

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

Miguel Angel Jara¹

Resumen:

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

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

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

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

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

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

Palabras Claves:

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

Abstract:

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.- Aprender a enseñar en la práctica

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

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

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

Es en este marco general en el que el estudiantado del profesorado inicia sus prácticas de la enseñanza de la historia. Recuperar algunas de las relaciones en esta construcción metodológica⁵, puestas en marcha, recobra sentido a la luz de las relaciones entre las formas y el contenido que pudieron ser observadas y registradas en el desarrollo de una secuencia de contenidos (tres o cuatro clases de 80 minutos cada una) y que se diseñaron con anticipación.

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

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

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

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

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

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

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

P: ¿Qué es lo que vieron con respecto al G.O.U⁶ y los nacionalistas?

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

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

E: Perón...el coronel.

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

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

E: Las mujeres no votaban.

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

E: Década infame.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(SD.1-PE1)

El objetivo que orientó la secuencia fue

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

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

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

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

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

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

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

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

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

como un recurso didáctico relevante que permitiría, por un lado

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

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

Y por el otro, se sostiene que

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

Si retomamos, a modo de ejemplo, el segundo bloque de la clase mencionada anteriormente, podemos advertir la utilización y el tratamiento que se le da a las fuentes escritas en el aula, como estrategia para la enseñanza. En un primer momento se trabaja la bibliografía tomada de libros de textos y posteriormente las fuentes documentales anexadas en el mismo material. Todo ello con la finalidad de trabajar el contexto del golpe de estado de 1943 y analizar las dimensiones sociales, políticas y económicas del gobierno militar. Las fuentes de referencia describen algún aspecto significativo y característico del peronismo, y se encuadran en perspectivas historiográficas encontradas. Lo que sigue es la guía de preguntas para trabajar los dos momentos, según se plantea en el diseño. Se incorpora, también, como anexo a las fuentes, los datos biográficos de los autores de las fuentes⁷, como marco que aporta información, contextos, perspectivas, pero que no fueron trabajadas.

Datos biográficos de los autores de las fuentes seleccionadas.

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

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

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

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

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

Preguntas para la fuente N° 1

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

Preguntas para la fuente N° 2.

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

Preguntas para la fuente N° 3.

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

Pregunta para analizar las tres fuentes, comprando las

económica argentina. Marxista militante.

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

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

diferentes posturas.

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

(SD1PE1)

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

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

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

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

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

3.- Aprender a enseñar HRP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Parte3)

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



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

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

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

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

E: Aumento salarial.

E: Vacaciones pagas.

E: Aguinaldo y jubilaciones.

P: ¿Qué más?

E: Equilibrio entre trabajadores y empresarios.

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

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

E: En el plan Quinquenal.

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

E: Aumentar la producción interna.

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

E: Que lo que producían lo debían consumir trabajadores.

P: ¿Plantea la industrialización del país?

E: Si una semindustrialización.

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

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

E: No

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

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

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

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

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

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

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

imagen de la clase” (Pr2- Ref 1° Clase-Pa.2)⁹

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

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

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

Con relación al tiempo estimado para desarrollar la clase se

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:

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

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

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

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

JARA, Miguel A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia, en: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 11, Año 2012. Ed. Institut de Ciències de l'Educació Universitat de Barcelona. España (Págs. 15 a 29)

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

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

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

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