



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La práctica del profesor de historia argentina en el nivel secundario. Vol 1.

Autor:

Greco, María Isabel

Tutor:

Camilloni, Alicia

2002

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Maestría de la Universidad de Buenos Aires en didáctica.

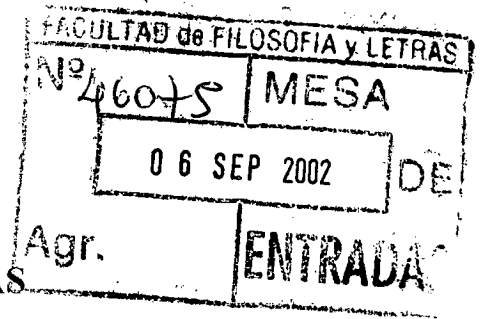
Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 10-2-5
v.1



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

Directora : Prof. Alicia W de Camilloni

Tesis

La práctica del profesor de historia argentina en el nivel secundario

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Maestranda : María Isabel Greco (Exp. 883 025) LC 5798780

Directora de tesis : Profesora Alicia W de Camilloni

septiembre de 2002

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Alicia Camilloni, directora de tesis, sin cuyo estímulo y orientación no hubiera completado esta etapa

A los profesores de los seminarios Silvia Brusilovsky, Alicia Camilloni, J. Antonio Castorina, Ma. Cristina Davini, Gloria Edelstein, Lidia Fernández, Alfredo Furlan, Edith Litwin, Olga Orosco, Angel Riviere y Ma. Teresa Sirvent, pues todos ellos ayudaron a recorrer velos

A las docentes que colaboraron con la investigación, teniendo en cuenta lo difícil que es "poner el cuerpo"

A sus alumnos

A mis compañeras de maestría Ana Rúa, Roxana Perrotta y muy especialmente a Ma. Isabel Seratín.

A todos los colegas que respondieron a mis consultas.

A mi esposo y a mis hijos, por su acompañamiento y amor.

María Isabel Greco

“... lo más temible (...) era (...) su inexorable evolución hacia una manifestación más crítica : el olvido (...) empezaban a borrarse de su memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y la noción de las cosas, y por último la identidad de las personas y aun la conciencia del propio ser, hasta hundirse en una especie de idiotez sin pasado”

Gabriel García Márquez Cien años de soledad

Gastada por los siglos, la memoria
Sólo guarda esa noche y su mañana.

Jorge Luis Borges “El advenimiento”

Índice

Introducción	1
Capítulo I- Dimensión epistemológica	
Tema	3
Problema	3
Objeto	3
Fuentes	4
Objetivos de la investigación	7
Antecedentes	7
Marco teórico general	
A- Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje	8
B- La interacción docente / alumno	11
C- Didáctica y ciencias sociales	18
D- La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia : sus propósitos	20
E- El aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia : sus requisitos	21
F- Dos modos de entender las ciencias sociales : su incidencia en la enseñanza	23
G- Los cambios en el enfoque de la disciplina histórica y en su enseñanza	32
Encuadre teórico : La enseñanza para la comprensión de la historia	41
Capítulo II- Dimensión de las estrategias generales	49
Capítulo III- Recolección y análisis de información empírica	52
De la planificación	55
Docente 1	
1a observación de clase	57
2a observación de clase	64
Entrevista con la Docente 1	69
Entrevistas con alumnos de la Docente 1	74
Evaluaciones	82
Reconstrucción de la Docente 1	85
Docente 2	
Observación de clase	88
Entrevista con la Docente 2	96
Entrevistas con alumnos de la Docente 2	101
Evaluaciones	108

Reconstrucción de la Docente 2	112
Hallazgos y conclusiones	114
Epílogo	117
Bibliografía	119

Introducción

La multidimensionalidad de la globalización provoca, entre otras consecuencias, la transformación del rol del Estado nacional que moldeó a lo largo de la Modernidad la identidad cultural, en tanto que la cultura posmoderna propia de las sociedades posindustriales y generalizada a través de los intercambios del mundo globalizado parece limitar el tiempo a un presente continuo desdibujando el pasado y el futuro.

En este contexto cabe plantearse cómo se lleva a cabo la enseñanza de la historia argentina en las escuelas de nivel secundario en función del fin que se propone, desde el supuesto de que el período evolutivo de los alumnos coincide con la búsqueda de identidad personal que no puede deslindarse de la identidad propia de la sociedad en la que están insertos, cuyos límites se hacen más móviles y cambiantes.

Esta enseñanza sustantiva se encuadra dentro de la enseñanza de las ciencias sociales en particular y de la enseñanza en general. De ahí la consideración sobre distintas investigaciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje, procesos distintos que se implican ontológicamente en la interacción concretada a través del lenguaje entre docentes y alumnos en torno al saber.

La práctica docente se recorta como objeto de estudio de la didáctica, disciplina social que intenta explicarla, comprenderla y establecer prescripciones.

La didáctica de las ciencias sociales elabora propósitos para su enseñanza y requisitos para su aprendizaje, pero como no hay una concepción unívoca de las ciencias esos propósitos y requisitos varían de acuerdo con los enfoques sostenidos. El encuadre epistemológico resulta entonces relevante por definir no solamente la actividad desplegada por los investigadores sino también por incidir fuertemente en la práctica docente. Se

aprecia que en el planteo histórico la consideración de diversas concepciones historiográficas definen conformaciones didácticas diferenciadas.

Esta investigación toma el marco conceptual de configuración didáctica (Litwin) y de la cultura del pensamiento (Perkins) intentando un acercamiento al modo en que se enseña la historia argentina con miras a lograr su comprensión por parte de los alumnos.

La investigación científica se ha desarrollado a partir de dos lógicas opuestas : la cuantitativa y la cualitativa . Actualmente se tiende a superar la antinomia en investigaciones que las combinan, respetando su especificidad . La opción para llevar a cabo este trabajo corresponde a la lógica cualitativa por entender que ella posibilita una aproximación a la complejidad y riqueza del objeto.

El estudio se acota a dos casos a partir de los cuales se construyeron los datos utilizando las técnicas de observación (de clases, planificación, carpeta de actividades y evaluaciones) y las entrevistas a las dos profesoras y a tres de sus alumnos.

El terreno corresponde a dos cursos de tercer año de una escuela privada situada en la Capital Federal.

A lo largo de todo el proceso de investigación , orientada por el marco conceptual, dirigí mi atención sobre el contenido y significado del lenguaje utilizado en la conversación áulica y en las intervenciones didácticas que favorecen la comprensión de los alumnos.

Capítulo I- Dimensión epistemológica

Tema

El tema de esta investigación realizada para acreditar la Maestría en didáctica es *La práctica del profesor de historia argentina en el nivel secundario*, atendiendo a que “la didáctica habla del profesor y del maestro, de quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas (él mismo u otros)”¹

Problema

El problema consiste en preguntar ¿cómo es la práctica del profesor de historia argentina en el nivel secundario? y dentro del problema el planteo acerca de a) ¿qué estrategias utiliza para acompañar el aprendizaje comprensivo? ; b) ¿cómo usa el lenguaje para promover procesos de pensamiento? ; c) ¿cuál es la relación entre los desarrollos de los contenidos y su evaluación?

Objeto

El objeto es la enseñanza ; intervención didáctica o práctica (entendidas como sinónimos) desarrollada por el docente de historia argentina en una relación pedagógica.

La primera aproximación se perfiló en 1996, mientras cursaba el seminario Perspectivas de la investigación didáctica, modelos teórico-metodológicos a cargo de la prof. Litwin. Entonces lo pensaba como “La interacción docente/alumno en las áreas de ciencias sociales y de ciencias exactas en el ciclo superior de la enseñanza media”.

¹ CAMILLONI A, DAVINI MC y otros Corrientes didácticas contemporáneas Buenos Aires, Paidós 1996, pág. 31

Al comenzar el Taller de apoyo a la tesis, en 1998, recorté el objeto al área de las ciencias sociales, presentándolo como “Interacción docente/alumno como complemento entre la buena enseñanza y el buen aprendizaje”.

En un trabajo posterior trabajé sobre algunos antecedentes considerando que ellos “constituyen la posibilidad de entrar en contacto con material previo que nutre la propia investigación”². Ulteriores lecturas e incursiones exploratorias al campo, luego de un largo y laborioso proceso durante el cual no terminaba de recortar el objeto, hacen que “de pronto” se patentice que aquello que me interesaba investigar, alrededor de lo cual había girado todo el tiempo pero cuya aprehensión me era elusiva, se centra en la práctica del profesor de historia, en su enseñanza.

Por último, el objeto queda acotado a la enseñanza de la historia argentina, por una indicación realizada por la profesora Camilloni, en un encuentro en 1999, quien me hace tomar conciencia de la magnitud del tercer recorte. La opción se relaciona con una postura propia según la cual, valorizando la necesidad del conocimiento histórico universal, es perentoria la recuperación de la memoria nacional en “el país del Nomeacuerdo”(M.E Walsh) para acceder a algún tipo de comprensión sobre lo que nos sucede.

Fuentes

¿Por qué la decisión recae sobre este objeto? En principio entendí que esto surgía de mi propia experiencia escolar, como alumna primero y como docente, luego, desde donde es habitual y compartida la representación acerca de ciertas características propias de los educadores, según el campo al que se han dedicado. Pero ¿por qué el interés en la enseñanza de la historia en particular? Ciertamente, ésta era mi asignatura preferida desde el nivel primario y en el secundario esperaba y disfrutaba de esas clases. A pesar de no haber elegido profesionalmente esta ciencia, asumo que nuestra vida está atravesada por un pasado objetivado y vivo, tanto en las cosas como en los símbolos, cuyo conocimiento es fundamental para la existencia humana.

² MARDONES J M Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Barcelona, Anthropos, 1991, pág 54

Coincido con M.Bloch acerca de la utilidad de la Historia en que “como germen y como aguijón su papel ha sido y sigue siendo capital”³ puesto que los seres humanos estamos y somos en la historia, **somos historia** .

En la sesión inaugural del College de Francia en 1984, Georges Duby dijo que “el hombre en sociedad constituye el objeto final de la investigación histórica” a la cual “le toca recoger los resultados de investigaciones llevadas a cabo en todos esos dominios (político, económico, social, etc) y reunirlos en la unidad de una visión total”⁴

El interés personal promovió lecturas que colaboraron a acentuarlo. Hoy transitamos tiempos en que la historia como continuum que enlaza la vida de los seres humanos es olvidada. En opinión de Hobsbawm ,uno de los rasgos distintivos de la cultura planetaria es la pérdida de memoria. “La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia que la que han tenido nunca”⁵. Esa destrucción del pasado se compadece con el desinterés hacia el futuro que implica la ruptura con las generaciones del porvenir.

Analistas de la posmodernidad suelen entender esta época como propia del desencanto ante los proyectos que desde la Ilustración del siglo XVIII y de las corrientes hegeliana, marxista y positivista del siglo XIX, confiaban en el progreso de la Humanidad (como marcha hacia la libertad, como emancipación de los trabajadores y sociedad sin clases y como mundo de bienestar para todos merced a los adelantos científicos e industriales). Lyotard llama a tales proyectos “grandes relatos”⁶ los cuales habrían sido invalidados por los acontecimientos que tuvieron lugar en el siglo XX. La creencia de un mundo mejor fue

³ BLOCH M Introducción a la historia, México, 2a reimp, 1990, pág 11

⁴ GOJMAN S “La historia : una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro” en AISENBERG B y ALDEROQUI S (comp)Didáctica de las ciencias sociales, Bs As, Paidós, 2a reimp, pág 59

⁵ HOBBSAWM E Historia del siglo XX, Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori, reimp. 1996, pág 13

⁶ LYOTARD JF La condición posmoderna, Bs As, REI, 1989, pág 63

refutada por las grandes guerras, el desarrollo tecno-científico al servicio de la destrucción, los totalitarismos, la contaminación, la marginalidad de vastas regiones, la creciente concentración de la riqueza en grupos reducidos y la consiguiente exclusión de vastos sectores. A estos caracteres se agregan la atomización y fragmentación social, la manipulación de la información mediática, la indiferencia traducida en descompromiso social abonado por una ideología del hedonismo y la dispersión que habla de la muerte de las utopías en el mundo globalizado.

En 1989 F. Fukuyama publicó un artículo sobre el fin de la historia, en el cual planteaba que el liberalismo se había impuesto sobre otros modelos, con lo cual se había logrado tal fin. En adelante, las cuestiones políticas pasarían a un segundo término pues la escena de la poshistoria estaría dominada por el interés económico.

Otros pensadores como J. Habermas, afirman que la posmodernidad se asemeja a la premodernidad y que el proyecto incumplido puede recrearse. En el mismo sentido un intelectual argentino expresa: "Todo lo que podemos emprender en el presente está marcado por el pasado individual y por el pasado de la humanidad, y además se proyecta inevitablemente hacia el porvenir (...) La realidad humana tiene tres dimensiones indisolublemente unidas, el pasado, el presente y el futuro, y es imposible anular cualquiera de los tres términos para absolutizar uno"⁷

Luego, si de alguna manera la enseñanza impacta sobre el aprendizaje, la tarea de los que se dedican a enseñar historia junto a la de los historiadores es un intento por mantener viva la memoria, por colaborar con la comprensión de la sociedad y la afirmación de la libertad humana como posibilidad de elección de mundo, asegurando la conexión pasado - presente - futuro.

Es tiempo de replantearse el sentido de la historia, qué y cómo enseñarla, las relaciones que se establecerán entre pasado y presente, su conexión con otros saberes, la vinculación entre la historia propia y la universal y el valor formativo que ello aporta para la comprensión de la realidad y la proyección al futuro.

⁷ SEBRELI J J El asedio a la modernidad, Bs As, Sudamericana, 1992, pág 92

Objetivos de la investigación

Los objetivos o intencionalidad de esta investigación son iniciarme en la investigación didáctica, conocer y comprender las prácticas desarrolladas por los profesores de historia argentina del nivel secundario y generar conocimiento acerca de la didáctica de la historia.

El conocimiento generado puede luego aplicarse cambiando acciones o produciéndolas. La investigación puede o no contribuir a una propuesta de acción. Sin embargo, el planteo didáctico debe, además de conocer, “prescribir fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos (...) Es fundamental construir la norma a partir de una racionalidad explicativa”⁸

El problema acerca de cómo es la práctica o enseñanza del profesor de historia argentina del nivel medio responde a una justificación tanto de carácter académico como social, pues tiene que ver con el intento de profundizar en el conocimiento disponible y con la manera de operar en la construcción de una memoria comprensiva respecto de la historicidad que relaciona a los adolescentes (en búsqueda de su identidad personal que no puede deslindarse de la cultural) con el presente, el pasado y el futuro de su tiempo y lugar.

Antecedentes

La enseñanza de la historia ha perseguido objetivos disímiles y respondido a distintos encuadres. A mediados del siglo XIX estaba al servicio de la formación de ciudadanos y la conformación de los estados; en la segunda década del siglo XX en algunos países fue declinando en beneficio de otras ramas del saber; después de la Segunda Guerra Mundial se acentuó la tendencia a centrarse en la contemporaneidad y actualmente existen líneas vigorosas que proponen tomar como punto de partida el presente para establecer conexiones con el pasado.

Los encuadres didácticos de vertiente positivista llevaron a cabo una enseñanza transmisiva complementada por un aprendizaje basado en el almacenamiento de datos y de carácter memorístico, a diferencia de las didácticas hermenéuticas cuyo eje es la comprensión de los significados, las razones e intereses de los seres humanos que interpretan el mundo social.

Marco teórico general

A-Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

La investigación sobre la enseñanza permite profundizar en su conocimiento y en su práctica, comprendiendo una gama de fenómenos educativos. Un punto de partida, siguiendo a Fenstermacher, lo constituye el análisis de este concepto que involucra por lo menos a dos personas implicadas entre sí de manera que una de ellas, que sabe algo - un contenido - trata de transmitírselo a otra que carece de él.

La investigación didáctica, al igual que las que abordan otros objetos de estudio, “se lleva a cabo dentro del contexto de comunidades científicas, ‘universidades invisibles’ de investigadores que comparten similares concepciones sobre determinados asuntos, métodos, técnicas y formas de exposición”⁹, paradigmas en el sentido kuhniano o programas de investigación en términos lakatosianos. Se realizan recortando distintos objetos de una misma realidad inabarcable a partir de marcos exclusivos en función de la diversidad y complejidad. En la enseñanza y en el aprendizaje “hay muchos mundos reales, quizás incorporados uno dentro del otro, quizás ocupando universos paralelos que frecuentemente, y a veces de manera impredecible, interactúan entre sí”¹⁰

La postura eficientista hacía depender el aprendizaje casi exclusivamente, de la enseñanza y de sus métodos. Así, se llevaron a cabo una serie de estudios coherentes con la psicología conductista y su concepción de adiestramiento y readiestramiento, que tenían como objetivo establecer la eficiencia del maestro para caracterizar el perfil de la

⁸ CAMILLONI A “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales” en AISENBERG B y ALDEROQUI S *Didáctica de las ciencias sociales*, Bs As, Paidós, 1995, pág 38

⁹ SHULMAN L “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza : una perspectiva contemporánea, en WITTRUCK L *La investigación de la enseñanza I*, España, Paidós Ibérica, 1989, pág 10

formación profesional. En algunos casos se enfatizaban los rasgos personales y en otros las habilidades para implementar metodologías adecuadas.

La tradición del proceso - producto (Mitzel : 1960 ; Dunkin y Biddle : 1974 ; Gage : 1978, entre otros) pretendió indagar la relación existente entre las acciones del docente y las capacidades de los estudiantes, entre lo que aquél hace y lo que le pasa a éste, tratando de establecer alguna vinculación significativa entre la manera de enseñar y el resultado de aprender

El Informe Coleman (1966) estableció que los distintos tipos de profesores , sin embargo, no suponen diferencias sustantivas en el rendimiento escolar .Sus resultados se basaban en análisis tipo input- output de la producción, sin información sobre educadores y educandos concretos, por lo que investigaciones más puntuales para contrastarlos, concluyeron afirmando que existen diferencias que se establecen ,efectivamente.

En la misma década se desarrolló una investigación respecto a la incidencia de las expectativas del docente en los aprendizajes de sus alumnos a partir de la publicación de un estudio de Rosenthal y Jacobson llamado Pigmalión en la escuela. Los autores afirmaban que los educadores transmiten sutilmente sus expectativas respecto de sus alumnos a través del elogio, las interrogaciones, los tonos de voz y las oportunidades para aprender.

En 1970 el Sistema de categorías de análisis (FIAC) de Flanders, reducía la interacción áulica a diez categorías codificadas, cada una de las cuales representa a una categoría de hechos. En función de ellas, se enunció la “regla de los dos tercios” según la cual en una clase durante dos tercios del tiempo alguien habla, dos tercios del habla son protagonizados por el maestro y dos tercios de la elocución consiste en preguntas y/o lecturas. En realidad, estas categorías no representan interacciones sino un listado de comportamientos sin entramado ni evolución temporal .

La investigación TAA (Tiempo de Aprendizaje Académico) “desvió la atención de los investigadores del estudio de las relaciones entre las acciones del profesor y los distantes resultados del rendimiento del alumno (...) hacia los procesos de pensamiento deducidos de

¹⁰ SHULMAN L , ob cit., pág 18

los propios alumnos”¹¹, estudios mediacionales que reciben influencias de otras corrientes y disciplinas y reconocen que el alumno responde activamente a la instrucción según la comprensión que logra sobre lo que se le enseña. Estudios posteriores muestran que el rendimiento de los alumnos varía de acuerdo con la organización de los materiales y los procedimientos empleados.

Otro programa de investigación persigue, en palabras de Clifford Geertz “un objetivo interpretativo en busca de significado”¹² antes que leyes. Se integran en esta línea una amplia gama de trabajos de ecología del aula que incluyen a especialistas de distintas disciplinas (etnógrafos como Erikson, sociólogos como Delamont y Atkinson, psicólogos como Jackson, sociolingüistas como Cazden).

Hamilton (1983) destaca como características de la investigación ecológica “a) atención a la interacción entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes; b) considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como “causa” y “efecto”; c) considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos - la escuela, la comunidad, la familia, la cultura - todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula; y d) considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes”¹³.

Postular una relación directa entre la forma de enseñar y los logros o aprendizajes corre el riesgo “de interpretar en términos de relaciones causales unos resultados empíricos que en el mejor de los casos muestran únicamente la existencia de simples correlaciones”¹⁴. La relación que se establece entre ambos procesos tiene un carácter ontológico: “Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca ¿qué sentido tendría enseñar”¹⁵ Haciendo

¹¹ SHULMAN L ob cit., pág 40

¹² SHULMAN L ob cit., pág 47

¹³ SHULMAN L ob cit., pág 48/49

¹⁴ COLL C y ot “La interacción profesor/alumno” en COLL C, PALACIOS J y ot Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación, Alianza psicología, 1992, pág 319

¹⁵ FENSTERMACHER G “Tres aspectos de la investigación sobre la enseñanza” en WITTRUCK M, ob cit., pág 153

una comparación entre ambos , se percibe que el aprendizaje es personal y la enseñanza requiere, por lo menos, de dos personas; que el aprendizaje es moralmente neutro y la enseñanza puede proporcionarse moral o inmoralmente ; que el aprendizaje es un recibir y la enseñanza un dar alguna cosa . Se trata de fenómenos distintos. Las actividades desarrolladas por el docente y el alumno difieren. “La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar ; consiste en enseñarle cómo aprender”¹⁶

Se considera que “unos son los procesos de aprendizaje y otros , los de enseñanza”¹⁷ pero se trata de establecer entre ellos un puente, sin creer ingenuamente, según señala Camilloni, que porque el profesor enseñe de una manera el alumno aprenderá lo que aquél piensa que aprenderá.

El aprendizaje es un procesamiento psicológico de la información que se produce en la mente de los sujetos a lo largo de la vida en modalidades espontáneas y dirigidas. Éstas, a las cuales pertenecen las escolarizadas, requieren decisiones programadas para facilitarlas, pero tales decisiones representadas por la enseñanza no tiene carácter totalizador pues intervienen otros condicionantes de carácter social, económico, cultural, administrativo, personal, etc.

B- La interacción docente/alumno

El recorte sobre la práctica docente incluye la interacción docente/alumno en torno al saber. Esta interacción tiene lugar en el aula en sentido amplio y configura una estructura comunicativa compleja y peculiar. De acuerdo con diversas investigaciones que atienden al aspecto formal, esa comunicación responde predominantemente a una secuencia IRE (Iniciación, Respuesta, Evaluación) o IRF (Iniciación, Respuesta, Feedback) que comienza con una pregunta del docente a la que sigue la respuesta del alumno y finaliza con una evaluación o comentario del docente.

¹⁶ FENSTERMACHER G ,ob cit., pág 155

¹⁷ CAMILLONI A “Ciencias sociales : el campo de lo social como objeto de conocimiento” en Novedades Educativas, N° 52

La interacción involucra acciones simultáneas y recíprocas en torno a una tarea para el logro de un fin. Su lógica constituye la forma del conocimiento, el sentido que se concreta en el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros, unos a otros y presenta aspectos explícitos e implícitos. Como en cualquier acto de habla junto al aspecto locutivo se dan el ilocutivo y el perlocutivo.

El lenguaje es una herramienta a la vez psicológica y cultural para dar significado a la propia experiencia y para comunicarla. Es un sistema y una forma de actividad intencional en doble sentido (hacia un objeto y hacia un/os sujetos) compuesta por símbolos o palabras que permiten la representación de los objetos presentes o ausentes y la expresión de creencias e ideas acerca de la realidad ,originada en la interacción con los otros .

Existe un discurso educativo, propio de la escuela y distinto del discurso educado que es una de las metas de la institución escolar. Lo que se hace y se dice en el aula es una construcción conjunta en el marco de la participación que articula lo que se espera de cada uno de los roles, relacionados con los contenidos y la organización. Debe existir un vocabulario conceptual común a unos y otros de manera que el discurso, guiado por el docente, logre un consenso de comprensión. En esa construcción el experto va implicándose “ profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas”¹⁸, en el progreso de los alumnos , desde los contextos personales e interpersonales propios de los intercambios comunicativos.

El andamiaje o ayuda proporcionado por el maestro es contingente en tanto que se retira a medida que se torna innecesario porque los aprendices se valen por sí mismos, en que hay un corrimiento del docente y una autoafirmación de sus alumnos. En opinión de Brousseau esto hace a la ética del acto didáctico , al convertir las situaciones de enseñanza (didácticas) en situaciones de aprendizaje (a-didácticas) que es lo mismo que decir que el docente prepara al alumno para un desempeño autónomo, para que pueda volver a usar los conocimientos adquiridos en la escuela en otras situaciones. Ambos tienen una representación propia del abordaje y resolución de la tarea. Poseen una noción

¹⁸ MERCER N La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos, Barcelona, Paidós, 1997, pág 85

intrasubjetiva que deviene intersubjetiva mediante una negociación en la cual cada una de las partes renuncia parcialmente a la propia

La renuncia del docente es de carácter estratégico pues hace al acompañamiento del que aprende. Se trata de una negociación asimétrica en la cual una parte sabe hacia dónde y cómo se dirige mientras que la otra lo irá descubriendo en la medida en que se establezca una mediación semántica apropiada. La comunicación escolar preponderantemente declarativa, presupone que los otros “son seres con mente, y más allá de eso, una compleja y sutil adaptación, generalmente de un adulto con mayores conocimientos y capacidades, a la mente de otros, niños o adultos, menos capaces. La actividad de construir conocimientos, que se produce en los ámbitos escolares, consiste muy frecuentemente en la interacción entre mentes desiguales. Para que la mente A tenga éxito en esa actividad constructiva, es necesario que su representación de lo que hay y sucede en las mentes B, con las que se comunica, sea adecuada”¹⁹

El docente necesita representarse lo que sucede en la mente de sus alumnos situándose en el nivel de dominio que ellos han alcanzado “y adaptar a esa representación - que no es estática, sino dinámica y fluida - los procesos de selección de las ideas que transmite, el ritmo y la naturaleza de lo transmitido”²⁰

“Para ser efectivo, cualquier profesor necesita explorar el alcance del conocimiento previo existente en el alumno”²¹

La representación de la mente de los alumnos en los docentes implica el reconocimiento de que todo aprendizaje se efectúa a partir de marcos referenciales o ideas previas gestadas en la propia experiencia vital y originadas, según distintas hipótesis, en el plano perceptivo, en el razonamiento causal simple o en la cultura. Esas ideas no tematizadas, existen en cualquier campo del conocimiento y, aunque diferentes, comparten una serie de rasgos tales como la imprecisión, la búsqueda de éxito y la persistencia. Aunque muchas veces opuestas a las teorías científicas y resistentes al cambio conceptual, proporcionan elementos para la comprensión de nuevos conceptos. Se conoce desde, con o contra ellas.

¹⁹ RIVIERE A y NÚÑEZ M. La mirada mental, Bs As, Aique, 1996, pág 11

²⁰ RIVIERE A y NÚÑEZ M, ob cit., pág 12

²¹ MERCER N ob. cit., pág 20

De ahí que los docentes deban plantearse qué tipos de ideas tienen sus alumnos, de dónde proceden, cómo se armonizan y de qué modo se pueden variar para lograr el cambio conceptual, cuyo estudio ha recibido contemporáneamente especial atención de los investigadores.

Las concepciones alternativas adquiridas por la interacción activa del individuo con el medio reciben diferentes nombres: ideas, concepciones, teorías... personales, alternativas, erróneas, etc. Aunque consideradas como sinónimos, denotan posturas teóricas particulares.

La perspectiva piagetiana abordó la evolución de estas concepciones como indicador del desarrollo intelectual, reflejo de su etapa evolutiva. Su aplicación a la educación derivó en la adecuación del currículum a las capacidades evolutivas de los alumnos.

A partir de los años '70 se desarrolló la corriente del Movimiento de Concepciones Alternativas que no considera las ideas previas como manifestación del estadio evolutivo sino como resultado del grado de pericia logrado en el dominio correspondiente, modificable por el aprendizaje y la experiencia. Si bien, actualmente, la mayoría de las investigaciones se localizan en este modelo, hay aspectos complementarios entre ambos.

Para el acercamiento al problema de las ideas previas se configura, también desde los '70, la perspectiva científica que las estudia teniendo en cuenta el grado de adecuación o inadecuación respecto del conocimiento científico y posteriormente la perspectiva del sujeto que se ocupa de su naturaleza, de su origen, desarrollo y funcionalidad en la vida cotidiana. Ambas utilizan etiquetas propias para nombrarlas, según se indicaba anteriormente: se comprende que al denominarlas "fuentes subyacentes de error", "generalizaciones incorrectas" o "ideas erróneas" hay un posicionamiento en la perspectiva científica, mientras que hablar de "modelos personales de la realidad" y "camino espontáneos de razonamiento" alude a la perspectiva del sujeto.

Algunos investigadores prefieren hablar de "concepciones" por su proximidad al concepto, pues aunque éstas estén menos definidas que aquél, compartirían gran parte de sus rasgos.

El concepto es el pensamiento o representación de un objeto . Expresado a través de un término presenta dos aspectos : la extensión o clase y la comprensión.

Hay distintos modelos respecto de su génesis: el modelo del ejemplar (Heit,1992 ;Medin y Schaffer, 1978 : Nosofky, 1991) según el cual la consideración de las instancias particulares o ejemplos que constituyen la clase generan el concepto sin que se realicen generalizaciones o abstracciones ; el modelo del prototipo (Posner y Keele, 1970 ; Reed, 1972 ; Rosch, 1977, 1983) en el que el concepto se construye a partir de alguno de los integrantes más representativo de la clase , algo así como la medida de tendencia central que requiere un tipo de generalización ; el modelo clásico , modelo de regla o teoría definicional en el cual el concepto se produce a partir de los caracteres propios que sirven para identificar a ese concepto y no confundirlo con otro ,refiriéndose al aspecto comprensivo de sus notas esenciales desenvueltas en una definición..

Los estudios muestran que las personas no utilizan un solo tipo de representación conceptual sino que las representaciones varían de acuerdo con el tipo de concepto, el contexto, el nivel de conocimiento del sujeto, etc., por lo cual se argumenta en favor de modelos combinados o mixtos. Asimismo , Rodríguez Moneo señala que, según la pericia del sujeto, prevalece un tipo u otro de modelo : del ejemplar y del prototipo en los novatos y definicional en los expertos. También el mismo sujeto puede emplear uno u otro modelo de acuerdo con el contexto (cotidiano o académico) . El contexto incide en el aprendizaje de los conceptos correspondiendo al ámbito académico una presunción de mayor abstracción y relaciones para dominar la estructura conceptual de la disciplina.

El concepto construido por un sujeto presenta un conocimiento declarativo (su descripción) y otro procedimental (su aplicación en un hacer), imprescindibles y vinculados. Además, los conceptos se relacionan y forman estructuras taxonómicas o jerárquicas, partonómicas o parte/todo y conceptuales - teóricas o causales. Cuanto mayor sea la cantidad de conceptos y mejor sea su organización, mayor será el conocimiento conceptual logrado.

Si , como se conjetura , existe semejanza entre el concepto y las concepciones “será posible caracterizar a estas últimas en función de lo conocido sobre los conceptos”²² Luego, tales representaciones pueden ser erróneas o incompletas dependiendo del contexto y del conocimiento del sujeto, generadas según uno u otro modelo , presentarse fragmentadas u organizadas en estructuras según el grado de elaboración alcanzado , pero en todos los casos sirviendo para ordenar y dar sentido al mundo, resolver problemas y actuar.

Las ideas previas tienen diverso origen y desarrollo según se refieran a la naturaleza o a la sociedad, siendo de carácter perceptivo y construcción espontánea las primeras , generadas en la sociedad y de construcción inducida, las segundas.

La resistencia al cambio como rasgo general de todas las concepciones alternativas se explicaría por su temprana formación y por su efectividad que dan cuenta de un proceso cognitivo adaptativo en el cual se halla tanto el conocimiento declarativo como el procedimental. Este atributo de funcionalidad es general de todos los dominios, pero varía entre ellos.

Las concepciones alternativas sociales surgen a partir de la intervención de la familia, el grupo de amigos y compañeros, los docentes y aún de los textos, o sea, del entorno que crea en el sujeto la necesidad de hallar explicaciones inducidas, aunque se traten , como las referidas a otros dominios, de construcciones personales. Muchas veces los otros suscriben a ellas de manera que refuerzan su persistencia. Asimismo la eficacia que consiguen hace que se reitere su uso y ,por ende, su tenacidad a la cual contribuye su carácter implícito.

Se estima que “las adquisiciones espontáneas de conocimientos no son el resultado de la intervención didáctica. Pero la reproducción de sus condiciones es potencialmente un medio de enseñarlas. Su estudio está entonces en el corazón de la Didáctica” (Brousseau)²³

De lo expuesto se sigue el requerimiento del análisis del discurso en el que se manifiestan las ideas de profesores y alumnos, que “es un ejemplo de habla en general, un

²² RODRÍGUEZ MONEO María Conocimiento previo y cambio conceptual, Bs As, Aique, 1999, pág 31

²³ LERNER D “Didáctica y psicología : una perspectiva epistemológica” en CASTORINA J A (comp) Desarrollos y problemas en Psicología Genética, Bs As, Eudeba, 2001, pág 287

tipo de interacción social, y posee, por tanto, propiedades comunes a todas las conversaciones e interacciones”²⁴ y también propiedades peculiares.

La conversación se basa en el principio de cooperación por parte de los hablantes para permitir el intercambio verbal. Existe un conocimiento compartido dentro del cual tiene sentido el discurso que incluye otras experiencias extralingüísticas compartidas.

Las investigaciones ya mencionadas sobre la secuencia del lenguaje en el aula muestran que los docentes suelen estructurar sus clases en función de preguntas (aunque frecuentemente no se espera la respuesta del alumno o se toleran silencios muy acotados) pero no aportan datos acerca “del contenido, del significado y del contexto si queremos examinar de qué manera se establece el conocimiento compartido”²⁵. En el conocimiento compartido hay que discriminar los modos en los que una información proporcionada por alguien es asumida por otro como ya conocida o como desconocida, como información dada e información nueva, respectivamente.

Las preguntas suelen ser una forma de conducir la enseñanza para el logro de un aprendizaje. Según D. Wood, “las preguntas de los profesores a menudo fuerzan y limitan las direcciones de la discusión en el aula en caminos muy desafortunados”²⁶. No obstante, presentes en la mayéutica socrática “la antigua escuela llamaba corona de la instrucción a la pregunta del maestro (...) corona de la habilidad magistral y punto culminante de la vida docente”²⁷ dado que constituyen estrategias de enseñanza que sitúan la conversación y sirven tanto para guiar como para controlar el aprendizaje, aún admitiendo el riesgo de que los alumnos no lleguen a dar sentido propio a lo que se les enseña.

También los alumnos formulan preguntas y las respuestas del docente son modos de diálogo con los estudiantes, empleando lo que ellos dicen como soporte de lo que él dirá luego.

“Los profesores prueban muchos caminos para crear continuidades en la experiencia de alumnos - secuenciando actividades de maneras correctas, tratando temas por orden de

²⁴ EDWARDS D y MERCER N El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Barcelona, Paidós, 1994, pág57

²⁵ EDWARDS D y MERCER N ob, cit., pág 24

²⁶ MERCER N ob cit, pág 39

dificultad, etc - Con el lenguaje hay posibilidad de revisar y reinterpretar repetidamente esta experiencia y de utilizarla como base de conversaciones, actividades y aprendizajes futuros”²⁸.

El modo de hablar está formado por las tradiciones culturales y por los escenarios institucionales. Al ser variables, existen formas de comunicación idóneas para algunos grupos e inapropiadas para otros. Sucede que “todas las conversaciones son, hasta cierto punto, realizaciones cooperativas y todos los profesores saben que distintas personas y aulas pueden transformar una misma lección preparada en hechos diferentes”²⁹.

C-Didáctica y ciencias sociales

Juan Amós Comenio (1592- 1670) es considerado como el fundador de la didáctica. Su concepción pedagógica sintetiza ideas religiosas y filosóficas. Suponía que el fin de la educación era la salvación por lo cual ningún ser humano debía verse privado de ella y la institución escolar - como “taller de hombres”- tenía que admitir a todos por igual, sin diferencias sociales ni de género. Anticipado a su tiempo en una propuesta que hoy interpretamos como democrática, dividió la escuela según las etapas evolutivas : materna, común, gimnasio y academia. En cada ciclo se enseñaban las mismas materias consideradas útiles para forjar verdaderos hombres, pero de distinto modo. Indicaba entonces un detallado programa de materias y ejercitación para cada nivel graduado , el material , los horarios y el método de enseñanza con sus correspondientes reglas. Así, entre las reglas referida a las artes estableció “Lo que debe hacerse, debe aprenderse haciéndolo”³⁰. La propuesta de Comenio abrió el campo de la didáctica que en su devenir histórico mantiene algunos rasgos en tanto que otros se van transformando . Se la ha considerado como “la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza (...), el conjunto sistemático de principios, normas y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para

²⁷ SCHMIEDER A y J Didáctica general, Bs As, Losada, 1963, pág127

²⁸ MERCER N ob cit, pág 48

²⁹ MERCER N ob cit, pág 57

³⁰ LUZURIAGA L Historia de la educación y de la pedagogía, Bs As, Losada, 1963, pág 148

orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en cuenta sus objetivos educativos”³¹.

Aunque se ha puesto en discusión su status científico, la didáctica es una disciplina social que tiene como objeto la enseñanza. Implica una intervención y como tal incorpora aportes de otras disciplinas. Según Camilloni “se podría definir a la Didáctica al menos potencialmente como una ciencia social estructurada en torno de algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimientos sino calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimiento con significado”³².

Se trata de una teoría sobre las prácticas de enseñanza inscriptas en sus respectivos contextos socio-históricos que incluye pluralidad de teorías. No ha estado ajena a los cambios que se operan en las ciencias sociales y, como he señalado, se ha ido modificando desde sus comienzos hasta la actualidad.

La problemática de las ciencias sociales le es propia probablemente en una doble implicación: como teoría integrante de ese campo y como teoría que aborda su enseñanza y que se ocupa tanto de la investigación como de la prescripción de fines deseables y el modo de lograrlos. Esta problemática se agudiza en la polémica planteada entre la Didáctica General que establece teorías, principios, criterios, normas, métodos, procedimientos y problemas, todos ellos referidos a cualquier materia a la que se aplique y las Didácticas Especiales que se circunscriben al campo específico “sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona”³³.

En esta crisis de la didáctica, en lugar de la oposición entre megateorías y teorías diafragmáticas existen propuestas de trabajos compartidos sobre ese complicado y complejo objeto de estudio que es la enseñanza

³¹ ALVES de MATTOS L Compendio de didáctica general, Bs As, Kapelusz, 1963, pág 27

³² CAMILLONI A “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales” en AISENBERG B y ALDEROQUI S Didáctica de las ciencias sociales, Bs As, Paidós, 2a reimp, 1995, pág 36

D- La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia : sus propósitos

Las Ciencias Sociales abordan como objeto de estudio la realidad social construida históricamente por los actores sociales. Su campo está integrado, entre otras, por la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología y la Economía, cada una de las cuales estudian las diversas manifestaciones de las sociedades humanas. Tradicionalmente su enseñanza se ha circunscripto - en los niveles primario y secundario - al campo de la geografía y de la historia, aunque recientemente se han incorporado otras disciplinas. Sus propósitos consisten, según Pilar Benejam, en que los alumnos reconozcan las fuentes del pasado y los hechos del presente, los modelos históricos y sociales y sus características, y sepan aplicarlos para resolver problemas sociales; en interesarlos en la comprensión de quiénes somos, afirmando la identidad en relación con el pasado; en comprender cómo se ha llegado al presente, cuáles han sido las opciones y las consecuencias y cuáles serían las acciones alternativas para construir una sociedad más libre y justa; en lograr conocimientos que impidan la dominación, inciten al cuestionamiento en una visión abierta al diálogo y al contraste con los otros, al cambio de las circunstancias y de los contextos.³⁴

Camilloni establece como fin esencial de la enseñanza de las ciencias sociales “brindar la información y las herramientas conceptuales y desarrollar las habilidades cognitivas y las actitudes que permitan a los alumnos que aborden el aprendizaje de estas ciencias :

Comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo, en esta época y en otras (...) que tomen conciencia de que existen y existieron distintas culturas y que, en consecuencia, distintos pueblos tienen maneras también diferentes de ver el mundo y de construir su sistema de creencias. La comprensión de las características de los diferentes modos de vida requiere el conocimiento de las variables naturales, individuales y sociales que interactúan entre sí y de las explicaciones teóricas de su interrelación.

³³ DAVINI M. C “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales” en CAMILLONI A, DAVINI M C y ot., Corrientes didácticas contemporáneas, Bs As, Paidós, 1996, pág 42

³⁴ BENEJAM P y PAGES J Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, Horsori, 1997, cap 2

Dominar las competencias cognitivas, compartir los valores y poseer las actitudes que necesita un ciudadano de una sociedad democrática actual (...)

Desarrollarse como persona, con capacidad para satisfacer sus necesidades personales básicas (...)

En síntesis, el propósito principal ha de ser que el alumno sienta, piense y actúe como un miembro de la humanidad en su conjunto”³⁵.

E - El aprendizaje de las ciencias sociales y la historia : sus requisitos

El aprendizaje conjuga desarrollo y conocimiento, el primero de carácter innato y el segundo, producto de la construcción personal - social. La teoría de la enseñanza debe ocuparse de fijar en qué momento se pueden proponer determinados aprendizajes desde perspectivas abiertas, flexibles y globalizadas en consonancia con los intereses de los alumnos. Como la percepción propia “puede ser superficial, parcial o no conforme al conocimiento científico”³⁶ la enseñanza debe favorecer la interacción para que la versión personal pueda contrastarse con las ajenas. El docente debe motivar al alumno para que quiera pensar, incentivar la interacción y evaluar su aprendizaje como medio para mejorar y ajustar la ayuda que debe proporcionarle.

El desarrollo cognitivo y afectivo de los alumnos necesita del acompañamiento del docente en “la adquisición, formación, reelaboración y organización de nuevos conceptos e informaciones y de opiniones que le permitan un crecimiento y una superación de los niveles de abstracción y generalización y de explicación de procesos sociales complejos desde diferentes perspectivas explicativas, multicausales o no causales y desde diversos puntos de vista”³⁷. Para acceder a diversas representaciones mentales, profundizar y aplicar conceptos y teorías se requieren habilidades y actitudes como la observación, el relevamiento, registro e interpretación de la información, la comunicación, el razonamiento, la valoración de los aspectos temáticos y formales , el trabajo sobre el

³⁵ CAMILLONI A “Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales” en AISENBERG A y ALDEROQUI B Didáctica de las ciencias sociales II, Bs As, Paidós, 1998, pág 184

³⁶ BENEJAM P y PAGES J ob cit, pág 38

conflicto conceptual y teórico, la resolución de problemas, la formación de opiniones fundamentadas (su sostenimiento o modificación) que comprometen la práctica pedagógica tanto en los temas como en las estrategias pertinentes.

El aprendizaje de las ciencias sociales debe atender a nociones prevalentes como las de espacio y tiempo, cambio y transformación, relación hombre/medio y relación entre lo general y lo particular.

Esas nociones se van construyendo gradualmente en la medida que se reconoce la identidad del objeto a través de los cambios en su localización y las transformaciones en el transcurso temporal. Este proceso involucra tanto la memoria como la abstracción, la generalización, la conceptualización y la organización de los conocimientos.

Para Piaget, el espacio no es mero continente de las cosas sino el conjunto de relaciones que permiten su percepción y concepción, en tanto que “el tiempo es la coordinación de los movimientos”³⁸.

Espacio y tiempo “constituyen , en su reunión, el conjunto de las relaciones de concatenación y de orden que caracterizan a los objetos y sus movimientos”³⁹

El movimiento, anejo a las nociones de espacio y tiempo, remite a la ubicación del sujeto en un lugar y momentos dados. A partir de la noción de tiempo, se va constituyendo la noción de causalidad y la de series temporales irreversibles.

La diferenciación sujeto - objeto y la relación de los objetos entre sí generan la disociación en series espaciales y temporales , lo cual conduce a la descentración del sujeto que es requisito esencial para el aprendizaje de las ciencias sociales.

Respecto de la noción de causalidad en este área, debe considerarse que no tiene carácter determinístico, ni procede de la inspiración mesiánica de unos pocos, ni de la planificación minuciosa de la ingeniería social , sino que incluye un ámbito para el ejercicio de la libertad de los colectivos sociales. Dado que una misma causa puede producir distintos efectos y un mismo efecto puede ser consecuencia de distintas causas “para comprender las

³⁷ CAMILLONI A “Sobre la programación de la...”, pág 185

³⁸ CAMILLONI A “Sobre la programación de la...”, cita pág 188

³⁹ CAMILLONI A “Sobre la programación de la...”cita pág 188

razones de la ocurrencia de los procesos es siempre menester localizarlos en el tiempo y en el espacio”⁴⁰

El alumno puede conocer desde el presente propio que el actual pasado fue el presente de otras personas, integrando el pasado y el presente. “Conocer” se refiere a un “conocimiento sistematizado que amplía el horizonte de las explicaciones, que va más allá del momento actual y del espacio cercano , que requiere de comparaciones y de conceptos generales que permiten sintetizar la experiencia de muchos hombres y mujeres, que se apoya en el análisis de períodos largos y de espacios grandes que incluyen los acontecimientos que forman parte de la vida de cada hombre y mujer en particular. Sólo en esos amplios marcos es posible desentrañar el sentido de los acontecimientos que ocurren en el corto plazo de la vida de una persona”⁴¹

Como el desarrollo de estas nociones es consecuencia de la maduración y de la interacción del sujeto con su medio social, son relevantes las estrategias utilizadas por los docentes a tal fin.

F -Dos modos de entender las ciencias sociales : su incidencia en la enseñanza

El término “ciencia” es anfibológico, pues se refiere tanto a la actividad específica desarrollada por los científicos como al producto de esa actividad. Pero ambos designados remiten a un determinado modo de operar : el método , fundante de la Ciencia Nueva que se gesta en la modernidad ,en las elucubraciones de Descartes y de Bacon como opción por el camino racional o por el empírico ,ya pergeñado por Parménides de Elea y la idea de las dos vías o caminos del conocimiento

El método, entendido como un proceso secuenciado de operaciones y reglas fijadas de antemano para lograr un fin , fue protagonista de la controversia sostenida entre los partidarios del monismo y quienes lo rechazan “pues entre los métodos que utiliza el científico se pueden señalar métodos definitorios, métodos clasificatorios, métodos estadísticos, métodos hipotético-deductivos, procedimientos de medición y muchos

⁴⁰ CAMILLONI A “Sobre la programación de la...”, pág 197

⁴¹ CAMILLONI A “Sobre la programación de la...”, pág 198

otros, por lo cual hablar de método científico es referirse , en realidad, a un vasto conjunto de tácticas empleadas para constituir el conocimiento”⁴². En esta controversia que hunde sus raíces en el pasado, se desarrolla en el siglo XIX , el positivismo, heredero de la tradición galileana de la modernidad entre cuyas figuras señeras se destacan Comte y Stuart Mill. Los rasgos esenciales de esta corriente son el monismo metodológico, el modelo o canon de la ciencia fisico-matemática, la explicación causal de los hechos y el interés dominador de la realidad sintetizado en el lema “voir, pour prevoir, pour pouvoir”

En la segunda década del siglo XX se constituye el positivismo lógico al que pertenece el Círculo de Viena para cuyos seguidores solamente “los enunciados sometidos a la lógica y a la verificación empírica pueden ser calificados como científicos”⁴³ Su principal representante, R. Carnap se interesaba en la superación de la pseudo-ciencia, especialmente la metafísica, a través del análisis lógico del lenguaje ; por la búsqueda de un lenguaje científico universal hecho de signos propios, neutrales, unívocos que permitirían alcanzar la exactitud, precisión y formalización ; por la comprobación y verificación de los enunciados mediante la observación y la experimentación.

Situado en la corriente neopositivista, el epistemólogo K. Popper disiente con el Círculo de Viena y en La lógica de la investigación científica, publicada en 1934 sienta las bases de su postura : el criticismo racional o racionalismo crítico , proponiendo una caracterización metodológica de la ciencia a partir del análisis lógico. Es contrario al inductivismo que salta de premisas de cierta generalidad a conclusiones de mayor generalidad y al principio de la inducción que como enunciado sintético no entraña la contradicción interna propia de las verdades lógicas y conduce a una regresión al infinito. Esta crítica vale también si se considera la inferencia inductiva con cierto grado de probabilidad o confiabilidad. Establece una división entre la psicología y la lógica del conocimiento por entender que “la tarea del hombre de ciencia consiste en proponer teorías y ponerlas a prueba”⁴⁴ de manera que el contexto de descubrimiento queda excluido por contener elementos no racionales. Lo propio de la lógica del conocimiento

⁴² KLIMOVSKY G Las desventuras del conocimiento científico, Bs As, AZ, 2a edición, 1995, pág 22

⁴³ MARDONES J M, ob cit., pág 33

⁴⁴ POPPER K La lógica de la investigación científica Madrid, Tecnos, 1973, pág 5

es “poner a prueba en forma crítica las teorías (...) A partir de una idea nueva formulada a modo de ensayo, y aún no justificada de manera alguna - una anticipación, un sistema teórico o lo que se quiera - se extraen conclusiones por deducción lógica. Estas conclusiones se comparan luego entre sí y con otros enunciados que tengan conexión con la cuestión que se trata a fin de descubrir qué relaciones lógicas (como equivalencia, deductibilidad, compatibilidad o incompatibilidad) existen entre ellas”⁴⁵

Una teoría se pone a prueba comparando las conclusiones entre sí, examinando su forma lógica, comparando con otras teorías y comprobando por sus aplicaciones empíricas, las conclusiones que se derivan de ella. Si en este caso se da una decisión positiva, la teoría pasa temporariamente la prueba y queda corroborada, pero la actitud del científico no debe ser un intento verificacionista sino refutacionista, buscando la falsación de los enunciados singulares, que con un solo caso invalidan la teoría utilizando las transformaciones tautológicas de la lógica deductiva, en lugar de la verificación que depende de la inferencia inductiva.

El método inductivo tampoco es apto para el problema de la demarcación entre ciencia y pseudo-ciencia por su base naturalista, y aunque coincide con los empiristas sobre la no científicidad de la metafísica entiende que “sus ideas pueden haber promovido el adelanto de la ciencia a lo largo de su historia”⁴⁶

La metodología hipotética-deductiva, considerada por algunos como submodelo del modelo nomonológico-deductivo se diferencia de éste porque no propone como premisas leyes universales sino enunciados hipotéticos, es decir, proposiciones cuya verdad o falsedad se ignora aunque se consideran verdaderas. Las mismas tienen valor conjetural y aún cuando sean fecundas, pueden ser sustituidas por otras mejores.

La contrastación de las hipótesis a través de sus consecuencias observacionales en la búsqueda de su refutación conlleva para Popper, una actitud ética de no complacencia con las teorías. Sin embargo se le critica que esta convención entraña un elemento no racional, al subordinar la teoría a la experiencia. Por otra parte, se problematiza el hecho de que la falsación puede afectar a la teoría en su totalidad o sólo a algunas hipótesis y se le objeta no considerar la complejidad de la estrategia científica real.

⁴⁵ POPPER K ob cit, pág 7

Como señalé anteriormente el positivismo sostenía la exigencia de que las ciencias sociales se amoldaran a las físico-matemáticas, postura rebatida desde el antipositivismo, hermenéutica o comprensivismo representado por Doysen, Dilthey, Simmel y Weber, entre otros. El primero de los mencionados rechazaba la explicación causal o *erklären* - propia de las ciencias naturales - para el campo social y proponía la *verstehen* o comprensión.

Continuando la línea hermenéutica se conforma en el siglo XX la Escuela de Frankfurt o Teoría crítica, que, en la línea hegeliano-marxista, trata de analizar la sociedad capitalista aportando una teoría que proporcione a la razón emancipadora orientaciones para dirigirse a una sociedad humana buena, entendiendo con Horkheimer, que la captación de lo empírico está mediada por la sociedad a la que se pertenece.

Con uno de sus miembros, T. Adorno, confronta Popper en el congreso organizado por la Sociedad Alemana de Sociología en Tubinga a comienzos de la década de 1960.

Para Popper el método de las ciencias sociales, como el de las ciencias naturales radica en ensayar posibles soluciones a los problemas y tales soluciones deben ser falsables. El científico debe alcanzar la neutralidad valorativa diferenciando el interés, relevancia y significado de un problema científico de las valoraciones extracientíficas, ajustándose a la lógica deductiva.

Adorno entiende que la ciencia galileana desconoció el medio socio-económico en el cual se gestó y, ligada al industrialismo dio pregnancia a los medios racionales para alcanzar los objetivos fijados por los poderes dominantes. Vincular la lógica de la ciencia con la sociedad permite unir los contextos de descubrimiento y de justificación, el modo por el cual “los científicos llegan a sus conjeturas, hipótesis o afirmaciones” y “se ocupan -como tarea epistemológica- de una reconstrucción racional del conocimiento”⁴⁷

Como co-pONENTE de Popper en el Congreso de Tübingen acepta la tensión planteada por aquél entre saber e ignorancia, pero no su reducción a problemas epistemológicos sino a problemas prácticos, a “una circunstancia problemática del mundo”⁴⁸

⁴⁶ POPPER K ob cit, pág 11

⁴⁷ SCHUSTER F El método en las ciencias sociales, Bs As, Editores de América Latina, 1997, pág 16

⁴⁸ ADORNO Th Sobre la lógica de las ciencias sociales, México, Grijalbo, 1978, pág 33

Coincide en la unidad metódica de la ciencia, pero su método es la crítica entendida como la anticipación de un modelo de sociedad que represente el interés emancipador y racional, que suprima la injusticia social, que supere la apariencia para captar la objetividad en “la resistencia a toda rígida conformidad con la opinión dominante”⁴⁹

La sociedad es, por su estructura, objetiva y subjetiva, “es contradictoria y, sin embargo, determinable, racional e irracional a un tiempo, es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la conciencia”⁵⁰

Discrepa con el racionalismo crítico por creer que el método no depende del ideal metodológico sino de la cosa y con respecto a la pretendida ética subyacente en la falsación dice que “...en el curso real de la ciencia, sin embargo, suele abusarse con intención terrorista de esta norma. Que uno se entregue limpiamente a la cosa viene a significar algo así como que no allegue nada propio a la misma, que se convierta en una máquina registradora ; renunciar a la fantasía o escasez en la productividad acaban siendo presentados como ethos científico (...) como honrado suele ser considerado, incluso en el ámbito científico, aquél que piensa como todos piensan”⁵¹. Entiende que el problema de los valores ha sido planteado incorrectamente por Popper quien cae en antinomias al establecer una división entre el valor y el conocimiento, dado que la autorreflexión pone de manifiesto los valores implícitos en el conocimiento.

La sociología debe conocer desde la perspectiva de una sociedad justa, que no puede contrastarse con la actual como si se tratara de un simple valor opuesto, sino que surge de la crítica y muestra las contradicciones propias de esta sociedad.

Respecto de la separación planteada entre psicología y sociología del conocimiento piensa que los sujetos estudiados por la primera están configurados por la sociedad y no arriesga una total separación entre ambas ; lo mismo sostiene sobre la dicotomía entre sociología y economía o entre sociología e historia. Pero el mayor disenso que mantiene con Popper radica en que éste afirmó, siguiendo el pensamiento de Leibniz (en una comunicación epistolar previa al congreso), vivir en el mejor de los mundos posibles aún aceptando los diversos grados de maldad de las sociedades, a lo que

⁴⁹ ADORNO Th ob cit, pág 37

⁵⁰ ADORNO Th ob cit, pág 30

⁵¹ ADORNO Th ob cit, pág 34

responde “...yo, en cambio, me niego a creerlo así (...) Establecer diferencias en el grado de maldad de sociedades de épocas diversas no deja de ser algo precario ; me cuesta mucho aceptar que no todas hayan sido superiores a la que hizo posible Auschwitz”⁵² y esta diferencia es fundamental respecto de la propia sociología, pues justamente la experiencia del carácter contradictorio de la sociedad es constituyente de la posibilidad de la sociología. Sólo quien imagine una sociedad diferente puede ver la actual como problema . La incipiente sociología comtiana respondía a la voluntad de defender las tendencias productivas de su época al tiempo que defenderse de su potencial destructivo convertido en “una crisis que amenaza literalmente la subsistencia física de la sociedad”⁵³. De ahí la necesidad de una sociología que no se limite al conocimiento de hechos e imágenes en beneficio de lo establecido sino que apueste a la posible transformación social.

J.Habermas, discípulo de Adorno, avanza en la distinción de tres clases de ciencias según el interés que las motiva : las *ciencias empírico-analíticas* que responden al interés técnico y establecen reglas para la construcción y comprobación de las teorías hipotético-deductivas capaces de prognosis para posibles utilizaciones prácticas ; las *ciencias de acción* (economía, sociología , política), que persiguen un interés emancipatorio y tienen al igual que las empírico - analíticas el objetivo de lograr un conocimiento legal pero no se detienen allí pues diferencian entre las leyes invariantes de la acción social en general y los enunciados referidos a “relaciones de dependencia ideológicamente congeladas, pero en principio, mutables”⁵⁴, de manera que la crítica a la ideología suministra un proceso reflexivo determinado por un interés emancipatorio que estas ciencias comparten con la Filosofía y las *ciencias histórico - hermenéuticas* que tienen un interés práctico y logran el conocimiento por la comprensión del sentido que se abre al intérprete en el esclarecimiento del propio mundo .

⁵² ADORNO Th ob cit, pág 44

⁵³ ADORNO Th ob cit, pág 45

⁵⁴ MARDONES J M ob cit, pág 371

Todo acto de enseñanza incluye una dimensión epistemológica con mayor o menor grado de explicitación. Presentar hechos y sucesos históricos como lo dado o la interpretación de lo dado, entender el conocimiento como relación entre un sujeto y un objeto independiente, o como creación del sujeto, o como complementariedad entre lo externo y lo interno remite a un posicionamiento gnoseológico extensivo al problema de la verdad. Las ideas de los profesores acerca de la naturaleza de la ciencia - la epistemología de los profesores - afecta su actividad en el aula contribuyendo de alguna manera a la imagen que el estudiante se forma de la ciencia.

Desde mediados del siglo XIX el positivismo y su continuación en el siglo XX, el neopositivismo, tuvo preponderancia en la enseñanza de las ciencias sociales. Apartó la historia de la producción literaria y propuso un examen desapasionado, avalorativo. Al suponer la unidad del mundo físico y social, su objetividad y mensurabilidad, creía que el acceso al mismo se realiza desde la observación y el razonamiento que concluye en la formulación de leyes o modelos justificados para muchos casos, y que permiten la predicción desde la cual es viable la planificación de acciones.

La didáctica conductista emergente se proponía enseñar un saber válido, fiable y aplicable. Su interés consistía en acotar objetivos y acomodar el comportamiento de los alumnos a esos objetivos para que lograran sus conocimientos. Por ende, un buen proceso de enseñanza garantizaba un buen producto de aprendizaje.

El alumno era visto como una tabula rasa que se limitaba a copiar la experiencia, igual para todos. El grupo-clase se consideraba homogéneo: todos los individuos debían conocer datos, hechos y situaciones, memorizando y repitiendo sin nivel conjetural ni interpretativo.

Las diferencias individuales eran desestimadas y todos debían responder positivamente como consecuencia de la eficacia del sistema y del maestro que era el que sabía, sabía hacer y estaba capacitado para juzgar los resultados. Basado sobre el asociacionismo afirmaba que "nuestro saber consistía en un gran almacén de datos, ideas y de 'trozos de la realidad' que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos. Así, se creía que el aprendizaje tiene por función reproducir conocimientos, no

elaborarlos”⁵⁵ Las estrategias de enseñanza utilizadas consistían en la presentación del material de aprendizaje ordenado según la lógica de la disciplina y la inducción de actividades repetitivas hasta que los estudiantes pudieran reproducirlo de manera atomizada y enciclopedista. El tiempo histórico era sólo un instrumento de medición y no se tenían en cuenta las categorías de duración, relación temporal, seriación, cambio ni continuidad. Teniendo en cuenta la adquisición fragmentaria se insistía en la periodización histórica, presentando los acontecimientos ordenados según la ley del progreso en un conglomerado de fechas y nombres, con una visión absoluta del conocimiento y la naturalización del campo social.

El antipositivismo también incidió en la enseñanza, aunque en menor medida y desde distintas corrientes. La hermenéutica decimonónica se prolongó en la tradición humanista o reconceptualista de la Escuela de Frankfurt a partir de 1960 sosteniendo la dicotomía entre el mundo de la naturaleza (sujeto a la necesidad) y el mundo histórico-social (propio de la libertad) y proponiendo la comprensión del mundo atendiendo a los significados, razones e intenciones de los hombres que viven, observan, perciben, asimilan e interpretando lugar a una pluralidad de mundos.

La tradición crítica, radical o marxista, considera que el espacio y la sociedad no son neutros, sino resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos los han organizado, al servicio de los intereses de los que detentan el poder. La escuela es vista como un agente de reproducción social que ejecuta su poder “a través de la selección de contenidos, la utilización de premios y castigos, la distribución física del aula, la manipulación de determinados materiales, el control del tiempo, la metodología utilizada o favoreciendo determinadas conductas”⁵⁶

Dentro de esta tendencia, Appel, Giroux y Kemmis proponen una escuela al servicio de la participación democrática y la función del docente como intelectual crítico. La enseñanza deberá colaborar para que el estudiante pueda reflexionar críticamente sobre lo que piensa y quiere, establecer una escala de valores con autonomía y abrirse a distintas alternativas. Como la selección de contenidos no es neutral, el currículum radical propone temas como

⁵⁵ CARRETERO M, POZO J M y ot La enseñanza de las ciencias sociales, Visor, pág 215

el bienestar, respeto y conservación del medio físico, derechos humanos, desigualdad, pobreza, problemas internacionales, la guerra y la paz, etc.

La didáctica crítica intenta descubrir la intencionalidad de los hechos , plantear otras alternativas desde la aceptación del conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones para lograr un compromiso con la educación para la democracia.

Tanto la pedagogía positivista como algunas pedagogías antipositivistas han tenido consecuencias de carácter enciclopedista .

Las corrientes antipositivistas con la afirmación del mundo de la libertad y de la multiplicidad de mundos pueden abrir paso al relativismo que se consolida a partir de los '80 con los aportes del posmodernismo. Desde un pretendido antidogmatismo el afirmar que todo conocimiento es relativo y condicionado a la interpretación del sujeto, a su vez condicionada por el contexto socio-cultural, podría conducir a un callejón sin salida, a un escepticismo pírrico, que obture proyectos transformadores de la realidad y paradójicamente acepte en la práctica social la solución del “pensamiento único” .

Una contribución para la superación de la perspectiva relativista es la propuesta desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas , quien no se centró en la construcción de una teoría de la educación sino que se interesó en el orden social, los procesos de socialización y de integración dentro de los cuales son importantes la formación del espíritu, la formación política y la acción ilustrada que tiende al entendimiento. Por ello su teoría se relaciona directamente con la educación, suministrándole una vía reflexiva, desde la cual se tiene en cuenta la racionalidad basada en la autocomprensión . Ésta se logra en el diálogo con los otros, en la comunicación de un sujeto con otro sujeto que permite contrastar la visión propia con las de los demás a quienes se les reconoce autenticidad y limitaciones. Desde este lugar, la enseñanza debe acudir a una metodología pluralista que incite al diálogo libre sobre procesos sociales , económicos y culturales (macro y micro). La enseñanza de las ciencias sociales tendrá como finalidad “que todos los individuos

⁵⁶ BENEJAM P y PAGES J ob cit, pág 41

tengan un lugar y una voz, se respeten las especificidades de los grupos humanos y haya una mayor prosperidad y seguridad para todos”⁵⁷.

G - Los cambios en el enfoque de la disciplina histórica y en su enseñanza

El término “historia” hace referencia tanto a los procesos desarrollados a través del tiempo como a la disciplina social que los investiga.

En rigor, referirse al saber disciplinario es hablar de la “historiografía” cuyos comienzos se remontan, con facetas descriptivas e inorgánicas a la Antigüedad, pero usaré indistintamente el término “historia” para referirme a los procesos y para referirme a la ciencia.

La historia tiene por objeto a los hombres en el tiempo, como afirma M.Bloch ; “el tiempo de la historia es un continuo. Es también cambio perpetuo”⁵⁸ y la ciencia histórica necesita unir el estudio de los muertos con el de los vivos pues “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero...es vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”⁵⁹

En la Ciencia Nueva (1730) G.B Vico presenta la razón problemática de la historia, fundada sobre la verosimilitud que se sitúa entre lo verdadero y lo falso. En el mundo de la historia los hombres son producto y creación de sus acciones y la novedad de la ciencia consiste en la reflexión post factum sobre lo que ha ellos mismos han hecho, únicos responsables de los acontecimientos particulares y cuya conciencia es dirigida pero no determinada por un orden providencial. “La corrupción y decadencia de las naciones, igual que la repetición de su historia, no es debida a necesidad alguna. Depende solamente de los hombres ; y aunque haya un riesgo que les amenaza, la realización del mismo es puramente problemática”⁶⁰

. En el mismo siglo en que Vico publica su obra, el movimiento ilustrado también plantea la historia como un saber con aspiraciones científicas sobre la sociedad - unidad dotada de

⁵⁷ BENEJAM P y PAGES J ob cit, pág 45

⁵⁸ BLOCH M , ob cit., pág 27

⁵⁹ BLOCH M ,ob cit ,pág 38

sentido y guiada por un principio rector - pues el conocimiento del pasado serviría para indicar el camino hacia un futuro mejor, afirmando la noción de progreso rechazada por Vico.

En el siglo XIX, la historiografía romántica naturaliza la historia y la compara con un organismo biológico cuya evolución se comprende revalorizando las manifestaciones culturales que unificaban la nación. El sujeto histórico es el pueblo o nación, un conjunto homogéneo con pocos cambios en su conformación.

En la segunda mitad del mismo siglo, el predominio del positivismo busca la causa de hechos individuales y mostrar lo que “verdaderamente sucedió” utilizando los métodos experimentales difundidos por el empirismo. Para ello se debían buscar fuentes primarias, someterlas a verificación y eliminar todo atisbo de subjetividad con el fin de acceder a leyes históricas. En oposición, otros historiadores entienden que los fenómenos históricos son “únicos e irrepetibles” y que el historiador debe asumir una postura subjetiva y de compromiso con su tiempo. Para algunos el acento está puesto en la dimensión política en tanto que otros introducen la dimensión social.

El materialismo histórico concibe la historia como lucha de clases y elabora una periodización basada en los modos de producción, articulándolos con las relaciones entre los propietarios y los trabajadores.

Haciendo una síntesis de los debates historiográficos previos al siglo XX se aprecia una tensión entre la importancia concedida al conocimiento de los hechos singulares o a las captaciones universales; a las conexiones causales entre los hechos o a una causalidad secundaria; a la metodología histórica aplicada a áreas delimitadas o a sujetos abarcativos; a la preeminencia de los datos documentales o a la de las conclusiones generales y a la relación de la historia con posiciones filosóficas y políticas.

En el siglo XX, la escuela de los Annales intenta modificar el enfoque empírico positivista y lograr un acercamiento a otras disciplinas sociales para comprender mejor los fenómenos históricos, considera otros actores sociales silenciados hasta entonces y pone en escena diversas dimensiones de la realidad, interactuando con otros saberes para llegar a

⁶⁰ ABBAGNANO N Historia de la filosofía, T II, Barcelona, Montaner y Simón, 2a. edición, 1964, pág 250

la “historia total”. Asimismo considera una nueva relación con el pasado “formulada en función de la búsqueda de explicaciones y transformaciones del presente”⁶¹. Entonces, “la historia en contacto con otras ciencias sociales comenzó a pensar en términos de sujetos colectivos: las comunidades, los estamentos, los grupos, las clases sociales en permanente cambio y atravesadas por diversos conflictos”⁶².

Se considera que tanto las acciones protagonizadas por ciertos individuos como las efectuadas por los grupos son importantes para comprender la sociedad en sus aspectos problemáticos, como desenvolvimiento de procesos que incluyen las nociones de tiempo y de temporalidad.

Después de la segunda guerra mundial adquiere singular fuerza la integración de la historia especialmente con la geografía, y la aplicación de escalas temporales en el análisis histórico que diferencia entre procesos de corta, mediana o larga duración (acontecimientos, coyunturas y estructuras).

El análisis de las coyunturas y las estructuras lleva a algunos investigadores a estudios seriales o estadísticos que conforman la corriente cuantitativa.

Desde mediados de 1970 hay una renovación a través de la historia social que integra líneas investigativas como la microhistoria, la historia de las mentalidades y de las representaciones colectivas, la historia de los sectores populares y de género. Con el aporte de otras disciplinas como la antropología, semiología, sociología y filosofía, atiende a la multicausalidad y multiperspectividad de los fenómenos históricos, el interés en la vida cotidiana y el entramado en las relaciones de poder, en los actores sociales ausentes en el enfoque tradicional y en las periodizaciones vinculadas a la larga y mediana duración.

La posmodernidad recela de una investigación histórica racional y objetiva tanto como de los modelos de comprensión e inteligibilidad. Concibe el mundo como una naturaleza híbrida, de matrimonios mixtos entre palabras, cosas, imaginación, poder, realidad material y construcciones lingüísticas.

⁶¹ VARELA B Las ciencias sociales en la escuela, Bs As, Prociencia, 1999, pág 81

⁶² GOJMAN S “La historia: una reflexión sobre el pasado, un compromiso con el futuro” en AISENBERG B y ALDEROQUI S Didáctica de las ciencias sociales, Bs As, Paidós, 2a reimp., 1995, pág 49

La enseñanza de la historia, valorada como una contribución a la mejor percepción y comprensión del entorno y de las relaciones con el presente, ha tenido una importancia fluctuante en los distintos países en distintos períodos.

Desde mediados del siglo XIX, bajo la impronta de los procesos de unificación nacional y el aprovechamiento de los beneficios del desarrollo industrial, la enseñanza de la historia debía responder al mandato social de formar patriotas, naturalizando los procesos históricos de conformación de los estados, combinando ideologías nacionalistas y culturalistas desde una enseñanza transmisiva apoyada en los textos y un aprendizaje repetitivo y memorístico, como señalé anteriormente.

A partir de 1920, en países como Estados Unidos, su importancia declinó por influencia de un movimiento que priorizó la geografía, la sociología y los problemas de la democracia en desmedro de la historia antigua, medieval, moderna e inglesa. Desde una visión utilitarista según la cual la misión de la escuela es la eficiencia social, se definían los estudios sociales como asignaturas con un "tema - sujeto relacionado directamente con la organización y el desarrollo de la sociedad humana, y el hombre como un miembro de grupos sociales"⁶³. Los contenidos debían responder a los intereses del estudiante y al desarrollo personal y profesional, dentro del cual los estudios antiguos y premodernos se consideraban irrelevantes.

La tendencia a orientar los cursos hacia la contemporaneidad se acentuó después de 1945 y "entre los '60 y '70 provocó la balcanización del curriculum de historia" convirtiendo la clase en "un microcosmos de actuación de la democracia"⁶⁴

En 1989 la Comisión Bradley sobre Historia hizo constar que, sin importar el tiempo o el lugar, todos los seres humanos necesitan de un sentido de sí mismos, de cómo llegaron, de dónde están, de comprender y evaluar dónde van en lo que continúa. Por estos motivos sugirió una enseñanza de la historia norteamericana, mundial y de la civilización occidental, no inferior a cuatro años, entre el séptimo y duodécimo curso, pues la exclusiva

⁶³ FINOCCHIO S Enseñar ciencias sociales, Bs As, Troquel educación, serie Flacso-acción, 1997

⁶⁴ FINOCCHIO, ob cit.

consideración del presente conduce a enfoques distorsionados y estrechos, de acuerdo con lo evaluado por K.Jackson y B.Jackson.

En Alemania hubo un proceso semejante al de los Estados Unidos : después de una etapa de hegemonía de pequeños cursos de ciencias sociales, hubo un movimiento tendente a fortalecer el lugar de la historia en el curriculum, fundamentado en que la conciencia histórica actualiza la experiencia del pasado y hace comprensibles las condiciones actuales y las perspectivas futuras.

En la República Argentina, la enseñanza de la historia tuvo una presencia constante en el curriculum secundario, con un incremento en su carga horaria con la organización del CBU (ciclo básico unificado) a partir del gobierno democrático de 1983, y aparentemente en regresión en el actual polimodal en el cual desaparece como espacio curricular en el tercer año. En este sentido un informe presentado ante las autoridades educativas por la Academia Nacional de la Historia en enero de 2001 formula críticas en relación con la extensión de los programas y la escasa disponibilidad horaria para su dictado, la falta de capacitación docente y la inclusión de la historia en el área de ciencias sociales, en algunas jurisdicciones. Según su presidente, M.A De Marco, se pone énfasis en la historia contemporánea sin ahondar en la historia argentina.

La aplicación de los paradigmas tradicionales se caracterizó por el primado de la monocausalidad, la uniperspectividad, la desconexión entre lo anecdótico y lo estructural , la desactualización de enfoques y contenidos y la falta de intercambio entre investigadores y docentes.

La historiadora P.Pasquali afirma que “en la enseñanza de la historia (...) antes se insistía en héroes y batallas. Se reaccionó contra eso apuntando a la historia social y económica, pero se perdieron de vista los hechos y la historia política (...) Como argentinos es importante que los alumnos de doce a diecisiete años vean la historia como un laboratorio de las conductas humanas, que vean lo que aún está vivo del pasado nacional (...) Se dice que la mejor historia es la que puede explicarnos el presente. Por eso (...) la enseñanza de

la historia es clave para hacer frente a la globalización y a la pérdida de identidad”⁶⁵. La función de la conciencia histórica permite la articulación y desarrollo de la propia identidad y aporta orientación para la acción.

Los cambios registrados en la enseñanza de la historia no son ajenos a la complejidad de la realidad social y a la de las ciencias que la toman como objeto de estudio, por lo cual “construir una ciencia social y una teoría acerca de cómo debe ser enseñada son tareas que se enmarcan en problemáticas epistemológicas similares”⁶⁶

Una corriente actual toma en consideración la enseñanza de la historia reciente (HR) atendiendo a la problemática de los contenidos y métodos, al qué y al cómo. J. Aróstegui Sánchez propone la búsqueda de conceptualizaciones acerca del presente, del pasado, de la historia, de la historiografía, la relación de estos conceptos entre sí y con las otras disciplinas sociales para definir la HR. Intenta fundamentar desde ella un conocimiento del presente que el alumno proyecte sobre el pasado pues tal proyección aumentaría la comprensión del presente.

Si el presente pertenece a la edad contemporánea debe recordarse que esta periodización responde a una convención de origen francés que toma como suceso fundante la revolución de 1789, pero cuya conclusión presenta fronteras abiertas. La sustantividad de un período histórico no reside en la cronología sino en los peculiares procesos socio - históricos por lo que habría un cuestionamiento acerca de la presunta contemporaneidad, por ejemplo, de la Revolución Francesa. La historia coetánea necesita reconceptualización y nombre: se la puede llamar “reciente”, “inmediata” o “actual”, indicadora de la simultaneidad en sentido histórico - que no significa exclusivamente coincidencia temporal - para posicionar al historiador frente a hechos y no frente a fechas.

La influencia positivista, a la que se opuso la Escuela de los Annales, inhibió tanto al historiador como al profesor de historia de entrar en el análisis histórico de la realidad social viva que sustenta a los maestros y a sus alumnos. Con posterioridad a la segunda guerra mundial surge en Europa la idea de haber entrado a otra época, a otra forma de

⁶⁵ CLARÍN, “Críticas a la enseñanza de historia en el secundario”, 6 de mayo de 2001

⁶⁶ CAMILLONI A, “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales” en AISENBERG B y ALDEROQUI S (comp) Didáctica de las ciencias sociales, Bs As, Paidós, 1995, pág 36

civilización cuyo análisis puede realizarse desde la historiografía con sus métodos específicos . La propuesta de la HR se relaciona más con la enseñanza que con la investigación dado que la historiografía ha sido un intento de reconstrucción del pasado y un género de discurso que pretende traducir la dialéctica pasado - presente en una relación de implicación. Pero “pasado” y “presente” son constructos, es decir, creaciones mentales, y no hay una realidad material física o social que pueda ser definida como puro devenir temporal : lo que hay es “algo” que fluye en el tiempo y ese “algo” es el objeto de estudio de la ciencia.

La ciencia, como producto de una actividad, “cristaliza y se comunica por medio del lenguaje, a través de clases, conversaciones, libros de texto, artículos y memorias”⁶⁷. El lenguaje está formado por términos o palabras de distinto tipo. Algunos, llamados “presupuestos” tienen un significado que proviene del lenguaje común (términos ordinarios) o de otra disciplina o teoría científica (términos científicos).Las dificultades que presentan son la ambigüedad y la vaguedad y aunque todas las ciencias recogen términos presupuestos, en las ciencias sociales esta dificultad se agudiza. Llevando esta situación a las palabras “historia” e “histórico” se pueden distinguir , como representación extendida para el conocimiento común, las siguientes acepciones a) la realidad pasada y lo concluído ; b) lo memorable y relevante ; c)lo insólito y singular ;d) en sentido metafórico, un cuento o una mentira. Se presenta, entonces, la noción de la historia y lo histórico en su referencia a lo que ha pasado y está terminado, a aquéllo que por su importancia debe ser recordado, a lo caracterizado como irrepetible y a lo rayano con la fantasía. Pero de manera directa o sutil, hay una representación social extendida que hace referencia al pasado y a una forma de discurso estructurado secuencialmente con un principio y un final o corte respecto del presente. Esta idea no es exclusiva del conocimiento común, sino compartida por algunas corrientes historiográficas que entienden que sólo hay comprensión y explicación de un suceso concluído pues uno en curso no ha emitido suficiente información. Desde este supuesto la conclusión está directamente ligada con la lejanía en el tiempo que aporta una perspectiva histórica. Tal perspectiva histórica, de corte positivista, garantizaría la objetividad pues daría lugar a un conocimiento desideologizado,

⁶⁷ KLIMOVSKY G Las desventuras del conocimiento científico, Bs As, AZ, 1995, pág 55

aunque una de las críticas que se le formula es que tal presunta desideologización es una forma de ideología.

Desde esta postura el objeto de la historiografía es el establecimiento de consecuencias de los hechos y procesos sociales ex post facto .

Aróstegui Sánchez afirma que “la superación de éstas y otras herencias positivistas es primordial para el progreso historiográfico (...) y para la reformulación del lugar de la historiografía en el estudio de los procesos sociales. La cercanía o lejanía del observador a los hechos observados puede tener importancia técnica pero es irrelevante [pues] las condiciones de objetividad residen en otros supuestos”⁶⁸.

El objeto de la historiografía es el estudio de situaciones sociales que, como un continuum atraviesa pasado y presente , intentando dilucidar su origen, estructura y transformaciones. Pasado y presente son inescindibles , se encuentran en relación recíproca ,uno en función del otro. Al respecto resulta ilustrativa una anécdota narrada por M.Bloch . Relata que siendo acompañante de Henri Pirenne en un viaje a Estocolmo, éste quiso visitar en primer término el nuevo edificio del Ayuntamiento en lugar de dar prioridad a las construcciones antiguas, elección que justificó con la siguiente expresión :“Si yo fuera un anticuario sólo me gustaría ver cosas viejas. Pero soy un historiador y por eso amo la vida” . El historiador se interesa tanto por su propia actualidad como por el pasado , presente de otros. Bloch resalta, como se mencionó, en este interjuego pasado/presente- presente/pasado que “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado”⁶⁹

De acuerdo con las ideas presentadas sería posible explicar históricamente el presente y “enseñar historia tomando el análisis del presente factual como punto de partida (...) Presente desde el pasado y pasado desde el presente”⁷⁰

⁶⁸ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ J “La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales” en ARÓSTEGUI SÁNCHEZ y ot Enseñar historia : Nuevas propuestas, Barcelona, Editorial Laia, 1989, pág44

⁶⁹ BLOCH M Introducción a la historia, Bs AS, FCE, 2a reimp argentina 1990, pág 18

⁷⁰ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, ob cit, pág 45

La HR alude a un modo de historificar lo coetáneo entendido como los procesos sociales en curso identificando los antecedentes inmediatos (lo que no impide continuar el proceso hacia causas mediatas)

Un proyecto didáctico de estas características, según Aróstegui Sánchez, se podría aplicar enlazado con otras ciencias sociales y con la información proveniente de los medios masivos de comunicación, partiendo de la realidad socio-territorial local para llegar al ámbito universal que permitiría el aprendizaje de una historia integrada.

Una línea didáctica que toma como punto de partida el presente está representada por la FIDECARIA (Federación de Colectivos de Renovación Pedagógica de la Enseñanza de las Ciencias Sociales) fundada en 1995 en España, cuyos integrantes seleccionan y organizan los contenidos de enseñanza en torno a problemáticas sociales importantes que ayuden a pensar de otra manera.

Afirman que una didáctica crítica implica “una crítica de la didáctica, esto es, una rotunda negación de los discursos y los usos imperantes en la educación histórica de aquí y ahora, lo que, a su vez, exige una reflexión comprometida acerca de las ‘tres historias’ (la historia regulada, la soñada y la enseñada) del código disciplinar”⁷¹.

Por *historia regulada* se refieren a la que aparece en los textos y manuales escolares respondiendo a los programas, la *enseñada* es la que se imparte en las aulas y la *soñada* es “la suma de la historia como disciplina científica, de la psicología del aprendizaje en versión constructivista y de los auxilios técnico - didácticos necesarios para la comprensión de la materia de la enseñanza”⁷² basadas en la transposición didáctica.

Se oponen a esta *historia soñada* avalada por la mayoría de la comunidad académica por considerar que integra un pensamiento propio del ‘sentido común’ y de una concepción didáctica tecnicista. Asumen su disenso con la opinión generalizada y se presentan como un intento de búsqueda de otras alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales.

⁷¹ CUESTA R y MAINER J “Didáctica crítica y educación histórica”, en Cuadernos de Pedagogía N° 295, octubre de 2000, pág 63

⁷² CUESTA R y MAINER J, “Didáctica crítica y educación histórica”, pág 64

Desde esa didáctica crítica califican de simplista la incorporación a la enseñanza de los enfoques historiográficos novedosos ; se apoyan en una epistemología situada y orientada al estudio de los problemas que afectan al mundo actual. Esta mirada se ha concretado en una serie de proyectos que seleccionan, organizan y secuencian los contenidos dejando de lado la lógica disciplinar para privilegiar la problemática social, como un instrumento ilustrador de las conciencias de los grupos dominados y de las distintas identidades, para pensar y actuar de otra manera. La crítica a la actualidad remite a su génesis en una secuencia didáctica que abarca presente - pasado - presente - futuro, tanto en el nivel y en los ciclos como en las unidades didácticas.

La inclusión del futuro corresponde al horizonte desiderativo de un mundo mejor. Se trata de integrar la historia con otras disciplinas para comprender la vida social y abrir caminos para el cambio. De esta manera, Ramón López Facal propone , que “enseñar a pensar históricamente debe hacerse a partir de aquellos problemas sociales que sean especialmente relevantes y significativos (problemas por tanto del presente)”⁷³. Entiende que el pasado no debe utilizarse para construir tradiciones inventadas legitimadoras del poder ni ser coartada para ignorar el presente. Por el contrario, propone una “contramemoria” que muestre discontinuidades y contradicciones propias de lo humano, de manera que los alumnos cuestionen el mensaje de los medios masivos , descubran el pasado vivo a su alrededor y logren conocimientos, comprendan causas y consecuencias de determinados comportamientos acerca de los principales problemas que afectan a la humanidad.

Encuadre teórico : La enseñanza para la comprensión de la historia

“El marco teórico, también llamado marco referencial (y a veces, aunque con un sentido más restringido, denominado asimismo marco conceptual) tiene por propósito precisamente eso : dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el tema. Es decir, se trata de integrar al

⁷³ [http// www.-debate.com/debates/ramon.2.htm](http://www.-debate.com/debates/ramon.2.htm), 10 de septiembre de 2000

problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido”⁷⁴. Desde esta definición tomo como concepto nodal de mi investigación la categoría de **configuración didáctica** de E.Litwin entendida como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, como la forma peculiar que asume la enseñanza de determinados contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones que permiten su identificación”⁷⁵

Cada docente genera en su práctica tipos de enseñanza que resultan más o menos fecundos . Cuando esa práctica conforma una buena enseñanza, incluye aspectos disciplinares y éticos . Entre sus rasgos se consideran el tener en cuenta las ideas previas de los alumnos, favorecer su comprensión y el desenvolvimiento de la reflexión, de la capacidad de explicar, justificar y resolver problemas, de atender a las preguntas que ellos formulan y de alentar un entorno natural de la clase.

Algunas corrientes educativas actuales pretenden aplicar iguales categorías de estrategias al aprendizaje y a la enseñanza, centradas en habilidades de pensamiento pero deslindadas de conceptos, procedimientos y valores e ignorando que las competencias del pensamiento son complementarias del contenido, cuya selección, organización y secuencia han sido tematizados desde la agenda clásica de la didáctica.

A la cuestión sobre la finalidad de la educación , fundada en una cosmovisión y en una antropovisión, le sucede la pregunta acerca del qué enseñar ,es decir, el tema de los contenidos. Esos contenidos son el resultado de una selección que debería apuntar a lo sustancial del área o disciplina, a su relación con otras áreas, a su desarrollo, a los problemas de comprensión que representa para los alumnos y su consiguiente adecuación, a sus ideas previas y a los estereotipos. Teniendo en cuenta que los contenidos constituyen un recorte arbitrario, deben ser redefinidos y transformados periódicamente. Además, la provisionalidad de los saberes disciplinares condiciona las prácticas de enseñanza y abre un abanico de alternativas para el cuestionamiento .

⁷⁴ SABINO C A El proceso de investigación, Bs As, Humanitas, pág 55

⁷⁵ LITWIN E “Prácticas y teorías en el aula universitaria”, Praxis educativa, Bs As, pág 10/11

Las disciplinas que son las que proporcionan los contenidos curriculares , presentan una dimensión semántica y otra sintáctica. La enseñanza toma la primera pero habitualmente descuida la segunda. También hay que considerar que no todo contenido es disciplinar ; existen conocimientos protodisciplinarios, previos y legítimos, que adquiridos a través, por ejemplo, de los medios masivos, permiten una puerta de acceso al tratamiento disciplinar.

Los contenidos se presentan organizados en una secuencia que generalmente presenta el paso de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo próximo a lo lejano. Estos criterios se han tornado discutibles especialmente en el terreno de las ciencias sociales y de la historia en particular dada la peculiar complejidad de su objeto a lo que se agrega la reformulación de nociones como lo lejano que se hace próximo y lo cercano que se aleja por una pluralidad de motivos entre los cuales se cuentan los tecnológicos, sociales, culturales y personales.

Por otra parte, el qué enseñar es inseparable del cómo enseñar y tal preocupación también se encuentra en la agenda clásica de la didáctica desde la Didáctica Magna. Pero en ésta había una referencia moral abandonada luego desde la perspectiva de una razón instrumental que separó el método de las técnicas, pensado aquél como los principios generales que conducen a una meta y éstas como prácticas concretas aplicadas en los distintos momentos de la enseñanza , las cuales abarcan tiempos, espacios, modos y materiales. La escisión entre método y técnicas , vació a aquél de significado respecto del contenido y de los fines y adjudicó a éstas la responsabilidad de motivar y /o incentivar como también de centrar la atención de los alumnos, preocupación legítima habida cuenta la importancia de la motivación y el interés en los procesos de comprensión. No obstante, y casi desde una actitud fetichista, la técnica parece devenir tecnología como fin y no como medio, irrelevante por sí misma , al dejar de ser novedad y al presentar formas estandarizadas en contextos y grupos diferenciados.

Litwin observa que “las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultado de conocimientos

particulares, sino una reconstrucción compleja teórico - práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan (...) una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender⁷⁶, es decir, “una construcción metodológica”

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, diferentes y en muchos casos opuestos, tienden a la construcción, retención, comprensión y uso activo del conocimiento. D.Perkins afirma que el aprendizaje es consecuencia del pensamiento, por lo cual propone la **cultura del pensamiento** con el fin de “preparar a los alumnos para que en el futuro puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje”⁷⁷

En opinión de Perkins, sabemos mucho acerca de cómo educar pero no lo aplicamos y frecuentemente se repiten las mismas prácticas que hace décadas, atados el aprendizaje y la enseñanza a la tradición, sin adecuarse a los cambios habidos en la sociedad.

Su propuesta es la “escuela inteligente” entendiendo por tal aquél tipo de institución atenta al progreso en materia de enseñanza y de aprendizaje, informada, dinámica y reflexiva, que pone especial énfasis y cuidado en los procesos de pensamiento y en la colaboración. Tal escuela potenciaría un “conocimiento generador” que “no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender al mundo y a desenvolverse en él”⁷⁸. La escuela debe ser transmisora de los conocimientos construidos a través de las generaciones, que permite nuevos desarrollos investigativos. Si no lo logra no merecerá ese nombre, visión opuesta a la de ciertas corrientes que atribuyen esta función a otros medios tecnológicos y pretenden circunscribir la función de la escuela a lo socio-afectivo.

La preocupación por el pensamiento y el conocimiento tiene antecedentes en la enseñanza reflexiva propuesta por Dewey en la primera mitad del siglo XX, pero fue especialmente el impacto causado en los Estados Unidos por el avance espacial soviético con el lanzamiento de la nave espacial Sputnik lo que revalorizó esta

⁷⁶ LITWIN E Las configuraciones didácticas, Bs As, Paidós, 1997, pág 65

⁷⁷ TISHMAN S, PERKINS D y ot. Un aula para pensar, Bs As, Aiqué, 1997

⁷⁸ PERKINS D La escuela inteligente, Bs As, Gedisa, 1997, pág 18

perspectiva y plasmó en variados proyectos (Man : A course of study, Projet Physics, etc)

Hacia finales de los '70, los bajos rendimientos escolares en ese país priorizaron el aprendizaje de habilidades elementales de lectura, escritura y aritmética, pero los jóvenes no sabían lo que tenían que saber

Para este investigador “la educación depende, en última instancia, de lo que el maestro enseña y de lo que el alumno aprende, es decir, de lo que sucede en las aulas, no importa de lo que se haga para paliar las desdichas específicas de la población y para reorganizar las escuelas”⁷⁹ Personalmente adhiero parcialmente a esta idea , pues existen situaciones mencionadas antes (sociales, económicas, culturales, administrativas y personales) que inciden fuertemente sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje. No obstante entiendo que la interacción áulica constituye un ámbito educativo relevante.

Las deficiencias de los resultados de la educación aparejan un **conocimiento frágil** y un **pensamiento pobre**.

El **conocimiento frágil** incluye el conocimiento inerte, ingenuo y ritual.

El conocimiento inerte es el recordado en el momento del examen, el que no puede ser utilizado en situaciones que admiten más de una respuesta, por ejemplo, escribir un ensayo, evaluar los titulares de los diarios o considerar situaciones alternativas.

El conocimiento ingenuo tiene que ver con la persistencia de las ideas previas o teorías implícitas en relación con las cuales el cambio conceptual constituye, según dijimos, uno de los grandes desafíos de la enseñanza.

El conocimiento ritual representa la falta de correspondencia entre lo que se dice en las aulas y los fenómenos del mundo externo.

En síntesis, el **conocimiento frágil** es el que se olvida, lo opuesto a la retención, comprensión y uso activo del pensamiento.

El **pensamiento pobre** se manifiesta en la dificultad para resolver problemas matemáticos, para escribir y comprender textos, para extraer conclusiones y establecer

variadas relaciones. Al respecto, Perkins se pregunta cuánto tiempo se destina en el aula al debate y a la reflexión y qué empleo se hace de los libros, que devienen instrumento para la búsqueda trivial del conocimiento.

Considerando que la gente aprende cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo, es necesaria la información clara sobre los objetivos, conocimientos y resultados esperados para propiciar una práctica reflexiva de los alumnos sobre lo que deben aprender, una realimentación informativa en forma de indicaciones precisas que mejoren su rendimiento y una fuerte motivación extrínseca e intrínseca a través de actividades recompensadas

Aunque la explicación constituye uno de los pilares de la enseñanza, diversos estudios dan cuenta de su vaguedad en la imprecisión de los qué, cómo y cuándo.

En el campo de la historia se debe cultivar la comprensión de los hechos (acentuando el qué y el para qué), preparar para la comprensión de la actualidad desde los antecedentes y entender el trasfondo histórico de las producciones literarias. La mera repetición de las causas debe ser reemplazada por la reflexión personal sobre ellas, establecer conexiones pasado - presente, incorporar novelas y poemas en la clase de historia, porque "la comprensión posee múltiples estratos" y "una pedagogía de la comprensión sería el arte de enseñar a comprender"⁸⁰. Más que juego de palabras la expresión refiere a la apertura de un abanico de actividades que favorezcan esa comprensión, tales como explicar, aplicar, ejemplificar, justificar, comparar, contrastar, contextualizar y generalizar, vinculadas con el contenido que se está aprendiendo.

Es a través de la comprensión que se accede al **conocimiento de orden superior** que menta "a cómo se organizan los conocimientos en la asignatura ordinaria y a cómo pensamos y aprendemos"⁸¹. Éste se vincula con la disciplina y con la metacognición, y presenta cuatro niveles: tácito, consciente, estratégico y reflexivo.

Litwin, citando a Newman y a Wehlage dice que algunas enseñanzas suelen provocar el mal uso de las mentes de los alumnos cuando se les proponen actividades deficientes

⁷⁹ PERKINS D ob cit, pág 29

⁸⁰ PERKINS D ob cit, pág 80

⁸¹ PERKINS D ob cit, pág 104

y por la falta de valor de algunos aprendizajes fuera del medio escolar. Diferencia entre “un pensamiento de grado inferior que tiene lugar cuando un estudiante recita información fáctica, emplea reglas o lleva a cabo una actividad rutinaria de tipo repetitiva” y el pensamiento superior “que requiere que los estudiantes manipulen información e ideas de manera que transformen los significados y sus implicaciones.”⁸². Los autores citados diferencian entre el **conocimiento superficial**, de carácter trivial (que suelen ser respuesta a estrategias didácticas de información profusa y fragmentada) y el **conocimiento profundo** que permite el reconocimiento y diferenciación conceptual, la posibilidad de argumentación, la explicación y la resolución de problemas. También plantean la conveniencia de conectar la enseñanza con problemas reales para promover su comprensión.

Distintos estudios han examinado las acciones docentes incentivando a sus alumnos en el desarrollo de la reflexión y llegan a la conclusión que “el área general de los lenguajes del pensamiento ofrece al metacurriculum un corpus más importante de contenidos que incluye: 1) la reinstauración en las aulas de los términos del vocabulario común que aluden al pensar (creencia, prueba, hipótesis); 2) el cultivo de conceptos y estrategias aplicables a la toma de decisiones, a la resolución de problemas y a las clases de pensamientos relacionadas con éstas; 3) la incorporación de nuevas maneras de volcar el pensamiento en el papel (representación los conceptos) y el empleo de las formas tradicionales del texto, a fin de aliviar la carga cognitiva y reflexionar sobre ellos y 4) fomentar, genéricamente, una cultura del aula reflexiva”⁸³.

La **cultura del pensamiento** se propone potenciar las habilidades racionales con la enseñanza a través de seis dimensiones del buen pensamiento: el lenguaje, las predisposiciones, el monitoreo mental, el espíritu estratégico, el conocimiento de orden superior y la transferencia.

El lenguaje del pensamiento se refiere a la utilización de términos que aluden a procesos mentales, como acertar, alegar, analizar, calcular, conocer, concluir, deducir, discernir, dudar, evaluar, inferir, etc. Las predisposiciones consisten en las actitudes y

⁸² LITWIN E Las configuraciones didácticas, Bs As, paidós, 1997, pág82

hábitos como la curiosidad, la sistematicidad, la claridad, etc. El monitoreo mental o metacognición consiste en la reflexión personal acerca de los propios procesos mentales. El espíritu estratégico tiene que ver con la construcción y utilización de modus operandi para responder a los desafíos intelectuales y el conocimiento de orden superior focaliza la resolución de problemas a través de la interrogación sobre los mismos y la utilización de evidencias. Por último, la transferencia permite la aplicación de conocimientos y estrategias de un campo a otro y a la relación entre áreas de conocimiento diferentes y aún distantes.

De las afirmaciones de la escuela inteligente y del aula para pensar se extraen aportes para una enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia, que favorezcan los aprendizajes relacionados con el conocimiento de sí mismo, de los otros, del medio, de la comprensión y vinculación entre todo ello y de la capacidad para la acción fundada en la decisión reflexiva, teniendo en cuenta que el buen pensar incluye otras dimensiones humanas, tales las emociones y sentimientos primordiales como son el amor a la verdad, la ecuanimidad y el placer por la investigación.

⁸³ PERKINS D ob cit, pág 115/116

Cap II - Dimensión de las estrategias generales

La variedad de maneras de hacer ciencia permite que el abordaje del objeto se efectúe desde distintas lógicas de investigación ,entendiendo por tal “las modalidades que asumen, en el proceso de la investigación, por lo menos tres órdenes de problemas: a) la formulación de la/las preguntas de la investigación, del problema a investigar , que contiene - explícita o implícitamente - desde el inicio del problema determinada concepción de ‘lo social’ ; b) cómo se accede al conocimiento de ello y c) qué resultados obtener. El cómo se van resolviendo ,en una investigación concreta, determinada formulación del problema a investigar, la implementación de determinadas estrategias para la recolección y el análisis de la información y la concreción de determinados resultados buscados, construyen/ dibujan ‘lógicas’ de trabajo”⁸⁴

Las lógicas relevantes en la investigación social son la cualitativa o intensiva y la cuantitativa o extensiva y sus combinaciones , teniendo en cuenta que para lograr su convergencia es necesario reconocer su especificidad

Esta investigación se basa en la lógica cualitativa en el intento de una captación del objeto como aproximación a su riqueza y complejidad , poniendo énfasis en la generación de teoría, la comprensión holística, la sustantividad y la profundización del significado en el trabajo con pocos casos.

Para abundar en la reflexión que conduce a esta opción transcribo un fragmento que condensa mis ideas al respecto :

“Las pérdidas ocasionadas por la guerra [segunda guerra mundial] son literalmente incalculables y es imposible incluso realizar estimaciones aproximadas (...) las muertes causadas directamente por la guerra fueron de tres a cinco veces superiores a las de la primera guerra mundial (...) De cualquier forma ¿qué importancia tiene la exactitud estadística cuando se manejan cifras tan astronómicas ? ¿Acaso el horror del holocausto sería menor si los historiadores llegaran a la conclusión de que la guerra no exterminó a seis millones de personas (estimación aproximada original y, casi con toda seguridad,

⁸⁴ ACHILLI E en SIRVENT MT “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico, Mimeo, pág 4

exagerada) sino a cinco o incluso a cuatro millones ? (...) ¿Es posible captar el significado real de las cifras más allá de la realidad que se ofrece a la intuición ?...”⁸⁵

La lógica cualitativa permite profundizar sobre el objeto de conocimiento a través de la inducción analítica, intentando traspasar lo aparente para introducirse en lo medular antes que en la cuantificación, buscando una conjugación de teoría y experiencia y tratando de hallar respuestas del tipo “esto es” y “por qué es”.

En la investigación cualitativa se encuentran , entre otras, la Grounded Theory o Teoría desde los datos y la Etnografía.

La Teoría desde los datos desarrollada por Barney Glaser (Universidad de Columbia) y Anselm Strauss (Universidad de Chicago) se nutre de “a) la necesidad de ir al campo si uno quiere entender lo que está ocurriendo, b) la importancia de la teoría, basada en la realidad para el desarrollo de una disciplina, c) la naturaleza de la experiencia y de los emprendimientos en continua evolución, d) el rol activo de las personas en darle forma al mundo en que viven, e) un énfasis en el cambio y proceso y en la variabilidad y complejidad de la vida y f) la interrelación entre condiciones, sentido y acción”⁸⁶

La etnografía (originada en los detallados relatos de los viajeros sobre las poblaciones de las colonias europeas de Asia y África, a fines del siglo XIX) incorporó con los registros de Malinowsky en las islas Trobriand las inferencias del antropólogo acerca del conocimiento no verbalizado de los informantes , lo cual encaja con el postulado freudiano acerca de que la gente sabe más de lo que puede expresar.

“ Después de la segunda guerra mundial, algunos etnógrafos comenzaron a abordar directamente aspectos de la educación”⁸⁷

Se trata de construir teoría desde el análisis de los datos ,entendidos como cada uno de los elementos de información recogidos a lo largo del proceso investigativo y en base a los cuales pueden extraerse conclusiones de alguna relevancia respecto del marco teórico.

“Formular interpretaciones teóricas de datos basados en la realidad provee un medio poderoso para comprender el mundo que está allí y para desarrollar estrategias de acción

⁸⁵ HOBBSAWM E ob cit, pág 51

⁸⁶ STRAUSS A y CORBIN J Conceptos básicos de la investigación cualitativa. Procedimientos y técnicas de la teoría generada a partir de la información empírica, Mimeo, Cátedra de investigación y estadística II, pág 13

⁸⁷ ERIKSON F “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en WITTROCK M La investigación de la enseñanza II, Barcelona- Buenos Aires- México, Paidós, 1989, pág208

que van a permitir tener algún control sobre él”

88

⁸⁸ STRAUSS A y CORBIN J Conceptos básicos de la investigación cualitativa. Procedimientos y técnicas de la teoría generada a partir de la información empírica, mimeo, Cátedra Investigación y estadística II, pág 4

Cap III- Recolección y análisis de información empírica

Desde el enfoque etnográfico, traté de examinar con el mayor detalle determinadas características de la enseñanza de la historia argentina, centrándome en las interacciones que se establecen a través del discurso y en las acciones favorecedoras de la comprensión desplegadas por las docentes en el estudio de dos casos, en “ el mundo-de-vida (Lebenswelt)”⁸⁹ de esas docentes y sus alumnos.

Llevé a cabo el relevamiento de datos a través de la observación directa no participante, la observación documental y la entrevista focalizada.

La observación posibilita al investigador acceder a la información sin distorsiones generadas en informantes, lo que no elimina la “ecuación personal” por lo cual cualquiera sea el mecanismo de la observación, lo que aporta es una representación del fenómeno estudiado.

Optando por un sistema abierto en el cual el significado depende del contexto, me concentré en las conductas, acontecimientos y procesos. Para registrar y almacenar los datos observacionales, elaboré la constancia descriptiva escrita, in situ.

La observación documental, en este caso sobre la planificación áulica, evaluaciones y trabajos escritos, permitió acceder a un nivel que complementa la observación factual.

El tipo de entrevista focalizada fue elegida por ponderar en ella mayor libertad, flexibilidad y plausibilidad para obtener información con cierta precisión y dar oportunidad para colaborar en la decodificación de las preguntas, repetirlas, completarlas, captar climas (reacciones, gestos, movimientos, tonos de voz, énfasis). La llevé a cabo con cada una de las docentes y con tres de sus respectivos alumnos, seleccionados de acuerdo con su rendimiento en la asignatura.

Las entrevistas focalizadas se realizaron luego de las observaciones de clase, previas a las cuales tuve una entrevista informal con las docentes en la cual solicité su colaboración y les

⁸⁹ ERIKSON F, ob cit., pág 218

explicué el motivo de las observaciones y entrevistas posteriores. Asimismo, fueron informados los estudiantes que concurren a las entrevistas. Teniendo en cuenta que una de las tareas más difíciles es la de diseñar buenas preguntas para la investigación con el fin de que dirijan la atención y el pensamiento, extrapolé esta idea a los temas a considerar con los entrevistados.

Las cuestiones planteadas a las docentes son el concepto de historia, la finalidad de su enseñanza, la relación de su práctica con la del historiador, las dificultades propias de la enseñanza de la historia, las estrategias didácticas utilizadas, la consideración o no de las ideas previas del alumno, y su concepción acerca de la didáctica.

Este recorte apunta a establecer de qué manera las ideas del docente acerca de la Historia, de la finalidad de su enseñanza, de la relación del didacta con el investigador, del modo de desarrollar la práctica, de las dificultades que esa práctica presenta y de la atención prestada a las teorías implícitas se conjuga explícita o implícitamente con las acciones didácticas.

Las cuestiones planteadas a los alumnos son el concepto de historia, para qué sirve aprender historia, la relación entre la tarea del historiador y la del profesor de historia, las dificultades que presenta el aprendizaje de la historia y una descripción acerca de cómo le enseña su profesor de historia. Lo que se busca aquí es la coherencia o incoherencia entre las ideas construidas por los alumnos según el impacto (o no) de la enseñanza, respecto de la disciplina, la finalidad de su aprendizaje, el grado de vinculación que establecen entre el investigador y quien les enseña, los problemas que desde su visión entraña el aprender esta asignatura y de la manera en que se les enseña.

La información obtenida desde la observación se triangula con los dichos de los docentes y de sus alumnos.

El terreno seleccionado corresponde a dos cursos de tercer año de una escuela privada confesional situada en la ciudad de Buenos Aires, de veinticinco años de antigüedad en el nivel, originada como prolongación del nivel primario.

Los casos seleccionados corresponden a dos profesoras egresadas de distintos institutos de formación docente privados religiosos, de edades distintas (30/40 y 50/60) con distinto desempeño docente (once y veintinueve años respectivamente) a cargo de cursos paralelos

en turnos alternativos. Este dato es relevante dado que la población estudiantil a su cargo presenta características diferenciales de acuerdo con su historia institucional : los alumnos de turno mañana proceden de la misma institución desde el nivel inicial en tanto que los del turno tarde se incorporan a partir del nivel secundario y tienen procedencias escolares heterogéneas.

Al momento de interpretar los datos, como a lo largo de todo el proceso investigativo, siendo consciente de la complejidad intrínseca de la enseñanza dirigí mi atención sobre las intervenciones didácticas que favorecen la comprensión de los alumnos a través del contenido y el significado del lenguaje utilizado en la conversación entre las docentes y sus alumnos.

De la planificación

La planificación áulica es común a todos los cursos paralelos y se elabora por acuerdo de los docentes que integran el Departamento de ciencias sociales en base a los programas establecidos. Los profesores seleccionan la bibliografía y establecen los contenidos mínimos.

El formato de la planificación comprende la unidad y trimestre estimado para su desarrollo, las expectativas de logro, los contenidos conceptuales (establecidos en los programas), procedimentales y actitudinales (establecidos por los docentes de historia de tercer año) y las observaciones o espacio para registrar eventuales ajustes.

Las expectativas de logro que presentan los docentes se centran en el reconocimiento, comprensión e interpretación de distintos acontecimientos y procesos, su comparación y el análisis de la conflictividad como factor de cambio. Así enunciadas las expectativas responderían a una concepción hermenéutica.

Los contenidos procedimentales destacan : el análisis bibliográfico en base a guías de lecturas, la elaboración de redes conceptuales y de trabajos prácticos y el uso del video. Aparece una confusión entre actividades, recursos y procedimientos dado que éstos constituyen “ un conjunto de acciones ordenadas , orientadas a la consecución de una meta”⁹⁰, a un saber hacer o actuar , a una destreza que el alumno debe construir . Su selección responde a criterios lógicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos y debe ser coherente con los objetivos propuestos.

Entre los contenidos actitudinales consignan la actitud crítica, positiva y responsable hacia distintas interpretaciones históricas, el afán por el conocimiento y la investigación, el interés por el análisis de los procesos sociales y económicos y la superación de visiones simplistas y estructuradas de la historia.

Esta planificación representa el marco de referencia, pero tiene más un carácter formal como respuesta a exigencias burocráticas , como un documento ritual cuya concreción es

un punteo de temas , que una herramienta funcional para la práctica . La planificación real, la que deviene en acciones, corresponde a la práctica desarrollada por las docentes.

⁹⁰ COLL C, POZO J.I y ot Los contenidos en la reforma Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes, Madrid, Santillana, 1992, pág 84

Docente1

Profesora de historia de treinta y tres años de edad. Se desempeña en esta institución y en otra privada. Está realizando un curso de capacitación sobre Mediación y negociación escolar en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Los alumnos a su cargo tuvieron otros profesores de la asignatura en primero y segundo año.

Los datos recopilados sobre la práctica provienen de dos observaciones no participantes: una clase cuyo tema es “La democracia doctrinaria” y otra , cinco meses más tarde, sobre “Segundo gobierno de Rosas”.

Los datos obtenidos de las observaciones de clases responden a segmentos secuenciales.

1a Observación

Tema : La democracia doctrinaria

La clase se desarrolla con el soporte de un texto leído en clase. La docente escribe en la pizarra la ficha bibliográfica y recalca la importancia de esta información y de tener en cuenta que se trata de un punto de vista.

Esta acción da cuenta de una postura epistemológica interpretativa respecto de los fenómenos históricos, que transmite a sus alumnos.

La docente hace uso del lenguaje como negociación de significados para lograr la construcción del conocimiento y de los términos propios de la cultura del pensamiento, como se percibe en el siguiente fragmento :

D- Es importante reflexionar sobre este título. ¿Qué querrá decir “democracia doctrinaria” ?

A- Una democracia impuesta.

D-¿A qué remite ?, ¿qué significa “democracia” ?

A- Gobierno del pueblo

D- Habla de un sistema político. ¿Es coherente el concepto de "democracia" en función de la Revolución de Mayo ?

A -Sí

D -¿Por qué ?

A- Porque el pueblo decidió hacer el Cabildo Abierto

D- ¿Sobre qué ideas ?

A- Sobre las de la Ilustración

D... o sea que está de acuerdo. Y doctrinaria remite a...

A...conjunto de ideas.

A' - Reglas

D- Reglas o principios, diría yo

A'' - Que está impuesto

D- ¿ Preestablecido ?

A'' - Sí

D- O sea que habla de democracia doctrinaria. ¿Cuál es el subtítulo ?

A- Habla de la democracia liberal.

D- ¿Es coherente ?

A- sí

D- ¿Qué más ?

A' - Centralismo

D -¿Cómo relacionan, con qué vinculan ?

A'' - Con que todo está centralizado en Buenos Aires

D- El movimiento porteño

A- Quieren centralizar todo el poder en una institución

D- ¿Con qué características ?

A- Unitario o federal

D- Buceen en su pensamiento

En el texto se nota que la docente acepta como respuesta un lema (democracia significa gobierno del pueblo) Según Smith y Ennis en la literatura educacional - también en el discurso docente - abundan este tipo de expresiones que a veces cumplen la función de apelar a los sentimientos de los receptores (función ceremonial) y otras cumplen la función de informar y establecer direcciones (función no ceremonial). En este caso el lema puede pertenecer a ambos tipos. Abordándolo desde el segundo como una información resumida, efectivamente según la etimología "democracia" significa "gobierno del pueblo" pero ¿cuál es su concepto?, ¿se discrimina entre democracia formal y democracia sustantiva?, ¿se considera la necesaria articulación entre ambas? 1) La democracia se caracteriza por la elección periódica de los gobernantes por los gobernados, 2) La democracia implica pluralismo, 3) La democracia asegura el disenso y establece consensos irrenunciables, 4) La democracia crea un espacio político que protege los derechos de las personas. Se percibe pues, que la docente orienta con sus preguntas a la comprensión parcializada de la democracia formal.

También se aprecia que la docente completa una respuesta, ampliando la información. Hay detalles que no se traducen en la transcripción consistentes en una especie de complicidad no ritualizada, en el entendimiento mutuo respecto de la conversación que se desarrolla, un ida y vuelta en el que tanto la docente como los alumnos completan o continúan la ilación del discurso, un reforzamiento de las ideas por parte de la docente con su expresión gestual (levantamiento de las cejas, movimiento de las manos, inclinación de la cabeza, desplazamiento del tronco) y con la modulación de la voz.

La profesora muestra estar ocupada en que sus alumnos procesen la información y logren su comprensión, relacionando la nueva información con otros conocimientos adquiridos. Centra la atención sobre los conceptos principales y propone comparaciones que potencien la comprensión, según se advierte en las siguientes transcripciones:

D- Vamos a quedarnos en los dos mencionados: democracia doctrinaria, liberal y centralista ¿se contraponen el liberalismo al centralismo?

A - Para mí, sí, porque se quieren liberar de los españoles pero se reemplazaría el poder de ellos por el de los porteños.

D- Bien, ¿a qué otra noción se opone ?

A'- Autonomía.

D- Bien. Todo esto representa el conflicto que se da en la Revolución de mayo ¿Con qué región relacionan la descentralización ?

A- Con el Interior

.....

Otro fragmento

D-¿A quién se remitirá cuando se refiere a Inglaterra ? Piensen.

A- A Locke

D- ¡Bien !, porque representa el pensamiento liberal

.....

D- ¿Quién se remite a Inglaterra antes de la Revolución ? Piensen.

A- Miranda

D- Bien, ¿Qué planteaba ?

A- Adoptar el mismo gobierno que Inglaterra

La docente toma recaudos para constatar la comprensión lectora, el dominio de los conceptos que aparecen en la lectura y la posibilidad de establecer relaciones , no sólo desde su actuación sino también explicitándolo según consta en el siguiente fragmento :

D- ¿Por qué dice que “parecía que el genio francés fuera incapaz de preservar la dignidad de los principios” ?

A- Por la forma en que estaba gobernando Napoleón

D- Bien. Así se debe leer siempre :analizando y relacionando con lo leído en otra bibliografía, apuntándolo en el texto, trabajando el texto”

.....

En los fragmentos siguientes reaparece esta preocupación de la docente acerca de la comprensión de los conceptos. Asimismo, completa la información, posibilita la inferencia por parte de los alumnos y fomenta en forma de esbozo la vinculación entre pasado y presente, presente y pasado.

D- ¿Qué definición da el autor en relación con la Revolución, a qué grupo se refiere ?

A- A un grupo liberal de Buenos Aires

D- ¿Qué quiere decir "minoría"?

A'- Que la mayoría queda excluida, a unos pocos.

D- Sí, a una minoría liberal ilustrada, ¿a quién se opone?

A - Al Interior.

D- Sí, pero el Interior en esa época no era como hoy. Era la región poblada al norte de Buenos Aires, ¿qué otra región?

A''- La Banda Oriental.

D- Sí, y también Paraguay. Tenemos entonces Buenos Aires por un lado e Interior por otro, ¿con qué región relacionarían respecto de Buenos Aires en capacidad de producción...Piensen en la actualidad, hoy.

A- Gran Buenos Aires, Córdoba.

D - Bien, ¿por qué dijiste Córdoba?

A- Porque es la segunda en producción del país y debe venir de antes

D- Bien. Córdoba tuvo un rol importante a través del tiempo: el Cordobazo, la importancia que tienen sus elecciones, Hay que reflexionar sobre esto...¿Qué otras provincias?

En la vinculación propuesta, inquiriere sobre la comprensión del alumno testeando si se trata de una respuesta incidental o fundamentada, enuncia la importancia de una provincia y menciona dos aspectos que refuerzan esa característica, poniéndoles sólo un título o palabra. Guía a la clase para que relacione no sólo variados sucesos sino también situaciones entre el pasado y el presente, como se aprecia en el siguiente fragmento:

D- ¿Qué provocaría en los criollos la reacción de España?

A - Rechazo, odio, rabia.

D- Bien ¿hay situaciones actuales similares a esto?

A'- Estados Unidos

A''- Inglaterra

A'''- Los irlandeses e Inglaterra

D- *¿Qué fenómeno actual en Europa escuchan ustedes que sucede en relación con las minorías?, ¿nunca escucharon sobre viviendas incendiadas en Alemania, por ejemplo...? ¿Qué tenían los europeos en otros continentes?*

A- *Colonias*

D- *Claro!, cuando estas colonias se liberaron y los habitantes de las antiguas colonias se establecen en Europa...*

A'-...*el rechazo es mutuo*

D- *¿Vieron "Ghandi"?...¿qué problemas...?*

A'-...*paquistaníes e hindúes, ingleses*

D- *Estos problemas se repiten*

Sus preguntas permiten recuperar conceptos de los alumnos, pero en un intercambio verbal, al no lograr la respuesta esperada queda fijada en la repetición de la pregunta:

D- *¿Cuál era la política jacobina?*

A - *Agresiva, violenta*

D- *¿A qué remite el concepto de "reacción"?*

A- *Al golpe de estado*

D- *Por ahí va...¿A qué remite?*

A- *A la revolución*

Un alumno identifica "golpe de estado" y "revolución", lo que la docente parece no registrar o interpretar desde la propia idea previa del alumno, al responderle e intentar orientar la respuesta correcta en una negociación de significados, como se advierte en la continuación del diálogo:

D- *¿Qué será "reacción ante la revolución"*

A- *Volver a lo que era antes*

D- *¿Con qué otro fenómeno lo vinculan?*

A - *Con el Congreso de Viena*

A' - *Los hechos de la reacción eran el Congreso de Viena, ¿cuál otro?*

D - Básicamente el Congreso de Viena. Pero, ¿podría ser lo mismo después de la Revolución? Ningún hecho puede ser igual a otro, no se puede volver exactamente atrás porque se han producido otros hechos. ¿Por qué el autor comienza por donde comienza?

Se registra una situación en la cual la profesora no da respuesta a la pregunta de un alumno y plantea una nueva pregunta que responde ella misma para pasar a formular otra a los alumnos, asumiendo una postura respecto a la irrepetibilidad de los hechos, el dinamismo y versatilidad que se despliega en la temporalidad.

A continuación induce el tratamiento del cambio y proporciona pistas para la respuesta, sobre la cual establece la normativa a respetar en la intervención:

D- El subtítulo ¿genera algún conflicto?, ¿se entiende de qué va a hablar? Él trabaja entre 1806 y 1810 ¿qué clarificó?. Levanten la mano para contestar

A- La necesidad de un cambio

D- ¿Qué cambio?

A'- Económico, el comercio de las colonias.

D- ¿Qué otro cambio?, ¿cuál fue el punto?, ¿qué hecho determinó el cambio?... un documento..

A'- Legalizar el contrabando

D- ¿Quién lo legalizó, entre comillas?

A- Cisneros

D- ¿Qué documento?

A''- La Representación de los Hacendados

D- ¿De dónde surge?

E- De la necesidad compartida de muchos.

El final de la clase queda abierto al momento del toque de timbre. La profesora advierte:

D- Bien, llegamos hasta aquí y nos quedamos con este esquema: Buenos Aires- exportación- puerto- materias primas, para retomarlo la próxima clase.

Esta clase se desarrolló sobre la lectura y comentario de cuatro páginas del texto seleccionado por la docente (Romero, JL Las ideas políticas en Argentina, Cap. "La línea

de la democracia doctrinaria”). Los momentos pueden esquematizarse como *introducción de la docente, * lectura de los alumnos ,*pregunta de la docente ,* respuesta de los alumnos e *información ampliatoria de la docente (IRE).

La conversación para interpretar el texto, orientada por medio de preguntas a partir de la decisión de la docente permitió múltiples intervenciones de los alumnos (setenta y nueve) en forma de respuestas sintéticas. Esta característica de la expresión oral muy acotada podría explicarse teniendo en cuenta que el vocabulario de los jóvenes se presenta cada vez más limitado, en una cultura que privilegia la imagen sobre la palabra.

2a Observación

Tema : Segundo gobierno de Rosas

El grupo está dispuesto en semicírculo. La profesora inicia la clase formulando una pregunta que opera como disparadora de la conversación acerca de las posibles dudas .Agrega :

D- Es necesario replantearse cuestiones acerca de considerar a una persona como salvadora, esto es, “Rosas o el caos”

A '- Es una cuestión paternalista

D- ¡Efectivamente !, el caudillismo tiene que ver con una postura paternalista. ¿Qué características presenta ?

A- El autoritarismo

A '- Darle todo el poder a una persona

A''- Delegar en uno sus derechos, típico de una sociedad que no es educada

Lo que propone la docente a los alumnos es que reflexionen sobre el o los roles protagónicos en la historia, una historia hecha por personajes especiales o por colectivos sociales. Atiende a la intervención de un alumno aunque desatiende la intervención de A'' con lo cual desaprovecha el potencial que el comentario aportaría a un debate y sólo la utiliza como puente para seguir con el discurso.

La profesora establece conexiones con situaciones actuales, responde de modo escueto a preguntas hechas por alumnos y formula una nueva pregunta que responde ella misma. En este sentido aparecería el riesgo previsto sobre la utilización de preguntas y respuestas para guiar la construcción del conocimiento que da pocas oportunidades al estudiante de otorgarle sentido propio a lo que se le enseña y las intervenciones de los alumnos resultan clausuradas mientras la docente prosigue con su guión según se advierte en los siguientes fragmentos :

D- *...Hay otra característica que tiene que ver cómo las personas depositan en otro algunos dones, por ejemplo Gilda [cantante popular fallecida]. La cuestión mística interviene en la adhesión que provoca el caudillo.*

A- *¿Por eso es difícil ubicarlo ?*

D- *¿En qué sentido ?*

A - *Qué para unos es bueno y para otros, no*

D- *Así es ¿Alguna otra duda ? Bueno, ¿qué pasó entre 1832 y 1835 ?*

As-(silencio)...

D- *Hubo tres gobiernos que no mostraron posibilidad de sostener la situación.(...)*

.....

A- *¿Fue una guerra ?*

D- *No, ¿con qué otro bloqueo actual lo comparan ?*

A- *Cuba y Estados Unidos.*

D- *Claro. El bloqueo consiste en impedir la entrada y salida de productos (...)*

Respecto de la pregunta del alumno acerca del bloqueo, la docente le responde primeramente por la negación y a partir de una ejemplo concreto capta la representación del alumno y expone el concepto.

Sobre la negociación de significados es interesante el siguiente intercambio :

(Mientras habla, va elaborando un esquema en el pizarrón)

D- *Vamos a dividir el segundo gobierno en tres partes a) administrativa - política - económica y social ; b) política interna ; c) cuestión externa, y vamos a ver luego cómo*

se relacionan. En la primera debe solucionar el tema del gasto público ¿qué es el gasto público ?

A- Bajar los impuestos

A'- ¡Noo !, subirlos

A''- Una parte de lo recaudado va a salud, otro a...

A'''- Recortar

D- Bien, ¿qué significa entonces...

A-...recortar

D- ...recortar : invertir menos o buscar otros ingresos ¿Cuál les parece más habitual ?

Parecería que al aumentar la participación simultánea, la docente no puede establecer diálogo con cada uno de los alumnos (tal vez no los escucha) y aunque reaparece esta categoría de complicidad o entendimiento recíproco como interjuego en el cual el enunciado iniciado por aquella es completado por una alumna, la respuesta incorrecta es ignorada y aceptada la que, saltando de la pregunta sobre el *qué* formula el *cómo* se soluciona, y le sirve para continuar la explicación. En realidad hay aquí una pregunta compleja que involucra la necesidad de solución (acerca del gasto público) y su concepto, de manera que un alumno responde equivocadamente sobre la solución y otros dan alternativas pertinentes en tanto que un cuarto participante esboza la definición del concepto. Quien encauza en esta instancia la conversación es una alumna.

La orientación para establecer significados relacionados con otros hechos ,la ampliación de la información , el suministro de pistas y las preguntas que tienen como objetivo las inferencias por parte de los alumnos se detectan en el siguiente fragmento :

D -¿Qué aporta la Ley de Aduanas a los recursos ?

A- Más impuestos y más recaudación

D- La Ley de Aduanas tiene que ver entonces con la obtención de recursos. Lo otro tiene que ver con lo visto en Rivadavia .

A- La Ley de Enfiteusis

D- Eso es, ¿qué sucedió a largo plazo con las tierras dadas en enfiteusis ?

A- Ya no es alquiler sino venta.

A'- Hubo mal control y se las quedaron.

D- ¿Las pagaron ?

A- No

D- Y se las quedaron. Rosas planteó la venta de las que no tenían dueño. ¿Qué otra cosa puede hacer un gobierno para obtener más recursos ?

A- Producir moneda sin respaldo de oro.

D -¡Muy bien ! Emisión de moneda. Otra cuestión es el recorte : cierra la Universidad e instituciones en general. Esto provoca conflictos, pero antes de los conflictos internos me gustaría ver los externos vinculados con la ley de Aduanas. Sacamos otra flecha...¿cómo habrán recibido la ley ?, ¿qué países estarían afectados por la ley ?

La docente utiliza una estrategia constante en el planteo de preguntas que favorecen la elaboración por parte de los alumnos relacionando la nueva información con los conocimientos anteriores, promoviendo la utilización de la memoria comprensiva al hacer reflexionar y recordar.

Luego de la clase general destina veinticinco minutos para el trabajo individual sobre el texto, en el cual la consigna es 1- lectura, 2- subrayado de ideas principales, 3- completamiento en las carpetas del esquema de la pizarra. Realizada la actividad, hay una puesta en común con preguntas que tienen la finalidad de establecer causas y consecuencias, sincronías y diacronías.

(Al término de la clase se anuncia el tema que se desarrollará en el próximo encuentro)

D- ¿Qué conclusiones extraen del bloqueo francés ?

A- Francia tiene un conflicto porque un personaje estaba acusado de espía y lo otro era que tenían armas sin estar obligados al servicio militar.

D- ¿Cuál sería el motivo ?

A- El comercio.

D- ¿De qué situación venía Francia ?

A- De la Restauración

D- *¿Cuál era el conflicto desde la Revolución francesa ?*

A'- *Expansión comercial*

D- *Entre el siglo XVIII y XIX [Francia] no había resuelto el tema económico. En el siglo XIX se ordena políticamente e intenta su expansión ¿qué puerto alternativo había al de Buenos Aires ?*

A- *Montevideo*

D- *Pero Buenos Aires era mejor porque tenía mayor territorio y mayor mercado. El texto sólo habla del bloqueo, cuando veamos la política interior vamos a ver que hubo muchas ayudas al bloqueo por parte de adversarios de Rosas .*

La clase se desarrolló en tres momentos : actividad grupal general, actividad individual y cierre con actividad grupal general a cuyo término la profesora anunció el tema de la clase siguiente.

Se reitera el esquema de la comunicación estructurada como pregunta de la docente - respuesta breve del alumno - aceptación y ampliación de la docente, con treinta y cinco intervenciones de los alumnos.

Respecto del tipo de configuración didáctica, Litwin diferencia entre secuencia progresiva lineal y secuencia progresiva no lineal. Apoyándose en estudios de Bernárdez llama "tema" al sujeto de una proposición, y "rema" al predicado. La relación entre tema y rema permite establecer el tipo de progresión : cuando el rema de un enunciado constituye el tema del siguiente, se configura la secuencia lineal progresiva. "una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección"⁹¹, esto es, que se va desarrollando gradualmente por contacto o a distancia. "Por contacto implica el desarrollo de hechos o temas encadenados y, a distancia, cuando se van introduciendo nuevos temas, pero en determinados momentos se recuperan algunos ya citados para establecer relaciones con los nuevos"⁹²

Las clases observadas pueden incluirse en ambos tipos.

Desde la perspectiva de Perkins en ambas clases se registra que la docente orienta la reflexión de los alumnos a través del uso del lenguaje del pensamiento, promueve la

⁹¹ LITWIN, E, ob cit., pág 109

comprensión de los hechos acentuando el qué , el por qué y el para qué y establece conexiones entre el pasado y el presente.

Entrevista a la Docente 1

La entrevista se focaliza sobre las ideas de la profesora acerca del concepto de historia, la finalidad de la enseñanza de la historia, la relación entre la tarea del historiador y la del profesor de historia, las estrategias didácticas que utiliza, la consideración (o no) de las ideas previas de los alumnos y el concepto de didáctica.

Para la docente, la Historia tiene *“dos planos de análisis posibles : a) como el estudio de la evolución de un conjunto de ideas que determinan la mentalidad de un grupo social ; b) como el estudio de la interacción de dichas ideas con determinadas acciones de esa sociedad”*

Manifiesta que el fin de su enseñanza es la transmisión del conocimiento *“actualmente en crisis y que la escuela no debe perder”* . Su afirmación es interpretada en el sentido de que la enseñanza de distintos contenidos, normas y valores son compartidos con otras instituciones, pero la función propia de la escuela consiste en enseñar los contenidos científicos y los instrumentos para acceder a ellos.

Esta aseveración es afín con los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales que *“tiene como fin esencial brindar la información y las herramientas conceptuales y desarrollar las habilidades cognitivas y las actitudes que permitan a los alumnos que abordan el aprendizaje de estas ciencias (...) dominar las competencias cognitivas”*⁹³.

Sobre la finalidad de la enseñanza de la Historia argentina , entiende que representa *“ la posibilidad de desarrollar y profundizar la capacidad de análisis de las personas y ser un instrumento de autoconocimiento de la sociedad en que dichas personas se desarrollan”*, afirmación afín con que *“como dirigente intelectual y moral, la tarea del docente consiste esencialmente en ayudar al desarrollo de la conciencia histórica, a su autoconocimiento”*⁹⁴

⁹² LITWIN E ob cit., pág 109

⁹³ CAMILLONI A “Sobre la programación de la enseñanza de las...”, pág 183/184

⁹⁴ SAAB J y CASTELLUCCIO C Pensar y hacer historia en la escuela media, Bs As, Troquel, 1991, pág 15

Relaciona la tarea del historiador y la del profesor *con el hecho de que los dos tienen una motivación existencial*: en el primero la búsqueda de respuestas se da a través de la investigación y en el segundo a través de la relación que construye con los alumnos tratando de colaborar en el autoconocimiento social. Esta respuesta se repite tiempo después cuando se la reformulo. Interpreto que la *motivación existencial* se relacionaría con la búsqueda de sentido propia de la vida humana.

La profesora selecciona sus estrategias de enseñanza partiendo de lo que los alumnos saben, de sus ideas previas que son tanto "*lo que han aprendido en otros años como lo que saben desde la sociedad*". Dice:

D- Los alumnos deben leer y analizar pues si se limitan a la exposición del docente les queda como lo que puede quedar de una película. Deben trabajar sobre los textos, no únicamente el del curso sino ampliar la información con otra bibliografía.

Según estudios confirmados, la decisión de remitir a distintas fuentes de información favorece la autonomía del alumno. La profesora agrega que la lectura y análisis deben encararse desde una metodología que "*les permita entender lo que pasa en la vida cotidiana, que les permita leer entre líneas, extraer conceptos tanto cuando leen el diario como cuando oyen una noticia*". Esta postura coincide con "que el alumno sea capaz de tomar sus propias decisiones como fruto de la elección entre diferentes opciones cuando cuenta con la información disponible, comprendiéndola en sus diversas perspectivas"⁹⁵

Desde el aporte didáctico, establece una relación entre concepto y método, entendiendo éste no desde una concepción meramente instrumental sino vinculado a la finalidad de la enseñanza. Entiende que lo metodológico es una construcción que "*se va delineando en un ida y vuelta*" que incluye una doble relación: con el concepto y con la interacción entre el docente y los alumnos.

La preocupación por el método, las construcciones metodológicas, las estrategias y las actividades han constituido siempre pilares de la acción didáctica. "Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina 'construcción

⁹⁵ CAMILLONI A. "Sobre la programación de la enseñanza de las...", pág 184

metodológica', estudiosos del campo de la psicología la inscriben en las estrategias de enseñanza⁹⁶.

Entre diversas estrategias, la profesora suele utilizar recursos contrafácticos "en algunos hechos como la Revolución Francesa y otros acontecimientos que los chicos tienen dificultad de presentar como propios y tratando sobre todo de conectar con el presente". Reafirma aquí su intencionalidad para que los alumnos logren comprender lo que les resulta ajeno y puedan asumirlo desde su realidad, relacionándolo con la propia actualidad.

Al preguntársele por qué es importante el ida y vuelta responde :

D- Porque así aprendí y me resulta provechoso. Creo que cuando el chico devuelve, sé si aprende o no, si interpreta aspectos que no había recabado.

El docente aprende sin dejar de impartir conocimientos y cuando valora lo que dice el chico, es impresionante cómo éste rinde. A veces me maravillo del nivel de razonamiento que muestran.

Creo que cuando el docente valoriza lo que el chico dice, el aprendizaje lo entusiasma" Alude a las propias experiencias o matrices de aprendizaje , a la valoración de la expresión de los alumnos como medio para controlar esos procesos pero también al aprendizaje del propio maestro en la interacción y en la reflexión sobre su práctica. Hay referencia al efecto Pígalión, al declarar que el reconocimiento del educador motiva y mejora el proceso de aprendizaje.

D- " No sé cómo explicarlo...Cuando el chico sabe que él puede, cuando se le enseña que tiene más recursos de los que él cree que puede aplicar en su vida, se abre".

Los maestros contribuyen a la autoestima de sus alumnos los cuales " internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener para afrontar la tarea de apropiación de los conocimientos"⁹⁷

La dificultad que plantea la enseñanza de la Historia radica, en su opinión, en lograr estos procesos de razonamiento, en que los alumnos se reconozcan capaces para ello :

⁹⁶ LITWIN E ob cit., pág 68

⁹⁷ KAPLAN C V La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica, Bs As, Miño y Dávila, 1997, cit de Rockwell y Mercado, pág 154

“Los chicos muchas veces tratan de copiarse y esto tiene que ver con la inseguridad, con la propia experiencia. Sacarse un diez o un uno no es excepcional, más difícil es remontar la honestidad. Si el profesor lo sorprende, esto también es un aprendizaje porque lo disciplinar va junto con lo axiológico. No se puede dividir a un alumno, es un todo”

Vincula lo cognitivo con la emotividad y con la conducta ética, integrando al alumno como persona con la que debe actuar el docente . El aprendizaje socio-afectivo no se deslinda de la esfera intelectual.

Reitera que la enseñanza de la Historia se hunde en lo existencial y le permite a las personas ubicarse, analizar y acceder a una visión del mundo que *“permite analizar de otra forma, como con una lupa.*

Si se complementa la enseñanza con el aprendizaje, permite comprender el pasado y el presente, proyectando un futuro más allá de la incertidumbre”

Este enunciado presenta un aspecto en el cual se separa enseñanza y aprendizaje, estableciéndose entre ambos una posible complementariedad y otro respecto del conocimiento histórico como herramienta para la comprensión del continuo entre pasado, actualidad y porvenir , con un cierre determinista.

Destaca la importancia de lograr en los estudiantes una actitud de compromiso con la historia propia y con la historia y la cultura universal sobre la cual declara adoptar una perspectiva socio-económica : *“Esa es mi visión. Creo que el análisis de los procesos socio-económicos abre el panorama para el análisis”*. La referencia al compromiso con la Historia Nacional y Universal coincide con lo dicho por Camilloni citado previamente *“que el alumno sienta, piense y actúe como miembro de la humanidad en su conjunto”* , al tiempo que aclara cuál es la dimensión seleccionada para el acceso a la realidad .

En un momento de la entrevista la profesora había manifestado que en el aprendizaje, si se apunta a la memoria hay mucho fracaso. Al solicitarle mayor información al respecto, responde :

D- Lo que quise decir es que hay mucho fracaso si se apunta exclusivamente a la memoria. No se puede prescindir de ella ; es el compromiso por conectarse con las raíces. En los últimos años, tal vez los últimos diez, parece que los adolescentes vienen sin memoria y sin raíces. Antes la familia fomentaba esto, hoy se trabaja con un chico que no

tiene ni idea, que a pesar de lo que dice la teoría a veces parece un pizarrón en blanco y esto hace muy difícil la enseñanza... Parece que determinada generación necesita borrar el pasado.

Además, la imagen del adulto, de los padres, está borrada, y el chico viene a confrontar con el docente y éste tiene que ser como una pared. No es novedoso. El docente siempre ha sido un elemento de confrontación...pero complementado por los padres...Y esto hoy no se da...La salud mental de los chicos parecería estar en manos del docente”

La inclusión de este fragmento da cuenta del análisis realizado por la docente que a partir de la función de la memoria en el aprendizaje, salta a su función social y desde allí reflexiona sobre la situación en que se encuentran los alumnos “*parece que los adolescentes vienen sin memoria*”. Esta expresión es afín con una de las fuentes de este trabajo, la visión de Hobsbawm.

Desde la reflexión sobre su práctica contrasta con la teoría al afirmar que el alumno “*a veces parece un pizarrón en blanco*” y conjetura que el origen se halla en la familia y en la sociedad al decir “*Parece que determinada generación necesita borrar el pasado*”, lo que puede interpretarse en relación con los sucesos vividos por los argentinos entre 1976 y 1982 o puede ampliarse al plano mundial y conectarse con lo dicho sobre la cultura posmoderna que involucra el cambio en el rol de la familia y, los padres, antes soporte, aparecen hoy “*desdibujados*”, tal vez adolescentizados, lo que la lleva a reflexionar acerca del cambio del rol del docente respecto de la salud mental de los alumnos, como adultos que acompañen el desarrollo de los adolescentes. Reconoce, pues, la enseñanza como problema sobredeterminado por causales exógenas que se entran con las endógenas acerca de las cuales pueden abordarse análisis no meramente intuitivos o empíricos.

Entrevistas a los alumnos de la Docente 1

En los dos casos se seleccionaron estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento en la asignatura , entendiéndose por tales categorías las correspondientes a los que habían obtenido calificaciones numéricas de diez a uno.

La indagación se centró en el concepto de historia, la finalidad de su aprendizaje, la relación entre la tarea del historiador y la del profesor de historia, las dificultades del aprendizaje de la historia, cómo le enseña su profesora de historia y si tiene en cuenta los conocimientos de los alumnos.

1a-Daniela, dieciséis años, alto rendimiento

La **historia** es una forma de entender la sociedad actual porque :

A- todos los hechos tienen una lógica y comprendiendo la lógica de la historia se puede entender la forma de comportarse de los gobernantes, de las personas, de todos, hoy .La historia estudia los acontecimientos hechos por las personas, los acontecimientos, las personas que involucra, el pueblo, las distintas reacciones ante los hechos

Al mencionar la lógica de la historia se refiere a la causalidad social, incluyendo a las personas en su conjunto como agentes productores y receptores de sus acciones , por eso reafirma que **aprender historia sirve** *“para razonar el hoy, entenderlo, conocer distintas culturas, desarrollar otra forma de estudio, aprender a vincular, a relacionar. Uno piensa que sólo en matemáticas una cosa tiene un solo resultado, pero en historia también”* En su visión, asigna al aprendizaje de la asignatura una función vinculada al desarrollo cognitivo y la comprensión de la realidad , homologando su valor con el de una ciencia exacta. Al preguntársele si la historia se repite responde afirmativamente, aclarando :

A- Analizando el siglo pasado y comparándolo con este siglo vemos que algunas actitudes y formas de actuar de las personas desencadenan en lo mismo. Nosotros ahora estamos viendo a Rosas (...) para mí su forma de implantar un orden, cómo lo

planteaba restringiendo libertades (...) yo lo asocio con los golpes de estado. Esos hechos se repitieron muchas veces.

Le pregunto entonces si los hechos y las consecuencias son siempre las mismas, si son iguales y dice :

A- Los hechos y las consecuencias no son siempre iguales, puede que el pueblo frene, si tiene capacidad para dar poder también tiene para quitarlo, para decir "basta".

Esta respuesta corrige la tendencia determinista presentada previamente, reconociendo el espacio de libertad de los colectivos. A continuación, establece las semejanzas a las que aludía antes, fundamentándolas :

A- Asocio el gobierno de Rosas con hoy en que no le interesaba el interés de la mayoría sino el propio, aunque también se beneficiaba un grupo que tenía las mismas características que él.

La estudiante cree que **la tarea del historiador** consiste en la búsqueda de fuentes y el uso de una lógica que encadene los hechos, en tanto que **la tarea de su profesora** es darles esas herramientas para que los alumnos elaboren su propio juicio crítico "*una opinión que se base en fundamentos, que sea fundamentada conociendo y entendiendo lo que pasó, contarnos la historia desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, el año pasado, el profesor nos decía que en el descubrimiento de América hay una historia desde el barco y otra desde la tierra, y darnos esas diferentes visiones*" En esta respuesta, el conocimiento histórico no es considerado como acabado y unívoco, afín a la idea de M.Hesse (tesis de subdeterminación de las teorías por los datos) :sobre los mismos datos se obtienen distintas interpretaciones.

Habiendo mostrado la actitud de vincular su presente con el pasado, dice no obstante que **la dificultad para el aprendizaje de la historia** reside en comprender desde su realidad lo que es totalmente diferente y en otro contexto, lo que equivaldría a establecer una conexión entre ideas previas y nuevos contenidos. Le pregunto cómo cree comprender el período rosista y contesta :

A- Con Rosas encuentro semejanzas en el conflicto entre Buenos Aires y el Interior, en su forma de gobernar de tipo caudillista. Si bien hoy no se usa tanto esta palabra, en algunas provincias se ve una figura paternalista, protectora en apariencia, más que autoridad a la que el pueblo le dio parte del poder para que administre lo que tiene que ver a nivel político, social y económico, para mantener un orden, para el progreso de todos...pero no lo hace.

Al solicitarle información acerca de **cómo le enseña su profesora** hace referencia al suministro de distintas fuentes, a las preguntas, a los cuadros sinópticos y estructuras sobre la que desarrolla sus explicaciones :

A- No usamos un libro de texto de un solo autor. Hacemos distintas cosas. La profesora siempre hace hincapié en que el texto lo escribió, por ejemplo, Romero. Nos hace ver la subjetividad del autor y comparar distintos textos.

Acerca de la consideración sobre **sus ideas** dice :

A- También tiene en cuenta lo que sabemos porque a medida que va explicando nos va haciendo preguntas. Nosotros deducimos con los elementos que tenemos, los conocimientos de la primaria o relacionando con otros temas que vimos.

1b- Gabriela, quince años, rendimiento medio

Dice que le resulta difícil definir **la historia** , que le gusta como información pero que le resulta muy dificultoso estudiarla para arriesgar que “ *es una sucesión de hechos que comienzan de los primeros tiempos, de la prehistoria o del comienzo del Universo*” La respuesta indica una asimilación entre lo natural y lo humano, pese a tratarse de una estudiante que ha aprobado la asignatura. Tal vez se incluya en los casos señalados por Perkins como conocimiento débil.

Su opinión personal respecto de su **propósito** es :

*A- Como a mí no me gusta yo digo que no **sirve** para nada, pero los profesores dicen que es para que no se repitan los mismos errores , para evolucionar. Para eso es para lo único que sirve. Fundamentalmente para eso, y para la evolución en otros campos, por ejemplo, el científico aparte del político.*

La alumna subraya su disgusto frente a este campo y aunque repite lo que le han transmitido, no parece comprender lo que dice ritualmente ; desde el tono de voz y los gestos hay una desvalorización de lo histórico.

Afirma que **la tarea del historiador** consiste en la búsqueda de fuentes escritas y orales para reconstruir los hechos y **la del profesor** “*digamos que tiene que transmitir o saber transmitir lo que él sabe para que al alumno le guste, porque es una materia que no gusta y si él la hace más densa, es más pesada según la forma de explicar de cada profesor. Por ahí a él no le parece, pero...*”

Parecería que la alumna está pensando en algún profesor en particular, no necesariamente en la Docente 1, por el género utilizado. Se trate de ella u otro, responsabiliza a los profesores de hacer más o menos llevadero el estudio para que les guste a los alumnos, colocándose en un rol que responde de acuerdo con la propuesta de aquéllos según la incentivación efectuada para interesarlos. El docente, en su trabajo áulico no opera como un preceptor que desarrolla una enseñanza individualizada o personalizada y las estrategias aptas para un curso no resultan en otro, ni aún con todos los integrantes del mismo curso. Un problema interesante a investigar relacionado con esta problemática sería averiguar si hay alguna relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

Para esta alumna las **dificultades** de estos aprendizajes se sitúan en la falta de retención de lo principal, de lo más importante. Agrega :

A- Hay muchos hechos que son detalles, que no hacen al cambio de la historia, y hay cosas fundamentales que explican por qué hoy estamos como estamos. Y también el estudiar de memoria, porque hay cosas que no se entienden y después se olvidan.

La alumna manifiesta claridad al establecer la diferencia entre lo fundamental y lo accesorio, lo mismo que al identificar su dificultad al no lograr la comprensión para vincular esos acontecimientos que inciden en el presente recurriendo a la repetición memorística, que reconoce endeble. Según señalé previamente, esto se incluye en las categorías de conocimiento débil y pensamiento pobre, pero destaco la apreciación adecuada que la propia joven hace de su situación y la nueva vuelta respecto a su concepto de la historia, que no había enunciado anteriormente. La misma claridad se presenta en su análisis acerca del **modo en que su profesora le enseña**

A- El primer método que usa es el de los cuadros sinópticos y las redes conceptuales, y a partir de las estructuras que va armando, explica y hay que tomar apuntes. Siempre nos explica causas y consecuencias de lo que pasa, que no es porque sí. Las causas no tienen una sola posibilidad. Siempre nos deja abierto para que saquemos nuestras propias conclusiones, que hay cosas implícitas. No nos dice todo para que podamos pensar. Por ejemplo, nos dice sólo las causas o sólo las consecuencias, o cuenta un hecho, o se desconoce el hecho pero se supone que pasó esto o aquello.

La apreciación de la alumna acerca de la incentivación realizada por la docente respecto de la multicausalidad, la actitud de apertura y el desarrollo de procesos de pensamiento coincide con las observaciones y con el testimonio de la alumna la- También hay coincidencia respecto de la atención que la profesora presta a **sus saberes** :

A- Tiene en cuenta lo que sé y más tiene en cuenta lo que ella va enseñando ; también lo que recordamos de otros años y si no, ella nos facilita la información. Nos ubica siempre en el contexto histórico, igualmente no deja cosas por sabidas si es de otro año y si es de este año, siempre recurrimos a la carpeta y ella hace una reseña para que nos demos cuenta que por ahí está pasando ese hecho.

1c- Federico, quince años, bajo rendimiento (lleva a recuperatorio los tres trimestres)

La **historia** es, en la versión del alumno, “ *el inicio de nuestras costumbres, tradiciones, las raíces de un pueblo*”. Ante esta respuesta en forma de lema inquiero si se limita sólo al comienzo y responde que “*también son los sucesos, las consecuencias*”

Sobre la **tarea del historiador** entiende que se trata de investigar sobre “*distintos temas que le interesa saber, como la evolución del hombre, de la ciencia, a través de las fuentes que son datos para iniciar la investigación*” Al preguntarle acerca de la continuación del proceso investigativo dice :

A- Si quiere saber sobre un tema va a la zona donde sucedió . ¿Cómo llegaría si yo fuese historiador ? Buscaría los datos para llegar a lo que busco, al objetivo.

La noción acerca de la investigación histórica es escueta , con una alusión a las fuentes como punto de partida - sin tener en cuenta el problema que conduce a la búsqueda - , al terreno y a los datos para lograr lo propuesto. La misma ambigüedad y parcialización se presenta respecto de la **tarea del profesor** :

A- La tarea del profesor de historia consiste en enseñar a los alumnos a conocer sus raíces, por ahí no sus costumbres pero sí cosas que no sucedieron en su país pero que pueden ser importantes para el desarrollo de las personas, de los alumnos.

Podría interpretarse que el alumno asocia la enseñanza y el aprendizaje de la Historia como favorecedores del crecimiento personal.

A continuación se establecen preguntas respondidas en algún caso, lacónicamente, pero no por ello carentes de información. Señala que su **dificultad para aprender historia** es su falta de concentración “ *y por ahí, de ganas. Hay cosas que entiendo y otras que no. Algunos esquemas que hacemos en clase, cuando voy a estudiar me siento perdido y tengo que pedir ayuda a mi mamá, a mis hermanos o a algún compañero*”

El alumno es capaz de señalar posibles causas de su fracaso , de verbalizar su estado de confusión al intentar retomar en su casa la actividad realizada en la escuela y de ejecutar estrategias compensatorias para lograr su solución.

Afirma que **la enseñanza que le brinda su profesora** se basa en distintos textos y que “ *nos hace mezclar la idea del historiador y la que nos da ella y así poder razonar mejor. Mezclar la idea del historiador y la de ella es que la profesora nos da el tema con términos que podemos entender y el historiador usa términos que no podemos entender*”.

El alumno parece esbozar una idea referida a la transposición didáctica y a la negociación de significados. Requerido acerca de su concepto sobre “razonar mejor” dice que consiste en *“interpretar los temas, entender. Si entiendo más, me interesa el tema; si no entiendo, no me interesa”*. Relaciona causalmente el entendimiento con el interés.

Agrega que la profesora hace esquemas en el pizarrón y les encarga trabajos individuales y en grupo :

A- Las consignas que nos da, por ejemplo, es buscar los objetivos y las consecuencias, y yo lo saco de los apuntes y de las fotocopias. También propone una situación para que lo pensemos solos. Coincide con sus compañeras, aunque su versión es más limitada que la de ellas.

No registra si la profesora tiene en cuenta los **saberes de los alumnos**, o no decodifica la pregunta pues responde :

A- Por lo general, explica y si alguien sabe algo, pregunta y acota. Por ahí, algunas cosas se saben no tan detalladamente y la profesora escucha y te puede decir que está bien, pero que hay otras cosas que faltan o están mal.

Hace un análisis acerca de la conversación áulica, coincidente con los registros de las observaciones : pregunta de la docente, respuesta de los alumnos y devolución de la docente.

Las nociones acerca de la **historia** presentan similitudes en los tres entrevistados : 1a- (Daniela) se refiere a las consecuencias de los acontecimientos generados por personas, afirma que los sucesos presentan una lógica y que son estudiados porque aportan a la comprensión de la sociedad actual. 1b (Gabriela) ve en la historia sólo una sucesión temporal que comienza en la prehistoria o con el comienzo del mundo , aunque en una respuesta posterior conecta el pasado con el presente y 1c- (Federico) la considera el origen de las costumbres y tradiciones, pero también los sucesos y sus consecuencias. El significado dual del término está apropiado en la primera alumna, en tanto que es parcial en los otros.

La **finalidad del aprendizaje de la Historia** consiste para 1a- en permitir razonar acerca de la actualidad, para comprenderla, mientras que 1b- repite lo que le dicen los profesores (“para que no se repitan los mismos errores”) e itera sobre la idea de evolución o progreso en tanto que 1c- lo vincularía con el crecimiento personal.

En la comparación entre la **actividad del historiador y la del profesor**, las respuestas de 1a- y 1b- coinciden respecto del historiador utilizando términos técnicos y 1c- alude de modo impreciso pero estableciendo una diferenciación entre ambas tareas. Con relación a la tarea del profesor 1a- establece la de proporcionar herramientas para que el alumno llegue por sí mismo a una postura personal fundamentada, 1b- adjudica la de motivar el interés del alumno y 1c- el poder vincularlo con sus raíces.

Las **dificultades** estriban para 1a- en comprender otras realidades desde la propia, para 1b- en no poder recordar lo esencial, diferenciándolo de los detalles y para 1c- en las dificultades para prestar atención y sentir interés.

Las respuestas acerca de **cómo les enseña su profesora** de historia y si tiene en cuenta lo que ellos conocen son coincidentes en los tres casos, con distintos grados de minuciosidad.

Comparando la idea de **historia** de la profesora y de sus alumnas/o parece haber mayor correspondencia con la noción de 1a- y con 1b- y parcial y con 1c-

El **fin de la enseñanza y el fin del aprendizaje de la historia** presentan correlaciones en la interpretación de 1a- (Daniela) y de 1c- (Federico) aunque tal vez en este caso desde un lema ceremonial.

La **relación entre la profesión del historiador y la del profesor de historia** es precisa en los alumnos que acotan los respectivos ámbitos en tanto la profesora da una respuesta ambigua con relación al hacer de cada uno.

La profesora había señalado que la mayor **dificultad en la enseñanza de la historia** se refiere a la posibilidad de desarrollo del razonamiento de los alumnos que resulta coherente con los problemas señalados, especialmente por 1a- y 1b- respecto de sus **aprendizajes** relacionados con la comprensión de otras culturas, probablemente ligado

con la dificultad de descentramiento de los sujetos, y el no poder diferenciar entre lo esencial y lo accesorio.

Tanto alumnos como profesora aluden a la consideración de las **ideas previas** como conocimientos logrados en otros cursos según los alumnos y conocimientos escolares y sociales según la docente.

Evaluaciones de la Docente 1

El material documental abarca las distintas pruebas escritas tomadas por la docente para calificar a sus alumnos durante el período lectivo, con el objetivo de descubrir si en ellas aparecen constantes.

E1- 1- “...La ruptura final de la sociedad feudal y el primer paso hacia el triunfo definitivo del capitalismo, virtualmente se produce durante el siglo XVIII...” E. Hobsbawm

a)¿A través de qué fenómeno se produce esta ruptura ?

b)Explica en qué ideología se basa

2- Selecciona y explica los principales conceptos a través de los cuales J.Locke define las bases del Estado.

3- ¿En qué documento se plasmó los intereses de la burguesía de la Francia revolucionaria ? Justifica.

4- ¿Por qué y cuáles fueron las consecuencias de la internacionalización de la Revolución Francesa ?

La P1 toma como disparador un enunciado sobre el cual se solicita el conocimiento sobre el hecho al que se refiere el texto y la fundamentación del hecho en cuestión a partir de un

aspecto. Hay un requerimiento memorístico necesario ,complementado con la exposición sobre los fundamentos.

La P2 permite al alumno una construcción personal de la respuesta en función de sus saberes, la P3, aunque de memoria a corto plazo al igual que la P4 requieren argumentaciones que darán cuenta de procesos, causas y consecuencias cuya respuesta podrá entenderse como comprensión pero que también podrían corresponder a soluciones mnemónicas.

E2

1-¿Qué consecuencias tuvieron las invasiones inglesas en los acontecimientos posteriores, en el Río de la Plata ?

2-“Los criollos de Buenos Aires se diferenciaron de los del conjunto del virreinato por su identificación con el pensamiento de la Ilustración”

a)¿Cuáles eran las principales ideas del grupo criollo de Buenos Aires ?

b)En qué se diferenciaban con el resto del virreinato ?

3- En Buenos Aires, hacia 1810 ¿qué grupo era liberal y cuál conservador ?

4- El proyecto de Artigas ¿Significaba un cambio social- político y económico .Justifica la respuesta.

5- Explica cómo se divide regionalmente el Río de la Plata. Características.

Las cinco preguntas , aparentemente memorísticas, presentan diferencias : la 1, 2 y 4 tratan de recabar el grado de comprensión logrado respecto de consecuencias, comparaciones y noción de cambio y permanencia, en tanto que la P3 y la P5 se concentran en el dato puntual de memoria a corto plazo.

E3

“Durante la primera mitad del siglo XIX ninguno de los grupos sociales estuvo en condiciones de exigir y asegurarse la obediencia del conjunto de habitantes del país”

1- ¿Qué grupos sociales estaban en condiciones de gobernar el país ? Justifica

2- Menciona los acuerdos interprovinciales más importantes y sus objetivos.

3- a) ¿Cómo se entiende el Congreso de 1824 en el contexto internacional ?

b) Explica las leyes que se dictaron.

A partir del enunciado contextualizador que ubica al alumno en la situación socio-política del país, las preguntas son memorístico- comprensivas. Se requiere la fijación de los acontecimientos y se indaga sobre composición social, hechos, procesos, finalidades y relaciones sincrónicas.

E4

1-Explica a qué elementos recurre Rosas para unificar ideológica y políticamente a Buenos Aires ? Justifica.

2-¿Puede Rosas considerarse un caudillo ? De ser así, ejemplificar y justificar la elección.

3-¿Cuál fue la base legal para la Confederación entre 1829 y 1852 ? Justifica.

4- ¿En qué consistía la Ley de Aduanas y cuál fue su finalidad ?

5- ¿ Por qué Francia e Inglaterra decidieron intervenir en el Río de la Plata en 1845 ?

Esta evaluación es coherente con la enseñanza del tema. Centrada en lo cognitivo intenta testear la construcción de los conceptos, promover la transferencia de manera crítica y fundamentada, establecer causas y fines.

Analizando las pruebas de los tres alumnos entrevistados, se observa que la alumna de alto rendimiento da cuenta del dominio de los contenidos, organiza su exposición escrita en forma de procesos, caracteriza dichos procesos, los ubica y localiza, relaciona conceptos, extrae conclusiones y da opiniones propias en las que presenta argumentos y contraargumentos.

La alumna de rendimiento medio da respuestas parciales, repeticiones del texto aunque con cierta evolución en la última evaluación en la cual, aunque persiste la repetición textual (señalada por la profesora como *¡No estudiar de memoria!*) es capaz de fundamentar en forma personal la R2, sin llegar a su aplicación.

El alumno de rendimiento bajo confunde conceptos, causas y consecuencias, da relevancia a lo anecdótico y reproduce parcialmente esquemas trabajados en la carpeta durante el proceso de enseñanza sin haber logrado la comprensión de los temas.

“ Al evaluar a los alumnos estamos evocando imágenes, voces, aspectos físicos, estilos de conducta, modos de responder y características de personalidad, de otros alumnos o docentes, de nosotros mismos cuando éramos alumnos o de los maestros que hemos tenido”⁹⁸. En este caso, la misma docente había manifestado en la entrevista , respecto del ida y vuelta que entrelaza concepto y método “*Porque así lo aprendí y me resulta provechoso*”, de lo que podría derivarse que además de una construcción metodológica, la evaluación remite a sus propias matrices como alumna y que como profesional convalida la enseñanza recibida.

Reconstrucción de la Docente 1

La D1 desarrolla su enseñanza teniendo como soporte bibliografía correspondiente a distintas posturas historiográficas, subrayando la necesidad de compararlas, diferenciarlas y mantener una actitud crítica hacia las mismas. Su posicionamiento epistemológico es afín con la concepción hermenéutica.

Privilegia lo cognitivo integrado a lo axiológico, en la búsqueda del compromiso con la historia nacional y universal. Aunque tiene en cuenta las ideas previas de los alumnos infiere que carece de un enfoque teórico psicológico y/o didáctico y responde a una noción que amalgama las concepciones y los conocimientos académicos anteriores. Promueve la comprensión a través de la utilización del lenguaje del pensamiento y la negociación de significados. Monitorea el procesamiento de la información realizado por los alumnos en una relación entre la información dada y la información nueva.

Organiza su clase sobre conceptos principales y estimula las comparaciones. La clase está estructurada en base a preguntas y respuestas, con breves exposiciones .

Adopto como categoría de su modo de enseñar el término acuñado por Good de “enseñanza activa, que es un enfoque positivo y proactivo de la enseñanza, en el que los docentes participan directamente guiando el aprendizaje mediante preguntas y

⁹⁸ ANIJOVICH R, ob cit.

discusiones”⁹⁹ En este esquema que responde a la forma IRE o IRF , responde sintéticamente a las preguntas que formulan los alumnos y las utiliza como pie para continuar con su exposición. En algún caso puntual pasa por alto la respuesta incorrecta . Utiliza el cuestionario oral y escrito para favorecer la elaboración de los alumnos proponiendo diversas formas de relación: semejanzas y diferencias, causas y consecuencias, fundamentos y justificaciones, cambio y permanencia, sincronías y diacronías, pasado y presente. Ocasionalmente se responde a sí misma y proporciona pistas para orientar la respuesta. Complementa las preguntas con esquemas que permiten la presentación de los conocimientos como conjunto de ideas interrelacionadas, cuya confección es una construcción conjunta. Ofrece múltiples y variadas actividades para acompañar el aprendizaje comprensivo de los alumnos.

Una constante notoria, señalada en las observaciones, es una categoría que denominaré **interjuego**, entendida como una especial comunicación entre la docente y algunos alumnos que se manifiesta en que el discurso iniciado por la profesora es continuado por éstos y viceversa.

Su práctica presenta coherencia entre la finalidad que se propone, los contenidos y el método .Valorando el conocimiento como posibilitador del desarrollo y profundización de la capacidad de análisis para el logro del autoconocimiento, insiste en el trabajo bibliográfico, afinando la interpretación para acceder a la comprensión de la realidad. Persigue un doble objetivo pues al centrarse en la comprensión de los contenidos específicos de la asignatura, ayuda a los alumnos a desarrollar las posibilidades cognitivas para aprender por sí mismos, “el conocimiento que puede ser usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas, para pensar y razonar y para aprender”¹⁰⁰

Al detectar dificultades puntuales para la comprensión de acontecimientos y hechos lejanos a los alumnos, utiliza recursos contrafácticos.

La docente muestra capacidad en la organización y orden de la clase entendiendo por tal “que los alumnos pasen tanto tiempo como sea posible concentrados en aprender”¹⁰¹

⁹⁹ EGGEN P.D y KAUCHAK D.P Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, México, FCE, 1996, pág 12

¹⁰⁰ EGGEN P.D y KAUCHAK D.P, ob cit., pág 54

¹⁰¹ EGGEN P.D y KAUCHAK D.P , ob cit., pág 45

Asimismo se define por su coherencia en la práctica desde las estrategias, la construcción metodológica, las evaluaciones sumativas que coinciden sinérgicamente en la comprensión histórica y en la vinculación con el presente.

En las dos observaciones percibí un clima sereno y laborioso por parte del grupo, con interacción y participación continua. El estilo reflexivo, meduloso y concentrado de la docente permea su interacción con los alumnos y de ellos entre sí .

Retomando el marco teórico , la enseñanza de la profesora coincide con la mayoría de las cualidades de la buena enseñanza en un permanente despliegue para favorecer la comprensión y la reflexión, explicar, justificar y resolver problemas, ponderando los contenidos y realizando construcciones metodológicas .

Además de la construcción del conocimiento, propone a sus alumnos su retención y uso activo enfatizando los procesos de pensamiento superior y de conocimiento profundo a través de la reflexión y el uso de los libros como instrumento para la investigación.

Docente 2

Profesora de historia, cincuenta y tres años, veintinueve años de servicio en esta institución, en la que se desempeña exclusivamente. Está realizando un curso de capacitación de ciencias sociales de la Red federal. Los alumnos han estado a su cargo en la asignatura ,en primero y segundo año.

Observación

Tema : Segundo gobierno de Rosas.

La clase comienza con la exposición de la docente sobre el período 1835/ 52, quien simultáneamente realiza un esquema en la pizarra con el aporte de los alumnos, partiendo de la idea de “suma del poder público” y dice :

D- ¿Hasta qué punto se puede hablar de “dictadura” si sólo ocho o nueve votaron en contra de esta ley ? Lo que hizo luego con la suma del poder público, es otro tema

Parecería que la profesora toma la dictadura en el sentido de la magistratura de los antiguos romanos por acuerdo del Senado , obviando la limitación temporal que aquéllos imponían y transmitiendo una información confusa, que en este caso interpreto como expresión de su ideología. Como señala Mercer, “los profesores y los alumnos no dejan

fuera del aula sus identidades personales y sociales , y la conversación en el aula es un medio para expresar y mantener estas identidades y también para redefinirlas”¹⁰²

La clase continúa con la exposición de la profesora quien cita la *Ley de aduanas* y dice en qué consistía :

D- *La ley de aduanas fija el criterio para la entrada de productos externos ¿Para qué ?*

A- *Proteccionismo*

D- *Para fomentar la industria, ¿a quién afecta ?*

E- *A las clases altas*

D- *Vamos a ver si es así...*

[Como respuesta, la docente lee un texto sin consignar datos del autor, en el cual se afirma que el gaucho se vestía con ropa de procedencia inglesa]

A- *Entonces no afectaba sólo a la clase alta.*

D- *No, pero ¿por qué afecta especialmente a la clase alta ?* (El subrayado corresponde al énfasis)

A'- *Los priva de sus gustos*

D- *¿Claro ! ¿cómo se queja Manuelita por no poder usar jabones y perfumes franceses !*

La docente agrega términos al punteado escrito en el pizarrón, en el que incluye diferentes actores . A partir de esta acción realiza preguntas :*por afirmación o negación aceptando la respuesta que ella misma justifica, *sobre causas y *de situación.

D- *El Interior ¿Se opondrá ?, ¿se habrá visto beneficiado ?*

A- *No*

D- *Perjudica a Corrientes y Entre Ríos ¿por qué ?*

A'- *Por el río*

D- *Ellos tienen salida por el río y gobernadores fuertes.*

A''- *Pero no se benefician tanto.*

¹⁰² MERCER N ob cit., pág 59

D- *Se prohíbe terminantemente la entrada de algunos productos, La Ley de Aduanas tiene beneficios pero también votos en contra. Piénsenlo para el futuro debate .Recuerden que era provincial y no nacional ¿Cuál era el cargo de Rosas ?*

La acotación del alumno A'' es desatendida y la docente continúa con su guión. El enunciado sobre "beneficios" y "votos en contra" es confuso en la medida en que se refiere a los planos económico y político indiscriminadamente.

La referencia a lo jurisdiccional le permite plantear una situación problemática e incorpora una fuente histórica documental : fragmentos de cartas ,sobre cuyo soporte se estructura nuevamente la conversación en base a preguntas y respuestas.

D- *¿A qué da prioridad Rosas ?*

A -*A la pobreza*

A'- *A los problemas cotidianos*

D- *Rivadavia y otros no tuvieron en cuenta a la clase baja con la que él sí se comunicó .Dice que no es tiempo de Constitución y que primero hay que poner orden y después recién el Congreso. Si se equivocó o no, se puede discutir. Cuando Urquiza lo vence, se sanciona la Constitución ¿hasta qué punto se puede decir que se equivocó ?*

A- *¿Por qué no pudo pensar una Constitución que beneficiara a todos ?*

A'- *Tal vez, la Constitución podía organizar las provincias*

D- *¿ Primero el orden y luego la Constitución, o la Constitución resuelve el caos ?*

En este fragmento la docente parece esbozar una propuesta de reflexión acerca de la conducta acertada o desacertada, en forma de un enunciado que luego obtura con una interrogación formal, traducible a una afirmación en la cual trasluce una postura ideológica, adelantada en la expresión_ "*Rivadavia y otros no tuvieron en cuenta a la clase baja con la que él sí se comunicó*".

D- También se aprecia que ante la pregunta de una alumna (una reflexión acerca de otra alternativa al problema) complementada por la hipótesis de otro alumno, la docente no toma posición ni avanza en la profundización del planteo sino que lo deja clausurado con una pregunta flotante .

Ante distintas alternativas planteadas por tres alumnos , dice :

D- Chicos, son interpretaciones, y en la Historia se trata de eso.

Explicita la idea acerca de la historia como el campo de la interpretación en la cual distintos sujetos pueden dar significados disímiles a los mismos datos.

Escribe en el esquema de la pizarra otro eje para el desarrollo del tema del cual deriva cinco hechos y pregunta a los alumnos :

D- ¿Cómo junto todo esto ? ¿El apellido Maza les resulta familiar ? Entre el primero y el segundo gobierno hubo un gobernador Maza, pero éste es Ramón, hijo de Vicente de tanto prestigio, que conspiraba contra Rosas con otros jóvenes. Por otro lado está Lavalle que tuvo que irse ¿cuándo ?

A- ...la guerra con el Brasil

B- (Señalando el esquema) Levantamiento de estancieros del sur(Chascomús) Están en contra de una ley ¿se acuerdan de la ley de enfiteusis ?

En este fragmento se percibe la intención de relacionar los acontecimientos utilizando el lenguaje común y una pregunta formulada para dar su propia respuesta que sirve a la continuidad de su exposición.

La pregunta al cuándo es respondida por el dónde implicado en aquél, pasaje para el tercer hecho que le permite preguntar para verificar el conocimiento de un contenido tratado con anterioridad.

A- Estas tierras las tenían como garantía por la deuda externa. Las alquilaban los estancieros.

D- Los contratos eran por veinte años, no controlaban quién pagaba y los estancieros se apropiaron. Rosas dispone revisar todo, lo que no les gusta a los estancieros que tendrían que pagar sus deudas. Rico, viene de familia, Castelli, Cramer...

A''-...Aldo

Este fragmento mantiene la estructura IRE de pregunta, respuesta y devolución con ampliación., pero también registro “una conversación paralela ‘no oficial’”, en expresión de Mercer, en el sentido que el alumno A'' asocia el adjetivo “rico” con el apellido de un

personaje público contemporáneo ,lo que daría cuenta de la atención a la exposición de su profesora. Ésta no percibe la humorada y prosigue su elocución, , utilizando la primera persona del singular y traduciendo los sucesos al cronolecto o al lenguaje cotidiano, lo que constituiría un modo de negociación de significados aunque no se corresponda con el discurso educativo . Como consignan Edwards y Mercer “podemos hacer referencia al conocimiento compartido de un área de experiencia modificando nuestras palabras de modo que incluyan términos más técnicos, expresiones de jerga o argot, o eligiendo un determinado dialecto, acento o lenguaje”¹⁰³

D- Entonces, es por la revisión y blanqueo de la deuda y la ley de enfiteusis. Tengo todos los frentes de oposición y hay que engancharlos, más el bloqueo del puerto ¿cómo engancho ?

(Señalando el esquema) Lavalle=estrategia militar

...pero no tiene un peso

A- pero los estancieros, sí.

D ¿Qué otras cosas tienen ?

A'- Caballos y hombres

D- ¿Qué falta ?

A- Armas y dinero

D- ¿De dónde las sacó ?

A- De Inglaterra y de Francia

D- Y Maza conspira en Buenos Aires para que Lavalle salga de Montevideo, reciba dinero y armas y avance sobre Buenos Aires. Desde Córdoba, el general Lamadrid, baja

A''- ¿Todo sincronizado ?

D- Sí, ¿con qué no contaron ? ¡con la astucia de Rosas que lo supo todo de entrada por los servicios !...entonces : Maza a la cárcel ! No olviden la delación y represión. Castelli y otros son degollados. El bloqueo se levanta y Lavalle se encuentra sin dinero, sin armas ,sin caballos ¿qué hace ?

A'- Se va

D- ¿Dónde ?

¹⁰³ EDWARDS D y MERCER N ob. cit., pág 18

A- A Córdoba

D- Ahí comienza el peregrinar de Lavalle , de Córdoba a Jujuy...siempre continuar huyendo : Contra Rosas no se pudo

La docente promueve la participación limitada de los alumnos a través de una pregunta y de breves respuestas que ella amplía, se hace preguntas a sí misma, interroga para lograr inferencias y deducciones ,utiliza el lenguaje cotidiano y tiene otro deslizamiento ideológico con las expresiones subrayadas que corresponden al énfasis en la pronunciación. Refuerza su exposición con modulaciones, desplazamientos, ademanes y gestos que confieren atractivo a su narración y capta la atención de los alumnos.

En la segunda parte de la clase se desarrolla una actividad por grupos bajo la siguiente consigna : discusión, elaboración de hipótesis y búsqueda de información bibliográfica (como tarea) de algunos de los temas desarrollados en esta clase y otros sobre los que se trabajará (diez ítems). Con ese material , los alumnos deberán realizar un informe escrito .Los temas se presentan en forma de pregunta (la primera por afirmación o negación, la segunda con toma de posición de los alumnos) y como títulos o subtemas. En el último caso, su sola presentación da posibilidad de que los alumnos realicen sus propios recorridos en la construcción de los conocimientos.

1-¿Creía Rosas en la necesidad de dictar una constitución ?

2-Leído el contenido de la ley de aduanas ¿qué importancia le asignan ?

3-¿Qué fue el Romanticismo en Europa ?. ¿Qué personajes se destacaron acá y qué postura tuvieron frente a Rosas ?

4-Reacciones contra Rosas

5- Conspiración de Ramón Maza

6- Levantamiento del Sur (estancieros)

7- Campaña de Juan Lavalle

8- Coalición del Norte

9- Bloqueo francés

10- Levantamiento de Urquiza

El trabajo grupal como estrategia es una instancia que puede facilitar el descentramiento al tener que atender y ponerse en el punto de vista de un par, revisar los propios puntos de vista, colaborar entre sí para operar y adquirir práctica en la movilidad del propio pensamiento.

Los grupos comienzan la actividad mientras la docente circula entre ellos. Uno de los grupos requiere su intervención pues no se ponen de acuerdo entre los integrantes y solicitan que determine la corrección o incorrección de una idea.

D- Yo no puedo decirles si está bien o mal, porque depende de la interpretación.

A- Entonces, si todo depende de una interpretación yo puedo decir cualquier disparate y pensar que está bien.

D- Nooo, no es así, porque debe haber coherencia entre la respuesta y la información.

La docente les reitera su idea de la Historia como interpretación, dando por supuesto que esto es comprendido. Se trata de una enunciación ritual, de un lema ceremonial que los deja sin respuesta ante el relativismo captado por el alumno que responde sobre “*decir cualquier disparate y pensar que está bien*”.

“Apreciar el punto de vista del alumno en las conversaciones en el aula significa reconocer que los alumnos realizan sus propias interpretaciones de los hechos y pueden tener sus prioridades”¹⁰⁴ En la situación transcrita, parecería que se ha desatendido a la prioridad del alumno. No obstante, la estrategia de la docente genera un espacio creado para la discusión entre el grupo de pares entre quienes se establece una comprensión compartida donde alguien asume algún tipo de autoridad intelectual, se da la búsqueda conjunta del aprendizaje a través del lenguaje utilizado como herramienta y alguien asume la actitud de cuestionamiento.

En esta clase hay momentos que corresponden a una secuencia lineal por contacto y a distancia. La narración de la profesora parece concentrar la atención de los alumnos, en un clima distendido que permite veintinueve intervenciones de aquéllos, seis de las cuales tienen carácter espontáneo, como comentario sobre lo expuesto.

¹⁰⁴ MERCER N ob cit., pág 62

La primera parte de la clase parece muy estructurada, con fuerte impacto de la exposición de la docente, en tanto que la segunda permite caminos o desarrollos diversificados.

Al volver sobre el registro de la clase, interpreto que ésta presenta la información tipo “título”, un carácter directivo y cortante que no aparecía así in situ. En realidad, la observación y su registro corresponde a un momento y “cualquier secuencia de la convivencia en el aula no es más que una fotografía instantánea”¹⁰⁵; la fotografía plasma una escena inmóvil que no reproduce los tonos, entendimientos, disensos y complicidades, que de alguna manera participan de la comprensión.

¹⁰⁵ MERCER N ob cit., pág 63

Entrevista a la Docente 2

Para la docente la **Historia** es la comprensión del presente a través del rastreo del pasado y su enseñanza tiene por objetivo la inserción del alumno como agente del cambio social. La Historia Nacional sirve para entender el presente, construir la identidad y tomar una postura política. El conocimiento histórico permite no sólo comprender la actualidad sino también quiénes somos y cómo somos, tendiendo a que el alumno “pueda pensar posibles alternativas”¹⁰⁶ y reconocerse como una persona capaz de generar transformaciones sociales y políticas.

Respecto de la **tarea del historiador y la del profesor**, afirma :

D- ¡Es tan distinto ! Necesito al historiador que provee de fuentes, de interpretaciones, y el profesor tiene las armas para transmitirlos. El historiador no las tiene. Es raro que el historiador tenga capacidad pedagógica, él es el erudito, mientras que el profesor es el que transmite, el que puede acomodar lo que sabe el historiador. Puedo acomodar Hobsbawm pero no se los puedo hacer leer directamente a los alumnos . Al chico de dieciséis o diecisiete años no le puedo hacer leer a Halperin Donghi porque no lo entiende, pero sí a Verbistky que dice lo mismo pero es un transmisor, que comunica de una manera más sencilla

Diferencia aquí el hacer del científico y el del maestro con una representación que hace referencia al recorte propio de la enseñanza y a la transposición didáctica, que “producida en el seno de la didáctica de las matemáticas, se escapa de ésta apenas nace, se prolonga en ecos hacia otras comunidades que la acogen o la rechazan”¹⁰⁷

La profesora reflexiona acerca de la información a suministrar al alumno desde fuentes accesibles a su comprensión , lo que equivaldría a la correspondencia entre el saber sabio y el saber enseñado.

¹⁰⁶ BENEJAM P ob cit., pág 41

¹⁰⁷ CHEVALLARD Y La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Bs As, Aique ,2a. edición, 1997,pág 146

Entiende que **la dificultad en la enseñanza de la historia** estaría dada por su centramiento en los textos, la que se subsanaría haciendo a los alumnos protagonistas de los momentos históricos , para que los interpreten

D- Hacerles entender que los próceres fueron hombres y mujeres igual que ellos, desacartonar, desmitificar.(...)

Hay un enseñar la historia como algo muerto, pero la historia es algo vivo. Si los chicos se ponen en la piel de un plebeyo, saben qué sentía sin leerlo de un libro. Después está la comprensión de textos, la pobreza del vocabulario, la dificultad para manejar fuentes diversas, para conceptualizar. Cuando un chico comprende un proceso histórico, comprende la historia del mundo...

En esta expresión aparecen ideas potentes provenientes de diversos encuadres, en algún caso coherentes y en otros incompatibles entre sí, por ejemplo, la identificación de la historia con la vida, mencionada en este trabajo desde la perspectiva de Pirenne ; también la necesidad de ponerse en lugar del otro, coincidente con el propósito enunciado por Camilloni “para que sienta, piense y actúe como miembro de la humanidad”. No obstante parecería haber ideas contradictorias en la referencia a la utilización de la bibliografía

(“ si los chicos se ponen en la piel de un plebeyo, saben qué sentía sin leerlo de un libro”) como si se tratara de cambiar la lectura y reemplazarla por una instancia vivencial (¿la empatía diltheyana ?) que luego se despeja con relación a la disfuncionalidad de la lectura comprensiva , la pobreza del vocabulario y la dificultad de conceptualizar que presentan los alumnos. La docente realiza un diagnóstico adecuado pero su propuesta contiene aristas paradójicas, compartida por algunas corrientes didácticas que sintetizo con el planteo de P.Yonnet según quien en los adolescentes actuales “el feeling domina sobre las palabras, la sensación sobre las abstracciones del lenguaje, el clima sobre las significaciones brutas y de un acceso racional”¹⁰⁸

También hay una referencia a que la comprensión de un proceso histórico implica la comprensión de la historia del mundo , una legalidad general.

¹⁰⁸ FINKIELKRAUT A La derrota del pensamiento Barcelona, Anagrama, 5a edición, 1990, pág 133

Entiende que el concepto, como abstracción, se logra a través de procesos y que son imprescindibles para el logro de la comprensión, por ejemplo, los relativos a los roles de la burguesía, sus personajes, etc, “ *pero si los chicos no llegan a conceptualizar el rol de la burguesía como motor de la historia moderna, no comprendieron nada*”. Aclara que no se trata de hechos que los alumnos pueden repetir de memoria , con carácter ritual, sino de ir trabajando con ellos un eje temático desde las dimensiones social, económica y política, que den cuenta de los procesos , para ayudar en la construcción del concepto y de la comprensión.

Interrogada acerca de su accionar respecto de las nociones de cambio y permanencia en los procesos , dice :

D- Aparece cuando se avanza y se retrotrae. La historia es la lucha del hombre por la libertad, la justicia y la igualdad desde la Antigüedad. Si se hace un juego de ida y vuelta, se entiende la lucha entre oprimidos y dominadores, por eso me gusta la historia social.

Aparece una referencia a un proceso teleológico, con avances y retrocesos marcado por el conflicto de clases.

Sobre su **trabajo** áulico dice que planifica y elabora sus estrategias didácticas de acuerdo con los saberes previos de los alumnos

D- Los indago mucho. Es fundamental. A partir de ahí armo las estrategias, tengo en cuenta los centros de interés.

La alusión a los saberes previos es una terminología que se ha incorporado al vocabulario pedagógico que no suele compadecerse estrictamente con las teorías correspondientes ; la profesora los entiende genéricamente como los aprendizajes realizados por los alumnos con antelación.

Explicita cuáles son sus **estrategias** a partir de los conocimientos previos y secuencia los desarrollos :

D- A partir de los saberes, presento un panorama general, lo expongo, hago un esquema, una red, un eje temático. A partir de ahí me aboco a una dimensión y

dentro de ella elaboro cuestionarios, búsqueda de información, lectura de fuentes, trabajo grupal (mucho y continuo), puestas en común y ahí termino conceptualizando, corrijo errores, doy elementos de profundización...por ejemplo, en un debate tomo nota. Ellos trabajan sus saberes, investigan, interpretan.. Cuando terminan su trabajo, al final y hasta ahí, los dejo en el error. Luego, voy haciendo las correcciones y ellos van construyendo sus conceptos, pero no solos sino con la ayuda que les doy.

La profesora planifica su enseñanza, es consciente de la configuración que imprime a su práctica (coincidente con la observación efectuada) y con ella busca la formación de conceptos en los alumnos con el andamiaje que les proporciona en el despliegue de su acción, pero parecería entender que el error se corrige por la simple exposición del docente, lo que resultaría confirmatorio de una concepción difusa respecto de las ideas previas de los sujetos.

Entre otras estrategias señala que suele utilizar material literario para optimizar la comprensión y que la unión entre la historia y la literatura hay que trabajarla, idea coincidente con la propuesta de Perkins.

Interrogada acerca de su concepción de la **didáctica**, dice:

D- La didáctica son las maneras, el conjunto de técnicas de la enseñanza partiendo de los saberes previos, si no, no hay didáctica exitosa. Hay profesores maravillosos, pero su didáctica no está adaptada al grupo en cuanto al conocimiento de estrategias de enseñanza. No las aplica porque le falló el conocimiento del grupo.

La didáctica es un saber que se aprende. ¿El maestro nace ? ¡Nooo, se hace !

La didáctica es un saber práctico que va desde la tiza, el pizarrón, la fuente ,la manera en que armé una guía, las consignas y herramientas para elaborar un trabajo.

La didáctica son las herramientas. Es una técnica, la asocio con una técnica. En cambio, si hablás de pedagogía es otra cosa, la conecto más con la psicología, conocer al adolescente, es mucho más amplio. La didáctica son las herramientas.

Su concepción resulta ecléctica : enfatiza una visión instrumental aunque había señalado la necesidad de adecuar la práctica didáctica a cada grupo particular.

Consultada acerca de si la ideología del docente incide en los alumnos declara tener en claro este aspecto en relación con el cambio de enfoque registrado en la enseñanza de las ciencias sociales :

D- Ningún docente es totalmente imparcial. Cuando los chicos te tienen varios años saben confrontar su pensamiento, distinguen posturas. El docente transmite, está parado en su lugar frente a la vida y su visión del mundo la transmite aún en el modo de apoyar su agenda sobre el escritorio, mucho más en ciencias sociales. Antes se sostenía que la historia debía transmitirse sin interpretaciones...y es exactamente al revés.

A continuación, pregunto si el alumno podría ser captado por su postura ideológica, a lo que responde :

D- No, soy precavida, siempre que veo que alguien adhiere a mi postura sin fundamentación científica trato de separarlo y de ponerlo en contacto con otras posturas para que confronte. Hay un hilo muy delicado, sobre todo para los adolescentes...Hay que ser muy cuidadoso.

Aparentemente es ésta una consideración ética de la práctica educativa como intervención social e implica la consideración del alumno como persona que debe ser ayudada para llegar a una toma de posición de carácter personal con la apertura de perspectivas que promuevan la elección propia. Se trata de una conducta ética en la medida en que no se limita a reconocer la corrección o incorrección de la situación, sino que reflexiona sobre ella y planifica acciones viables para contribuir a la autonomía del educando. Su discurso coincide con la afirmación de Camilloni acerca de que el maestro “como ciudadano, puede actuar sin restricción y utilizar todos sus conocimientos para defender ciertos valores e intervenir en la acción social. Como docente, sin embargo, tiene que ser respetuoso de los otros, de la libertad de los demás, de sus alumnos”¹⁰⁹.

¹⁰⁹ CAMILLONI A en Corrientes didácticas contemporáneas, pág 31

Entrevistas con alumnos de la Docente 2

2a- Antonella, quince años , alto rendimiento

Define la **Historia** como una materia que reconstruye el pasado de los pueblos y de toda la humanidad, por eso el propósito de aprenderla aporta al entendimiento del presente :

A- Sirve para conocer nuestro pasado, es parte de la evolución del mundo, sirve para conocer nuestro origen, por qué pasan las cosas que pasan hoy en día porque los acontecimientos están conectados con otros del pasado.

Diferencia la esfera del **historiador** y la del **profesor** en los siguientes términos :

A- La tarea del historiador es investigar lo que fue pasando mediante las fuentes, datos, escritos, signos en el caso de civilizaciones muy antiguas, por ejemplo instrumentos de piedra en la Prehistoria (...) De las fuentes que tenga y de su propia carga, de sus sentimientos y de lo que fue aprendiendo de las distintas escuelas o formas de presentar la historia, cómo la mamó y cómo se la enseñaron a él.

El profesor de historia tiene que transmitir a los alumnos, lo que yo creo que es muy difícil. Por ejemplo, mi profesora dice que a ella le cuesta mucho ser imparcial, transmitir sus conocimientos de la manera más objetiva posible.

Acota ambos terrenos profesionales, realiza una evaluación acerca de la actividad docente y añade una información para fundamentar su apreciación con respecto del contenido ideológico de la práctica que sirve para triangular con la observación y con los dichos de la docente (*"Ningún docente es totalmente imparcial [...] Antes se sostenía que la historia debía transmitirse sin interpretaciones y es exactamente al revés"*) que interpretaré en la reconstrucción final.

El **problema del aprendizaje de la historia** lo plantea en comparación con la matemática , diciendo :

A- ...es que no es una ciencia exacta, puede haber muchas variaciones y nunca se sabe exactamente cómo fue el hecho, lo único que se puede es sacar hipótesis. Hay personas a las que la historia les parece tediosa, aburrida, por ahí es eso lo que pasa. Una prueba de historia no es resolver exacto como en matemática.

La alumna señala como dificultad uno de los núcleos del debate epistemológico sobre las ciencias sociales y la incidencia del interés en el aprendizaje.

Acerca de **cómo le enseña su profesora**, dice :

A- Me encanta como me enseña mi profesora porque nos da libertad para pensar y aunque vuelca sus sentimientos, nos da las dos caras, pero es bueno que nos comente lo que ella piensa. Es bárbaro. Nos deja opinar. A mí me resulta más fácil estudiar después de haberme familiarizado con el tema. Ella nos habla sobre el tema, lo desarrolla, hace cuadros que me parece muy práctico.

El testimonio de la alumna coincide con los objetivos propuestos por la docente desde una práctica que favorezca espacios para la libertad y las interpretaciones fundamentadas de los alumnos. En este caso, el estilo de enseñanza parece coincidir con el estilo de aprendizaje de quien lo pondera, valorándolo como interesante y facilitador de su propio proceso. Entre las distintas **estrategias de su profesora**, destaca :

A- En distintos trabajos nos sitúa en época. Por ejemplo, si sos un soldado que participó en la Revolución francesa y necesitás hablar con Robespierre...Y nos hace hablar. Ese ejercicio me parece dinámico.

También va enganchando el tema nuevo con el anterior, siempre vuelve atrás al tema anterior.

La apreciación de la alumna respecto a ponerse en el lugar de los personajes valida lo expresado por la docente en la entrevista y reproduce el término del lenguaje común utilizado por la docente en lugar de “relacionar”.

2b- Hernán, quince años, rendimiento medio

Para él la **Historia** consiste en el estudio de los hechos que ocurrieron en el pasado

y sirve para entender el presente como consecuencia de lo que pasó. Así, entiende que :

A- Aprender historia sirve para saber cómo se vivía y entender el presente . Se tiene en cuenta hechos importantes , acontecimientos que cambiaron el rumbo de la historia, por ejemplo una revolución, como la Revolución Industrial que dejó de lado el trabajo manual, incorporó las máquinas, llegaron los autos, el ferrocarril y tiene consecuencias en lo económico, laboral, y afecta al ser humano como sucede con el desempleo.

El alumno aplica su concepto sobre el objetivo del aprendizaje de la historia a su propio aprendizaje estableciendo sucesos, cambios, causas y consecuencias sobre la vida de las sociedades.

Caracteriza la **actividad del historiador y del profesor** de la siguiente manera :

A- El historiador va buscando datos y va armando la historia. Relaciona los datos, los ubica cronológicamente, los ordena y va formando, redactando lo que pasó, visto desde su punto de vista, salvo que tenga documentos. Por eso se puede ver la historia desde distintos puntos de vista. En cambio, el profesor de historia tiene que tratar de ser objetivo, contar la historia como pasó, leer muchos libros.

En la primera parte de su explicación el alumno detalla los pasos de una investigación histórica y tiene en cuenta la perspectiva personal de los investigadores como motivo de diversas posturas .Pero agrega que esto sucede a menos que cuenten con documentos, pues el documento es , en su representación, una fuente objetiva. Opone la subjetividad del historiador con la presunta objetividad del profesor que tiene que decir la historia tal como aconteció para lo cual debe leer vasta bibliografía. Esta idea pondría de manifiesto cierta desconexión entre ambas actividades .

La **dificultad que plantea su aprendizaje** están relacionadas con los productos de la investigación :

A- Un libro te cuenta las cosas de una manera y otros de otra, por ejemplo, Rosas, dictador o héroe. También en lo muy antiguo, que no hay escritos. A algunos les resulta difícil porque son muchas fechas, cuando es muy preciso.

Reafirma su imagen sobre la veracidad que establecerían los escritos a pesar de considerar que algunos libros son opuestos a otros referidos a los mismos temas y agrega el problema de la ubicación cronológica.

Afirma que su profesora le enseña contándole lo que pasó “ y me hace pensar en algunas hipótesis, por ejemplo ante tal hecho, o qué hubiera sucedido si ese hecho no hubiera pasado. Me hace pensar a mí”. Señala asimismo los trabajos grupales y recuerda que en primer año hacían láminas, carpetas, láminas.

Respecto de la **consideración de sus conocimientos** dice que la profesora siempre lo toma en cuenta y se entera haciéndole preguntas y que en caso de no haber respuestas, “tiene que empezar de cero”

2c-Mariana, quince años, bajo rendimiento

Al definir la **historia**, la alumna se refiere al hombre, su pasado y su presente.

Dice :

A- La historia es la evolución del hombre, su pasado y presente Sin pasado no hay presente ni futuro. “Hombre” es en general. Los seres humanos, los que existen y existieron en la tierra, en un espacio.

La estructuración gramatical defectuosa hace al pedido de aclaración, en una negociación de significados :

Preg- ¿Por qué te referís al “hombre en general”

A- Porque no es nada

Preg- ¿ que no existe ?

A- Claro, no existe, es la palabra...

Preg- ...entonces ¿quién existe ?

A- Cada persona, de carne y hueso, yo, mi mamá , usted, cada uno . También los que ya se murieron pero que vivieron antes.

La aclaración de la alumna da cuenta de la construcción de un concepto de historia como devenir, además de referirse a la oposición entre nominalismo y realismo, idea o individuo, optando por éste.

Dice que *“la Historia sirve para saber de lo nuestro, de nuestros antepasados, para conocer el presente”* y ante sucesivas preguntas amplía afirmando que *“lo nuestro”* no es exclusivamente lo referido a la Historia Nacional sino también *“a la de otros lados”* y que los antepasados *“son los seres humanos que vivieron antes”*. Respecto de la inclusión del presente, reafirma *“Si no hubieran pasado algunas cosas, tal vez no sucederían otras, hoy. Todo está relacionado”*

Comparando la **actividad del historiador y del profesor** de historia dice :

A- El historiador investiga sobre cosas que sucedieron pero no están en los documentos. El historiador pone sus ideas, saca sus ideas.

El profesor de historia transmite lo que pasó para que nosotros lo sepamos. El historiador investiga y el profesor enseña lo que investigó el historiador”

Discrimina y establece relación entre ambas prácticas y parece entender que lo que está documentado no es asunto de estudio del investigador.

Entre las **dificultades que presenta el aprendizaje de la historia** consigna :

A- ...es que no hay nada concreto, no se sabe bien. Hay cosas muy detalladas, preferimos algo más concreto. A mí me gusta la Historia, pero a veces te ponés las pilas en la clase, pero hay tanta información, que te ponés a volar. Depende mucho del profesor, si lo hace más entretenido y no sólo repitiendo del libro. A veces es más interesante, y depende de las ganas que pone el profesor para explicarte.

La transcripción muestra que las dificultades señaladas se relacionan con el carácter conjetural de los conocimientos históricos, la cantidad de información que provocaría dispersión y la responsabilización del docente en el sentido de ser o no repetidor del texto y del entusiasmo que ponga en su tarea. Parecería responder a

pesar de la alusión a la distracción propia, a una representación del aprendizaje en términos de la teoría proceso- producto.

A la pregunta acerca de **cómo le enseña su profesora**, contesta :

A- Mi profesora me enseña sin querer poner sus ideas, pero a veces, sí .Por ejemplo con Rosas, se nota que está a favor porque aunque explica lo que está mal, siempre deja pasar su idea.

Preg- ¿Qué significa “dejar pasar su idea” ?

A- Se le nota que está de acuerdo, aunque no lo dice con palabras.

La alumna da relevancia a la ideología de la docente en su práctica , que ella capta “*aunque no lo dice con palabras*” y que da lugar a la triangulación entre lo observado en la clase y lo recolectado en la entrevista a la docente y a la alumna 2a-, coincidente con la bibliografía citada.

Luego agrega que “ *nos cuenta cosas personales del personaje, que lo hace más interesante, relaciona con ahora y hace cuadros*”.

Respecto de los **conocimientos tenidos en cuenta** por la docente da una respuesta general Parecería no haber reparado especialmente en esto. Dice : “*nos pregunta antes de dar un tema qué sabemos o creemos, por qué lo habrá hecho, etc*”

El concepto de **historia** presenta similitudes en los tres entrevistados, aunque parcial en la alumna 2c-(Mariana) También hay acuerdo respecto del propósito de su aprendizaje en referencia al conocimiento de la actualidad , a partir de la noción de causalidad.

Los tres alumnos diferencian las **prácticas de historiadores y profesores** , asignando a unos la tarea de investigar y a otros la de transmitir ; en el testimonio de 2b- y 2c- parecería haber una asignación de neutralidad a los documentos y en el de 2a- y 2b- una atribución de objetividad a la enseñanza del docente que en la primer alumna remite a lo expresado por su profesora.

Las **dificultades del aprendizaje** se refieren en los tres casos a la falta de exactitud, a las diversas interpretaciones sobre los mismos datos y a la proliferación de información. Aún

por la negativa, parecería que han logrado uno de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, consistente en comprender que no hay explicaciones ni interpretaciones unívocas de los hechos sociales, que en estos se ponen en juego intereses encontrados de los distintos actores.

Respecto de la mirada sobre la **enseñanza que reciben** 2a- y 2b- ponen el acento en la posibilidad que tienen de pensar por sí mismas en tanto que 2c- recalca el sesgo ideológico, considerado también por 2a-. Entre las **estrategias**, los tres coinciden en la exposición de la docente, 2a- y 2c- en la elaboración de cuadros mientras que el tercero recalca los trabajos grupales; sólo 2c- alude a la relación con la actualidad.

Las respuestas relativas a **sus ideas** son semejantes en dos casos: 2a- lo interpreta desde la utilización de una dinámica grupal, 2b y 2c- dicen que siempre les pregunta lo que saben y creen.

En este caso tanto la profesora como los alumnos coinciden en el concepto de la historia. Entrecruzando la finalidad de la enseñanza y del aprendizaje, los alumnos se refieren a la comprensión de la actualidad y la profesora a la construcción de la identidad, la toma de postura política y el constituirse cada uno en un agente de cambio.

También coinciden alumnos y docente respecto de los ámbitos profesionales de los historiadores y los enseñantes, aunque los alumnos parecen atribuir mayor objetividad a los últimos, aceptando que se sirven de las investigaciones de aquéllos. Seguramente esta idea tiene que ver con conversaciones mantenidas con su profesora, según lo manifestado por 2a-

Las dificultades de la enseñanza y las dificultades del aprendizaje enfocan aspectos unilaterales: relacionados con las dificultades de los alumnos (pobreza de vocabulario, conceptualización y lectura comprensiva) y con los caracteres epistemológicos de la historia (*"no es una ciencia exacta", "un libro te cuenta las cosas de una manera y otros de otra", "no hay nada concreto, no se sabe bien"*) en tanto que se presenta coincidencia respecto de las estrategias generales de enseñanza, (exposiciones y esquemas) y la consideración acerca de las ideas previas.

Evaluaciones de la Docente 2

De acuerdo con lo manifestado en la entrevista, la docente comenzaría con una evaluación inicial para establecer el punto de partida o diagnóstico con el fin de informarse acerca de los saberes previos de los alumnos obtenidos en la escuela o fuera de ella, lo que le permitiría establecer el grado de profundidad de los contenidos a desarrollar.

La profesora decidió limitar la utilización de evaluaciones escritas abocándose al seguimiento continuo, teniendo en cuenta la participación en clase, el cumplimiento de las tareas, la búsqueda de información, la organización y desempeño en debates y la elaboración de redes conceptuales y esquemas, coherente con su forma de enseñanza contrastable tanto en la observación de clase como en la carpeta de trabajos.

A lo largo del curso, se vale de la denominada “evaluación formativa” por Scriven que aporta información sobre la marcha de los aprendizajes.

C.Coll sintetiza en Psicología y currículum el tema de la evaluación formulando las preguntas sobre qué, cómo y cuándo evaluar. Para la evaluación inicial se concentra en los esquemas de conocimiento apropiados para la nueva situación de aprendizaje al comienzo de una nueva fase y a través de la consulta, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante el nuevo material.

En la evaluación formativa se registran los progresos y dificultades del aprendizaje a lo largo de todo el proceso y a través de la observación, registro e interpretación sistemática.

La evaluación sumativa se centra en los aprendizajes establecidos como objetivos de los contenidos seleccionados, se realiza al finalizar una etapa de aprendizaje e implican la observación, el registro y la interpretación de los comportamientos de los alumnos en relación con los contenidos aprendidos

La carpeta de los alumnos de la Docente 2 contienen una sola evaluación sumativa, que integra tres ejes, en la mitad del primer trimestre, respondiendo probablemente al requisito administrativo de una primer nota informativa.

Está presentada con el siguiente formato :

- 1- Revolución industrial : a) ¿por qué se inició en la industria textil algodonera ?
b) esta revolución produjo la desaparición de la industria doméstica : indica las consecuencias urbano - sociales de este fenómeno.
- 2- Revolución francesa : a) ¿por qué se convocó la Reunión de Estados Generales ?
b) ¿qué grupos intervinieron ?, ¿con qué tendencias ?
c) ¿por qué se transformó en Asamblea Nacional ?
- 3- El Directorio : a) ¿cómo terminó el período de la República ?
b) objetivos del Directorio y fracaso del mismo

Este cuestionario propone la obtención de respuestas sobre causas, consecuencias y fines, de carácter abarcativo la P1 y circunscriptas más puntualmente la P2 y la P3 con cierto carácter estereotipado. No se promueven desarrollos de procesos tendentes a constatar el nivel de comprensión logrado por los alumnos sino repetición superficial de los textos.

Para Camilloni las evaluaciones estereotipadas corresponden a un “mecanismo de defensa que se interpone entre la personalidad del profesor y los efectos producidos por su actuación docente” y “las funciones que cumple la evaluación cuando se maneja por medio de conductas estereotipadas, quedan limitadas, por lo tanto, a los aspectos más superficiales de la enseñanza”¹¹⁰ No obstante, las respuestas de la alumna de alto rendimiento 2a- aunque con cierta simpleza, coinciden con la forma de enseñanza describiendo procesos, formulando juicios, estableciendo relaciones entre diversos factores, utilizando un lenguaje informal y al final de la última respuesta, iniciando una suerte de diálogo al escribir : “Y de ahí en más la historia sigue...(flecha) lo vemos en otra edición (no mentira era un chiste)” A lo que la profesora responde “Sí, y va a ser interesante”.

Analizando la carpeta de actividades que constituiría uno de los elementos a considerar en la evaluación formativa se observan registros de todas las clases en forma de mapas y redes

¹¹⁰ CAMILLONI A “Las funciones de la evaluación”, Mimeo

conceptuales; diagramas; punteo; línea de tiempo; cuadro de doble entrada; cuestionarios con preguntas que tienen como objetivo la búsqueda de información acerca de hechos, causas y consecuencias, formulación de hipótesis e interpretación de la información; síntesis y sólo dos artículos de actualidad sobre el desarrollo industrial (vinculado con la Revolución Industrial) sobre cuyo contenido la alumna emite su opinión teniendo en cuenta beneficios y perjuicios.

El uso de términos del lenguaje ordinario aparece en el esquema relativo a las reformas económicas de Rivadavia entre las cuales, respecto del empréstito de la Baring Brothers dice: “se lo pidió al banco de Londres (...) porque era lo más *cheto*”

Los docentes tienden a percibir las respuestas de sus alumnos desde sus juicios anteriores, lo que podría añadir subjetividad a la calificación y “el alumno tiende a conformar sus acciones a los comportamientos típicos que sabe previamente aceptados o rechazados por el profesor”¹¹¹.

También es frecuente que los docentes traten de no implicarse personalmente en la evaluación y adopten modas pedagógicas (éste podría ser el caso) en cuya base coexisten la resistencia al cambio y los deseos de cambiar que no se neutralizan sino que suelen resolverse con cierta ventaja del cambio superficial, disimulando el hecho de que la evaluación está presente en toda la vida social en la cual la conducta es juzgada según respete o transgreda normas y valores.

En el plano educativo la evaluación forma parte de los procesos de enseñanza desde diversos paradigmas: cuantitativo, según el cual ésta es objetiva, neutral y apunta a la eficacia y eficiencia; cualitativo, para el cual se trata de saber lo que está sucediendo en el alumno y comprender su significatividad; crítico, que recoge información y genera comunicación y autorreflexión.

Camilloni señala que la integración de la evaluación a la enseñanza suele presentar obstáculos provenientes de la actitud del profesor relacionada con componentes afectivos, que las hacen aparecer como dos instancias diferenciadas y yuxtapuestas. “Se ve en la

¹¹¹ CAMILLONI A “Las funciones de la evaluación”, Mimeo

evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional”¹¹²

Al evaluar a sus alumnos , el docente pone en juego además de factores académicos, éticos y deontológicos explícitos, sus propias teorías implícitas gestadas en experiencias vividas como escolar ,constituidas por prejuicios, valores y afectos, lo que también se manifiesta en los alumnos evaluados en referencia a los logros y fracasos de su historia escolar.

Dado que la evaluación forma parte de la enseñanza ha de ser coherente con ella.

“Cuando el docente elige y diseña un programa de evaluación aún si esta elección no es muy explícita, éste debe responder a los mismos criterios utilizados para enseñar. Por ejemplo, los modos de formular las preguntas en una prueba escrita son diferentes si se ha enseñado enfatizando la memoria a corto plazo o se ha enseñado poniendo el acento en la comprensión de los procesos”¹¹³

¹¹² CAMILLONI A “Las funciones de la evaluación”, Mimeo

¹¹³ ANIJOVICH R “La evaluación : sus efectos e impactos”, Mimeo, 1995

Reconstrucción de la Docente 2

La profesora despliega su práctica fuertemente sobre la exposición que resulta atractiva por su dominio del contenido y de la oratoria. Valorando sus condiciones en este aspecto entiendo, no obstante, que “el discurso magistral es por supuesto un vector de información, pero éste no se convierte en conocimiento sino después de un tratamiento que implica la actividad del alumno (...) y es de poco efecto si sólo es objeto de contemplación admirativa o meramente interesada”¹¹⁴. Esta exposición es complementada con preguntas del formato IRE y esquemas realizados en la pizarra que los alumnos transcriben en sus carpetas. Formula preguntas concisas con respuestas por afirmación o negación cuya justificación generalmente asume, en lugar de proponerla a los alumnos. Establece relaciones y ayuda a los alumnos a establecerlas utilizando las palabras como negociación de significados para allegar a la comprensión.

Los recursos utilizados en la clase observada son fuentes primarias y secundarias: fragmentos de cartas unas y sin referencia bibliográfica las otras. También utilizaría videos (según consta en la planificación y libro de temas) y material literario (dato aportado en la entrevista)

Su concepción de la historiografía hermenéutica parecería explicitarse en la conversación áulica con el alumno que solicita una intervención (que queda en suspenso según lo manifestado en la entrevista por razones de estrategia) y se complementaría con la visión radical expresada en la entrevista, respecto de la finalidad de su enseñanza.

Planifica sus clases inquiriendo sobre las ideas previas de los alumnos, aunque esta denominación semejaría a un “conocimiento didáctico común”. A partir de los saberes de los alumnos expone los contenidos, realiza una red, esquema o eje temático y centrando la atención en una de las dimensiones propone cuestionarios y búsqueda de información, especialmente de tipo grupal. Una vez que los grupos han llevado a cabo su tarea se realiza

una puesta en común alternada con la exposición de la profesora quien en esta instancia conceptúa, amplía y corrige los errores que presenten los alumnos.

Como se consigna en otra parte de este trabajo, cada docente lleva a la clase su propia historia y sus propias características. En este caso, imprime a su actividad su sello personal: temperamental, entusiasta con su tarea, de oratoria atractiva y vocabulario rico al que a veces renuncia para adoptar los términos utilizados por los adolescentes, gestualidad vivaz con la que refuerza su discurso, marcada modulación con la que enfatiza los conceptos relevantes, se desplaza frente a la clase y capta la atención del auditorio. La importancia que atribuye a lo vivencial parece integrar tanto una postura teórica ecléctica como cualidades subjetivas.

Entre las aristas contradictorias recabadas se manifiesta su preocupación acerca de la objetividad del educador. En la entrevista afirma que se ha superado la noción de imparcialidad y que el docente trasluce su ideología en todas sus acciones, en tanto que dos de los alumnos entrevistados coinciden en la presunta objetividad del profesor, una alumna dice de lo difícil que es para su profesora mantenerse neutral y la otra remarca la irrupción de lo ideológico en el discurso referido a algunos temas tratados. Entrecruzando los datos obtenidos en la clase observada, las afirmaciones de la docente y las de sus alumnos, parecerían perfilarse instancias disímiles entre el decir y el hacer, al respecto. Interpreto que su formación de grado se encuadró en el paradigma positivista y que a pesar de la crítica a esta noción sostiene explícitamente esa preceptiva ante sus alumnos (que aparece en los datos aportados por 2a- y 2b-) e implícitamente la transmisión de la propia ideología (según señala 2c-, confirmo en la observación de la clase y la docente declara en la entrevista).

Otra aparente contradicción se manifestaría en los dichos acerca de la necesidad de que el profesor adecue sus estrategias a las particularidades de los grupos y una concepción metodológica propia de la racionalidad técnica.

La evaluación de sus alumnos limitada a los aspectos superficiales de su enseñanza en una única evaluación sumativa estereotipada en el primer trimestre, es reemplazada por

¹¹⁴ PERRET CLERMONT A-N y NICOLET M Interactuar y conocer, Bs As- Madrid, Miño y Dávila Editores, 1983, pág 455

la evaluación formativa susceptible a sesgos subjetivos durante los últimos dos trimestres, en lugar de integrar ambos instrumentos.

La primera parte de la clase tiene una impronta expositiva en la cual la protagonista es la profesora y los alumnos actúan como coreutas. En la segunda parte de la clase, el foco se desplaza hacia los alumnos quienes, a partir de la consigna dada por la docente, se manejan libremente en su búsqueda, interactuando, discutiendo para llegar a algún acuerdo que marque la construcción conjunta del conocimiento.

Entre la docente y el alumnado se establece un trato afable que favorece el clima de trabajo distendido y el entorno natural de la clase, entendiéndose por tal un ámbito de comunicación y confianza mutua en el cual se recortan los roles de cada uno de los actores para la concreción de la tarea específica.

Desde las categorías propias del marco teórico se recuperan en la práctica de la D2 su preocupación por tomar como punto de partida las ideas previas de los alumnos en un sentido amplio, cierta aproximación a la comprensión del conocimiento y el alentar el entorno natural de la clase. El énfasis en los procesos de pensamiento para lograr un conocimiento generador tendría su espacio en los momentos que destina a las actividades en la carpeta, al trabajo grupal y al debate, antes que en su interesante exposición.

La comprensión, que presenta múltiples estratos, se vería estimulada con la utilización de obras literarias, videos, recursos contrafácticos y dramatizaciones (según lo expresado en las entrevistas por la profesora y sus alumnos) desde una propuesta pedagógica que integra lo cognitivo con lo emotivo- vivencial.

Hallazgos y conclusiones

Admitiendo que los dos casos investigados pudieran ser representativos, por no tratarse de una investigación de muestras, el objetivo consiste en la comprensión de cada uno de ellos y en la generalización menor, más bien la particularización “para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el

caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último”¹¹⁵

Cada instancia de los sucesos áulicos conforman un sistema único que al mismo tiempo presenta propiedades universales. “Pero estas propiedades se manifiestan en lo concreto y no en lo abstracto. Estos factores universales concretos deben estudiarse cada uno por sí mismo. Esto no implica, necesariamente, estudiar las aulas una por una. Pero sí implica que el descubrimiento de modelos totalmente especificados de la organización de la enseñanza y el aprendizaje en un aula dada debe preceder a la prueba de generalizar esos modelos para otras aulas. La paradoja es que, para lograr el descubrimiento válido de propiedades universales, es necesario mantenerse muy cerca de los casos concretos”¹¹⁶

Las conclusiones obtenidas por la interpretación de los datos (que según se adelantara, ocupa un lugar central en la investigación cualitativa) son denominadas “asertos” (assertions) por F. Erikson. Los asertos son aproximadamente determinados y se llega a ellos a través de formas de comprensión en las que el investigador conjuga marcos teóricos, su experiencia personal, el estudio y los asertos de otros investigadores, desde una ética de la precaución.

Considerando los dos casos pueden hallarse recurrencias en relación con la visión de la historia y su conexión con el presente. La D1 manifiesta una concepción afín con la idea de las ciencias histórico - hermenéuticas (Habermas) que permiten la comprensión del propio mundo y la D2 comparte esta idea que conjuga con la concepción radical , por entender que el conocimiento histórico también forma *al alumno como agente para ser protagonista del cambio social* . Según manifestara en la entrevista, el proceso histórico “es la lucha del hombre por la libertad, la justicia y la igualdad” .

La concepción epistemológica de las profesoras se traduce en una elección didáctica, en una enseñanza orientada a que los alumnos entiendan que no hay una explicación unívoca de los fenómenos y procesos histórico - sociales y logren la comprensión de esos fenómenos y procesos.

¹¹⁵ STAKE R. E Investigación con estudio de casos, Madrid, Morata, 1998, pág 20

¹¹⁶ ERIKSON F ob. cit., pág 224/ 225

Ambas docentes desarrollan sus clases desde una secuencia lineal progresiva, manifiestan un manejo adecuado del saber académico y consideran el método didáctico como una construcción.

Respecto de la concepción del alumno, la D1 sostendría la del pensador que construye e interpreta las diversas posturas historiográficas recurriendo a fuentes bibliográficas e interactuando y la D2 una concepción del alumno como pensador que construye sus conceptos en el intercambio intersubjetivo “*con la ayuda del docente*” y también como aprendiz del conocimiento proposicional por exposición didáctica

Sus prácticas presentan la conversación sobre el esquema IRE, favorecen la discusión e intercambio de distintos puntos de vista para promover la construcción del conocimiento y utilizan el lenguaje como negociación de significados.

Proponen a los alumnos actividades variadas (esquemas, mapas y redes, cuestionarios, líneas de tiempo, interpretación de textos) individuales y grupales.

Utilizan como recursos textos, pizarra y videos a lo que la D2 agrega obras literarias.

Coinciden en afirmar que tienen en cuenta las ideas previas de los alumnos aunque su concepto al respecto sea vago y ambiguo.

En la D1 el saber histórico es entendido como “*puntual*”. Esta calificación que remitiría a cierta idea positivista la interpreto a partir de los distintos datos relevados (en las observaciones, la entrevista y conversaciones) desde la noción de “*escorzo*” (Husserl, Schutz), una construcción compartida construida a partir de las diversas miradas. En la D2 parecería tener una postura más relativista, sin embargo es coherente con un enfoque interpretativo como acuerdo o coherencia entre enunciados (Gadamer)

Ambas docentes interactúan con sus alumnos dentro de un clima que favorece el desarrollo de las clases.

Las diferencias se darían entre un enfoque centrado en el análisis e interpretación bibliográfica de distintas posturas en la D1 quien insiste en su comparación y necesidad de mantener una actitud crítica, y otro de carácter empático- vivencial en la D2 quien señala incluso como dificultad de la enseñanza de la historia “*su centramiento en los textos*” bajo

el supuesto de que los alumnos pueden llegar - no indica de qué manera - a ponerse en la piel de otros hombres. Asocio esta postura con la hermenéutica de Dilthey para quien comprender la cultura de otra época histórica es ponerse en el lugar de las personas y acceder a los motivos de sus acciones mediante la empatía.

La D1 utiliza recurrentemente el lenguaje del pensamiento (Perkins) para acompañar el aprendizaje comprensivo, que no se registra en la D2.

La D1 limita intencionalmente su exposición por entender que no favorece el aprendizaje mientras que la D2 organiza sus clases con una primera parte predominantemente expositiva.

Las evaluaciones de la D1 son coherentes con el desarrollo de los contenidos y las de la D2 tienen un carácter difuso y superficial.

La D1 privilegia lo cognitivo, monitorea el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos y desarrolla una enseñanza activa situando al alumno en la búsqueda de semejanzas y diferencias, causas y consecuencias, cambios y permanencia, sincronías y diacronías, explicaciones y justificaciones, relaciones entre el pasado y el presente. Ayuda al alumno el desarrollo de sus posibilidades cognitivas para aprender por sí mismo.

La D2 propone búsqueda de causas y consecuencias desde niveles conjeturales y solicita explicaciones cuya justificación asume por sí misma.

Epílogo

La problematicidad propia de la enseñanza supone la pregunta sobre la manera de intervenir instrumentalmente en la educación de seres humanos concretos. “Hay varias maneras de responder a esta pregunta, algunas de ellas fundamentalmente empíricas; otras, fundamentalmente normativas”¹¹⁷ dando cuenta de los hechos que se observan o en términos de lo que debe ser según el conocimiento aportado por las teorías respecto de lo que se supone beneficioso. La pregunta ¿cómo es la práctica del profesor de historia

¹¹⁷ FENSTERMACHER GD, ob cit., pág 171

argentina del nivel secundario ? contiene la referida a ¿cómo debe ser la práctica del profesor de historia argentina en el nivel secundario ?

Diversos marcos teóricos coinciden en que la enseñanza debe proporcionar los medios para que los alumnos estructuren su experiencia a través del pensamiento, la ampliación del conocimiento y la comprensión, con el fin de facilitar su autonomía y dar sentido a su situación en el pasado, presente y futuro de la humanidad .

El proceso se inicia cuando el docente suministra los contenidos a sus alumnos (por exposición, explicación, lectura, etc). A medida que los alumnos desarrollan su comprensión se convierten en estudiantes, en sujetos capaces de acceder por sí mismos a los contenidos.

La enseñanza de la historia argentina comparte lo válido para otras disciplinas a lo que agrega la comprensión de la propia idiosincrasia. No se trata de transformar al alumno en un especialista sino que domine conocimientos y desarrolle capacidades para comprender la realidad nacional e internacional en un mundo globalizado , para que desde una postura comprometida y liberadora influya en él, para que a partir de una enseñanza pluralista aprenda a interpretar y proyectar numerosas alternativas para un mundo humanizado en oposición a la doctrina del “ pensamiento único” que en términos ideológicos pretendidamente universales, representa los intereses de un conjunto de fuerzas hegemónicas.

De la misma manera que no hay “pensamiento único” tampoco hay “enseñanza única”. Los caminos son variados y resultan adecuados en tanto que respondan al deber ser en su doble implicación epistemológica y ética.

Bibliografía

- ABBAGNANO N Historia de la Filosofía, T II, Barcelona, Montaner y Simón, 2a edición, 1964
- ADORNO T Sobre la lógica de las ciencias sociales, México, Grijalbo, 1978
- AISENBERG B y ALDEROQUI S (comp) Didáctica de las ciencias sociales, Bs As, 2a reimp., 1995
- AISENBERG B y ALDEROQUI S (comp) Didáctica de las ciencias sociales II, Bs As, Paidós, 1998
- ALFORD R y FRIEDLAND R Los poderes de la teoría, Bs As, Manantial, 1991
- ALVES de MATTOS L Compendio de didáctica general, Bs As, Kapelusz, 1963
- ANIJOVICH R “La evaluación : sus efectos e impactos”, Mimeo, 1995
- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ J y ot Enseñar historia : nuevas propuestas, Barcelona. Ediciones Laia, 1989
- BENEJAM P y PAGES J Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, Horsori, 1997
- BLOCH M Introducción a la historia ,México, 2a. reimp., 1990
- CAMILLONI A, DAVINI Ma C y ot Corrientes didácticas contemporáneas, Bs As, Paidós, 1996
- CAMILLONI A “Las funciones de la evaluación”, Mimeo
- CAMILLONI A “Ciencias sociales : el campo de lo social como objeto de conocimiento”, en Novedades educativas, N° 52
- CARRETERO M, POZO J.M y ot La enseñanza de las ciencias sociales, Visor, Madrid, 1989
- CASTORINA J.A (comp) Desarrollos y problemas en Psicología genética ,Bs As, Eudeba, 2001
- COLL C, PALACIOS J y ot., Desarrollo psicológico y educación II-Psicología de la educación, Alianza psicología, 1992

- COLL C, POZO J.I y ot Los contenidos en la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes, Madrid, Santillana, 1992
- CORNBLIT O (comp) Dilemas del conocimiento histórico: Argumentaciones y controversias, Bs As, Sudamericana, Instituto Torcuato Di Tella, 1992
- CUESTA R y MAINER J “Didáctica crítica y educación histórica” en Cuadernos de Pedagogía, N° 295, octubre de 2000
- CHEVALLARD Y La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Bs As, Aique, 1997
- EDWARDS D y MERCER N El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula, Barcelona, Paidós, 1994
- EGGEN P.D y KAUCHAK DP Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, México, FCE, 1996
- FINFIELKRAUT A La derrota del pensamiento, Barcelona, Anagrama, 5a edición, 1990
- FINOCCHIO S Enseñar ciencias sociales, Bs As, Troquel, Serie Flacso-Acción, 1997
- FONTANA J La historia después de la historia, Barcelona, Crítica, 1992
- GIROUX H y Mc LAREN P Sociedad, cultura y educación, Madrid, Miño y Dávila, 1998
- GONZÁLEZ GARCÍA M y ot Ciencia, tecnología y sociedad, Madrid, Tecnos, 1996
- HOBBSAWM E Historia del siglo XX 1914 -1991 Barcelona, Crítica, Grijalbo Mondadori, reimp, 1996
- KAPLAN C.V La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica, Bs As, Miño y Dávila, 1997
- KLIMOVSKY G Las desventuras del conocimiento científico, Bs As, AZ. 1995
- LITWIN E Las configuraciones didácticas, Bs As, Paidós, 1997
- LITWIN E “Prácticas y teorías en el aula universitaria” en Praxis educativa (Mimeo)
- LYOTARD JF La condición posmoderna, Bs As, REL, 1989
- LUZURIAGA L Historia de la educación y de la pedagogía, Bs As, Losada, 1963
- MARDONES JM Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Barcelona, Anthropos, 1991

- MERCER N La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos, Barcelona. Paidós, 1997
- PERKINS D La escuela inteligente, Bs As, Gedisa, 1997
- PERRET CLERMONT A.N y NICOLET M Interactuar y conocer, Bs As-Madrid, Miño y Dávila, 1983
- POPPER K La lógica de la investigación científica, Madrid, Tecnos, 1973
- POPPER K La lógica de las ciencias sociales, México, Grijalbo, 1978
- RIVIERE A y NÚÑEZ M La mirada mental, Bs As, Aique, 1996
- RODRÍGUEZ MONEO M Conocimiento previo y cambio conceptual, Bs As, Aique, 1999
- SAAB J y CASTELUCCIO C Pensar y hacer historia en la escuela media, Bs As, Troquel, 1991
- SABINO C El proceso de investigación, Bs As, Humanitas, 1993
- SEBRELI JJ El asedio de la modernidad, Bs As, Sudamericana, 1992
- SCHMIEDER A y J Didáctica general, Bs As, Losada, 1963
- SCHUSTER FG El método en las ciencias sociales, Bs As, Editores de América Latina, 1997
- SIRVENT Ma T “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”, Mimeo
- SPIEGEL G “Huellas de significado” en El país, 29 de julio de 1993
- STAKE R.E Investigación con estudio de casos, Madrid, Morata, 1998
- STRAUSS A y CORBIN J Conceptos básicos de la investigación cualitativa. Procedimientos y técnicas de la teoría generada a partir de la información empírica, Mimeo, Cátedra de investigación y estadística II, Prof. M.T Sirvent
- TISHMAN S, PERKINS D y ot Un aula para pensar, Bs As, Aique, 1997
- VARELA B Las ciencias sociales en la escuela, Bs As, Prociencia Ministerio de cultura y educación de la Nación, 1999
- WITTRUCK L La investigación de la enseñanza, España, Paidós Ibérica, 1989

