



## Los profesores de historia y el uso de la imagen fija en sus clases: ¿ilustración o fuente?

## History teachers and the use of the still image in their classes: illustration or source?

Gabriela C. Cadaveira<sup>1</sup>, Gladys N. Cañueto<sup>2</sup>

### Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que llevamos adelante en el grupo de Cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Historia, y que retoma algunas líneas de acción que planteamos como interrogantes ¿Es suficiente la existencia de los documentos curriculares prescriptivos para que se produzcan innovaciones y cambios en la enseñanza de la Historia en el aula? ¿Cuál es la participación del docente como responsable de la implementación del Diseño Curricular de Historia dentro de la Provincia de Buenos Aires? Y en relación a esto ¿Cuáles son los enfoques y estilos de enseñanza que demuestran tener los profesores de historia entrevistados? El objetivo central es detectar los acercamientos, tensiones, resistencias, conflictos, reconocimientos o alejamientos entre el currículo prescripto y el currículo real.

**Palabras clave:** Diseños curriculares de Historia – enseñanza - curriculum prescripto - curriculum real - tensiones.

### Summary

This work is part of a wider investigation conducted in the research group of specific teaching and practice of History, which explores some lines of action that respond to these questions: Is the existence of prescriptive curricular documents enough to secure innovations and changes in the teaching of History in the classroom? What is the teacher's role in the implementation of the History Curriculum within the district of Buenos Aires? And in relation to that, which are the teaching styles that the professors of History seem to prefer? Our main objective is to detect approaches, tensions, resistances, and conflict between the prescribed curriculum and the real one.

**Keywords:** History curricular documents - teaching - prescribed curriculum - real curriculum - tensions.

## Introducción

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que llevamos adelante en el grupo de Cátedra de Didáctica Específica y Práctica de la Historia, y que retoma algunas líneas de acción que planteamos como interrogantes ¿Es suficiente la existencia de los documentos curriculares prescriptivos para que se produzcan innovaciones y cambios en la enseñanza de la Historia en el aula? ¿Cuál es la participación del docente como responsable de la implementación del Diseño Curricular<sup>3</sup> de Historia dentro de la Provincia de Buenos Aires? Y en relación a esto ¿Cuáles son los enfoques y estilos de enseñanza que demuestran tener los profesores de historia entrevistados?

En los últimos años hemos realizado indagaciones en torno a la formación inicial de los profesores de escuelas secundarias, y los cambios que resultaron de la implementación de la nueva Ley Nacional de Educación (Bazán, Cañueto & Cadaveira, 2012). Estos estudios nos permitieron comprender los marcos teóricos, epistemológicos y políticos que se proponen; sin embargo, estaban ausentes las voces de los profesores protagonistas de estos cambios. En este trabajo nos interesa centrarnos en estas voces de los profesores de Historia que se desempeñan laboralmente en el ámbito de la Escuela Secundaria obligatoria y común de la Provincia de Buenos Aires.

Nuestro objetivo central será detectar los acercamientos, tensiones, resistencias, conflictos, reconocimientos o alejamientos entre el currículo prescripto y el currículo real.

Realizaremos este análisis desde la perspectiva de los estudios realizados por Lee Shulman<sup>4</sup> (2005), a partir del cual se registran como datos a ser analizados: una muestra de encuestas, propuestas didácticas y entrevistas a los docentes que participaban de las capacitaciones en servicio que se realizaron en el Centro de Capacitación Información e Investigación Educativa<sup>5</sup>(CIIE) con el propósito de visibilizar el modo de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. Lo que motivó la elección está relacionado con varios aspectos que para nosotros son

relevantes; uno de ellos es el carácter voluntario de los encuentros; otro, la posibilidad de que cada uno de los cursos otorgan puntaje dentro del servicio de asuntos docentes; y finalmente, el hecho que en estos talleres se trabaja la implementación de los diseños curriculares de Historia en el aula a través de distintas propuestas.

En este caso, tomamos el curso sobre *El uso didáctico de la imagen fija para la enseñanza de la Historia*, que estaba conformado por grupos heterogéneos en edad, así como en antigüedad docente en el sistema, y en el ejercicio de la profesión.

## El lugar de la voz del docente: sus narraciones

Este trabajo recupera la voz del docente y su práctica en el aula, es por ello que destacamos los aportes de Ferraroti (1993), quien explora acerca de los enfoques biográficos narrativos como técnicas de escuchar en las que tanto el narrador como el que dialoga con él en profundidad, experimentan procesos de comunicación, de indagación y conquista de sentido y de profundización en una verdad dialécticamente validada, en los que se requiere en ambos un trabajo reflexivo (para la producción o comprensión del relato) que implica autoconocimiento, identidad y reapropiación crítica de la práctica y de su proyecto futuro. En este sentido el conocimiento de sí mismo y de la propia experiencia es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión crítica.

Destacamos que las propuestas de formación para el desarrollo profesional serán aquellas que posibiliten la capacitación para dar cuenta de las actuaciones, sucesos, e interacciones que ocurren en la práctica con una visión crítica, contextual, holística y reflexiva y desde una perspectiva afectiva y cognitiva de maduración, asunción crítica y superación de la propia realidad.

Autores como Gudmundsdottir (1998), y Shulman (2005) describen los elementos que componen el saber sobre los contenidos y que lo hacen más pedagógico. Identifican básicamente dos componentes que facilitan este proceso: a)

las dimensiones pedagógicas de los temas, b) las creencias acerca de la materia:

(...) Se han identificado dos tipos de creencias. Uno se refiere a la materia misma y a las prioridades que los profesores asignan a los asuntos. El segundo tipo de creencia se vincula con la orientación de los profesores hacia la materia. Estas creencias, llamadas también valores (...), modelan el tipo de historia, (...) que los profesores consideran importante que los estudiantes sepan. También legitiman o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos. (Gudmundsdottir, 1998, p.8-9)

Estos dos elementos y su vinculación proporcionan la importancia de la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos, ya que en ambos casos el común denominador es la relevancia de las narrativas para ayudarnos a interpretar el mundo.

A partir de los aportes de Fenstermacher & Soltis (1998) en torno a los estilos de enseñanza, analizamos desde las categorías propuestas por el autor, nos preguntamos:<sup>6</sup>¿cuál es el enfoque que se presenta con mayor predominio en los relatos de los profesores al hacer explícitas sus prácticas docentes? Esta pregunta nos conduce a develar cuál es la concepción de la enseñanza que aparece más fuertemente en las aulas. Una de las cuestiones a tener en claro, al decir de Fenstermacher & Soltis (1998) es que “se debe recordar que estos enfoques son concepciones de la enseñanza, son ideas de lo que es y debería ser enseñar” (p.20). El autor invita al docente a preguntarse sobre los enfoques de la enseñanza que describe: “¿qué los hace diferentes? ¿Cuál es para cada uno de ellos el objetivo principal de la docencia y el propósito más importante de la educación?” (p.15)

Podríamos complementar esta mirada sobre los enfoques con el planteo realizado por Achilli E. (2011) quien indaga sobre el modo relacional del conocimiento:

(...) implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula (...). Es decir, una práctica docente alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y resiniéndolo en el proceso pedagógico (Achilli en Andelique, 2011, p.258)

Es decir que el docente de historia debe recurrir a la didáctica de la historia para generar estructuras conceptuales para la enseñanza de la disciplina en las escuelas. No podemos esperar que la historiografía nos ofrezca estos elementos ya que no son parte de sus objetivos, dado que la ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza.

La *práctica docente alienada* es una buena descripción para hacer explícito que los contenidos que provienen de la formación inicial y circulan en los ámbitos de discusión académica no son los mismos que circulan en las aulas de las escuelas secundarias. En función de lo expuesto, decimos que la Historia en tanto ciencia sólo se convierte en un conocimiento escolar cuando el profesor lo transforma en enseñable,

### Indagando las biografías profesionales

El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de práctica acumulativa que es también compartida por los otros. Las narrativas contadas dentro de una tradición son paquetes de conocimiento situado. Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas.

Como señala G. de Amézola (2008), “saber Historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, si es una condición necesari-

ria.” (p.130). La enseñanza de la Historia requiere del manejo crítico de conceptos específicos y epistemológicos, de información histórica y de los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico.

Ese acercamiento crítico de los contenidos presupone que la innovación de los mismos debería ser fruto de una renovación en la concepción teórica y epistemológica de la historia, como señala P. Maestro González (1997):

No se trata sólo de modernizar los contenidos, se trata de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada. Esa deconstrucción es preciso realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social de que se nutre, en planes y programas oficiales, en libros de texto, en enseñanzas universitarias, en un imaginario docente que implica, (...) a muy diferentes grupos sociales. Pero lo fundamental es sin duda considerar el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo. (p.21)

Los contenidos históricos incorporados en los diferentes espacios curriculares de su formación disciplinar son los insumos que posibilitan al futuro docente contar con los elementos necesarios para poder seleccionar conceptos e información histórica con criterios fundados científicamente. Una tarea nada sencilla, ya que lo enfrenta al dilema de las opciones teórico-epistemológicas e historiográficas, antesala de definiciones centrales, que van a expresar la concepción que sobre la disciplina se posea, aunque esta no sea necesariamente pensada.

En relación a esta encrucijada R. Bain (2005) destaca el objetivo de aprender a pensar históricamente:

Los maestros de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia, e ir más allá de los temas historiográficos proble-

máticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia. (p.5) Destacamos los estudios de J. Prats (1997), quien plantea la posibilidad de generar conocimiento histórico a partir de tomar en cuenta “que la selección de contenidos parte, por un lado, de la imposibilidad de plantear en la Educación Secundaria los saberes históricos acabados y por otro la necesidad de ir acercando los conocimientos, los métodos y las técnicas de trabajo en clase hacia lo que podríamos denominar “lo histórico””. Este autor brinda algunos elementos para guiar al docente en la selección de los contenidos; por ejemplo: elegir temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico; ponderar los estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia; trabajar los temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico; proponer estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado; y trabajos que dejen visible la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social; y tomar estudios de los lugares paralelos entre los que menciona de mayor importancia. El autor complementa su propuesta afirmando que:

Se trata de un cambio de perspectiva que, sin duda incluirá elementos relacionados con la Historia nacional, o local, combinado con enfoques en los que la Historia sea considerada como una ciencia que explique el pasado, dotada de herramientas para comprender el presente de forma crítica y, por último, favorezca el desarrollo personal de los estudiantes, tanto en los aspectos intelectuales, como actitudinales. (Prats, 1997, p.5)

### **Profe: ¿Para qué sirve estudiar historia?**

Seguramente, muchos profesores de Historia han tenido que contestar esta pregunta, que por parte de los alumnos es lanzada como un boomerang...

Las respuestas que damos a la misma están impregnadas de distintos elementos que se rela-

pp. 277- 291

cionan con lo que siente y piensa el docente respecto a la Historia. Seguramente, las respuestas estarán atravesadas por la utilidad tal vez más clara que tiene la Historia: enseñar a pensar y es en esta acción donde radica la importancia de los profesores de Historia y por ende la forma en la que llevan adelante su práctica profesional en el aula. Sin embargo, A. Zavala (2008) aporta una reflexión que invita al docente a repensar la disciplina y su enseñanza: “los que enseñamos Historia nos dedicamos a esto porque compartimos una certidumbre básica: nos gusta la Historia, nos agrada enseñarla y pensamos que hacerlo es algo útil. Pero como no creemos que estos motivos sean suficientemente respetables, no aparecen en nuestras planificaciones (...)” (Zavala en De Amézola, 2008, p.72)

Estamos convencidos de que la enseñanza de la Historia debe promover en lo estudiantes los esquemas de conocimiento necesarios para la construcción y comprensión del mismo, como por ejemplo la metodología que se utiliza; el uso de las fuentes; la explicación causal; comprensión e interpretación; la objetividad; además de disparar la curiosidad, la duda, la indagación, la búsqueda de evidencia que tensiona posturas, la creatividad, la crítica y la reflexión.

A partir de estos presupuestos es que intentamos indagar lo que dicen los docentes de Historia que hacen en las aulas, a la hora de enseñarla, a través de las actividades que proponen para sus estudiantes secundarios en el marco de la escolaridad obligatoria.

### Las imágenes como fuente

En este caso tomamos el curso sobre el uso didáctico de la imagen fija para la enseñanza de la Historia, partiendo del uso que sobre esta herramienta se hace por parte de los profesores. Este género de fuentes ha sido tradicionalmente sometido a cumplir un rol de reparto, tanto en el trabajo cotidiano de los historiadores como en el campo de su aplicación didáctica. El ejemplo más típico y categórico es el indiscutible incremento del espacio editorial dedicado a las imágenes en

los libros de texto escolar sin un abordaje didáctico equivalente. Los manuales de Historia actuales sin embargo cumplen, a pesar de ciertos avances en su uso documental, un papel principalmente decorativo o, en el mejor de los casos, ampliatorio y solidario con el texto escrito, constituyéndose en recursos fundamentalmente paratextuales. Es por ello necesario recurrir al trabajo de los historiadores que han realizado numerosos aportes en relación al uso de la imagen. El problema central estriba en presuponer que todas las imágenes tienen un significado y no otro, que no hay otra alternativa de significado/s, “que no hay ambigüedades, que el rompecabezas sólo tiene una solución, que hay un sólo código que descomponer” (Burke, 2001, p.224-225); hay que reconocer que éstas almacenan un significado que constituye una polisemia/polifonía/multivocidad que cada investigador desvela para construir su discurso. Por eso creemos que para enseñar historia con fotografías y para trabajar con documentos fontales visuales no existe una fórmula magistral única aplicable de forma general, pues cada tipología documental requiere una aproximación concreta, una crítica interna y externa específica y la depuración de unas técnicas que han de ser compartidas por los historiadores (Riego en López, 2005, p.20). Para normalizar el uso fontal de los documentos visuales como fuentes del conocimiento en Historia, es necesario conocer el significado ideológico e histórico que tuvieron las fotografías en el momento en que fueron tomadas, así como los canales de difusión que tuvieron como medio de información visual. Las fotografías empleadas para un trabajo han de ser escogidas por su intrínseco valor documental, no por su valor estético y técnico, siempre subjetivo. El proceso de selección de las fuentes visuales no ha de verse condicionado por esos posibles valores, sino por la potencialidad documental de las fotografías (López, 2005).

Ante la necesidad de utilizar una vastedad de recursos por parte de los profesores de Historia para propiciar la comprensión de la disciplina, entendemos que, como dice P. Maestro (1993)

Los métodos de construcción del conocimiento

enfatan en la necesidad de que los alumnos practiquen y ejerciten los mecanismos de pensamiento que cada campo disciplinar comprende. En ese sentido, la estructura epistemológica de la Historia se constituye en el eje y fundamento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a la necesidad de que los alumnos comprendan las categorías básicas de la estructura teórico-metodológica de la Historia. (p.152).

Creemos importante señalar algunas orientaciones para el trabajo con imágenes en el aula de Historia:

- 1- Podemos considerar a las imágenes como documentos históricos equivalente al de las fuentes más "clásicas".
- 2- Las imágenes deben ser debidamente contextualizadas, ya que proveen una visión del mundo social (cultural, social, político, material) propio de una época.
- 3- Las imágenes aportan información de manera directa, sin embargo tienen una naturaleza polisémica.

Estas sugerencias se realizan tomando en cuenta el lugar que tradicionalmente han tomado en la práctica de la enseñanza específica, generalmente desde un tratamiento aislado, literal, meramente ilustrativo y desarticulado.

### **Lo que dicen los docentes: narraciones sobre las prácticas...**

Nuestro análisis sobre los profesores que participaron del curso fue dividido en tres momentos para una mejor comprensión de las distintas instancias de producción y reflexión en las que los mismos manifestaban sus propuestas: las planificaciones de clase, las evaluaciones del curso y por último las entrevistas.

Sobre una muestra de veintidós asistentes, y luego de acceder a cada una de las propuestas, seleccionamos cinco que nos parecieron las más innovadoras desde el punto de vista de los objetivos planteados para el curso.

A modo de ejemplo, en este trabajo tomamos una de estas, que permite ver la distancia, ten-

sión y acercamiento entre el curriculum prescripto, fundamento de dicho curso, los diseños de clase que este profesor llevó al aula y la reflexión del mismo sobre dicha práctica.

Dado que trabajaremos con las narrativas de docentes, nuestra opción metodológica es transcribir los relatos en letra cursiva y encomillada para identificar sus voces de las nuestras que intentan sólo interpretarlas.

### **Diseño de la clase Profesor**

El docente es Profesor en Historia graduado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, tiene 45 años y once de antigüedad en la docencia. Se desempeña laboralmente en escuelas secundarias estatales en contexto periférico y en colegios privados, su carga horaria es de 22 módulos (22 hs reloj).

La propuesta didáctica presentada se enfocó en el diseño curricular de 2° año E.S., el cual se centró en los contenidos del período histórico de fines de la Edad Media, hasta el S.XVIII. La temática se circunscribió en las diferentes formas de sujeción en la economía colonial americana: mita, plantación y vaquería.

En el primer momento de la clase, el profesor realiza una introducción acerca del tema, utilizando un powerpoint, cuyo detalle se describe a continuación.

En la primera diapositiva mostró un mapa histórico acerca de los sistemas de producción colonial; en la siguiente un esquema de flujos acerca del ciclo productivo y de consumo (mercado); posteriormente, un mapa conceptual explicativo de cómo el sistema de explotación de recursos y actividades económicas se implementó desde la metrópoli.

En un segundo momento, el profesor le da a los alumnos las actividades para trabajar en forma individual con las imágenes de las tres formas de sujeción económica donde muestran a la mano de obra en sus diferentes aspectos según su forma de explotación, hasta el final de hora, proponiendo las actividades integradoras que permiten evaluar la comprensión de los contenidos y el cie-

re del tema para una próxima clase.

Hemos tomado la actividad individual con la intención de que esta nos permite observar el uso de la imagen como fuente histórica, la tensión entre el currículum prescripto y oculto, y el análisis de las estrategias pensadas por el docente puestas en juego en las actividades programadas. A continuación extraemos dos de las imágenes (Ilustraciones 1 y 2), tal cual fueron presentadas a los alumnos y las actividades que debían realizar en base a las mismas (Figura 1).

A partir del análisis de las actividades dadas por el profesor, podemos explicitar en principio que el mismo se encuentra cercano a las recomendaciones curriculares del diseño prescriptivo, dado que una de las sugerencias es mostrar a los alumnos registros que promuevan un nuevo modo de preguntarse sobre los hechos históricos. En otras palabras, la intencionalidad didáctica del docente estaría puesta en crear las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas, y el uso de la imagen estaría en línea con esta idea.

El docente seleccionó para esta actividad fuentes de información que considera relevantes para conocer el contexto histórico; esto se acompaña de una fuerte tarea de reconstrucción histórica colocando a sus estudiantes en condiciones de comprender una situación histórica determinada o explicar el contexto. Si bien en este caso en particular el docente lleva fuentes diversas, en relación al uso de la imagen vemos que las sigue utilizando de manera tradicional a modo de soporte, y no como un elemento perturbador o problematizador que permita al alumno lograr entrar en conflicto con sus concepciones previas y sus representaciones. Un elemento importante a destacar es la falta de información sobre las imágenes (origen, época, fecha, autor, etc.), dato que resulta relevante ya que podría rescatar, a partir de su contextualización, las intenciones con las que fueron creadas, tomando en cuenta que las imágenes presentadas son pinturas, dibujos y grabados.

Si bien la actividad en sí, el cuestionario, es acorde al nivel de complejidad de los grupos de se-

gundo año, la propuesta podría enriquecerse tomando en cuenta lo mencionado.

Al reducirlas a elementos de comprobación y validación mecánica, se desvirtúa su carácter de registros del pasado susceptibles de análisis crítico, generando falsas impresiones acerca de su valor y lugar en las ciencias sociales. A la par, una utilización inadecuada de las fuentes desaprovecha la oportunidad que ofrecen para la puesta en práctica de procedimientos que apuntan al desarrollo de múltiples habilidades intelectuales, fundamentalmente las vinculadas a la construcción formal de conceptos básicos de la disciplina. (Devoto, 2013, p.79)

### Evaluación del curso

En este apartado se transcriben las consignas que la profesora a cargo del dictado del curso de capacitación remite a los docentes en el último encuentro como instancia evaluatoria complementaria a la propuesta, y a continuación las respuestas.

Las consignas fueron las siguientes:

- 1- Justifique y fundamente teóricamente, la propuesta didáctica presentada en este curso
- 2-Según los nuevos enfoques, contenidos y propuestas de enseñanza del diseño actual: ¿cuáles han podido llevar adelante? Describa un ejemplo. ¿Cuáles no ha podido y por qué?
- 3- A partir del proceso de reforma curricular encuentra en él un espacio de desarrollo profesional o lo siente desde la perspectiva de la obligatoriedad.

Luego de explicitar el tema, el docente fundamenta su propuesta y dice: “En 2° año, se quiere materializar en el proceso de conocimiento del alumno, el surgimiento de la “economía mundo” a través de la conquista, colonización y aprovechamiento de Europa sobre el espacio americano y las consecuencias que trajo a nivel social de este sistema económico”. Aquí vemos un correlato entre la propuesta didáctica y los contenidos sugeridos del diseño curricular, ya que la misma se encuentra enmarcada dentro de la “Unidad de

contenidos II: La formación del mundo americano colonial cuyo objeto de estudio son las relaciones coloniales: poder y autoridad, formaciones sociales y económicas coloniales entre 1570 y 1750” (Diseño Curricular, 2007, p.141-143).

A continuación, el docente reflexiona sobre el uso de las imágenes como una herramienta “esclarecedora y disparadora de conocimientos de contenidos de Historia”. Sin embargo, a pesar de que en teoría acuerda con la propuesta del curso que orienta sobre el uso de las imágenes y también con la potencialidad de las imágenes a partir de su posibilidad de lectura polisémicas como disparador de ideas que promuevan el conocimiento de la disciplina, parecería que a la hora de la práctica existe una dificultad en poder plasmarlo en el aula.

En la segunda respuesta, el docente define lo logrado a partir de la aplicación de propuestas innovadoras tomando en cuenta por ejemplo el uso de casos, o el manejo de diferentes fuentes o de medios audiovisuales que le han permitido a los estudiantes comprender los contenidos de Historia desde la multiperspectividad y la contrastación de posturas historiográficas: “he logrado que los alumnos piensen históricamente a partir de estudios de casos, de la multiperspectividad en la Historia, del manejo de diferentes fuentes (primarias o secundarias), el uso de medios audiovisuales, la contrastación de posturas historiográficas”.

Se destaca una fuerte vinculación entre lo narrado por el docente y lo prescrito en el diseño de la disciplina:

La enseñanza de la Historia ha respondido con variedad de respuestas al para qué enseñar Historia, pero también se plantea como fin el “desarrollar el pensamiento histórico” que permita al estudiantado la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambio, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales, es decir lograr una concepción plural del tiempo”. (D.C., 2007, p.134)

En relación con la tercera pregunta, el docente manifiesta la necesidad de las capacitaciones como espacios de reflexión y actualización de la disciplina y de la didáctica de la misma cuando dice: “En general siento que si puedo desarrollarme profesionalmente, capacitarse y estar al tanto del desarrollo disciplinar, las nuevas investigaciones historiográficas, hacen que me inmiscuya y genere la necesidad de una educación permanente, para que mi trabajo áulico sea dinámico, participativo”. Esta necesidad que se plantea a partir de la práctica tiene relación con el concepto de Lee Shulman (2005) sobre el “conocimiento didáctico del contenido” que se refiere a cómo el profesor transforma la comprensión de su disciplina en representaciones y propuestas de enseñanza, siempre en conexión con los contenidos específicos a enseñar.

### Entrevista al docente

La entrevista fue abierta y diseñada en cuatro partes: a) Formación / trayectoria docente; b) Planificación; c) Propuesta didáctica sobre el uso de las imágenes; d) Justificación del marco historiográfico. Con este instrumento profundizamos el relato de los docentes y analizamos con mayor detalle algunas cuestiones planteadas en la propuesta didáctica y en la evaluación.

Presentaremos a continuación algunos recortes de la entrevista que dan luz sobre el trabajo del docente en cuanto a sus elecciones, predilección sobre el tema, su posicionamiento historiográfico y el concepto que aparece: “pensar históricamente”.

Al profundizar sobre el porqué de la elección de 2° año, el docente respondió:

me gusta la idea de transmitir conocimientos con imágenes y mucho más si es del período histórico colonial, donde muchas veces conceptos muy abstractos como Mita, Hacienda, Mercado, explotación de mano de obra, no terminan de cerrar si el alumno al observar una imagen no puede vislumbrar el impacto de los Sistemas de producción en Hispanoamérica colonial.



pp. 277- 291

En esta respuesta el docente vuelve sobre el impacto que generan las imágenes en las representaciones sobre conceptos abstractos ligados a los sistemas de producción del mundo colonial; esto se encuadra en los lineamientos prescriptos en el D.C. sobre las previsiones que debe tener en cuenta el docente:

El docente debe tener en cuenta la situación de conquista desde una perspectiva tempo-espacial y cultural que tiene un desarrollo propio al elaborar las distintas alternativas de estudio propiciando que los estudiantes indaguen en la diversidad cultural, encuentren el trasfondo complejo de conformación de la estructura social, analicen los distintos modos en que ha plasmado la organización colonial, orientado siempre por el propósito de relativizar el enfoque eurocéntrico presente en el discurso que ha atravesado la enseñanza de la historia de América por largas décadas (D.C., 2007, p.142)

Al indagar sobre su marco historiográfico el docente afirma: “Mi enfoque o mejor dicho mi acervo historiográfico se enmarca en la escuela del Materialismo histórico”, esto se vuelve a reafirmar sobre el marco de su propuesta didáctica: “Se utilizó el materialismo histórico y el desarrollo del capitalismo, con permanencia de explotación propios de modelos anteriores a este sistema”. Se evidencia en el relato la importancia de la formación disciplinar, y las elecciones que sobre contenidos, metodología y perspectivas historiográficas realiza el docente, pero también con cuestiones de agrado o desagrado en relación a ciertos temas, o a su cercanía ideológica, que parten de su subjetividad en donde confluyen su biografía personal y profesional.

De hecho, las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor de Primaria o Secundaria se decide de forma aleatoria, por intuiciones, posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad, frecuentada, pero no por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre unas y otras. (Maestro, 2001, p.4).

A continuación nos interesó profundizar su propuesta de hacer pensar históricamente a los alumnos, por lo que pedimos que amplíe su respuesta y explicita las estrategias para llegar al mismo:

Quise demostrar que la actualidad o el desarrollo social, pasado, siempre tiene una lógica procesual, esto quiere decir, que las múltiples variables que se desarrollan en un período determinado, tienen que ver con un período anterior, y que los actores sociales intervinientes, no pueden ser vistos como meros espectadores de acontecimientos generados por unos pocos, sino que la sociedad en su conjunto vivió y participó en esas experiencias.

El docente desplegó en esta respuesta casi todas las categorías necesarias para pensar históricamente: la lógica de proceso, las múltiples variables que intervienen en un hecho histórico, el tiempo, los actores sociales involucrados. Luego destaca el carácter político de la historia como elemento necesario para pensar la realidad social anclada en un pasado contextualizado, reflexionado críticamente desde la complejidad de la misma y entendiendo fundamentalmente que la historia escolar debe tomar en cuenta el papel social del aprendizaje histórico, que se brinda en las aulas de manera obligatoria a los estudiantes, que ya portan sus propias ideas sobre la disciplina: “poniendo énfasis que los estudiantes son sujetos históricos que modifican e intervienen en su realidad, que a su vez serán observados en el futuro como actores sociales de su tiempo”.

### Reflexiones finales para seguir pensando...

El análisis muestra un ejemplo sobre una propuesta didáctica de Historia presentada para un curso de 2<sup>a</sup> año de la escuela secundaria obligatoria, en la que indagamos sobre las preocupaciones que motivaron nuestro trabajo, que no se agotan en esta ponencia.

En principio podemos observar que en general hay una posición de cercanía entre el DC prescripto y las prácticas docentes, en los ámbitos

referidos a: selección de recursos didácticos, contenidos, estrategias docentes desplegadas, enfoques epistemológicos y metodológicos, que básicamente podemos identificar en la propuesta diseñada por el docente y en la evaluación del curso.

De todas maneras, creemos que las actividades sugeridas no logran romper con la mirada eurocéntrica sobre los sujetos sometidos, en relación a las condiciones de trabajo y a los sistemas de sujeción que se pretende enseñar. A manera de aporte, entendemos que una mirada desde la perspectiva decolonial generaría una situación más problematizadora sobre el proceso que llevó a la imposición de esas condiciones sociales en relación a los grupos étnicos que se muestran en las imágenes.

Es evidente el esfuerzo del docente por proponer actividades innovadoras, siendo el uso de imágenes una estrategia atinada para poner en tensión con las ideas previas que sobre el tema en cuestión tienen los estudiantes, lo que aportaría un mayor acercamiento a la propuesta de pensar históricamente.

En relación con el enfoque del docente, siguiendo con lo planteado por Fenstermacher & Soltis (1998), creemos que el denominado enfoque del ejecutivo es el que más se identifica con nuestro entrevistado, en la medida en que lo define como el encargado de producir aprendizajes históricos utilizando para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles; y en esta perspectiva son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente pensados y elaborados para la clase. Sin embargo, de acuerdo a lo vimos en la primera parte del trabajo, y a pesar de que en su relato y propuesta, el docente que intenta romper con el uso de la imagen como soporte, no logra plenamente este objetivo, ya que se desaprovecha la potencialidad del recurso en su carácter polisémico, y la contextualización del mismo (quién lo realiza, cuándo, cómo, con qué finalidad, etc.) como ya describimos anteriormente.

Al analizar la propuesta didáctica del docente y siguiendo las recomendaciones que plantea Prats (1997) a manera de guía, vemos coincidencias en las siguientes cuestiones: la elección de hechos y acontecimientos relevantes que permiten observar ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico. Se logra también promover explicaciones desde la multicausalidad, que dan cuenta de la complejidad del acontecimiento y de los sujetos históricos que participan en él y de la sociedad que da contexto; y por último la incorporación de elementos que ayuden a entender todo lo anterior a partir del estudio de la cronología y el tiempo histórico. Sin embargo, la cuestión del tiempo se presenta en la enseñanza de la Historia como un problema de gran complejidad; el docente entrevistado no pudo resolverlo más allá de hacer referencia al tiempo cronológico en el título de la presentación de su propuesta a los alumnos: Edad Media hasta Siglo XVIII. En relación al diseño, este prescribe las siguientes orientaciones:

Es común que la datación que se trabaja en clase sea dada por los profesores sin explicarles a los alumnos, de dónde, por qué, desde qué visión, o idea, la ha elaborado. Estas dataciones tienen una marcada visión eurocéntrica, generalmente no cuestionada ¿por qué no comenzar con los alumnos a trabajar, desde los procesos o acontecimientos americanos una nueva datación. (...) un acontecimiento puede ser entendido de diferentes maneras, es un hecho multicausal que se debe trabajar desde la simultaneidad cronológica (sincronía) y contemporaneidad histórica, por lo tanto no quedarán hechos o procesos europeos relacionados con los hechos o procesos americanos afuera, “los acontecimientos” tienen un peso en la historiografía actual. (DC, 2007, p.134)

El análisis sobre la concepción del tiempo histórico es un elemento central para la enseñanza de la Historia; a la vez se percibe en general como de difícil tratamiento en el aula. Pilar Maestro hace foco en esta cuestión e intenta diferenciar “(...) el tiempo de la vida, de las cosas que hacemos, las duraciones de los hechos que nos afectan como seres humanos sociales, y la medida cronométrica de este tiempo vivido, (...) que de alguna ma-

nera organiza nuestras vidas, y que hay que saber separar adecuadamente”(2001, p.7). La autora intenta desentrañar estas dificultades que se presentan en la comprensión y uso del tiempo en la Historia, y continúa afirmando que la “(...) identificación confusa entre el tiempo histórico y el cronológico (...) tiene su origen básicamente en la concepción positivista de la historia fraguada en el siglo XIX y heredada por otras corrientes (...) (op.cit, p.7)”

Creemos importante y rescatamos como valiosa la preocupación de los docentes por mejorar su práctica, que pudimos evidenciar a través del análisis de las propuestas presentadas por los participantes al curso. Independiente de sus logros, la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza de la disciplina, así como también sobre la actualización metodológica y epistemológica de la misma y los desafíos que presupone enseñar historia escolar en nuestro país para pensar a la historia como “herramienta cultural”. Al decir de Miriam Kriger:

(...) en todos los casos, no tengo duda de que es preciso reformular objetivos para pensar la enseñanza de la Historia en tanto “herramienta cultural”. Los desafíos que yo veo principalmente en torno a cómo mantener su carácter disciplinar historiográfico, más allá de la cuestión de la transposición didáctica en un escenario mundial epocal donde la escuela recupera -sólo como en sus orígenes- dónde era claro el carácter pedagógico de los proyectos políticos y el carácter político de los pedagógicos- su rol político. Sobre esta gran cuestión, que afecta al sentido más profundo de la escolaridad, se imprimen luego los desafíos de cada contexto y situación”. (Aguar, 2012, p.252-53)

A partir de estos presupuestos, indagamos lo que dicen los docentes de Historia que hacen en las aulas, a la hora de enseñarla, a través de las actividades que proponen para sus estudiantes secundarios en el marco de la escolaridad obligatoria.

## Referencias

- Aguiar, L. (2012). "Sección entrevistas. Liliana Aguiar entrevista a Miriam Kriger". En *Reseñas de enseñanza de la Historia*, Número 10, Córdoba. APEHUM.
- Andelique, C. M (2011). *La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Que profesor de historia necesitan las escuelas?* Clío & Asociados (15). Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf) (Fecha de consulta: 30 de marzo 2013)
- Bain, R. (2005). *¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria.* Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf> (Fecha de consulta: 22 de marzo 2013)
- Bazán, S, Cañeto, G. & Cadaveira, C. (2012). "Formación docente: Relación entre marcos teóricos y prácticas áulicas. Diseño Curricular de Historia y enseñanza en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona. Crítica.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Devoto, E. (2013). "La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía". En *Revista de Educación*. Año 4, N° 6. Mar del Plata. UNMdP.  
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/35/innova>
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2º año (2007), Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires. Amorrortu.
- Ferrarotti, F. (1993). "Las biografías como instrumento analítico e interpretativo". En *La Historia Oral: métodos y experiencias.* Marinas, J. M. y Santamarina, C. (edit.) Madrid. Debate.
- Gudmundsdottir, S. (1998). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos.* En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Hunter McEwan y Kieran Egan (comps). Argentina Amorrortu.
- López E., L. (2005). "La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología". En *Revista de Antropología Experimental*. N° 5 (10) Universidad de Jaén. España
- Maestro González, P. (1993). "Epistemología histórica y enseñanza". En *La Revista. Ayer.* Asociación de Historia Contemporánea, N° 12, Madrid. Disponible en:  
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41408122?uid=3737512&uid=2134&uid=4581867047&uid=2&uid=4581867037&uid=70&uid=3&uid=60&purchase-type=none&accessType=none&sid=211-02342312027&showMyJstorPss=false&seq=2&showAccess=false> (Fecha de consulta: 27 de febrero 2013)
- Maestro González, P. (1997). "Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. (La concepción de la Historia enseñada)". Clío y Asociados. En *La historia enseñada*, N° 2, UNL, Santa Fe. Disponible en: [http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2426/1/CLIO\\_2\\_1997\\_pag\\_9\\_21.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2426/1/CLIO_2_1997_pag_9_21.pdf) (Fecha de consulta: 12 de marzo 2013)
- Maestro González, P. (2001) "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado". <http://es.scribd.com/doc/35723032/Maestro-P-Conocimiento-historico-ensenanza-y-formacion-del-profesorado> (Fecha de consulta: 15 de marzo 2013)
- Prats, J. (1997). *La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica.* En *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 12. Barcelona, Disponible en: [www.histodidactica.es/articulos/CONTENID](http://www.histodidactica.es/articulos/CONTENID).

pp. 277- 291

htm (Fecha consulta 9 de abril 2013)

Shulman, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza”. Harvard Educational Review, vol 57 N° 1. 1987. Trad. en Estudios públicos. Disponible en: ([www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1573\\_554/rev83\\_shulman.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf)) (Fecha de consulta: 23 de abril 2012)]

## Notas

1 Lic. en Ciencias Antropológicas. Especialista en Docencia Universitaria. JTP Cátedra Problemática Educativa. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia. Proyecto de investigación: Didáctica de la Historia (III). El Conocimiento Didáctico del Contenido en la formación inicial del profesorado. [gcadaveira@gmail.com](mailto:gcadaveira@gmail.com)

2 Prof. en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Prof. Adj. Cátedra Problemática Educativa. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia. Proyecto de investigación: Proyecto de investigación: Didáctica de la Historia (III). El Conocimiento Didáctico del Contenido en la formación inicial del profesorado. [gladyscanueto@gmail.com](mailto:gladyscanueto@gmail.com)

3 En el año 2006 se promulgó la nueva Ley Nacional de Educación (N° 26206), a partir de la cual se declara la obligatoriedad de la escuela secundaria, a su vez que se exige a cada distrito educativo la adecuación de los diseños curriculares (DC) conforme a la misma. En este caso tomamos los DC de la Provincia de Buenos Aires; estos se pusieron en marcha de manera gradual desde el año 2007 en los primeros años del ciclo básico concluyendo en el ciclo lectivo 2012.

4 Lee Shulman (2005) realiza sus estudios centrándose en la idea de la enseñanza destacando la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión de los profesores. Se pregunta: ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia?, ¿en qué términos pueden estas fuentes ser conceptualizadas?, ¿cuáles son los procesos didácticos de acción y razonamiento? y ¿cuáles son sus implicaciones para las políticas de formación del profesorado y de reforma?

5 Los centros de capacitación información e investigación educativa (CIIE) son organismos descentralizados destinados al desarrollo de ofertas de formación docente continua, que articulan con la administración de la Biblioteca Pedagógica Distrital, el relevamiento de documentación y la sistematización de experiencias educativas e investigación con las dependencias de la Administración Central (Ley de Educación Provincial 13688/07 Art. 96). Dependen de la Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Los cursos de capacitación dados por esta institución son gratuitos y otorgan puntaje a los docentes para el ingreso a la docencia en el sistema público provincial.

6 Fenstermacher describe tres enfoques ideales de docente: “El enfoque del ejecutivo; (...) persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles; en esta perspectiva son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza”, [en segundo lugar], “el enfoque terapeuta (...) persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y

a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación , comprensión y aceptación de sí (...).se concentra en el objetivo de que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal (...). y por último el enfoque del liberador, que ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros(...).” (Fenstermacher & Soltis, 1998: 20-21)

---

Actividades (en papel, en forma individual)

---

1. Teniendo en cuenta los diferentes tipos de fuentes históricas, identifique cada una de las imágenes.

---

2. Observando las imágenes, ¿qué tipo de actividad económica están realizando: *ganadería, minería o plantaciones?*

---

3. Los sujetos que aparecen en las imágenes, ¿qué tipo de mano de obra representan?

---

4. ¿Puedes distinguir el lugar donde se realizan los trabajos y el mercado al cual está destinada su producción? Desarrolla.

---

5. Identifica semejanzas y diferencias de acuerdo a: **CONDICIONES DE TRABAJO, GRUPO ÉTNICO, LUGAR DONDE SE REALIZA EL TRABAJO Y MERCADO AL QUE ESTABA DESTINADO LA PRODUCCIÓN, ACTIVIDAD ECONÓMICA INVOLUCRADA.**

---

**Ilustraciones 1 y 2**



Reconstrucción de una caña de azúcar.  
Cuba, siglo XVIII por W. G. Searcy, 1922.  
Foto: D.G.F.A.

