Ordenamos el relato atendiendo a la progresión en los objetos de análisis de las prácticas que se proponen a los

estudiantes en diferentes instancias de la carrera.

El primer foco de análisis refiere al objeto de conocimiento de las CS en las disciplinas de referencia y en la escuela, desde una perspectiva epistemológica e histórica. Estudia su devenir en el tiempo y sus transformaciones con la intención de desnaturalizar y problematizar la mirada respecto del conocimiento: sus características y sus relaciones con los modos de construir saberes en las disciplinas y en la escuela. Se propone la reflexión sistemática acerca de los propósitos de la enseñanza de las CS en la escuela primaria y el análisis de la preservación del sentido en la comunicación del conocimiento. Este primer foco se aborda también desde la perspectiva de las ideas de los niños acerca del mundo social: se caracterizan algunas nociones infantiles y los procesos de construcción de los conocimientos sociales desde diferentes perspectivas teóricas. En este marco, se avanza sobre el problema del aprendizaje escolar de las CS.

En consonancia con esta focalización inicial, los seminarios del primer año proponen la reflexión epistemológica sobre las dos temáticas que abordan: las migraciones, por un lado, y las sociedades indígenas y sus relaciones con el estado-nación en diferentes momentos históricos, por el otro. A su vez, la temática de las migraciones es estudiada desde los aportes de la Antropología, la Geografía y la Historia, con la intención de favorecer una aproximación de los estudiantes a diferentes perspectivas disciplinares sobre el tema y la reflexión epistemológica sobre sus peculiaridades.

En el marco de este primer foco, se abordaron las siguientes cuestiones en el espacio de los “trayectos”:

El *Trayecto I* (primer cuatrimestre del primer año) se estructuró en función del análisis compartido de textos escolares sobre la temática de las migraciones para primer y segundo ciclo de la escolaridad básica. El corpus seleccionado se compuso, en su mayoría, de textos escolares de circulación actual aunque también se incluyeron textos de períodos anteriores y aquellos que los docentes-estudiantes propusieron. El análisis de los textos se centró en la perspectiva que ofrecen sobre las migraciones, su relación con el contexto en el que se produjeron, el sentido del conocimiento que comunican y sus vinculaciones tanto con los referentes disciplinares como con las finalidades educativas -también consideradas

desde un punto de vista histórico.

El *Trayecto II* (segundo cuatrimestre del primer año) propuso el abordaje de las ideas de los chicos sobre el mundo social y las sociedades indígenas, en particular, mediante el análisis de entrevistas de lectura de textos a niños en edad escolar⁴. Se buscó comprender las versiones de los contenidos que construyen en interacción con determinados textos, sus ajustes y desajustes respecto del texto escrito en relación con los marcos interpretativos que ponen en juego en la lectura. Se propuso, a la vez, buscar indicios del tipo de trabajo intelectual que los niños despliegan y del aprendizaje que pueden realizar en este contexto: qué significados construyen, qué interpretaciones iniciales desajustadas no logran modificar, cuáles sí, con qué alcances.

Los aspectos enfocados en los *Trayectos I y II* se mostraron potentes en la experiencia en sentidos diversos. La práctica de analizar textos informativos en profundidad desde el punto de vista del conocimiento que comunican resultó reveladora para los docentes, muchos de ellos con años de ejercicio de la profesión. “Esto no lo habíamos hecho nunca”, “No pensamos los textos de esta manera”, “Cuando elegimos un libro de texto lo hacemos por los temas que trata, por las actividades... pero no por cómo desarrolla cada tema o los contenidos específicos que presenta.” A la vez, la experiencia de análisis compartido permitió explicitar los criterios puestos en juego en la consideración de los diferentes textos propuestos para este espacio así como elaborar y sistematizar criterios de selección en función de proyectos de enseñanza específicos. Los conocimientos relativos a las migraciones construidos en las instancias de seminario, así como la reflexión epistemológica sobre ellos, fueron indispensables para los análisis realizados. Por su parte, el estudio de las perspectivas de los niños sobre los pueblos indígenas y la sociedad en general favoreció la aproximación de los maestros a ciertas nociones infantiles y sus relaciones con representaciones sociales sobre el tema, a la vez que contribuyó a la problematización y revisión crítica de algunas ideas de los propios docentes sobre la vida en sociedad. Por otro lado, generó las condiciones

4- Son entrevistas de la investigación “La lectura en Sociales y Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, dirigida por Beatriz Aisenberg. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Proyecto UBACyT AF48.

para la conceptualización del papel de los marcos asimiladores de los sujetos en la apropiación de nuevos contenidos.

Los *Trayectos I y II* enfocan aspectos parciales de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar de las CS. Es un modo de establecer un recorte del objeto con fines analíticos y de gestionar su complejidad en un proceso de formación en análisis didáctico. Esta focalización inicial es parte de un proceso que dará paso a un análisis global de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar en otras instancias de la carrera. Las bases teóricas en que se sustentó el análisis compartido realizado en los trayectos se desarrolló centralmente en el marco de las asignaturas “*El conocimiento social en las disciplinas y en la escuela*” y “*El aprendizaje escolar de las CS*”. Por su parte, la actividad analítica contribuyó a la apropiación de los conceptos planteados en las asignaturas porque los “encarnan” en objetos, situaciones y contextos específicos que -en general- demandan ajustes conceptuales a la vez que potencian su carácter instrumental: los conceptos son herramientas para interpretar la realidad.

Un segundo foco se establece en torno al estudio de proyectos de enseñanza, que se introduce en primer año a través de la asignatura “*Estudio de proyectos de enseñanza I*” y se enfatiza en el segundo año con “*Estudio de proyecto de enseñanza II y III*” y “*Trayectos de investigación de las prácticas III y IV*”. Estos espacios curriculares proponen una inmersión en el estudio de la enseñanza usual y de propuestas que apuntan a modificar las condiciones habituales de la enseñanza en el área en pos de democratizar el acceso al conocimiento, como se retomará más adelante. Este trabajo puede desplegarse con mayor riqueza en función de los “insumos” construidos respecto del objeto de conocimiento, el sujeto que conoce y la perspectiva didáctica en elaboración. Mediante el análisis de propuestas de diverso tipo (registros de clase, planificaciones, narraciones de proyectos realizados, producciones escritas) se profundiza en el estudio de las condiciones de enseñanza y sus relaciones con los aprendizajes de los alumnos. Desde el espacio de investigación se avanza en el diseño, puesta en el aula y análisis de situaciones de enseñanza.

Retomando el relato de nuestra experiencia, “*Estudio de proyectos de enseñanza I*” se desarrolló en torno a la temática de las migraciones que, tal

como se presentara anteriormente, ha sido un contenido abordado en el espacio de seminarios y el primer trayecto de investigación centrado en el análisis de textos escolares. Un primer momento de la asignatura se organizó en torno al análisis de variadas propuestas didácticas elaboradas por otros docentes o especialistas. Este análisis procuró alentar el diseño de los propios proyectos de enseñanza así como abrir la discusión en torno de algunos problemas y preguntas, de distinto orden, que supone el tratamiento de este tema en el aula⁵. A partir de estos análisis y discusiones, los docentes fueron elaborando sus recortes temáticos para convertir a las migraciones en objeto de enseñanza mediante el diseño compartido -en pequeños grupos- de un proyecto didáctico. La migración japonesa a partir de la segunda posguerra mundial (de Okinawa a Florencio Varela), la emigración de argentinos a España en el contexto de la crisis de 2001, la migración paraguaya a la Argentina desde 1950 y la migración boliviana a Florencio Varela, fueron los recortes construidos por los docentes para abordar: ¿por qué los migrantes se fueron de su país de origen?, ¿por qué decidieron migrar a la Argentina o emigrar de ella?, ¿cómo vivieron la experiencia migratoria?

Al año siguiente, en el marco del *"Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza III"*, se retomaron los proyectos planificados durante el cuatrimestre anterior para su análisis colectivo. Como producto de ese análisis se eligió uno de ellos para avanzar en su re-diseño con vistas a su realización en el aula. A partir de diversos criterios se seleccionó el proyecto de migración japonesa de Okinawa radicada en Florencio Varela y se procedió al diseño colectivo de aspectos aún no contemplados en el proyecto original, como la selección del conjunto de fuentes a trabajar con los alumnos y la planificación detallada de las situaciones de enseñanza. Por ejemplo, se elaboraron de testimonios a partir de entrevistas realizadas por una docente-estudiante a dos migrantes okinawenses que contactó en el barrio. El proyecto de enseñanza re-diseñado fue desarrollado por esta docente con su grupo escolar, un 6º año de una escuela pública de la

5- Por ejemplo: ¿de qué modo poner en cuestión los enfoques tradicionales sobre la inmigración masiva de fines del siglo XIX y principios del XX, vinculados con la idea de un "crisol de razas" desprovisto de conflictos?, ¿cómo abrir el aula a otros procesos migratorios del pasado o del presente?, ¿de qué manera diseñar situaciones de enseñanza capaces de poner en cuestión miradas reduccionistas, parciales o prejuiciosas sobre los migrantes?, ¿cómo abordar el tema cuando hay niños migrantes en el aula?, etc.

localidad. La puesta en el aula fue observada y registrada por otros estudiantes de la carrera para su posterior análisis. Los datos obtenidos resultaron acotados por diversas razones. Entre ellas, la calidad de los registros manuscritos y de audio producidos por los observadores en su “debut” en este rol. Esto fue objeto de análisis en relación con la formación de los docentes como observadores. Lograron así tematizarse algunas cuestiones metodológicas que, si bien se habían abordado previamente, pudieron re-significarse a partir del análisis de la propia experiencia en el rol. Por otra parte, los datos permitieron una reconstrucción y análisis general del proyecto de enseñanza diseñado de manera colectiva en el ámbito de formación. El alto impacto de esta experiencia en los estudiantes será retomado más adelante.

El cuatrimestre siguiente, en el marco del “*Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza IV*”, se retomaron nuevamente los proyectos sobre migraciones. Entre estudiantes y docentes se seleccionó la propuesta sobre la migración de argentinos a España, con el fin de avanzar en el diseño de las situaciones didácticas para desarrollar la secuencia en el aula. El trabajo colectivo de re-diseño no solo permitió realizar una planificación detallada de las consignas, la selección y elaboración de fuentes sino también profundizar el proyecto original mediante la inclusión de situaciones no previstas inicialmente. El proceso de re-diseño se vio además enriquecido por la necesidad de realizar diferentes contextualizaciones de la propuesta, ya que sería desarrollada por distintas estudiantes de la carrera en sus tres grupos escolares: un 4º, un 5º y un 6º año de escuelas públicas del distrito. Las discusiones sobre la enseñanza de las migraciones se potenciaron en este proceso de planificación compartida.

Concluido el diseño colectivo, las docentes llevaron adelante la propuesta mientras sus compañeros registraron las diferentes realizaciones del proyecto. Las tutoras de la carrera se incorporaron como observadoras con el objeto de contribuir a la formación de los estudiantes en este rol, obtener material empírico de mayor calidad respecto de la primera experiencia de aula y colaborar con el desarrollo del proyecto de enseñanza. En los encuentros de formación se fueron discutiendo los problemas que presentaba el desarrollo de la propuesta, a la vez que se avanzaba en los

ajustes y modificaciones que la planificación requería a la luz de lo que iba aconteciendo en las aulas.⁶

El desarrollo del proyecto incluyó la toma de entrevistas a una pareja de argentinos -contactada por una de las docentes de la carrera- que emigraron a España y, pasados unos años, retornaron a la Argentina. Los tres grados se reunieron en una escuela para llevar a cabo entrevistas desde la perspectiva de la Historia Oral que fueron planificadas y realizadas por cada grupo a uno de los integrantes de la pareja. Las docentes se pusieron nuevamente a disposición de la observación en una instancia de mayor exposición en tanto incluía la visita de una persona ajena al grupo, desconocida hasta entonces, y una participación destacada de sus alumnos que oficiaron como entrevistadores. El camino recorrido en el diseño, observación y análisis compartido de las propias prácticas en el marco de la carrera hicieron posible esta apertura. La experiencia resultó enriquecedora para los alumnos, los docentes a cargo, los docentes observadores, los profesores, los entrevistados y la propuesta de enseñanza, a la vez que ofreció nuevos datos para problematizar las situaciones diseñadas y realizadas en las escuelas. Esta cuestión se vio potenciada por el hecho de contar con tres experiencias de aula desarrolladas a partir de un mismo diseño inicial. Por otra parte, la nueva experiencia de campo nos permitió avanzar en la recopilación, producción de registros de clase y análisis compartido del material empírico. Los estudiantes realizaron informes a partir de las actividades realizadas. Tales escritos fueron elaborados en dos tiempos: en el curso del cuatrimestre y en la instancia de examen final, que consistió en la re-escritura del informe en base a la devolución realizada por los profesores. La escritura, entendida como parte del proceso de análisis, se trabajó en diferentes momentos con la intención de promover avances en las interpretaciones realizadas por los docentes acerca de lo sucedido en clase y de generar progresos de los maestros como escritores

6- Además de los problemas específicos de la enseñanza, los docentes relataban las circunstancias institucionales o de otro tipo que interferían en el desarrollo sostenido de las situaciones previstas: las interrupciones ocasionadas por problemas en el suministro de servicios en la escuela (agua, luz), por otros proyectos institucionales (actos escolares, salidas de los grupos de niños para participar en determinadas convocatorias), las interrupciones durante la clase de personas externas a la misma, el escaso tiempo escolar dedicado a la enseñanza de las Ciencias Sociales, el ausentismo elevado de los alumnos. El registro de esta diversidad de situaciones que provocaba cortes en la enseñanza planificada se hicieron más visibles para los docentes al afectar al desarrollo de un proyecto que involucraba a otras personas (los observadores, por ejemplo). Esto contribuyó a su desnaturalización y a su análisis en relación con la escasa centralidad de la enseñanza en la cotidianidad escolar.

en el contexto de la actividad de investigación. La escritura favorece el distanciamiento requerido para el análisis y es una poderosa herramienta epistémica. Es a la vez una práctica compleja que demanda el intercambio con otros y -en el marco del proceso de formación- la intervención docente: en sus diferentes instancias (escritos de trabajo, informes parciales, final) la escritura fue objeto de revisión, análisis y tematización en el curso de la carrera.

Las experiencias en el aula de las propuestas diseñadas, registradas y analizadas colectivamente fueron de gran impacto para los docentes. Enseñar sobre un tema que se conoce en profundidad, tener un proyecto de enseñanza propio y fundamentado -producto del intercambio sostenido con los colegas en una instancia de formación, con materiales de enseñanza seleccionados, adaptados o desarrollados también en el espacio colectivo-, contar con la presencia de compañeros en el aula que puedan colaborar en la gestión de ciertas situaciones constituyen condiciones muy favorables para el ejercicio de la enseñanza. Se trata de condiciones bien diferentes de aquellas en las que los maestros desempeñan su tarea cotidiana.

En relación con el impacto de estas experiencias, los estudiantes propusieron hacer una presentación a la comunidad docente en la feria del libro de la localidad. Tomamos la idea y la desarrollamos en el marco de las “*Jornadas de discusión y extensión*”⁷ de nuestra licenciatura. Los docentes prepararon sus exposiciones e intercambiaron sobre ellas con una de las profesoras de la carrera que participó también en la presentación. Esta instancia permitió pasar en limpio, conceptualizar y jerarquizar aspectos de la experiencia seleccionados para relatar los proyectos realizados. Asumir públicamente la palabra para comunicar a otros el camino transitado -otros externos al proceso de formación y colegas, en un ámbito al que solían concurrir como asistentes- permitió a los estudiantes sistematizar qué aprendieron como maestros respecto de la enseñanza del tema en particular y de las Ciencias Sociales en general, así como valorar la

7- Espacio curricular del plan de estudios destinado a tratar problemáticas relevantes de la enseñanza de las CS y la vida en sociedad que ocupan o preocupan a quienes cursan la carrera y, además, pueden ser objeto de interés para el público en general y docente, en particular. Pretenden ser un ámbito para la circulación y el intercambio de las producciones, los saberes y las experiencias de los estudiantes.

experiencia y el conocimiento producido.

“Una aspiración central de los programas de formación continua (...) es sentar las bases para el ejercicio autónomo y cooperativo de la profesión docente. En el ámbito de la formación, los maestros tienen oportunidad de saborear el trabajo compartido con colegas, de apropiarse de herramientas teóricas que les permiten re-conceptualizar la enseñanza y abordarla desde una nueva perspectiva, de experimentar el poder que esto implica. Construyen así una imagen enriquecida de su profesión” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p.20).

También en relación con los proyectos de enseñanza sobre migraciones, realizamos una segunda *“Jornada de discusión y extensión”*. Consistió esta vez en un espacio de intercambio entre los alumnos de los tres grados en los que se realizó el proyecto acerca de sus aprendizajes sobre la emigración de argentinos a España. El intercambio se realizó en dos grupos para favorecer la participación de los chicos y fue coordinado por las profesoras de la carrera. Los docentes observaron la situación, la registraron e intervinieron cuando lo consideraron conveniente. La discusión permitió relevar indicadores, construir observables acerca de los avances de los chicos, los alcances y peculiaridades de esos aprendizajes así como también sus limitaciones. Para los maestros, que rara vez pueden observar el funcionamiento de su grupo de alumnos por fuera de su coordinación, resultó una experiencia muy valorada. Asimismo ver a sus alumnos tomar la palabra, explicitar sus conocimientos, intercambiar acerca de lo aprendido, mostrar sus producciones a los compañeros y a los adultos permitió a los maestros obtener nuevos elementos para el análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje escolar así como valorar la experiencia de implementación de un proyecto diseñado de manera colectiva y su rol docente.

8- Antes de pasar a nuestro último foco, haremos mención al resto de las instancias formativas relativas al momento de la carrera que estamos tratando. En la asignatura *“Estudio de Proyectos de Enseñanza II”*, centrada en la comunicación de contenidos referidos a la Geografía, se avanzó en el análisis de propuestas y materiales curriculares y en el diseño compartido de proyectos de enseñanza. Este trabajo se desplegó en relación con los recortes temáticos desarrollados en los seminarios *“Espacios Urbanos”* y *“Ambientes, recursos y problemáticas ambientales”*, ambos dictados durante el segundo año de la

Finalmente, nuestro tercer foco⁸ -que por cuestiones de espacio sólo podremos mencionar- remite también al estudio de proyectos de enseñanza pero vinculados esta vez a problemáticas y tensiones específicas que atraviesan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. Las asignaturas relativas a este punto son *“La lectura y la escritura en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales”* y *“Desafíos y tensiones en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria”*⁹. La primera asignatura toma como contenido de referencia diferentes explicaciones sobre el derrumbe demográfico de la población originaria a partir de la conquista de América para plantear su enseñanza a través de la lectura y la escritura, mediante la presentación de resultados de una línea de investigaciones didácticas en curso¹⁰. La segunda, retoma contenidos de los seminarios *“Movimientos sociales: manifestaciones, reclamos y derechos”* y, en particular, de *“Dictaduras en la Argentina. La última dictadura del siglo XX”*.

En los espacios de investigación, la propuesta fue la siguiente. *“Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza V”* planteó el diseño colectivo de proyectos de enseñanza en los cuales las prácticas de lectura y escritura tuvieran especial centralidad. Este proceso de diseño se basó en los análisis de proyectos y registros de clase de situaciones de lectura compartida y escritura realizados en la asignatura mencionada en el párrafo anterior. Por último, en *“Trayecto de investigación de las prácticas de enseñanza VI”* la tarea se dirigió a la elaboración compartida del proyecto que daría lugar al trabajo de campo y posterior análisis para la

licenciatura. En el mismo año se dictaron también seminarios cuyos recortes remiten a contenidos históricos: *“Cambios y permanencias sociales y políticas entre el proceso revolucionario de Mayo y la Independencia”* y *“La conquista de América: perspectivas para su estudio”* que fueron retomados y analizados como contenidos escolares en el marco de propuestas de enseñanza analizadas en la asignatura *“Estudio de proyectos de Enseñanza III”*.

9- Esta asignatura se articula con el “Taller de programación de la Enseñanza de las CS”, que propone la producción de una propuesta de recortes de contenidos para cada ciclo (y año escolar) desde una perspectiva institucional de la enseñanza en el área atendiendo a las finalidades educativas de la escuela primaria y a las particularidades del contexto específico de sus instituciones. La propuesta de planificación a nivel escuela apunta a brindar un espacio para debatir acerca de las tensiones y los desafíos de la enseñanza de las CS y la construcción cooperativa y fundamentada de posibles respuestas.

10- Se trata de una línea de investigaciones didácticas codirigidas por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos desarrollada en la Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Proyectos UBACyT, 2000-2017. La investigación citada en la nota 5 es el primer proyecto de esta línea.

realización del Trabajo Final Integrador que los alumnos deben realizar para obtener el título de grado. Como punto de partida, se analizaron colectivamente los proyectos de enseñanza elaborados en el *Trayecto V* y se seleccionó uno de ellos para avanzar en su revisión crítica, diseño de situaciones y materiales tomando en consideración el año escolar y contexto institucional específico en el que se realizaría el trabajo de campo a cargo de una de las docentes cursantes. La temática elegida fue “La frontera: relaciones entre los pueblos originarios de la región pampeano-patagónica y la sociedad hispano-criolla en el siglo XIX”. El proyecto se implementó en un 6º año. Todas las clases contaron con la presencia de observadores a partir de cuyos anotaciones y audios se elaboraron los registros de clase que fueron objeto de un primer análisis compartido. Estos registros constituyen el material empírico a partir del cual los docentes podrán elaborar un recorte personal para su trabajo final.

Criterios de formación: fundamentos y reflexiones

Los criterios centrales que estructuran esta propuesta de formación docente son: la producción colectiva de conocimiento didáctico como eje de la formación, la problematización compartida de los contenidos y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar y, por último, la recursividad en el proceso formativo. Estrechamente relacionados entre sí, se presentan por separado con fines analíticos. El desarrollo de cada apartado da cuenta de su imbricación.

En el despliegue de estos criterios incorporamos las reflexiones y aportes de los integrantes de dos investigaciones didácticas colaborativas entre investigadores y docentes desarrolladas, una de ellas, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires¹¹, y en el Sindicato Unificado de Trabajadores Docentes de la Provincia de Buenos

11- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Proyecto UBACyT 200 201 301 001 23 BA/2014-17 “Leer y escribir para aprender en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales”, codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. Equipo: M. Torres, A. Larramendy, K. Benchimol, M. Lewkowicz, C. Beloqui, M. Bloch, D. Hilman, J. Jakubowicz, N. Kogan, S. Silberstein y G. Vázquez. Maestros investigadores: Y. Abal, E. Azurmendi, S. Campero, JM Conde, P. Dastolfo y L. Finocchietto.

12- Investigación colaborativa desarrollada en el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), 2007-2011, coordinada por Delia Lerner, Beatriz Aisenberg y Gladys Bravo. Equipo que participó en todas las etapas de la investigación: G. Solari, L. Rossi, F. Martínez (Lanús), S. Martini, A. Lucero, M. Herrera, R. Graziano, H. Riscino (Avellaneda), S. Jiménez, J. Rodríguez, G. Sureda, J. Veliz y M. Alfaro (Moreno). Otros equipos de otros partidos de la provincia participaron en la primera parte del proyecto.

Aires (SUTEBA)¹², la otra. Si bien no se trata de espacios específicos de formación, la participación de los docentes en investigaciones centradas en la producción de conocimiento didáctico en la institución escolar ha sido especialmente valorada por los participantes como instancia formativa.

Las ideas desarrolladas en este punto se basan también en indagaciones y análisis sobre otros procesos de formación docente, particularmente en los aportes de Lerner, Stella y Torres (2009). Estos trabajos se inscriben en una tradición de formación docente continua centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, desarrollada en países iberoamericanos desde la perspectiva de una de las didácticas específicas. Esta tradición ha permitido ir construyendo un marco de referencia que orienta nuestras propuestas y la reflexión sobre su desarrollo (Lerner, 2001a y 2001b).

En síntesis, el análisis de los criterios que presentamos toma en consideración: la instancia de formación desarrollada en la licenciatura de la UNIPE que ha sido objeto del punto anterior, investigaciones colaborativas con docentes e indagaciones sobre otros procesos de formación docente y su conceptualización.

La producción colectiva de conocimiento didáctico como eje de la formación

Desde la perspectiva de las Didácticas Específicas, concebimos a la didáctica como una disciplina pedagógica cuyo objeto es el estudio de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos en la escuela. Buscamos tanto comprender y explicar las interrelaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en las clases habituales, como elaborar herramientas conceptuales que permitan transformar la enseñanza para mejorar la comunicación de los contenidos escolares desde un compromiso insoslayable con los aprendizajes de todos los alumnos, es decir, nos proponemos construir saberes que contribuyan a la democratización del acceso al conocimiento. Desde esta concepción,

“Consideramos imprescindible la investigación empírica en el aula como base para fundamentar afirmaciones sobre formas de

enseñanza que promueven aprendizaje y, en general, 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.” (Aisenberg, 2015).

Desde esta perspectiva, el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar ocupa también un lugar destacado en la formación docente y, por lo tanto, constituye un eje central en nuestras propuestas.

“El análisis de situaciones de aula es quizá la estrategia que más datos provee para la reflexión. Ayuda al docente a identificar problemas, a pensar en las posibilidades de resolución, a investigar. Crea interrogantes que dan sentido al estudio del material bibliográfico, permite al maestro ver la situación desde otras perspectivas, problematizar, imaginar posibles hipótesis, identificar dificultades para buscar alternativas de acción, elaborar propuestas de intervención didáctica, reflexionar y discutir su adecuación. Analizar clases (...) constituye una herramienta privilegiada de formación (...)” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 53).

El análisis compartido de clases escolares a través de registros de diverso tipo otorga a los docentes la posibilidad de tomar distancia de una práctica en la que están inmersos y comenzar a hacer visibles determinados aspectos que la constituyen y que en general permanecen ocultos, inadvertidos o poco analizados en su complejidad y cotidianidad. Analizar colectivamente registros de clase contribuye a desnaturalizar aspectos de la enseñanza y su vinculación con los aprendizajes de los alumnos, a problematizar esta relación, a formularse preguntas y comenzar a buscar algún tipo de respuestas. Este trabajo analítico y reflexivo permite tematizar aspectos de la práctica que se constituyen en “observables” en el diálogo compartido, discutir sobre ellos, recurrir al conocimiento disponible para re-pensarlos a partir de esos nuevos elementos y, en ese

interjuego, construir nuevos saberes, conceptualizar la enseñanza y sus relaciones con los aprendizajes de los alumnos en el marco de la clase escolar.

La dimensión colectiva de los procesos de análisis a la que venimos haciendo referencia no es una cuestión menor. Por el contrario, compartir con otros la mirada sobre el aula favorece la explicitación de aspectos implícitos en la enseñanza, la reflexión sobre ellos y el intercambio de puntos de vista. En el marco de un proceso de formación, estas reflexiones se nutren de herramientas conceptuales que permiten complejizar esas miradas a la vez que construir una concepción didáctica explícita, sistematizada y fundamentada que ofrece criterios para pensar, diseñar y problematizar las prácticas de enseñanza y los progresos que promueven en los alumnos.

En primera persona, los maestros del equipo de FFyL señalan:

“Valoramos que la construcción de conocimiento didáctico se realice mirando lo que efectivamente sucede en las aulas (...): es en la escuela y sobre nuestras propias clases. Este 'abrir el aula' es una forma de hacer pública nuestra tarea, situación a la que no estamos acostumbrados y que en un primer momento nos resultó un desafío. Los cuatro recordamos los nervios que sentimos la primera vez que prendimos el grabador (...)

A medida que avanzamos con el análisis de los registros pudimos correr de la preocupación de 'revisar con el objetivo de evaluar o corregir'¹² para tratar de comprender qué pasó en cada clase y por qué. (...) Una particularidad de este trabajo fue la necesidad de tomar distancia de nuestra propia tarea para poder analizarla. Gracias a este distanciamiento logramos adoptar una actitud cognoscitiva (...). Pudimos pensar más allá de la situación concreta de cada una de nuestras aulas y comenzar a plantear interrogantes respecto a la enseñanza de las CS. (...) La construcción del saber didáctico precisa de un trabajo interdisciplinario (...) en el que a los docentes se nos consideró en calidad de pares: el docente también es productor de conocimiento.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

12- El equipo del SUTEBA también reflexiona sobre este asunto, como se verá más adelante.

Como señalan los maestros, poner el análisis de las prácticas de enseñanza en el centro de los espacios de formación no sólo se vincula con la posibilidad, ciertamente imprescindible, de conceptualizar el objeto en su complejidad. Tiene, además, la intención de promover otro tipo de relación de los docentes con el saber que puede imaginarse -sostienen Cannellotto y Sadosky (2015: p.136)- si pensamos la relación entre enseñanza y aprendizaje como una hipótesis.

“Para eso se requiere una actitud de apertura (...), una “actitud investigativa” [que no] se prescribe ni se adquiere a pura voluntad, sino que se construye en un proceso que parte de aceptar que todos – también los maestros, también los jóvenes y los niños- pueden poner sus marcas al interactuar con el conocimiento que ha producido nuestra cultura. (...) Proponemos entonces dejar de entender la relación de enseñanza-aprendizaje como una certeza y adoptar una posición de exploración que permita abandonar los automatismos y las repeticiones. Esa apertura, a la vez que se propone una relación que no sea instrumental ni mecánica, nos empuja a una noción de saber pedagógico en la que, como resultado de la reflexión crítica sobre el propio trabajo, y en diálogo con otras formas de producción del saber, el docente se concibe como un trabajador intelectual que elabora conocimiento como respuesta a problemas que surgen de su práctica”.

Los maestros del equipo de FFyL se reconocen en este lugar:¹⁴

“Los docentes tenemos un saber específico que se pone en juego durante las clases y una perspectiva singular desde la cual podemos formular aportes necesarios para el análisis de estas situaciones. A diferencia de discursos que refieren a los docentes por su falta (de capacidad, de tiempo, de voluntad), nos sentimos interpelados por un proyecto que valoró positivamente nuestro saber-hacer y nos dio la posibilidad de ser parte en la producción de conocimiento didáctico.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

14- También los docentes del equipo del SUTEBA, como veremos luego.

Finalmente, y en relación con las últimas afirmaciones, construir los criterios que fundamenten las propias prácticas otorga a los docentes la posibilidad de un ejercicio autónomo de la profesión. Esta autonomía no implica un desarrollo individual o solitario sino que, por el contrario, funda sus raíces tanto en los conocimientos que sustentan la toma de decisiones didácticas como en el carácter cooperativo de la profesión docente. La dimensión institucional de la enseñanza supone a la docencia como un trabajo compartido que permita afrontar su complejidad y orientar la tarea cotidiana al logro de las finalidades educativas. *“La participación en un colectivo de educadores es imprescindible para desarrollar el trabajo docente, porque la enseñanza es una práctica social compleja, que requiere de saberes especializados y no puede ejercerse en soledad.”* (Lerner, Stella y Torres, 2009, p.20).

La problematización compartida de los contenidos y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar

El análisis de las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje en la escuela supone la problematización de las prácticas escolares, tal como fue planteado en el apartado anterior. Queremos, sin embargo, enfatizar el lugar de la problematización en la construcción de conocimiento y en la modificación de las prácticas de enseñanza en la escuela: resulta indispensable para pensar su transformación, sus fundamentos y condiciones de posibilidad. Problematizar implica considerar los objetos y las prácticas como producto de una historia y una construcción cultural. Conduce a poner en cuestión el saber pedagógico 'por defecto', *“ése que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter preformativo (...), que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impide pensar en direcciones novedosas.”* (Terigi, 2010, p.99).

En nuestra propuesta de formación, buscamos problematizar las prácticas usuales de enseñanza de las CS y aquellas que apuntan a modificar las formas escolares y las costumbres didácticas instaladas -tanto en proyectos de enseñanza desarrollados por otros como en los propios-; las condiciones institucionales en que dichas prácticas tienen lugar, el dispositivo escolar y las condiciones laborales en las que los docentes desarrollan el trabajo de enseñar -en relación con las posibilidades y los límites que ofrecen a la

transformación de la enseñanza-; buscamos problematizar también el conocimiento que queremos enseñar.

La reflexión sobre el objeto de estudio, la preocupación por el sentido del conocimiento que se comunica en la escuela y su relación con las finalidades educativas es central en nuestra perspectiva didáctica. Abarca el aspecto temático del conocimiento (con las diferentes aristas y dimensiones que su complejidad supone) así como la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento en cuestión: de qué tipo de conocimiento se trata, cómo se construye, qué campo de problemas aborda, qué trabajo intelectual supone su apropiación por parte de los alumnos, qué versiones de los contenidos construyen los chicos.

Adentrarse en el estudio del tema de enseñanza y problematizar los contenidos (los recortes y ejes posibles, su relación con los propósitos educativos, las condiciones para su enseñanza y su vinculación con los contenidos aprendidos) es un asunto primordial -y poco habitual- del trabajo docente en la escuela primaria. El abordaje de estas cuestiones tiene efectos profundos en la formación de los docentes que tratamos de mostrar en el relato de la experiencia de nuestra licenciatura. Veamos qué dicen los docentes del equipo de la FFyL:

“Involucrarnos en profundidad con los contenidos implicó dedicar un tiempo específico a la lectura y puesta en común de interrogantes que nos permitió abordarlos en su complejidad. Esta relación de interioridad con el tema de estudio no solamente nos permitió planificar las clases, sino también crear las condiciones didácticas necesarias para favorecer la construcción de explicaciones y reconstrucciones históricas por parte de los alumnos.

En el nivel primario, (...) se nos exige habitualmente un conocimiento general de todos los contenidos. (A su vez) la cantidad de contenidos a abordar durante un año dificulta la posibilidad de profundizar en cada uno de ellos. (...) Son pocas las ocasiones en las que podemos dedicar tiempo para consultar bibliografía ampliatoria, reflexionar sobre los enfoques, las estrategias de enseñanza y las intervenciones. En las condiciones de trabajo actuales esta tarea resulta lejana a las posibilidades que tenemos en función de los tiempos escolares de los que disponemos (...).

Participar de esta propuesta de investigación nos remitió a uno de los motivos principales por los que nos acercamos a la docencia: porque nos gusta enseñar y aprender. Consideramos que una manera de profesionalizar nuestra tarea es valorizando, y muchas veces revitalizando, el vínculo que como docentes tenemos con el conocimiento. (...) La fuerza del docente también radica en su capacidad de asombro, de aprendizaje constante, en una actitud curiosa hacia el conocimiento.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

El dominio de los contenidos en profundidad y la construcción de un proyecto de enseñanza fundado en la reflexión acerca del sentido de cada una de las situaciones propuestas para su desarrollo en función de determinados propósitos, colocan a los docentes en otra posición. La problematización de los diferentes aspectos implicados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje es una condición para avanzar en este sentido y, por lo tanto, un eje central de la formación docente.

La recursividad en la presentación de los contenidos de la formación

La recursividad como criterio de formación, remite tanto al tratamiento del conocimiento didáctico como de los contenidos específicos del área.

“Los contenidos didácticos deben ser recurrentemente visitados –analizados en el marco de diferentes actividades, a partir de diversos interrogantes y contando con conocimientos que antes no se tenían- para llegar a definirlos de manera gradual, lo cual ayuda a actualizarlos en las distintas situaciones de enseñanza en que su reutilización es pertinente, y a adecuarlos a las particularidades de cada una de ellas.” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 55).

Como desplegamos en el relato de nuestra experiencia, la enseñanza de las migraciones es abordada en diferentes espacios curriculares simultáneos y sucesivos, desde diferentes perspectivas, recortes temáticos y mediante propuestas diversas: estudiar el tema desde distintos marcos disciplinares; analizar proyectos de enseñanza de otros; diseñar los propios; analizar las planificaciones de los compañeros; re-diseñar una de ellas para un contexto

escolar específico; llevar a la práctica y registrar la propuesta; sistematizar y comunicar a otros lo aprendido; re-diseñar otro proyecto con un nuevo recorte del tema y tomando en consideración la experiencia anterior; contextualizar la propuesta para diferentes grados; desarrollarla simultáneamente en tres grupos escolares; analizar colectivamente los datos obtenidos; escuchar a los alumnos intercambiar sus puntos de vista acerca de lo aprendido con compañeros de las diferentes escuelas implicadas. En relación con los contenidos, re-visitar el tema permite complejizar los conocimientos desde el punto de vista de la aproximación a diferentes movimientos migratorios, de la profundización del marco conceptual para pensar las migraciones y de su re-construcción como contenidos escolares.

En el espacio de formación, la articulación entre situaciones como las descritas busca promover la puesta en juego de procesos de contextualización, descontextualización y re-contextualización (Lerner, Stella y Torres, 2009) de los conocimientos que se están elaborando sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. Son procesos implicados en la planificación de una propuesta para un contexto escolar determinado (contextualización), de tematización y generalización en el análisis de la experiencia de aula (descontextualización) y de re-utilización de los conocimientos construidos en el diseño de un nuevo proyecto de enseñanza (re-contextualización). La puesta en juego de estos procesos favorece la problematización de la enseñanza porque los diferentes contextos suponen demandas específicas y ajustes vinculados con su particularidad así como la búsqueda de generalizaciones supone otras preocupaciones.

Lerner, Stella y Torres (2009) plantean que la problematización es producto de un “cambio de posición”: no es lo mismo reflexionar a partir de proyectos o clases producidas por otros que planificar las propias. “El desafío de la planificación lleva a problematizar lo que antes había sido aceptado sin discusión” porque al planificar resulta evidente que hay que precisar aspectos de la situación de enseñanza no necesariamente tenidos en cuenta en instancias de análisis, “lo que requiere adoptar una posición mucho más exigente en relación con las previsiones a tomar”. Los cambios de posición, en definitiva, favorecen la construcción de conocimiento

didáctico en tanto implican asumir diferentes perspectivas respecto de un mismo objeto.

Ahora bien, los cambios de posición también suponen dificultades que es preciso tener en cuenta. En las fases de diseño y de realización-seguimiento de proyectos de enseñanza desarrollados en investigaciones didácticas,

“(...) hay una dimensión normativa puesta 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 una 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 más 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.” (Aisenberg, 2015).

En los espacios de formación, la recursividad en el análisis de los registros de clase favorece la toma de distancia y el paulatino abandono de la mirada normativa en pos de una perspectiva analítica centrada en comprender y conceptualizar las prácticas de enseñanza. Se trata de una cuestión central porque la mirada normativa sobre la enseñanza -focalizada en la evaluación del accionar docente- es la predominante, cuando no la única, en el mundo escolar.

En este sentido, desde el equipo del SUTEBA, Lerner y cols. (2017) plantean que *“someter la propia práctica a la mirada de otros implica un grado de exposición que no resulta fácil para ningún docente, por no ser esta una práctica usual en la escuela y porque, cuando tiene lugar, está ligada al control de la enseñanza y no a indagar cómo aprenden los alumnos”*. Describen el exceso de autocrítica de los maestros en los primeros análisis de los registros de sus propias clases -plagados de

objeciones respecto de su accionar en el aula- y lo relacionan con una “exigencia de no cometer errores que parece formar parte de la identidad docente”. El análisis sostenido de los registros de clase habilita nuevas perspectivas sobre la propia práctica:

“Analizar cooperativamente registros de clase es relevante para comprender lo que sucede en el aula, para repensar las propias intervenciones y las reacciones de los alumnos en relación con ellas, para acceder a las interpretaciones de los niños así como a sus dificultades y sus progresos. Debatir acerca de registros de clase hace posible explicitar los propósitos que perseguían los docentes y las razones que los impulsaron a intervenir de una u otra manera, así como apreciar las diferencias entre lo que se intenta enseñar y lo que efectivamente aprenden los alumnos.” (Lerner y cols., 2017, p.168).

En síntesis, y volviendo sobre el sentido del análisis de las prácticas escolares, el equipo del SUTEBA afirma: “En este proyecto de investigación intentamos avanzar en la construcción de conocimientos didácticos: 'la finalidad siempre es el aprendizaje y no la evaluación de lo que el maestro hizo o dejó de hacer en la clase registrada' (Lerner, Stella y Torres, 2009)”. (Lerner y cols., 2017).

En consonancia con estas observaciones, los maestros del equipo de FFyL señalan que “uno de los supuestos a desarmar fue que la clase tenía que salir perfecta”. Y, marcando la diferencia con la usual relación entre observación de clases y evaluación, agregan que: “no sentimos que se evalúe nuestra tarea sino que las discusiones siempre estuvieron centradas en lo que pasaba en la clase, en la relación entre enseñanza y aprendizaje.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

En la experiencia de formación en la UNIPE, la recursividad en el análisis de registros de clase fue esencial en relación con el paulatino abandono de la posición evaluativa y la construcción de una perspectiva analítica. También, y fundamentalmente, en relación con la posibilidad creciente de construir observables sobre las interrelaciones entre enseñanza y aprendizaje: “¿Cómo ven?, ¿Cómo ven tanto?”, decían los maestros a sus

profesoras en los primeros análisis colectivos. El proceso sostenido y cooperativo de análisis de registros de clase en el marco del proceso de formación permitió a los maestros comenzar a recortar indicios sobre nuestro objeto y adentrarse en su interpretación. Desde la mirada compartida, construyeron una mirada propia sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de las CS. Es una mirada que sigue siendo colectiva, como veremos a continuación.

Reflexiones finales

Hasta aquí hemos planteado una sistematización de los criterios centrales que estructuraron el proyecto de formación docente de la UNIPE y se mostraron relevantes en su desarrollo, así como también en otros espacios formativos en el campo de las CS y otras áreas. Una vez más, estos criterios son: la producción colectiva de conocimiento didáctico como eje de la formación, la problematización compartida de los contenidos y de las prácticas escolares como condición para la construcción de conocimiento y la transformación de la enseñanza y, finalmente, la recursividad en el proceso formativo.

En el cierre de este trabajo queremos enfatizar una cuestión primordial que venimos desarrollando. Nos referimos al carácter colectivo de los procesos de formación y, también, del trabajo docente.

En el relato y las reflexiones sobre nuestra experiencia en Florencio Varela, hemos intentado mostrar hasta qué punto el trabajo compartido entre docentes potencia la instancia formativa y constituye una condición fundamental para afrontar la complejidad de la enseñanza. Las reflexiones que realizan sobre este punto los docentes e investigadores de FFyL y del SUTEBA no hacen más que reafirmar esta cuestión.

“A diferencia de nuestro trabajo cotidiano que suele ser bastante solitario (...) este proyecto implicó una interacción constante con especialistas y con otros maestros. (...) La presencia de otros docentes en el equipo habilitó el intercambio de experiencias, nos permitió pensar un recorte de contenidos distinto al que trabajamos habitualmente y planificar un proyecto de enseñanza que fuimos

reorganizando a medida que avanzábamos con las clases. Los encuentros periódicos con otros docentes que estaban a cargo de propuestas similares en otras escuelas nos sirvieron para ir realizando ajustes en las formas de gestión de la clase, de intervención en las prácticas de lectura compartida, en la formulación de consignas... El trabajo reflexivo se potencia al establecer vínculos profesionales con otros.” (Abal, Azurmendi, Conde y Finocchietto, en prensa).

El equipo del SUTEBA subraya la relevancia del trabajo compartido entre docentes en todas sus instancias, desde el intercambio inicial destinado al estudio del tema, la construcción de los contenidos a enseñar y la planificación de las situaciones, a la gestión cooperativa de las clases y su análisis posterior. A la vez que ponderan sus beneficios, reflexionan también acerca del “enorme desafío” que implicó el trabajo compartido, sobre todo en el espacio del aula: “*Se trataba de abandonar el trabajo solitario para construir conocimiento junto con otros actores.*” (Lerner y cols., 2017, p.151). Señalan, finalmente, que “el respaldo del grupo resulta esencial cuando se trata de transformar la propia práctica, de atreverse a cambiar lo instituido.”

En su análisis pormenorizado del papel de la cooperación entre docentes, el equipo del SUTEBA avanza hacia la consideración del trabajo compartido como derecho:

*“Enseñar es una tarea de alta complejidad, que supone tanto dominar los contenidos como comprender los procesos de apropiación desarrollados por los sujetos y generar las condiciones didácticas que hacen posible engarzar la enseñanza con el aprendizaje. La enseñanza exige tanto previsión como reflexión sobre lo realizado, requiere estudio, discusión, producción colectiva de conocimientos. Entonces, para enseñar, los docentes tenemos la necesidad y, sobre todo, tenemos el derecho de reflexionar sobre el aprendizaje de nuestros alumnos, de discutir con nuestros compañeros sobre los problemas que detectamos, sobre los materiales bibliográficos que hayamos consultado, sobre las ideas que cada uno sostiene... En suma, tenemos derecho a trabajar con otros y a posicionarnos como **sujetos productores de conocimiento** y*

no solo como ejecutores.” (Lerner y cols., 2017, p.143). (El resaltado es de los autores).

Finalmente, queremos subrayar que la reflexión sobre la formación docente resulta inseparable del análisis las condiciones laborales e institucionales del trabajo de enseñar. Los tiempos y condiciones de la formación permanente que implica el ejercicio de la docencia (estudio, previsión, reflexión sobre lo acontecido en el aula):

“son tiempos y formas de trabajo que no están previstos en la organización escolar vigente. Será necesario pensar cómo transformarla, ya que tenemos fuertes razones para reivindicar el derecho de los docentes a producir conocimientos, a trabajar en condiciones laborales que hagan posible la controversia entre colegas y la cooperación para abordar la compleja responsabilidad de enseñar.” (Lerner y cols., 2017, p.170).

Bibliografía

Abal, Y., Azurmendi, E., Conde J.M. y Finocchietto, L. (en prensa). El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en un proyecto de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: reflexiones y miradas desde el aula. Ponencia aceptada para su publicación en Actas de XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia. II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía. IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *“Los aportes de la didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos.”* 3 al 5 de octubre de 2018. Bariloche, Argentina.

Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 13, 33-50. Córdoba: Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.).

Cannellotto, A. y Sadovsky, P. (2015). Otra relación con el saber. En Rosemberg, D. (selección). *La educación en debate*. Gonnet: UNIPE: Editorial universitaria.

Larramendy, A. y Serulnicoff, A. (colab). (2018). Las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales como objeto de análisis compartido. Perspectivas y reflexiones a partir de una propuesta de formación docente. En Mombello, L. (comp.). *Una mirada sobre la propia práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Lerner, D. y cols. (2017). *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria: CABA: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

Lerner, D.; Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

Lerner, D. (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001b). El quehacer en el aula como objeto de análisis. En *Textos, Didáctica de la lengua y la literatura*, 27, 39-52. Barcelona: Graó.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Ed. Fundación Hendija.

Documentos

Larramendy, A. (coord.), Torres, M, Villa Adriana y Ramacciotti, K. (2011), *Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*, Plan de estudios, UNIPE. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/formacion/formacion-unipe/carreras/licenciaturas/item/12-licenciatura-en-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-para-la-educacion-primaria>

Fronteras y diferencias en formación docente

*María Gabriela Soria*¹
*Sara Elizabeth Orellana*²

Reseñas n° 16
[pág. 203-218]
Recibido: 30/06/18
Aceptado: 15/08/18
ISSN-L. N° 1668-8864

Resumen

La formación docente es un campo complejo que integra atravesamientos desde lo sociohistórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico, entre otros engranajes constitutivos de su complejidad. En ella, advertimos prácticas naturalizadas que operan como límites, linderas, que separan y a la vez dan forma u orientan los desempeños de los estudiantes al interior del campo formativo.

El presente artículo tensiona miradas sobre la formación docente inicial, desde la noción de “fronteras formativas”, entendidas inicialmente como aquellas que buscan homogeneizar a los futuros docentes, como a sus modos de actuar, de estar y transitar las prácticas de formación, a fin de controlar y/o neutralizar las posibles singularidades y diferencias que puedan emerger insurrectamente ante lo establecido o esperado. Y se aventura a plantear las mismas como posibilidades de invención, de espacios de resistencia, de instituyentes.

Palabras clave: formación docente, fronteras, diferencias, fronteras formativas.

1- Magister en Didáctica – Fac. de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina.
mariagabrielasoria@gmail.com

2- Especialista en Análisis Institucional – Fac. de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. saraelizabethorellana@gmail.com

Abstract

Borders and differences in teaching training

Teacher training is a complex field that integrates the socio-historical, the political-ideological, the socio-institutional, the ethical, the subjective, the unconscious, the conscious, the imaginary, the symbolic, among other gears constituting their complexity. In it, we see naturalized practices that operate as limits that separate and at the same time give a shape or guide the performances of students within the training field.

This article stresses views on initial teacher training, from the notion of "formative frontiers", understood initially as those that seek to homogenize future teachers, as well as their ways of acting, of being and transiting training practices, in order to control and / or neutralize the possible singularities and differences that may emerge insurmountably before the established or expected. And ventures to pose them as possibilities of invention like spaces of resistance.

Keywords: teacher training, borders, differences, training boundaries.

Introducción

Como miembros del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), conformamos desde hace varios años equipos de investigación en torno a la formación docente. Actualmente profundizamos en el abordaje de las diferencias en las prácticas y discursos que acontecen y configuran las posibles fronteras formativas en la formación docente.

Sostenemos que históricamente en la formación de docentes se han desarrollado procesos de fortalecimiento de los mecanismos que invisibilizan, niegan las diferencias, al mismo tiempo, que suelen existir espacios de resistencia y procesos contra hegemónicos, que promueven acciones instituyentes y experiencias de-formativas, que asientan en una afirmación positiva de las diferencias.

Consideramos que la formación docente hoy más que nunca, está atravesada por la diversidad cultural, por la fragmentación social, por el desequilibrio económico cada vez más marcado entre ámbitos y regiones y

por el acrecentamiento de las diferencias: sociales, culturales, lingüísticas, económicas, étnicas, de género, las que significan condiciones de vida radicalmente diferentes para unos/as y otros/as sujetos, tanto para formadores/as como para estudiantes.

En este artículo nos proponemos desarrollar el modo en que sería posible abordar la formación desde una categoría elaborada como producto de investigaciones anteriores: “fronteras formativas” (Soria, 2008), las cuáles parecen, por una parte, establecer límites, territorios que regulan los desempeños de los estudiantes, regulaciones que naturalizan, homogenizan a los sujetos, a sus modos de actuar, de estar y transitar las prácticas formativas, suprimiendo, negando u obviando las diferencias. Pero también, pueden enmarcar posibilidad, ocasiones de subjetivación en las diferencias que históricamente han desigualado a los sujetos.

A tal fin presentaremos una serie de movimientos y recorridos teóricos que sustentan esta opción. Profundizamos y ampliamos la mirada sobre dichas fronteras; pensadas, vividas, como espacios de intercambio, de producción/ reproducción, de encuentros/desencuentros, de territorios de seguridad/ inseguridad, de certidumbres/ incertidumbres, con efectos de subjetivación para quienes las transitan en relación a las diferencias.

Sobre fronteras formativas: movimientos conceptuales

La categoría fronteras formativas (Soria, G. 2008) remite a una investigación anterior en la cual se sostiene que, en los trayectos de formación docente inicial, las prácticas pedagógico- administrativas operan sobre las/os sujetos que escapan a lo común, a lo homogéneo, a las normas, a los límites; imposibilitándolos a transitar el trayecto formativo, y en algunos casos abonando la deserción, la exclusión; haciéndolos cargos de dichas condiciones de singularidad.

Fronteras formativas internas que facilitan la exclusión de los y las estudiantes, que por sus diferencias son valorados desde la incompletud, desde la falta o deficiencia, desencadenando sospechas sobre los modos de estar, habitar la formación.

El proceso investigativo condujo a movimientos conceptuales sobre la

categoría fronteras formativas, desde conceptualizaciones que invitan a problematizar los conceptos básicos de la modernidad y mostrar sus deficiencias conceptuales a la hora de comprender fenómenos complejos, como la formación docente.

En este sentido, el primer movimiento conceptual radica en el concepto de frontera. Coincidimos con Briones y del Cairo (2015), que se trata de una categoría polisémica. Desde su acepción tradicional se vincula estrechamente a la interpretación geográfica, entendida como demarcación de la espacialidad. Traducida en marcas, límites físicos, arbitrarios o naturales entre regiones o estados. Esto también se trasladó a lo social, impregnado prácticas socioculturales, endureciendo y ampliando las distancias entre los sujetos, encasillándolos, ubicándolos de acuerdo a códigos y a jerarquías propias de prácticas coloniales.

En la actualidad, sigue siendo la acepción geográfica la preponderante, con independencia de todo lo que incluye el concepto; no obstante, desde hace unos años, se viene produciendo una ampliación del concepto que supera aquella acepción identificada tradicionalmente. Encontramos así, en la producción de las Ciencias Sociales diferentes tipos de fronteras, dando lugar a nuevos sentidos para esta categoría.

García Jiménez, A. (2010) sostiene que las nuevas acepciones convierten al término frontera en caleidoscópico (múltiple y cambiante), fronteras difusas o duras, fronteras territoriales o identitarias, fronteras jurídico-políticas, fronteras simbólicas, fronteras culturales, entre otras, llevándonos a replantear la definición del término en parámetros no exclusivamente geográficos.

Cabe destacar que inclusive en clave geográfica, el concepto de frontera se complejizó. Tal como señala Medina García (2006), en el estudio de las fronteras hay que distinguir distintas dimensiones que mediatizan el concepto en la actualidad. Dimensiones tales como: la histórica, la espacio-cultural, la de las ideas, la normativa, la económica, material y humana y la agencial. Estas dimensiones pueden reunirse en dos planos básicos y diferenciados: fronteras geográficas identificadas con los espacios y fronteras simbólicas vinculadas a las interacciones y a lo que de ellas emerge.

El primero de los planos, el que se refiere a las fronteras geográficas identificadas con los espacios, remite a la geografía, la política, la economía, y lo administrativo. Estas fronteras, al mismo tiempo que separan realidades diferentes, producen, en línea con lo que señala Grimson (2005), espacios interfronterizos y/o transfronterizos. Lugares en los que se producen luchas de poder que implican territorios e identidades diferentes y que, también, se muestran como espacios diferenciados donde se pueden producir conflictos (o los provocan), o donde tienen lugar dinámicas inter o transculturales.

La segunda perspectiva, la relativa a lo simbólico, supone un esfuerzo mayor de delimitación puesto que no recoge una realidad tangible y definida. Desde este plano, y partiendo de una conceptualización discursiva, la frontera, a juicio de Rizo y Romeo (2006, p.37), se entiende tanto “como límite o demarcación, que obstaculiza la comunicación en tanto constituye la zona de resistencia donde lo irrenunciable se defiende” como “zona de ruptura, rendición y negociación de las identidades sociales y culturales, o sea, como espacio físico y mental contaminado, híbrido, permeable y “dispuesto” a la integración”.

Así, la frontera se entendería como una zona delimitada por límites simbólicos vinculados a las representaciones sociales, coincidentes o no con las barreras físicas y oficiales. En este segundo sentido, la frontera se concebiría como una limitación de carácter mental o procedente de la imaginación constreñida por variables como el tiempo, el espacio, las acciones, los deseos, la identidad, etc. Convirtiéndose en una zona en la que se construye el “nosotros” y el “los otros”, en algunas circunstancias, caracterizada por su permeabilidad frente a la rigidez de la idea de frontera geográfica tradicional.

En este punto, comprendemos que las fronteras son espacios sociales altamente complejos necesitados de presupuestos interactivos y dialógicos, si se quieren comprender en toda su extensión. De esta forma, la frontera se conecta con las identidades. La identidad se puede ver como la forma con que los individuos y grupos se definen a sí mismos al relacionarse, configurándose a raíz de la interacción propiciada por las relaciones sociales.

Fronteras que son, en cualquier caso, continuamente cruzadas, que están en movimiento, y que son testigos de miles de interacciones. Áreas periféricas y de transición que se configuran en dependencia del grado de apertura o de cierre de ambos lados.

Sin dudas, este recorrido conceptual aún nos interpela, moviliza y provoca resignificaciones al planteo inicial de fronteras formativas (Soria, G., 2008). Referimos entonces a múltiples fronteras en el trayecto de formación docente. Fronteras formativas unas, que limitan, condicionan, reproducen las diferencias que desigualan y; fronteras formativas otras, que habilitan, invencionan, crean espacios, territorios subjetivantes de las diferencias que nos constituyen.

También podríamos conjugar estas posiciones-descriptas aquí brevemente-con lo que Briones y del Cairo (20015, p.15) comprenden como prácticas de fronterización, entendidas como las diversas maneras en que colectivos sociales marcan un *adentro* y un *afuera*, que encuentra un correlato en la diferenciación nosotros/otros”.

Sostenemos así, que la formación docente en tanto proceso, movimiento, ofrece a las estudiantes múltiples fronteras formativas para pensar-se, mirar-se, narrar-se respecto a las diferencias. Los estudiantes transitan durante la formación inicial un laberinto de fronteras formativas, quedando muchas veces atrapados en las mismas, haciendo lo que pueden con esos trazos experienciales y que, en última instancia, lo van conformando en la medida en que su propio habitus (Bourdieu, 1995) -estructuras estructurantes-, su historia, encuentra mayor asidero en una forma u otra, de vincularse con las diferencias.

Sobre diferencias: movimientos conceptuales

Empeñadas en ampliar la mirada sobre las denominadas “fronteras formativas” en la formación docente inicial, nos detenemos en una cuestión que suele atravesar las mismas, las diferencias. Diferencia(s) es un concepto históricamente construido y normativo que hay que situar en el plano del *deber ser* y *de la ética*. Lejos de tener un sólo significado, el término *diferencia* es una voz polisémica, variada y diversa.

Por diferencias no sólo referimos a las de pertenencia social, sino también a las de etnia, género, raza, lengua, que no suelen ser abordadas en los ámbitos de formación docente. Por lo contrario, han sido inapreciables u ocultadas históricamente, dando lugar a discriminaciones o estigmatizaciones ante su visibilización.

Históricamente la Pedagogía y los propios procesos de formación docente organizaron prácticas formativas respondiendo a una multiplicidad de fronteras que propiciaron y aún hoy desencadenan la homogeneización, la normalización y disciplinamiento, endureciendo estructuras, limitando el pasaje o tránsito de aquellos/as que no encajan o resisten a lo establecido, eliminando a los diferentes y /o a las diferencias.

La categoría diferencia/s tradicionalmente se asociaba al déficit, concepción que aún hoy persiste -o desviación de la norma-, generando sujetos estigmatizados (Goofman, 1995), categorizados, hasta etiquetamientos que articulan la vida escolar y familiar. Esto quizás operó así porque se enfatiza en lo diferente y no en las diferencias, como lo señala Skliar (2017).

También porque por lo general las diferencias se consideran desde el determinismo biológico, como predeterminadas en la carga genética, indicando en consecuencia circuitos propios de escolarización y modalidades específicas de intervención, sostenidas en la idea de sujetos diferentes-deficientes. Sujetos que hay que curar, patologizando las diferencias y hasta otorgando al otro identidad de enfermo, de inferioridad, promoviendo la desvalorización y desprecio, quizás desde la afirmación de que toda sociedad de hombres libres es inherentemente desigual.

Desde esas concepciones se proclama la naturaleza evolutiva del sistema como naturalmente selectiva, pues es el resultado de la puesta en práctica de acciones individuales, mecanismo que genera el progreso de algunos individuos, justifica diferencias absolutamente legítimas. De este modo, la desigualdad que origina el progreso resulta siempre justa y denota competencias cognitivas genéticamente heredadas o ambientalmente determinadas, que tornan a algunos individuos biológicamente más

competitivos que otros. La exclusión de algunos grupos sociales es simplemente el resultado de un ejercicio de libertad, en el que se ponen en juego las condiciones individuales para ocupar el lugar que se merece. Este proceso agudiza la lucha de todos contra todos, el “sálvese quien pueda” y justifica la exclusión social.

Los aportes mencionados hasta aquí también impregnan con fuerza en el campo educativo y particularmente en los procesos de formación docente; en donde si bien se ha venido insistiendo desde prácticas discursivas que las diferencias nos constituyen y que estamos hechos de diferencias, en las prácticas de formación docente se banalizan, silencian y hasta se invisibilizan, cayendo en estereotipos o en la normalización de las diferencias.

Al respecto, en los procesos de formación docente, los estudiantes que suelen no responder académicamente a lo esperado no pocas veces suelen ser identificados, inclusive nominados en el discurso docente como un “otro”, quien parece encarnar una realidad ajena, distante a la realidad docente, y con la cual estos últimos buscan des-identificarse. La presentación de ese “otro-diferente” encuentra su anclaje en diversas dimensiones: aspectos étnicos, aspectos socioeconómicos, condiciones de género, las particularidades del contexto familiar entre otras; donde la diferencia suele asignarse negativamente en aquellos que se apartan de la norma e inclusive es posible hallar indicios de una percepción desvalorizante, en especial construcciones patologizantes, en las cuales se resaltan las deficiencias o carencias de los “diferentes”. En ocasiones también ocurre un borramiento de las diferencias bajo un manto homogeneizante, ya que pareciera que las diferencias necesitan ser normalizadas, para crear espacios, territorios de seguridad.

En ese camino, si aceptamos lo que señala Swain, citado por Cavana (1995)

“que solamente se es diferente, en base a un referente, a un modelo a ser seguido, del cual se difiere y estos modelos de ser construidos social, histórica y espacialmente. Las diferencias no existen por sí solas, ellas son arquetipos sociales construidos a partir de una

amplia disposición de poderes, cuya estructura en red garantiza su solidez. Es así que lo humano, dividido en categorías binarias creó, en la articulación social, la afirmación de su normalidad en la existencia de los "anormales, los monstruos, los cuerpos nombrados "imperfectos" en su forma, en sus comportamientos, fuera de las sendas definidas por la normatividad" (Cavana, 1995, p.91).

Entonces, cualquier definición sobre la diferencia es siempre relacional, perspectiva, ideológicamente interesada e históricamente situada.

En este intento por desmontar los sentidos negativos que se asocia a la/s diferencia/s, es posible encontrar otras formas de conceptualizar la diferencia y a los diferentes. El concepto moderno de diferencia procede de la escuela filosófica del posestructuralismo francés. Gilles Deleuze, se propone "arrancar la diferencia de su estado de maldición", quiere apoyar a lo "no idéntico", a lo especial concreto, en su autonomía, en contraposición con la tradición filosófica occidental que subordina lo especial a lo general. Se trata en sí, de conceptualizaciones que abonan la diferencia no negativa sino positivamente.

Por otra parte, desde los aportes de Skliar (2017), la diferencia no es una obviedad cultural, sino una construcción, histórica, social y política, la diferencia es siempre diferencia, en consecuencia, no puede ser entendida como un estado no deseable, impropio. De estas ideas, la invitación sería entonces, al interior de la formación docente poner en juego a la/s diferencia/s como posibilidad de encuentro y de diálogo entre quienes la transitan.

Ensayando engranajes: Fronteras formativas y perspectiva de género

Distanciándonos del concepto de frontera sostenido en la dicotomía y jerarquización, en el límite natural o arbitrario, en el adentro–afuera, en lo propio –lo ajeno; nos posicionamos en comprender, fronteras formativas en la formación de docentes, en plural y como posibilidad de encuentro en las diferencias en sentido positivo.

Pensar en los laberintos de fronteras formativas que acontecen en los trayectos de formación inicial, es situarnos en esos espacios/experiencias

en los que se producen luchas de poder que implican territorios e identidades diferentes y que, también, se muestran como espacios diferenciados donde se producen conflictos, donde tienen lugar dinámicas de encuentros/desencuentros entre unos/as y otros/as. Espacios donde la comunicación verbal y no verbal, puede constituirse como zona de resistencia, donde lo irrenunciable se defiende, lo propio y lo ajeno, demarcan posiciones, quizás también posibilidades de negociación de las identidades sociales y culturales previamente aceptadas, espacios materiales y simbólicos, híbridos, permeables y dispuesto a la creación de nuevas subjetividades.

Tal vez pueda servirnos para desandar estas ideas el abordaje de las diferencias de género al interior de las fronteras formativas que van configurando los modos de ser, actuar, pensar, sentir, interactuar, de los futuros docentes.

Fronteras formativas unas, que limitan, condicionan, reproducen las diferencias de género en términos de desigualdad, de jerarquización entre mujeres y varones y; fronteras formativas otras, que habilitan, invencionan, crean espacios, territorios subjetivantes de las diferencias que nos constituyen en tanto sujetos de género.

La indagación en el currículum prescripto y real de la formación docente de las últimas décadas en nuestro contexto local nos permite advertir al menos, silencio e invisibilidad sobre la inclusión de las cuestiones de género como contenidos de la formación docente. Al respecto, coincidimos con Mónica da Cunha que:

“...la invisibilización de la dimensión del género (lo mismo que con la de etnia y clase), tanto su ausencia en los diseños curriculares como su tematización edulcorado o banalizada, opera como mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento y de negación de status ontológico (su realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer violencia sobre la “otredad”, pero de tal forma que esta micro violencia se produzca imperceptible y, por su misma imperceptibilidad, resulte sumamente eficiente como instrumento de legitimación de un régimen de verdad instalado como hegemónico e inapelable” (da Cunha, 2015, p.154).

Por su parte, nuestra entrada a los estudios de las diferencias y a los de género en particular, nos condujo a poner en duda saberes previos y desnaturalizar la realidad social, como lo hicieron en otro momento las categorías de clase, de inconsciente, desde las teorías marxista y psicoanalítica.

Los estudios de género significan una nueva episteme, desde la cual vamos rasgando múltiples velos y repensando nuestras prácticas y maneras de estar siendo en el mundo, con el mundo. Una de las ideas centrales legadas por los estudios críticos de género es que, desde un punto de vista descriptivo, los modos de pensar, sentir, actuar y comportarse de ambos géneros, más que tener una base natural e invariable, se deben a construcciones sociales, culturales y familiares asignadas de manera diferenciada a mujeres y hombres. Así, el género se define como una red de creencias, rasgos de personalidad, posiciones, actitudes, valores, propiedades, funciones, conductas, comportamientos, patrones de identidad, estilos estéticos, modelos, tareas y actividades que diferencian a mujeres y a hombres.

Pero tal diferenciación es producto de un largo y complejo proceso histórico de construcción social que no sólo produce diferencias entre los géneros masculinos y femeninos, sino que, a la vez, estas diferencias implican desigualdades y jerarquía entre ambos. Mediante esta lógica binaria la diferencia es conceptualizada en términos o 'el uno' o 'el otro'. El que se encuentra en el lugar del 'uno' ocupa una posición jerárquica superior, en tanto que el 'otro' queda desvalorizado. Mediante esta operación simbólica, en la que solo habría lugar para 'uno', el 'otro' ocuparía una posición des-jerarquizada. Así, 'uno' estará en la posición de sujeto, mientras que el 'otro', quedará en posición de objeto. En general, quienes han quedado en el lugar del 'otro' han sido la mayoría de las mujeres.

Esta lógica de la diferencia es de-construida por los estudios críticos de género, donde se hace visible que esas oposiciones y jerarquías no son naturales, ni esenciales, sino que han sido 'artificialmente' construidas mediante un largo y sedimentado proceso histórico-social en el que las instituciones educativas y los discursos pedagógicos (y también religiosos, jurídicos y bio-médicos) han tenido un papel no menor. Como señala Marta

Lamas (1996), lo que define al género es la acción simbólica colectiva, el proceso de constitución del orden simbólico por el cual se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres.

En este sentido, en las fronteras formativas unas y otras, las relaciones suelen conformar un terreno propicio para la cristalización de categorías y roles instituidos, en clave dicotómica y binaria de mujer/ hombre. Se trata entonces, de un trabajo de visibilización y análisis sobre la arbitrariedad e historicidad de concepciones dominantes que silencian desigualdades e injusticias y que pueden transmitirse implícitamente como sostén de relaciones formativas que no cuestionamos. Desnaturalizadas, estas concepciones arbitrarias pierden eficacia simbólica y con ello, comienza a resquebrajarse algún soporte del patriarcado dominante.

Sostenemos que a través de espacios/ experiencias de encuentros en las diferencias de género, de negociación en los intercambios formativos, es posible acompañar procesos singulares de reflexión crítica sobre las propias relaciones formativas en juego. Se trata de brindar y brindar-nos el tiempo y el espacio para reconocer las categorías/instituciones que pueden estar obstaculizando el logro efectivo de la igualdad entre unos/as y otros/as, en un sentido emancipatorio, en el proceso de la propia formación.

Si de pensar la formación se trata, tal vez convenga partir de una disposición para no dar por sabido de antemano qué le conviene al otro/a que se está formando. Tal proceso puede parecerse más a una deformación, a una de-construcción que, a una nueva imposición, como lo expresa Carlos Skliar (2017). A ofrecer fronteras formativas, que coadyuven a desocultar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase.

Sostener la necesidad de espacios/experiencias en los que se produzcan luchas, conflictos, resistencias, negociaciones por las múltiples adscripciones de género que constituyen a formadores y estudiantes. Sostenemos que está abierto un camino posible e inmediato, cuyos hitos son las categorías que desocultan aspectos inadvertidos, aquellos que suelen ignorar diferencias y desigualdades en la formación de otros/as

quienes, a su vez, continuarán la tarea de formación. Advirtiendo que la educación, nuestros discursos y prácticas pedagógicas están comprometidas en la producción de sujetos de género.

De este modo, una de las cuestiones centrales en los dispositivos de formación en la formación docente es el conocimiento a transmitir, como la forma en que se transmite. El análisis y comprensión de ello nos permite entender los mecanismos de reforzamiento o, por el contrario de cambio, de actuales inequidades sociales como las desigualdades de género en el ámbito de la formación docente.

Para cuestionar la continuidad de una epistemología que basa su construcción del conocimiento científico, validado socialmente según y acorde a parámetros androcéntricos, falogocéntricos, sin considerar el valor y el lugar de las experiencias múltiples y diferentes de las mujeres, en la construcción de saberes y conocimientos legítimos.

Así, para construir instituciones, sujetos y prácticas inclusivas de la otredad, de las diferencias y profundamente respetuosas de las múltiples maneras de inscribirse en un cuerpo sexuado, de auto percibirse en una identidad de género, la formación de nuevas generaciones requiere de experiencias formativas, de espacios, territorios, que alberguen intercambios, relaciones/vínculos con y en las diferencias que nos desestabilicen, que nos desnuden de esas categorías que históricamente nos abrigaron de seguridad en el encuentro con el otro, que silenciaron e invisibilizaron entre otras diferencias, las de nuestra constitución de sujetos de género.

Porque desde esta lente de aumento que es el mirar desde el género, nos reconocemos sujetos/as políticos, con capacidad de agencia y de transformación de los modos de estar presentes en la vida social de una comunidad haciendo visibles reclamos históricos de sujeción y opresión que se vienen expresando en perspectiva de género.

Habilitar más experiencias de fronteras formativas otras, que habiliten, invencionen, produzcan espacios, territorios subjetivantes de las diferencias que nos constituyen en tanto sujetos de género, varones y

mujeres.

Por estos, y quizás por otros varios motivos que seguramente existen y se nos pueden haber pasado por alto, es que resulta inaplazable la inclusión de la perspectiva de género en los procesos que acompañan la formación de futuros/as docentes en el en la provincia de Salta, al norte de Argentina

Continuando el camino

Lo compartido hasta aquí, sintetiza las propias inquietudes ante una problemática que históricamente la formación docente ha dado la espalda. Si bien como ya mencionamos, en estos últimos años los discursos curriculares, pedagógicos y didácticos de la formación docente en general, han ido incluyendo tíbiamente aportes y perspectivas teóricas acerca de las diferencias, las prácticas no ofrecen cambios sustantivos.

Hemos intentado agitar sobre esta cuestión, desde la noción de fronteras formativas, avanzando de una mirada restringida, de clausura a una de posibilidades y esperanza. Planteamos un incipiente diálogo relacional entre fronteras, diferencias y género, que invita a seguir profundizando.

Bibliografía

Achilli, M. E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

Anquín, A., Burgos, M.E. y Soria, G. (2014). *Contribuciones de la perspectiva de género en la formación de profesoras/es*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol.5 (3), (pp. 16–25).

Bourdieu, P y Passeron J. C. (1995). *“La reproducción.”* México: Fontamara.

Briones, C. y del Cairo (2015). *Prácticas de fronterización, pluralización y diferencias*. Documento accesible en línea desde la siguiente dirección: <http://revistas.javeriana.edu.co>

da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A. M. (coordinadora) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

García Jiménez, A. et al (2010). Una aproximación al concepto de frontera virtual. Identidades y espacios de comunicación. En Revista Latina de Comunicación Social, 65. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, 214 - 221, recuperado de

http://www.revistalatinacs.org/10/art2/894_Madrid/16_Antonio_Garcia_et_al.html DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-894-214-221.

Medina García, E. (2006): Aportaciones para una epistemología de los estudios sobre fronteras internacionales. *Estudios fronterizos*, vol. 7, nº 13, 9-27.

Rizo García, M. y Romeo Aldaya, V. (2006). Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, año/vol. XII, nº 24, 35-54.

Díaz, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias. En Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. Gadotti y otros (comp). CLACSO .Buenos Aires.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Lamas, M. (comp.) (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). México: Ed. Porrúa.

Cavana, M. (1995). Diferencia. *En diez palabras claves sobre Mujer*. Navarra: Evd.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Serie Los documentos. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Giuliano y Berisso D. (2014). *Educación y decolonialidad: aprender a*
RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 16 [219-234] 2018 - ISSN-LN° 1668-8864

desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo Revista del IICE/35

Grimson, A. comp. (2000). *Fronteras, naciones e identidades*. Buenos Aires: CICCUS La Cruzía.

Grimson, A. (2005). Fronteras, naciones y regiones. Foro social de las Américas. Ecuador. Doc.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En Revista Novedades Educativas N° 184.

Puiggrós, A. y Dussel, I. (1999). Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico. En Puiggrós, A. y otros, *En los límites de la educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Skliar, C. (1997). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente*. Programa de Posgraduación en Educación, Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Mimeo.

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

Soria, M.G., Orellana, S.E y otros (2017). *Fronteras formativas o sobre cómo se procesan las diferencias en la formación docente*. Ponencia presentada en X Jornadas de investigación en educación. UNC.

Soria, M. G; Burgos, M.; Bensi, M. y Orellana, S. (2016). Interpelaciones a la formación docente. Apuestas desde la perspectiva de género y de las sexualidades. En Fonseca da Silva y Marqués Santo, V. (Comp.) *Formacao docente e politicas públicas. cenários e desafios* (pp153-171) Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Soria, M. Gabriela (2008). *Formación práctica y Contextos de actuación. Una mirada desde los sujetos de la formación en los I.F.D. Estudio de Caso*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires.

IV. ENTREVISTAS

Entrevista a la Dra. Ana Maria Colling

Entrevista: *Beatriz Angelini*¹

Ana María Colling es Doctora em Historia especialista em Historia de Género. Trabaja en UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Como Profesora Visitante Sênior por CAPES (Centro) y actualmente como profesora permanente del Programa de Pós-graduação em História. También participa del LEGHI (Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade) e investigadora em la Cátedra da UNESCO (Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras).

Entrevista a Ana

¿Qué recorrido formativo y académico has realizado? ¿ En qué universidades has trabajado?

Cursei Estudos Sociais e Geografia na UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul). Universidade comunitária do interior do RGS.

A nível de pós-graduação: Especialização na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - História da América Latina;

Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em História. Dissertação: “Choram Marias e Clarices. Uma questão de gênero na Ditadura Militar do Brasil”;

Doutorado na PUCRS (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) em História. Tese: “A construção da cidadania da mulher brasileira. Igualdade e diferença”.

Estágio Doutoral em Coimbra, Portugal, sob a orientação de Irene Vaquinhas.

1- Profesora Adjunta Efectiva de Didáctica de los Procesos Históricos, UNRC.

Fui professora da rede pública do Rio Grande do Sul lecionando História e Geografia no ensino fundamental e médio;

Dirigente do CPERS- Sindicato de professores da rede pública do RGS;

Durante 30 anos trabalhei na UNIJUI dando aulas no curso de História e no mestrado em Educação nas Ciências. Neste mestrado, marquei minha atuação em disciplinas e orientações sobre gênero, Michel Foucault e Estudos Culturais.

Na Universidade UNILASALLE participei da equipe que construiu o mestrado em Educação, aulas e orientações, além de dar aulas e orientar trabalhos de conclusão de curso na História. Como na UNIJUI lecionei Gênero, Estudos Culturais e Michel Foucault e Educação.

Desde 2012 trabalho na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados). Inicialmente como Professora Visitante Sênior pela CAPES (Centro) e atualmente como professora permanente do Programa de Pós-graduação em História.

Na UFGD participo do LEGHI (Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade) e pesquisadora junto à Cátedra da UNESCO (Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras).

Considerações pessoais: Ser professora do ensino fundamental e médio em escolas públicas do Rio Grande do Sul, marcou minha trajetória profissional. Não somente pela sua importância, mas como experiência para ao ensino superior. Saber olhar os pequenos da periferia sem preconceitos e com carinho, me possibilitou olhar os alunos e alunas adultos das faculdades também sem pré-juízos assim como as diversas correntes teóricas no campo da História. Ainda hoje quando encontro homens e mulheres, agora adultos, me chamando carinhosamente de minha professora inesquecível, sinto que valeu a pena.

Minha militância sindical e política também me construiu como uma mulher situada politicamente no campo progressista e de esquerda. Isso faz toda diferença para uma historiadora.

Entre minhas publicações, destaco 4 obras publicadas em tempos diferenciados: A Resistência da mulher à ditadura militar no Brasil; Tempos diferentes discursos iguais: a construção histórica do corpo

feminino; Mulheres Kaiowá e Guarái – Expressões, e, a organização do Dicionário Crítico de gênero que reúne 137 autores de várias partes do mundo (também da Argentina) escrevendo 148 verbetes.

¿Por qué eligió estudiar historia? ¿Cuál o cuáles fueron las motivaciones que te llevaron a especializarte en historia de género?

Em minha opinião, juntamente com a Filosofia, História é um dos mais importantes cursos acadêmicos. Defendo que todos os cursos deveriam ter disciplinas de História. Não consigo entender como os cursos de Direito não possuem aulas de história com professores de história. Como entender as leis, os códigos, etc, sem analisar o processo histórico em que elas foram criadas ou abolidas, por exemplo. Como a Medicina não possui aulas de História, para analisar o processo desta área historicamente? E assim por diante.

Para minha tristeza assisto no Brasil, alunos e alunas do ensino médio detestarem História. Aqueles que optam pelo curso na universidade se apaixonam. Algo errado está acontecendo com o ensino de História no ensino fundamental e médio.

Quanto aos estudos de gênero, ao chegar no mestrado em 1990, me deparo com um texto que foi um divisor de águas em minhas pesquisas: *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros* de Michelle Perrot, recém lançado no Brasil (1988). O já clássico texto de Joan Scott - *Gênero uma categoria útil de análise histórica*, também é publicado em 1990 no Brasil. Além disso, pela primeira vez tive acesso às obras de Michel Foucault, filósofo/historiador tão importante para a história das mulheres e das relações de gênero. A partir daí, nunca mais abandonei os estudos sobre a história das mulheres e das relações de gênero e, para minha alegria, encaminhei e tenho encaminhado muitos alunos e alunas para estas mesmas pesquisas. Tenho participado de bancas de mestrado e doutorado cujas ex alunas defendem seus trabalhos nesta linha teórica.

Para uma professora e também militante destas questões é motivo de extrema felicidade poder compartilhar a importância destes estudos.

Sobre la enseñanza de la historia y en particular la historia de género: ¿Ha incursionado en la enseñanza de la historia de género en particular y en qué otro campo de la disciplina?

Michel Foucault, tem sido, teóricamente, a principal ferramenta nos estudos de gênero. Sua ruptura epistemológica no campo do poder é fundamental para o entendimento da construção de sujeitos que estavam subsumidos na historiografia. Por outro lado, suas propostas de subjetivação são fundamentais para o entendimento da história das mulheres. As mais importantes historiadoras que pesquisam mulheres e gênero utilizam os pressupostos teóricos de Michel Foucault. Também para quem trabalha com masculinidades, Foucault é fundamental, como é o caso do historiador brasileiro Durval Muniz de Albuquerque Jr., e tantos outros.

Onde trabalhei e trabalho (UNIJUI, UNILASALLE e UFGD) tenho ministrado disciplina sobre Michel Foucault e História. O interessante é que as salas aulas estão sempre lotadas e, com alunos e alunas dos mais diversos cursos universitários. Como é um autor difícil para quem inicia suas leituras, considero fundamental apresentá-lo com seus conceitos mais importantes. Também tenho ministado por onde passei e onde estou, aulas sobre Estudos de Gênero e Estudos Culturais, ambos embasados nos mesmos teóricos.

Paralelamente às aulas sobre história das mulheres e de gênero, ministro palestras em escolas, sindicatos, universidades, etc. Encaro isso como meu compromisso social como professora universitária e pesquisadora desta temática tão importante.

Desde sus experiencias como investigadora en el campo de la historia de género: ¿Qué temas/problemas ocuparon y ocupan un lugar importante en sus permanentes reflexiones?

Tenho trabalhado bastante sobre a questão do corpo feminino. Muitas

mulheres desconhecem a história de seu corpo. Mas o motivo que mais me movimenta nestas palestras é abordar a violência contra as mulheres. Chaga mundial, acirrada em países latinos, tem uma raiz histórica e precisamos falar sobre ela. A naturalização da violência, assim como a cultura do estupro nos assusta profundamente.

Também sob o enfoque da história das mulheres e de gênero tenho escrito muitos textos em revistas de diversas áreas do conhecimento.

Os cursos de História, em particular, deveriam obrigatoriamente tratar da história das mulheres. No caso brasileiro, o retrocesso político não se dá somente com o impeachment de Dilma Rousseff, primeira presidenta mulher do Brasil, mas a retirada de tudo aquilo que poderia representar um avanço. A questão da ideologia de Gênero e Escola sem Partido, tem dominado os debates. A retirada da proposta de estudos de gênero dos planos de educação, a questão da descriminalização do aborto, tudo que envolve sexualidade, etc, tem recebido apoio de homens e mulheres. Talvez como resposta a este conservadorismo político, onde as diversas igrejas com bancadas no Congresso Nacional, ditam a moral brasileira, nunca se publicou tanto sobre mulheres e gênero como na atualidade.

Pessoalmente, tivemos uma vitória, nestes tempos conturbados em que vive o Brasil. No final de 2016 o *Dicionário Crítico de Gênero* organizado por mim e pelo prof. Losandro Tedeschi, recebeu o prêmio em Ciências Humanas pela ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias).

¿Qué desafíos crees que se plantean en la enseñanza de historia de género en Brasil en los diferentes contextos educativos?

Em minha opinião, a escola, em todos os seus níveis, é um lugar privilegiado para mudanças. Se ela pode ser um espaço de demarcação dos gêneros e também de preconceitos, é o lugar para que possamos avançar nas questões de igualdade. Defendo que os cursos de Pedagogia, que formam professoras para as escolas primárias e secundárias tenham obrigatoriamente em seus currículos as questões de gênero. O curso de História não pode ficar alheio a estes debates. Seu currículo deveria

abranger a história das mulheres e das questões de gênero.

Os currículos de história desconsideram a presença feminina como se a história fosse feita somente pelos homens. Esta dívida a História possui para com as mulheres. Se defendemos democracia e relações igualitárias entre todos, a História é um dos caminhos. Os livros didáticos devem avançar, além dos pequenos quadros onde aparecem as mulheres e os demais sujeitos esquecidos na narrativa histórica. Necessitam ser incorporados nesta narrativa. A escola, em todos seus níveis, é um espaço para estas mudanças.

Teniendo en cuenta sus amplios desempeños en la formación de formadores para la enseñanza de la historia género: ¿Qué cree que dejan o le han aportado al campo de la enseñanza y la investigación de la historia?

Como desejar que alunos e alunas tenham uma compreensão da relação desigual entre os sexos, se seus professores e professoras não tem, e muitas vezes não desejam ter esta compreensão? Como desejar que alunos e alunas heterossexuais não desrespeitem as demais sexualidades, se seus professores e professoras fazem muitas vezes piadas grotescas sobre elas? Violência de gênero, piadas sobre sexualidades, não é bullying, como muitos desejam, mas violência sexual.

Defendo que todos os cursos formadores de professores tenham em seu currículo as relações de gênero. Os cursos de História seriam um campo privilegiado para discutir estas questões. Pierre Bourdieu diz em um pequeno texto seu que é preciso descolonizar o feminino, pois as mulheres possuem uma visão colonizada de si mesmas, se enxergando com os olhos de quem as nomeou e contou. Faço aqui uma paráfrase: é preciso descolonizar a narrativa histórica. Incluir em seus relatos não somente os homens que sempre contaram sobre si e sobre todos os outros e outras, todos os sujeitos históricos. É necessário humanizar a história.

¿Qué cree que debería saber hoy un/a docente que comienza a

transitar la profesión de la enseñanza de la historia en términos generales? (pensando puntualmente tanto en el recién egresado como profesor de historia como también en la joven generación de profesores que se están dedicando al campo de la formación ya sea como investigadores o como formador/a de formadores/as).

Em minha opinião como professora e pesquisadora, os novos s professores e e professoras deveriam se encantar pela história, e, a partir daí constatar o quanto esta disciplina serviu e serve para somente uma parcela de sujeitos – homens, heterossexuais, brancos e ricos. A partir desta constatação, que a história é parcial, incluir em sala de aula, e nos livros didáticos, os sujeitos excluídos. Sem que professores e professoras, antigos ou novos, se dêem conta de que a História serviu e serve para somente uma parcela da população, não podemos esperar que ensinem aos seus alunos e alunas algo diferente. A formação continuada de professores pode ser uma alternativa para o despertar das possibilidades do relato histórico, da libertação da história destas amarras únicas.

Em tempos de Ideologia de Gênero e de Escola sem Partido (em ambos o tema central é a sexualidade) precisamos lutar, resistir e continuar. Acredito que a educação é um lugar para isso.

V. RESEÑAS

**Prácticas docentes de la enseñanza de la historia:
Narrativas de experiencias**

De: Víctor. A. Salto (comp.). UNCo. 2017, 227 páginas.

Pablo Alvarellos¹

La obra *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias*, compilada por Víctor A. Salto es una producción conjunta realizada por estudiantes del profesorado en historia, que en la actualidad se desempeñan como profesores y profesoras, y el equipo formador de la cátedra Prácticas Docentes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue con sede en las ciudades de Neuquén y San Carlos de Bariloche. El libro se propone recuperar y socializar diversas experiencias situadas y sus narrativas, en el marco de la formación inicial del profesorado en historia, en la búsqueda siempre inacabada y necesaria de pensar polifónicamente el oficio docente al recuperar voces, actores y dar lugar a perspectivas y problemáticas que son objeto de reflexión.

En las narrativas de experiencias los y las practicantes dan cuenta, en primera persona, de las tensiones, ilusiones y contradicciones que interpelan las prácticas docentes; tomar decisiones y accionarlas, repensar las relaciones entre teoría y práctica, la creación del contenido escolar y la construcción, junto a los y las estudiantes del nivel medio, de conocimiento histórico. Para comunicar estas experiencias el libro se estructura en seis partes, y cada una de ellas está integrada por capítulos con unidad de sentido. La primera parte recorre, a partir de los aportes del equipo formador de las Prácticas Docentes del Profesorado en Historia de la UNCo, diversas perspectivas teórico-metodológicas que orientan el dispositivo de formación, mientras que las cinco partes que completan la obra recuperan las narrativas de experiencias situadas por los y las protagonistas correspondientes a las distintas ediciones de las Jornadas de Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia que impulsa la cátedra.

1- UNCo-FaHu-CRUB

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

Esta primera parte está integrada por cuatro capítulos. *Dispositivos para la formación del profesorado en historia*, de Miguel Jara, Fabiana Ertola, Víctor Salto, Erwin Parra y Gerardo Añahual integrantes del equipo de cátedra que dan cuenta y explican los diversos dispositivos diseñados e implementados para la formación de profesores y profesoras en historia a partir de la realización de un diagnóstico preciso que incluye tanto los límites como las posibilidades del trayecto formativo. Luego, *Espacios, tiempos y ejes para un dispositivo de reflexión de las prácticas docentes en la Formación Inicial de Profesores de Historia*, escrito por Fabiana M. Ertola recorre los diferentes ejes de trabajo propuestos y abordados en las cinco Jornadas de Prácticas Docentes de Enseñanza de la Historia, en la búsqueda de centrar, abrir y problematizar las producciones compartidas por sus protagonistas, sus conceptualizaciones y reflexiones sin “forzar” categorías teóricas existentes. El tercer capítulo, *Tensiones y desafíos en la práctica docente del profesorado en historia*, realizado por Víctor A. Salto, se ocupa de identificar y analizar las tensiones y los desafíos que encuentran los y las practicantes en el marco de condicionamientos formativos que contribuyen a la construcción de su propia huella profesoral. Asumirla será, según el autor, reconocer y recrear explícitamente a la enseñanza de la historia como un problema epistemológico. El último capítulo, el cuarto de esta primera parte, *Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia*, de Miguel A. Jara, invita a buscar la articulación entre teoría y práctica que propicie el pensamiento didáctico de la historia, para generar buenas prácticas de enseñanza. El autor recorre tradiciones a través de las producciones del campo, analiza problemáticas para construir una formación capaz de pensar histórica y didácticamente el contenido escolar promoviendo convergencias de temporalidades, representaciones, finalidades, estrategias, discursos y experiencias que ayuden a caminar por los diversos territorios de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar.

Segunda parte: Reflexiones y perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continua del profesorado.

La segunda parte del libro está compuesta por tres capítulos. En el primero de ellos Miriam Griffa, la autora de *El manifiesto comunista junto a la caldera de la escuela* narra su experiencia como practicante, en la cual lo emergente, lo imprevisible acontece, tensionando el rol de la practicante proyectada como docente. Afrontar desafíos y tomar decisiones coherentes y significativas surcan esta narrativa situada en una escuela pública de la ciudad San Carlos de Bariloche. Por su parte, Julia Tosello en *La importancia de las representaciones sociales en la construcción del conocimiento sociohistórico escolar* comparte su experiencia en la que la vigilancia epistemológica cobra relevancia en torno a la construcción de conocimiento sociohistórico. La autora resalta la importancia de indagar y problematizar las representaciones y repiensa críticamente la explicación “dura” que atravesó parte de sus prácticas y resalta la relevancia de la construcción conjunta de conocimiento con los y las estudiantes. Valeria Benavidez autora de *Las imágenes como fuente histórica y recurso didáctico para la enseñanza de la historia* destaca la importancia de trabajar las imágenes en la clase de historia ya que potencian la creatividad, la empatía, la problematización, atendiendo a su intencionalidad, mediadas por la palabra. El cine y la fotografía, abordados como documentos históricos, acercan a los y las estudiantes al trabajo con fuentes, al tiempo que es necesario, educar la mirada en la búsqueda de la construcción de conocimiento histórico, dando lugar, por qué no, a la imaginación.

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

Cuatro capítulos componen la tercera parte del libro. En *Reduciendo tensiones: la necesidad de una inserción paulatina a la realidad áulica durante el período de formación inicial*, Alicia Platino piensa críticamente la formación inicial del Profesorado en Historia de la UNCo, su Plan de Estudios, la desvalorización de lo didáctico-pedagógico, la endogamia de la universidad y desprende las tensiones que los y las practicantes vivencian a partir del análisis de la estructura y los sentidos que orientan la formación inicial. Luego, Paula Guinder, autora de *Trabajar a partir de la pregunta y el diálogo en la problematización de la enseñanza de la historia*

trabaja la pregunta como orientadora y creadora en la clase de historia. La autora centra la mirada en el diálogo permanente e insistente con los y las estudiantes como camino para lograr la problematización en la enseñanza de la historia. Danise Rivas Saez, en *El problema y la problematización como orientadores de una secuencia didáctica* rescata un aspecto de sus prácticas: la delimitación de un problema y la problematización como orientadores de la selección específica de contenidos y de la construcción de su secuencia didáctica. La autora, en esta narrativa, recupera sus reflexiones la importancia de plantear un problema transversal como organizador de la secuencia y considera a la problematización como una estrategia didáctica fundamental que debe ser trabajada a partir de la conceptualización. María Elena López Aguiló en *Entre las finalidades de la enseñanza y las reflexiones de los estudiantes* articula en su narrativa la búsqueda de sentidos que orientan las clases pensadas, es decir las finalidades que desde una perspectiva crítica decidió plantear, con las reflexiones construidas por los estudiantes.

Cuarta Parte: La cultura digital en la enseñanza de la historia.

Tres son los capítulos que integran la cuarta parte del libro. En el primero de ellos, “*Mi mundo, tu mundo, nuestro mundo... tecnológico*” *La creación de materiales multimediales para el aula de historia*, Joel Eduardo Melgarejo y Marcelo Jorge Corengia afirman la importancia de las nuevas tecnologías en cuanto a las posibilidades que ofrecen; seleccionar, editar y crear materiales multimediales a través de la utilización de diversos soportes que contribuyen a la creación de un diseño “hecho a medida” que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los autores narran sus experiencias que tienen un punto de confluencia; ambos entienden que la creación de contenidos multimediales favorece la creatividad de profesores y estudiantes. Luego, en *Enseñar Educación Cívica desde la resistencia a la tradición en la formación de ciudadanías*, Emilia Ayelén Salinas cuenta y da cuenta de las tensiones y contradicciones que vivió al “tener que enseñar” contenidos que le generaron resistencia, debates internos y reflexiones cruzadas entre la racionalidad y la emotividad que la llevaron al pasaje de resistirse a enseñar Educación Cívica a enseñarla desde la resistencia.

En el último capítulo de la cuarta parte del libro, *Retos para enseñar historia a partir de las TICs*, Leandro Escorza enfatiza la centralidad de las TICs en sus prácticas docentes y sostiene que permiten reforzar visualmente contenidos al mismo tiempo que son trabajados e indagar en las representaciones de los y las estudiantes respecto a la historia.

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

Cuatro son los capítulos que integran esta quinta parte. En el primero de ellos, *Pensar la práctica docente para resignificar y transformar la enseñanza de la historia*, Letizia Paula Salvucci Prislei da cuenta de las dificultades específicas emergentes durante sus prácticas docentes. La autora, a partir de la reflexión visibiliza limitaciones epistemológicas y didácticas internalizadas durante el transcurso formativo y la condición necesaria de la apertura hacia la deconstrucción de su subjetividad desde su lugar de practicante. Luego, Lautaro Losino Demarchi, en *La pregunta problematizadora en la construcción reflexiva y crítica del conocimiento histórico escolar*, plantea la necesidad de generar preguntas problematizadoras y reflexivas como medio para desnaturalizar la realidad imperante, el pensamiento único o el sentido común. El autor narra su experiencia, las dificultades y los momentos alentadores que signaron sus prácticas.

Por su parte, Karina Collinao, autora de *Los recursos digitales en la clase de Historia: el Power Point*, cuenta y reflexiona acerca de las posibilidades y los límites que presenta el uso del recurso en la clase de historia. Teniendo en cuenta recaudos vinculados a la institución, a las características del grupo clase y a su elaboración.

En el último capítulo de la quinta parte del libro, Guillermo J. Robert, en su artículo *De la Segunda Guerra Mundial a la paz en la clase de Historia* narra su experiencia en el marco de una comunidad educativa atravesada por la violencia y un aula fragmentada por relaciones de violencia de género imperantes. El autor reflexiona, piensa y se piensa al identificar que en sus clases el concepto clave (conflicto) cobra vida, y es resignificado tanto por él como por los y las estudiantes del grupo clase.

Sexta Parte: La evaluación en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales. Criterios didácticos.

Tres capítulos integran la sexta y última parte del libro. En el primero, *Repensar la práctica iniciada o algo así como de profesor a practicante*, Matías Federico Lell interroga acerca de las problemáticas que encuentran al realizar sus prácticas docentes aquellos estudiantes que por diversas razones ya se encuentran trabajando como docentes. El autor reflexiona acerca del tránsito y pasaje entre ser profesor, ser practicante y ser estudiante. En el siguiente capítulo, *Sentidos que se diluyen. Desmontar las representaciones iniciales en la práctica de la enseñanza de la historia*, Franco Gutiérrez y Carolina Villar Laz dan cuenta del impacto que les provocó el trabajo en el aula con el grupo clase para deconstruir una serie de representaciones internalizadas en torno a la enseñanza de la historia que orientaron la elaboración inicial de su secuencia didáctica. La reflexión les permitió, en definitiva, resignificar sus representaciones en torno a la enseñanza de la historia y a los y las estudiantes. Por último, en *El libro de texto como organizador de la clase de historia. Límites y posibilidades*, Pablo Andrés Forquera cuenta su experiencia en la cual el libro de texto es interpelado desde nuevas miradas y analiza los límites y las posibilidades que el recurso ofrece.

Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias es un libro que recupera y sistematiza el trabajo de cinco años del equipo de cátedra de Prácticas Docentes del Profesorado en Historia de la UNCo, las palabras reflexivas de los y las practicantes muestran su compromiso como estudiantes y como docentes. Su lectura invita a pensar/se en las diversas y apasionantes dimensiones que la enseñanza y el aprendizaje de la historia ofrece.

La enseñanza de la historia. Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. Entre el mito del nuevo espíritu y los dolores que nos quedan

De: Nancy Aquino y Susana Ferreyra (Edición). Córdoba: APEHUN. 2018, 226 páginas.

*Verónica Huerga¹
María Laura Sena²*

Con la celebración del centenario de la Reforma Universitaria, APEHUN, Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, convoca a la escritura de estas páginas que se constituyeron en un espacio de análisis, debate y reflexión, sobre diferentes aspectos de este acontecimiento que planteó, en su época, una concepción diferente respecto a la enseñanza y el aprendizaje, lo cual nos invita a sondear y mirar nuestras propias prácticas.

Una particularidad que une a los autores es que, para todos ellos, la universidad fue el suelo en el que construyeron su profesión. A pesar de que algunos escriben desde su rol de docentes universitarios o secundarios, otros lo hacen como investigadores, como formadores de formadores o como investigadores en enseñanza de la Historia; todos fueron estudiantes que transitaron sus estudios superiores sobre las bases de los principios reformistas conquistados. Pero también sufrieron los avatares del devenir histórico nacional y regional en momentos en que dichos postulados fueron cercenados. Esta realidad los posiciona como actores protagónicos y colectivos, con un cúmulo de vivencias que no les resultan ajenos para comenzar la escritura; diciendo presente desde las universidades nacionales de Salta, Cuyo, Río Cuarto, Catamarca, del Litoral, Córdoba, Entre Ríos, y Tucumán.

1- Jefa de trabajos Prácticos de la Cátedra de Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

2- Jefa de trabajos Prácticos de la Cátedra de Didáctica General y Especial de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

El libro invita a repensar la Universidad Pública, teniendo en cuenta planteos de la docencia y el estudiantado que reivindicó la libertad frente a un sistema conservador. Los grupos estudiantiles serán protagonistas importantes de reclamos ante el orden oligárquico, autoritario.

El contexto reformista del 18 fue mucho más allá de una crítica al sistema educativo superior, fue un cuestionamiento al sistema político, económico y social imperante, el cual era parte de diversas manifestaciones profundas y decisivas en el contexto mundial y latinoamericano. Los cánones económicos liberales agroexportadores manifestaban un límite social y cultural. Como dirá Adriana Puiggrós (2002), en Argentina comenzaba a gestarse el movimiento de la Escuela Activa, y el nacimiento del sindicalismo docente. Según la autora el radicalismo no era proclive a favorecer ninguna reforma, sin embargo la apertura democrática ofrecía el marco propicio para experiencias e ideas pedagógicas nuevas. Estos nuevos planteos atacaban el autoritarismo pedagógico, el enciclopedismo y el conservadurismo, ante un reclamo más progresista de la economía y la sociedad.

Dicha complejidad y trascendencia histórica será reflejada desde sus primeras líneas. El libro en su título, ecos de las voces de época, *El Mito del nuevo espíritu*, recrea palabras de José Carlos Mariátegui, propulsor de la reforma universitaria en Perú, referente latinoamericano para la difusión del proyecto y de los postulados reformistas. Este intelectual que transitó los caminos de la pedagogía, que en su obra revaloriza el mito de origen, advierte que el proceso de agitación universitaria en el espacio latinoamericano, tiene el mismo nacimiento y el mismo impulso, idénticos lenguajes y son expresión de un mismo contexto mundial. Los movimientos juveniles se sentían protagonistas de un nuevo ciclo. El nuevo espíritu es entendido por Mariátegui en términos revolucionarios. La frase que completa el enunciado, *los dolores que nos quedan*, son palabras del documento reformista por excelencia: El manifiesto Liminar, y representa aquellas resistencias pasadas y presentes de la Reforma.

Siguiendo su estructura interna, el libro cuenta con una sección de ensayos y otra de propuestas de enseñanza. La iniciativa de las editoras de empezar

sus páginas con una fuente histórica, abre un abanico de posibilidades para reflexionar el acontecimiento reformador, desde los claustros universitarios hasta las aulas de las escuelas secundarias.

Los ensayos contienen análisis de docentes e investigadores de diversos espacios que se propusieron mirar el pasado buscando conexiones con las problemáticas y desafíos actuales que enfrenta la universidad.

En la primera producción -capítulo primero- Paula Karina Carrizo Orellana, manifiesta el compromiso con la sociedad, uno de los principios reformistas y pilares de la extensión universitaria, vista como una posibilidad de diálogo con el otro. En este capítulo esa vinculación social se realiza con los Pueblos Originarios de Salta, desde una educación intercultural como un proyecto de extensión. El trabajo aborda de una manera clara la legislación, tratados internacionales y resoluciones universitarias sobre acciones y políticas públicas educativas a favor del encuentro y participación de la educación superior universitaria con los Pueblos originarios.

El segundo capítulo Beatriz Conte de Fornés y María Ana Verstraete desarrollan a través de la reforma curricular realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, donde los principios reformistas de cogobierno, libertad y autonomía de cátedra se desarrollan y profundizan mediante las instancias de reformulación de planes de estudio. Las autoras muestran las etapas por las cuales se realizaron las reformas estatutarias invitando a la formación y participación democrática universitaria.

En el tercer capítulo Eduardo José Hurtado se propone, a través de la historia de la educación, brindar las herramientas para comprender las decisiones e intereses que tuvieron diversos actores junto con políticas de estado e intereses económicos en el transcurrir de la historia de la universidad nacional, a partir de la Reforma Universitaria hasta nuestro presente. El autor mira el pasado en términos de cuestionamiento sobre los principios reformistas. Los postulados del 18' de la universidad abren las puertas a la sociedad, a las ideas democráticas y liberales, hoy atravesadas por un paradigma donde la educación se mide con parámetros económicos

que excluyen. Las páginas nos brindan la posibilidad de mirar los sueños y conquistas conseguidas y los desafíos que debemos afrontar.

En el cuarto capítulo Elvira Isabel Cejas y Arturo Dábalo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca realizan un análisis sobre los contenidos desarrollados en la escuela secundaria sobre la Reforma Universitaria y el conocimiento que los ingresantes poseen de ella. El artículo revisa la historiografía nacional, como también los libros de texto del nivel secundario, buscando respuestas sobre los planteos mencionados. La propuesta nos invita a profundizar en temáticas donde los contenidos están ausentes, promoviendo la articulación de niveles y la manera en el conocimiento de la temática posibilita el ingreso a la educación superior y la participación activa.

En la sección de propuestas de enseñanza podemos encontrarnos con trabajos que en el caminar hacia la práctica, dan cuenta de nuevas miradas y posicionamientos sobre la enseñanza de la Historia. Toman aquí la forma de secuencias didácticas, núcleos temáticos, trabajos intercátedras, investigaciones para el aula con diferentes fuentes. Observamos una variedad de posibilidades formativas cuyos propósitos se orientan principalmente a desarrollar el pensamiento histórico e implicarse en un compromiso ciudadano atento a las demandas actuales.

En el capítulo quinto desde Santa Fe los autores Jorgelina Centurión, Mariela Coudanes y Marcelo Andelique presentan una propuesta renovada desde lo social y didáctico, a partir de nuevas concepciones de museos, los autores se proponen dentro de un programa institucional, recuperar y divulgar parte del patrimonio histórico universitario. El tema central es la Reforma en Córdoba de 1918 y la creación de la Universidad Nacional del Litoral en 1919. Desde el Museo Histórico se desarrolla un trabajo metodológico de recuperación de la historia local universitaria y el rescate de voces de mujeres en el ámbito universitario reformista. La utilización de fuentes ricas y diversas de Córdoba y Santa Fe se entrecruzan recreando el ambiente de época. Diarios, gacetas universitarias, biografías y una proyección audiovisual de estudiantes universitarios a fines de los 50', forman parte de la propuesta cuestionando el pasado y mirando al presente desde lo logrado y lo que aún queda por conseguir.

En el capítulo sexto desde la provincia de Córdoba Victoria Tortosa, Florencia Monetto y Laura Chauerba se proponen desarrollar en el alumnado secundario un pensamiento crítico y reflexivo sobre la Reforma universitaria. A través de una propuesta metodológica sustentada en la utilización de enfoques historiográficos, destacando la Historia Política y la Historia local, para lograr “pensar históricamente” este acontecimiento. Las secuencias didácticas planteadas, reflejan el propósito de las autoras, desde diversas categorías históricas que posibilitan una reflexión más profunda y compleja. Ofrecen diversas fuentes sobre el origen de la Universidad de Córdoba. La propuesta destaca el papel estudiantil en el pasado y en el presente, mostrando su implicancia histórica, y la comprensión del mundo que los rodea.

En el capítulo séptimo, los autores Verónica Gatti, Marcela Zatti y Martín Céparo elaboran una propuesta que será una puerta de entrada a las cuestiones universitarias para los estudiantes que cursan su ciclo de ingreso. La Reforma es aquí un eje que inspiró una mirada retrospectiva con la historia local, indagando en los orígenes de la Universidad de Entre Ríos de manera que pueda ser resignificada por los recién llegados estudiantes. Consideran fundamental en este aspecto marcar los cambios y continuidades entre pasado y presente respecto por ejemplo a los conflictos y realidades que atravesaron a los jóvenes reformistas en relación con otros ejes espacio-temporales.

En el capítulo octavo las autoras Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski analizan un espacio universitario local, la Universidad Nacional de Río Cuarto, continuando con el capítulo precedente, aunque esta vez la propuesta es pensada para estudiantes avanzados de la carrera de Historia. Dicha continuidad se advierte además en el tratamiento temporal en clave pasado- presente pretendiendo avanzar hacia los alcances socio-culturales y políticos de la reforma en el tiempo. Las fuentes utilizadas en la propuesta provienen de los estatutos de origen, relatos de los estudiantes y diarios de la época lo que permitirá el desarrollo de estrategias que problematicen las diferentes visiones de una época que entraban en tensión. Por este camino que guarda un análisis además historiográfico, se busca visibilizar el ideal transformador de la reforma.

Ochoa y Guadalupe Guillard elaboran su propuesta desde la perspectiva de género y los problemas para su inclusión en el nivel educativo secundario. Situación que las lleva a indagar sobre un conjunto de resistencias asociadas a estas omisiones surgidas desde preconceptos y prejuicios que opacan las emblemáticas conquistas de los movimientos feministas como también impiden el paso a las cuestiones teóricas construidas ampliamente respecto al tema. Su propuesta que toma como tema al voto femenino, es un llamado, no solo a instalar la temática con seriedad sino también para hacer visible la necesidad irresuelta de una escuela en consonancia con el conocimiento que emana de las universidades, con un compromiso social y político.

Al haber recorrido estas páginas nos invaden los problemas actuales que tiene la universidad, que cobran mayor magnitud frente a las situaciones que atraviesa nuestro país y el continente. Una política de desfinanciamiento, exclusión social y meritocracia que destruyen todos los logros conseguidos desde la Reforma, atacando directamente la función social universitaria.

Es por ello que consideramos al libro vigente, novedoso, comprometido con la enseñanza de la Historia, y nos invita a mirar el pasado para volver a soñar esos anhelos juveniles desde la convicción de poder cambiar los órdenes impuestos que dan la espalda a los reclamos de una sociedad más equitativa.

La unión y la solidaridad manifiesta en un solo clamor, congrega a docentes, no docentes, alumnos, trabajadores, comunidad, y mantienen vívido los postulados conquistados a partir de la Reforma del 18', resistiendo los avatares de políticas de estado en desmedro de la Universidad Pública Argentina, reafirmando más que nunca a la educación como un derecho.

Bibliografía

Mariátegui, José Carlos (1980). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.

El capítulo noveno Mariano Luis Campilla y Desireé Tiberio convocan a reflexionar sobre una cuestión que es repensada permanentemente y refiere a las funciones que debía tener la universidad, como se marcó en el capítulo precedente, en este caso la tensión entre la reproducción y la transformación del orden social será observada desde diferentes fuentes. Esta pregunta que nace en el seno de las universidades, excede inevitablemente sus aulas y se convirtió en una invitación a los autores para pensar una propuesta para el nivel secundario, pese a la omisión del tema Reforma del 18 en la currícula oficial de Córdoba. El actor social que privilegian es la juventud y en torno a ella pondrán en órbita diferentes caminos para el análisis.

En el capítulo décimo desde Tucumán las autoras María Cecilia Guerra Orozco, Matilde María Silva y Lucía Vidal Sanz elaboran una propuesta para educación secundaria donde la reforma del 18' podrá indagarse a través del tratamiento que realizan sobre diferentes libros de textos cruzando distintas voces, visiones y representaciones sociales que allí se reflejan. Los propósitos metodológicos que persiguen están orientados a que los alumnos sigan algunos pasos realizados por los historiadores como investigar, relacionar e involucrarse en la construcción del conocimiento histórico. En dicho proceso se busca dar a la reforma el lugar de hito central del proceso de democratización extendido por Latinoamérica.

Desde el capítulo onceavo Ana M. Brunas y Evelyn Gutiérrez desarrollan una propuesta que toma nuevamente el planteo sobre la finalidad de la universidad bajo la pregunta sobre las libertades pendientes. Cuestión que permitirá resignificar la reforma de cara al presente y reflexionar sobre aquellas necesidades de inclusión social que aún no quedan resueltas. Dos fuentes principales guían el análisis, por un lado el Manifiesto Liminar en tanto expresión de la construcción ciudadana de la juventud del 18', y un lugar igualmente trascendente ocupa el análisis de los textos de Pablo Gentili quien dedica una especial atención a repensar a la universidad que tenemos y aquella que queremos. Introducen así un fuerte componente ético sobre todos los actores universitarios del pasado y del presente principalmente en la tarea pedagógica.

En el capítulo final -doceavo- las autoras de Salta Carolina del Milagro

Verónica Huerga¹ - María Laura Sena - La enseñanza de la historia. Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. Entre el mito del nuevo espíritu y los dolores que nos quedan

Puiggrós, Adriana (2002). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Documento: Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918.

La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas

De María Paula González. Buenos Aires: Ediciones UNGS. 2018, 158 páginas.

Leandro Luque¹

La enseñanza de la historia en movimiento

La enseñanza de la Historia en el siglo XXI: saberes y prácticas invita -a quienes se relacionan con la enseñanza de la historia en todos sus campos (incluyendo a estudiantes e investigadores)- a reflexionar sobre la actualidad de la práctica docente en las escuelas a la hora de enseñar Historia. El tema central del libro son las transformaciones en la enseñanza de la historia en el nivel secundario. El objetivo es mostrar esos cambios e interpretarlos “como mixturas e hibridaciones, con permanencias en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura.”(González, 2018, p.9) A su vez, intenta aportar nuevas herramientas para pensar los saberes y las prácticas en la enseñanza de la historia, de dos maneras: por un lado explorando sus objetivos, contenidos, actividades y materialidades; por el otro, “haciendo explícita una mirada, un “modo de ver”, que recupera los aportes de la historia de la educación y de la historia cultural.”(González, 2018, p.11) La metodología del libro consistió en un análisis cualitativo y una estrategia exploratoria etnográfica para “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009), en el ámbito del Área Metropolitana de Buenos Aires, y durante la actualidad. Pero no como reflejo de esa actualidad, sino como un modo de ver la enseñanza de la historia, como una “presentación de una mirada y una sensibilidad” (González, 2018, p.13). Con respecto a las fuentes, la autora señala de cada una de sus posibilidades y limitaciones. Principalmente, el corpus está compuesto de fuentes escolares:

1-Profesor Universitario en Historia, UNGS, Buenos Aires, Argentina. luque.leandro@yahoo.com.ar

observaciones de clases, entrevistas con docentes, análisis de carpetas, de revistas de docentes, de planificaciones docentes y de encuestas a profesores. Adicionalmente, la autora tuvo en cuenta las fuentes político-normativas y las pedagógico-didácticas. Todo esto puede ser visto como un modelo de investigación para la enseñanza de la Historia, presentando las diferentes fuentes como una manera de superar los límites de cada uno de los otros recursos que sirven al investigador.

González recupera las miradas sobre los docentes que tienen Anne Marie Chartier y Flavia Terigi. Chartier (2000) propone “indagar los haceres cotidianos”, haceres que serían ignorados por las instituciones de formación docente y que son los que legitimarían a los docentes como expertos. Por su parte, de Terigi (2007 y 2013) toma la doble caracterización que hace de los docentes como expertos: “tanto en un campo cultural como en las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en el dominio de saberes ese campo.” Estos últimos saberes serían producidos en la escuela por los propios docentes. Pero estos saberes tienen un gran problema: no serían reconocidos como tales. Es este reconocimiento uno de los objetivos de González en este libro, para combatir la idea de una escuela que no cambia y profesores que no innovan.

En el primero de los capítulos, González presenta un conjunto de dimensiones para analizar a la historia como disciplina escolar, a partir de analizar la cultura escolar² (Julia, 1993) y las disciplinas escolares. Viñao es quien habla de *culturas escolares* en plural, de la resistencia a los cambios por parte de las escuelas, y del producto de la capacidad inventiva de la escuela: las disciplinas escolares. A partir de todo esto, González se pregunta ¿Qué se enseña en la escuela? ¿Por qué ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? ¿De qué manera ciertos saberes se

2- El concepto cultura escolar fue definido por su autora Dominique Julia como “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de esos comportamientos” (Julia, 2001, p.9)

convierten en saberes enseñables? “A enseñar” refiere a “las motivaciones en los procesos de selección cultural”; “enseñables” indaga el proceso de configuración áulica. Por su parte, las prácticas docentes son “variables ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa” (González, 2018, p.32). Para González, esas prácticas no son individuales sino compartidas por los profesores. Y no son permanentes sino que definen día a día un margen de juego en el que los profesores negocian una diversidad regulada de prácticas posibles.

Con respecto a los saberes escolares, González afirma que estos son situados y relacionales, y como tal, tienen una serie de dimensiones que hacen a su especialidad y singularidad. Todos estos aportes sirven para un reconocimiento del saber escolar como un saber producido e inventado por una escuela que ya no es más considerada así una mera reproductora, sino también creadora de saberes, rechazando una tradicional clasificación entre saberes superiores e inferiores. Es decir, pensar a la escuela como un lugar activo y no meramente receptivo. Para ilustrar estas dimensiones aparecen citadas por primera vez en el libro las fuentes recogidas en la observación por González. Todo esto nos servirá para colaborar en la comprensión de singularidad e historicidad, así como para discutir “las perspectivas que consideran al saber escolar y a los saberes y prácticas docentes como versiones 'segundas' (simplificadas y livianas) de un saber primero y mayor: la historiografía académica y la práctica investigativa.”(González, 2018, p.49).

La primera dimensión que González tiene en cuenta es la intencionalidad pedagógica, es decir, qué objetivos se persiguen a la hora de pensar la enseñanza de la historia. No solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos. En el caso argentino, junto a la transmisión de saberes, aparecen las cuestiones relacionadas con la memoria del pasado reciente y la construcción democrática. La segunda dimensión es el contexto, que tiene múltiples dimensiones y temporalidades, mixturadas y diversas. El contexto social general puede servir a los profesores para

poner ejemplos, realizar analogías, construir comparaciones, etc. Es decir, para poder construir sentidos compartidos con los estudiantes sobre los contenidos trabajados. También los contextos específicos de cada escuela pueden servir para construir esos sentidos compartidos.

La tercera dimensión son las referencias, materialidades y diálogos a los que los docentes recurren a la hora de enseñar historia. No sólo los saberes historiográficos, pedagógicos, la bibliografía, los manuales, el “saber hacer” docente (todos ellos resaltados por Finocchio y Lanza, 1993), sino también otros recursos que construyen renovados diálogos. Hacen sus aportes otras ciencias, prácticas culturales, incluso la militancia por la memoria en el caso de la historia reciente. También otros textos y lecturas: de divulgación, prensa, literatura, humor gráfico, testimonios, etc. La cuarta dimensión son los destinatarios: para González son los jóvenes, que si bien son la gran mayoría de los alumnos secundarios, también hay otros segmentos etarios adultos que asisten a la secundaria. Los saberes históricos escolares toman forma según el auditorio al que se dirigen. Relacionado con esto, las formas son la quinta dimensión de los saberes. Estas formas de los saberes escolares son diferentes a los de otros saberes como, por ejemplo, los académicos. Estas formas dialogan y comparten desafíos con otras formas de saber histórico, como por ejemplo los saberes de divulgación, muchas veces cargados de prejuicios por la historia académica. La última dimensión a considerar son los autores del saber que se enseña en las aulas. Para González, a pesar de que otros actores participan en la producción de saberes, la versión que se lleva a las aulas tiene como autores a los profesores. Para construir ese saber, tienen en cuenta todas las anteriores dimensiones: en manos de los profesores se “amasan” los elementos citados anteriormente.

La segunda parte del libro tratará sobre los sentidos y los contenidos en la enseñanza de la historia. González abre esta segunda parte trazando un recorrido histórico acerca de la enseñanza de la historia en la escuela argentina desde fines del siglo XIX hasta el siglo XXI, donde el panorama

es más complejo y renovado en torno a los sentidos y contenidos. Allí sobresale la formación de ciudadanos democráticos y críticos. Esa formación está implícita en la planificación, en los discursos, en las clases. Y está relacionada a otros objetivos, relacionados con la comprensión del presente en el que viven los alumnos. Otro objetivo que aparece es el de formar a los estudiantes para que sigan estudiando. Esto se observa en una multiplicidad de gestos cotidianos, sobre todo relacionados con la lectura y las técnicas de análisis. Aparece también una apelación a lo sensible, a lo sensitivo, a que los alumnos disfruten del contenido y expresen lo que les pasa a ellos:

“En suma, registro un “giro subjetivo y sensible” en las clases de Historia, un cambio que se produce en las propias aulas de secundaria, un registro que concuerda con lo señalado por otros investigadores para otros niveles educativos y espacios curriculares.”(González, 2018, p.65)

Estos nuevos sentidos de la historia escolar se relacionan con nuevos contenidos. González identifica diferentes tipos de contenidos escolares. Estos cuatro tipos de contenidos no son excluyentes, y pueden aparecer hasta en una misma clase de un mismo profesor. Además, es necesario advertir que los contenidos deben ser analizados en relación con las actividades, con la materialidad que lo sostienen:

- Dominantes: con una presencia generalizada y extendida, aunque no exenta de diversidad. Ponderan procesos por sobre hechos, e incorporan el trabajo con el vocabulario propio de la historiografía y otras ciencias sociales. Sistemáticamente trabajan en forma de “causas y consecuencias”. Incorporan a lo político, lo económico y lo social, pero mayoritariamente de forma atomizada y sin relaciones entre ellas.

- Emergentes: en franca consolidación, pero no en todas las aulas. Se trata de aquellos que realizan un claro acercamiento a la historia como lectura del pasado (por caso, a través de una lectura académica), plantean preguntas para una reflexión sobre la historia como disciplina, proponen el

trabajo con fuentes, avanzan en el uso de nociones elaboradas desde la historiografía y otras ciencias sociales, etcétera. Estos contenidos comenzaron a parecer luego de la Reforma de la Ley Federal, por lo que podríamos discutir, aunque sea en este punto, el discurso del “fracaso de las reformas educativas”.

- Latentes: que muestran experimentaciones y búsquedas. Acá se proponen contenidos de “historia desde abajo”, acercamientos a la historia cultural, trabajos con temas novedosos de la historiografía más reciente (temas de género, de juventud o de la clase media). También la historia latinoamericana puede ser considerada como un contenido latente. Podemos considerar en este grupo también a los proyectos de abordaje multidisciplinario, indicados en los últimos años por la normativa educativa.

- Residuales: que revelan “querencias” con la historia como disciplina escolar del pasado. Acá entran hechos, datos, fechas y nombres desconectados, con afán simplemente enumerativo, a través de cuadros, listas y resúmenes, pero también a través de actividades como crucigramas, acrósticos y sopas de letras.

La tercera parte del libro apunta a analizar las actividades y la materialidad en la enseñanza de la historia. El horizonte más complejo que nos presentan a principios de siglo XXI los saberes escolares también se ve reflejado en la materialidad de esos saberes. González refiere a esa complejidad cuando habla de “panorama caleidoscópico”, en lo que concierne a la normativa y a las clases de historia. Con respecto a las actividades, González también las va a clasificar en varios tipos: recurrentes, emergentes, latentes y residuales.

- Recurrentes: Aquellos que aparecen todas las clases y en todas las carpetas de Historia que fueron observadas por González. Exposiciones por parte de los profesores, cuestionarios de preguntas y construcciones de síntesis: actividades que persisten en el tiempo, pero que a la vez renuevan sus sentidos, lo que también se refleja en los contenidos. Los docentes

también incluyen interrogantes para problematizar y discutir.

Además aparece la solicitud de opiniones por parte de los profesores a los alumnos, en esto que anteriormente González denominó “giro subjetivo y sensible”.

-Emergentes: No son necesariamente actividades nuevas o rupturistas, pero se establecen con otros sentidos, a partir de otros contenidos y sobre otros materiales. Se trata de actividades ligadas a la temporalidad histórica, la lectura y la escritura, la confección de láminas.

- Latentes: éstas son tareas que aparecen más tímidamente. El trabajo con materiales multimediales, las tareas que buscan compartir y comunicar el conocimiento histórico producido en la escuela y el trabajo por proyectos multidisciplinares.

- Residuales: “Verdaderos o falsos”, “unir con flechas”, “sopa de letras”, “acrósticos”. Estas actividades que no permiten relacionar ni jerarquizar ideas, con una dimensión más lúdica que cognitiva. Actividades que aparecen incluso en los más novedosos soportes, lo cual demuestra que hasta lo que aparece como más nuevo puede reproducir las continuidades de los saberes escolares más antiguos.

Todas estas actividades reflejan que la historia como disciplina escolar es una disciplina en movimiento. Y esto se vincula estrechamente con la materialidad, que también es objeto de cambios. Es necesario para González observar junto a los contenidos, los materiales que circulan, se usan y se construyen. Es más que revisar recursos didácticos. Los materiales también son clasificados en dominantes, emergentes (y reemergentes), latentes y perennes.

- Dominantes: La centralidad está tomada aquí por los libros de texto escolares. Esto no cambia con el cambio de siglo, aunque sí cambian sus formas, sentidos, contenidos y objetivos, la forma en que circulan y el modo en que son usados. No hay homogeneidad ni en la forma de esos libros de textos, ni en sus usos. Su forma más extendida de circulación es la de dossier armado por los profesores como collages de varios libros. Esto

responde a una necesidad simbólica de los profesores, contra la idea de trabajar con un solo libro pero sostener la práctica cotidiana de trabajar con el manual.

- Emergentes: Fuentes, textos académicos, divulgativos, materiales audiovisuales y visuales. Las fuentes son una señal de identidad propia de la disciplina histórica.

- Latentes: Los materiales multimediales: Conectar Igualdad, plataformas virtuales impulsadas por las editoriales, campus virtuales en las escuelas privadas. Esto implica un desafío grande porque no son sólo nuevos materiales sino nuevos lenguajes y discurso en la historia como disciplina escolar.

- Perennes: pizarrones, mapas, láminas y carpetas. Prácticamente no cambiaron en el siglo XXI, aunque puedan ser usados con renovados sentidos y contenidos.

González agrega un apartado especial sobre el papel de internet en esta disciplina. “internet acelera los tiempos escolares e introduce otras referencias y fuentes en el saber histórico áulico”. (González, 2018, p.117) La información que antes se pedía buscar de una semana a la otra, ahora puede encontrarse al instante mediante un buscador. El rol de los docentes puede ser central también a la hora de formar a esos internautas, “para enseñarles a buscar, seleccionar, interpretar, organizar, relacionar y evaluar”.

El panorama da cuenta de una materialidad estallada, en la que lo escrito sigue teniendo preeminencia, pero lo visual y lo audiovisual va ganando terreno a paso firme. Estas transformaciones parecen múltiples, concomitantes y aceleradas. Las actividades se mueven entre la estandarización y la innovación, entre la rutina y la novedad, entre lo conocido y lo que se prueba. En definitiva, este libro significa una oportunidad para reflexionar sobre los saberes y las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. No solo sobre sus prácticas actuales, sino también en su desarrollo a lo largo de los siglos XX y XXI. Es muy

interesante pensar ese proceso a partir de la combinación de prácticas que se sostienen en el tiempo, aunque cambien o no sus sentidos, y prácticas nuevas, que también pueden recuperar sentidos anteriores o proponer nuevos. Mediante los aportes que González nos brinda a partir de su investigación en el Área Metropolitana de Buenos Aires pueden servirnos para pensar los saberes y las prácticas docentes en otros espacios, con otras realidades y otras normativas. Así, la institución escolar no es vista como mera reproductora de normativas oficiales e investigaciones académicas, sino que es considerada un lugar activo, donde se recibe esa información y se la transforma en un nuevo saber. Ni mejor ni peor, nuevo. Incluso se puede invertir el esquema y pensar que la realidad de la práctica escolar puede imponer nuevas formas a las normativas docentes, como en el caso de los avances tecnológicos y su utilización como material en el aula. De la práctica a la norma, o a la inversa; entre cambios y permanencias. En definitiva: una enseñanza de la historia en movimiento.

Bibliografía

- Chartier, A. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. En *Educação e Pesquisa*, vol.26, 1, 157-168.
- Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Argentina: Manantial.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: España: Gedisa.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que construyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”. En *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo III, (pp.101-179). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En Ruiz Berrio, Julio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes* (pp.45-78). Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2007). “Exploración de una idea. Entorno a los saberes sobre lo escolar”. En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Gabriela (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp.99-117). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Presentación de Colaboraciones

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Consejo 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 *artículos* no deben exceder las 15 páginas y las *reseñas de libros* las 5 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en formato Word.
4. El trabajo debe consignar: título, autor/es. Toda aclaración con respecto al trabajo, la pertenencia institucional, país, mail, se registrarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
5. Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras y de palabras clave en el idioma original y en inglés.
6. La bibliografía observará las normas APA (American Psychological Association) 6ª edición.

Las citas bibliográficas se incorporarán en el texto, si correspondiere, de acuerdo con el siguiente formato entre paréntesis, Apellido del autor, año de publicación, página: (Hosbawm, 2003, p.45). Las notas numeradas correlativamente se consignarán al pie de página.

Las citas textuales que ocupen más de tres renglones irán en la

misma fuente, pero en 10 puntos; interlineado simple y en cursivas, con medio punto menos en los márgenes izquierdo y derecho.

La bibliografía observará el siguiente orden. a) Apellido, iniciales del nombre; b) Año de edición entre paréntesis; c) punto, d) Título de la obra en cursiva; e) lugar, f) dos puntos y g) editorial: Hosbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona, España: Crítica.

Cuando se trate de capítulo de un libro se cita a su autor/es del mismo modo que a los autores de libros. Luego del título va punto y se comienza con En, consignándose en cursiva el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido, lugar y editorial: Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En Franco, M. y Levín, F. (comp), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp.307-340). Buenos Aires: Paidós.

Las publicaciones periódicas formato impreso se citan: Apellido, N. N., Apellido, B. B. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp: Pagés, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6, 71-89. Libro, capítulo, artículo en versión electrónica on line, va Apellido, N.N. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>:

7. **El plazo de presentación de los trabajos vence el 30 de Junio.**
8. **Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección electrónica: resenas.apehun@gmail.com**

SUMARIO

I- PRESENTACIÓN

II- SECCIÓN ARTÍCULOS

Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? **Joan Pagès Blanch**

La enseñanza de cuestiones socialmente vivas y diálogo entre un museo y una escuela primaria. **Francisco Gil Carmona**

Saberes investigados y saberes enseñados. Una propuesta de estudio a partir de la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. **Braian Marchetti**

Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de la educación secundaria. **Fernando Godoy Vera**

La historia antigua en la escuela secundaria: diseños curriculares y manuales escolares **María Silvia Alvarez**

Los saberes acerca de la temporalidad histórica en la residencia y práctica docente. **Rocío Sayago**

Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial a partir de la historia problema y las redes sociales. **Verónica Gatti y Martín Céparo**

III DOSSIER: Formación docente: saberes y experiencias

Saberes didácticos en la formación inicial del Profesorado en Historia: reflexiones a partir de las memorias de prácticas. **Carolina Abdala y Ana María Cudmani**

Formación docente en enseñanza y aprendizaje escolar de las Ciencias Sociales. Criterios, experiencias y reflexiones. **Alina Larramendy**

Fronteras y diferencias en formación docente. **María Gabriela Soria y Sara Elizabeth Orellana**

IV SECCION ENTREVISTA

Entrevista a Ana María Colling. Universidade Federal da Grande Dourados. Por **Beatriz Angelini**

V SECCION RESEÑAS DE LIBROS

Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: narrativas de experiencias. De Víctor Salto (com.) Cipolletti. Universidad Nacional del Comahue 2017. Por **Pablo Alvarellos**

La enseñanza de la historia. Políticas, tensiones y disputas en torno a la Reforma Universitaria de 1918. De Nancy Aquino y Susana Ferreyra (edit). APEHUN. 2018. Por **Verónica Huerga y María Laura Sena**

La enseñanza de la historia en movimiento. Reseña del libro: La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas. De María Paula González. Ediciones UNGS, 2018. Por **Leandro Luque**

