

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Experiencias y reflexiones acerca de estrategias de enseñanza en el aula de historia.

Alurralde, Alcira y Cudmani, Ana María.

Cita:

Alurralde, Alcira y Cudmani, Ana María (2009). *Experiencias y reflexiones acerca de estrategias de enseñanza en el aula de historia. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/853>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES ACERCA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA DE HISTORIA.

Ana María Cudmani, Mario Bravo y Alcira Alurralde.

Introducción

Esta ponencia tiene su origen en inquietudes que se nos plantearon, vinculadas con nuestra profesión de profesoras de Historia en dos niveles del sistema educativo argentino.

Por un lado, la tarea que nos compete como docentes en la cátedra Organización y Didáctica de la enseñanza media con prácticas de la enseñanza, en el profesorado en Historia, Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Allí, observamos año a año la necesidad de los futuros profesores de adquirir conocimientos y experiencias que los formen para un ejercicio de la buena enseñanza, al decir de Edith Litwin. Nos preguntamos: ¿Cómo “equiparlos” sin caer en una corriente tecnicista que les lleve a pensar que aplicando “recetas” los resultados de aprendizaje serán los deseados? ¿Es positivo relatarles experiencias con resultados exitosos? ¿Cómo lograr en ellos una continua búsqueda de renovación y reflexión a partir de las prácticas, sin caer en la innovación estéril, por el solo hecho de cambiar?

Por otra parte, y desde nuestro rol docente en Escuelas Experimentales dependientes de la UNT, nuestra inquietud se genera al captar la pérdida de interés de nuestros alumnos por el estudio del pasado, o mejor dicho, su desinterés por lo social, lo colectivo, tanto en lo actual como en el pasado reciente o lejano. Una prueba más de ello son las evaluaciones internacionales y nacionales que constatan una situación crítica en nuestro país, en el que las desigualdades en materia social y educativa se acrecentaron. (Litwin: 2008:17)

La situación descripta tiene su correlato en una crítica permanentemente marcada por los medios de comunicación que en forma reiterada sostienen que los adolescentes no saben nada de Historia, no se interesan por los problemas de la sociedad, son individualistas, y sólo buscan vivir el presente de la mejor manera.

En función de lo planteado, nos surge la necesidad de esbozar una nueva mirada sobre las formas de enseñar Historia, temática que había sido un poco dejada de lado en la formación inicial, respondiendo a prácticas pedagógicas que ponían el acento en otros ámbitos de la didáctica.

Por ello, esta ponencia centra la atención en algunas estrategias de enseñanza, marcos o construcciones metodológicas que desarrollamos en las escuelas experimentales de la UNT y que se presentan como una propuesta para los alumnos del profesorado.

Trabajamos en forma paralela la enseñanza y el aprendizaje, planteándonos cómo organizar la clase de Historia en la escuela secundaria, para que los alumnos, además de entender el proceso histórico enseñado, aprendan estrategias que les resulten útiles y los capaciten para poder comprender otras realidades sociales del pasado y el presente.

En torno a las estrategias de enseñanza

Con respecto a las formas o métodos de enseñar existen, desde la Didáctica, diferentes posturas. Así, por ejemplo María Cristina Davini plantea a los métodos de enseñanza como andamios para la acción.

*“Es fundamental reconocer y valorar el papel activo y reflexivo del profesor en la definición y práctica de la enseñanza, en función de sus valores cognitivos, del contexto en que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden. Pero también se requiere conocer y valorar que la didáctica les brinda una “caja de herramientas” como apoyo a sus decisiones. Desde nuestra perspectiva, no hay contradicción alguna entre métodos y estrategias de enseñanza. Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de enseñanza. Un método no es una “camisa de fuerza” o una regla a cumplir ni el docente es un pasivo seguidor de un método. Por el contrario, el docente elabora estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados. Cada docente incorpora sus propios estilos o enfoques personales”.*¹

En su libro *Más didáctica, en la educación superior*, Jorge Steiman se pronuncia en contra del uso del término estrategia y propone la noción de construcción o marco metodológico como categoría conceptual que sustenta con acierto la idea de las intervenciones secuenciadas de enseñanza. Sostiene que la cuestión del método de enseñanza es un asunto de necesaria decisión, que puede tomarse siempre y cuando la preceda una reflexión e indagación sobre las producciones referidas a propuestas de enseñanza de las disciplinas y sobre el contexto sociocultural del aula. La construcción

¹ Davini, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza*. Didáctica General para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

metodológica, sostiene, está determinada por la naturaleza epistemológica del contenido, las características particulares de los alumnos, el contexto (áulico, institucional, social), y las finalidades que implican una postura relativa a la ciencia, la cultura y la sociedad.

Asimismo plantea que al diseñar el marco metodológico se deben tomar en cuenta: las particularidades del grupo de alumnos, la idea de los instrumentos culturales como mediadores en la situación de aprendizaje, el escenario del aula (como un particular escenario sociocultural en el cual los docentes intervenimos de algún modo) y la idea de participación guiada como una situación interpersonal de implicación cultural en la que docentes y alumnos se constituyen mutuamente en situaciones de aprendizaje y de enseñanza.

Un aporte muy interesante en lo relativo al tema que tratamos es el realizado por Edith Litwin en su libro *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Considera que los docentes optan por las estrategias que entienden serán las más adecuadas para generar o favorecer el proceso que pretenden que los alumnos desarrollen; siempre en íntima conexión con el riguroso tratamiento del contenido. En la elección juegan también otros factores tales como: el propio proceso de construcción del conocimiento, la experiencia y los resultados de prácticas anteriores.

En lo relativo a las estrategias innovadoras Litwin sostiene:

*“Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones”.*²

¿Es necesario innovar en materia de estrategias en forma continua? Litwin plantea diferentes actitudes de las instituciones frente a los cambios (a favor del cambio continuo, o escuelas tradicionalistas, etc.). Las innovaciones, sostiene, no pueden ser impuestas ya que requieren que los docentes reconozcan su valor, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, y principalmente monitorear sus resultados. Un problema que detecta es que si bien se modifica la estrategia con la que se desarrollan los temas,

² Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 65.

conceptos o problemas, se vuelve a la práctica tradicional en el momento de la evaluación.

Por su parte, Caldarola (2005: 91) plantea que *“las estrategias son los procedimientos que se activan para aprender un contenido determinado y, por ende, deben estar bien organizadas por el docente para alcanzar un objetivo”*.³

Los profesores que trabajan estrategias en el aula deben diferenciar claramente las estrategias de enseñanza iniciadas por ellos mismos y las estrategias de aprendizaje que emprenden los estudiantes. Por ello, es necesario que cada alumno realice procesos de metacognición, es decir, tome conciencia del camino realizado para llegar a la meta propuesta. Citamos a este autor porque propone y analiza entre otras estrategias de trabajo con fuentes históricas primarias y secundarias, el cine, las guías de estudio, etc.

Por último, presentamos ideas sostenidas por C. Monereo, quien realiza una diferenciación entre procedimientos y técnicas de estudio, por un lado, y estrategias de aprendizaje, por el otro. Explica que *“el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las técnicas de estudio”*⁴. Así, las técnicas podrían ser aplicadas en forma mecánica, mientras que las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

A partir del marco teórico analizado, insistimos en la necesidad de enseñar estrategias a los futuros profesores y a los alumnos del nivel secundario. En ambos niveles se torna imprescindible que se adopte una postura consciente y reflexiva, que les permita seleccionar cómo enseñar a unos y cómo aprender de manera significativa a los otros.

De las múltiples estrategias de enseñanza posibles de utilizar en el aula de Historia seleccionamos dos: el trabajo con fuentes periodísticas y la proyección de películas. La elección se basa en su potencialidad para generar interés en los adolescentes, que crecieron en el mundo de las imágenes y por la posibilidad de lograr que los alumnos vislumbren una conexión significativa entre las problemáticas sociales del pasado y el presente.

³ Caldarola, G. C. Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Bonum, pág. 91.

⁴ Monereo, C. (Coord.) (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Graó 112. Página 17.

Siguiendo a Steiman, aclaramos que no es nuestra idea dar recetas ni modelos, ni plantear qué está bien o mal hacer en el aula de Historia. “*Son sencillamente las ganas de poner a disposición de los colegas algunos de los recursos que nos han servido como apoyo a la enseñanza para que también otro docente pueda pensar desde ellos su propia construcción instrumental.*”⁵

EL TRABAJO CON FUENTES PERIODÍSTICAS EN EL AULA DE HISTORIA EN EL PROFESORADO...

En una clase de Crítica Pedagógica propusimos a los alumnos del profesorado el siguiente trabajo grupal:

TEMA: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.
SUBTEMA: EL TRABAJO A PARTIR DE IMÁGENES (FOTOGRAFÍAS, CARICATURAS) Y EL TRABAJO CON DIARIOS.

Les proponemos realizar en pequeños grupos las siguientes actividades:

- *Revisar los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) de 9° grado EGB/ 3° Año.
- *Seleccionar una temática relativa a la Historia Argentina del Siglo XX.
- *Diseñar estrategias de enseñanza y de aprendizaje a partir de la utilización de recursos tales como fotografías, caricaturas, artículos periodísticos o fuentes históricas.
- *Puesta en común. Debate. Reflexión compartida

Fuentes brindadas:

- La fotografía en la Historia Argentina. Clarín. 2005.; - Una Historia Argentina (para los que quieren saber de qué se trata). Página 12. N° 11, 12, 13 y 14.
- Diarios publicados en la semana.

Nos llamó la atención el interés manifestado por los alumnos del profesorado, que no recordaban haber aprendido alguna vez Historia utilizando como estrategia el análisis de imágenes, caricaturas o ediciones recientes de diarios.

Resultó una clase valiosa, tanto en el trabajo en pequeños grupos como en la instancia de puesta en común. Los futuros docentes tuvieron algunas dificultades en la elaboración de consignas de trabajo en función de un grupo hipotético de alumnos de 9° Año.

⁵ Steiman, J. (2008) *Más Didáctica, en la educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila. UNASM Edita. Pág. 79.

Es por ello que resulta conveniente proponer este tipo de trabajo cuando los estudiantes del profesorado ya estén realizando sus prácticas de la enseñanza y puedan diseñar estrategias, ponerlas en práctica y luego evaluarlas en conjunto. La reflexión compartida quizás sea una de las instancias más ricas de nuestras prácticas docentes en la universidad.

La selección de artículos de diarios y la estrategia de enseñanza y de aprendizaje a partir de la lectura comprensiva de hechos políticos y económicos de actualidad y su relación con temáticas de los diseños curriculares vigentes fue muy positiva en los grupos de alumnos de Capacitación Docente, abogados que cursan la materia con los alumnos del profesorado en Historia.

¿Cuáles fueron los objetivos que nos guiaron en la clase citada?

Si bien ya veníamos tratando la temática de recursos y estrategias de enseñanza, buscábamos que nuestros alumnos trabajaran cooperativamente en la selección y organización de un posible material de trabajo en el aula de Historia, que reflexionaran sobre cómo orientar a adolescentes en la observación de imágenes, la lectura comprensiva de artículos periodísticos. Que logran diseñar estrategias de enseñanza que permitieran, a la vez, formar a los adolescentes en estrategias de aprendizaje.

Les brindamos también la posibilidad de analizar marcos teóricos tales como el libro de Ema Cibotti (2004) *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*, edición del Fondo de Cultura Económica, donde trata sobre el uso didáctico de las fuentes históricas. Allí, plantea que el docente cuando utiliza fuentes documentales primarias o secundarias tiene objetivos; entre otros, buscar el interés de sus alumnos, desarrollar la lectura comprensiva y la interpretación de la información dada, desarrollar el espíritu crítico comparando diferentes fuentes documentales.

Sin embargo, en cualquier caso, el uso de fuentes documentales plantea condicionamientos que deben ser explicitados por el docente: toda fuente tiene un contexto, un origen, una motivación y una situación para su producción y elaboración que deben ser tomados en cuenta en el proceso de estudio de esa fuente. Las fuentes dan cuenta, por lo general, de un momento muy puntual de la historia. Se refieren a un hecho, una circunstancia particular que un libro de texto muchas veces resuelve en un párrafo.

Los docentes debemos abordar en clase problemáticas históricas que tienen un marcado carácter ideológico, pues remiten a valores y a posiciones filosóficas profundas. El abordaje didáctico debe incluir la multiperspectividad, para evitar las simplificaciones o

las visiones unilaterales. Por ello resulta conveniente, al trabajar con la prensa, seleccionar puntos de vista confrontados, de modo tal que los alumnos detecten temáticas controversiales. Así, se contribuirá a la formación de la opinión y el juicio crítico.

Y EN EL NIVEL SECUNDARIO...

Comentamos a continuación una experiencia desarrollada en las clases de Historia de 5º Año del Gymnasium, colegio experimental dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán. El curso estaba compuesto por alumnos de 16/17 años, con los que ya se venía trabajando en clases de Historia desde 2007.

La selección de contenidos realizada al momento de elaborar la planificación incluía como temática a enseñar “El Capitalismo. La crisis de 1929, sus causas y consecuencias”. Frente a la nueva crisis desatada en 2008, decidimos abordar su estudio relacionando pasado y presente y para ello nada mejor que utilizar como estrategia de enseñanza y de aprendizaje el trabajo con fuentes periodísticas.

Fueron muchísimos los artículos publicados. Entre ellos, seleccionamos uno que relataba brevemente lo sucedido en 1929 y otro, un poco más extenso escrito por Fernando López Alves, artículo de opinión sobre la crisis desatada el año pasado. Los artículos periodísticos seleccionados están transcritos en el apéndice de este trabajo.

Nuestra estrategia de enseñanza del tema buscaba que los alumnos fueran capaces de leer comprensivamente, sistematizar la información, relacionarla, debatir en el marco de los grupos de trabajo. Se formularon las consignas que transcribimos a continuación, que proponían también lecturas de Eric Hobsbawm.

Gymnasium de la UNT. Trabajo Práctico Grupal

Tema: Las Crisis del Capitalismo. 1929 – 2008. Análisis comparativo

Fuentes a consultar

Diario La Gaceta

* Aquel crack de Wall Street en 1929. Publicado el 5/10/2008

* Estados Unidos en crisis. Suplemento Literario de la Gaceta. 12/10/2008

Hobsbawm, Eric (1998) Historia del Siglo XX. Buenos Aires: Crítica

* El abismo económico

A) Lectura comprensiva de las fuentes seleccionadas.

B) Identifiquen características de la economía capitalista citadas por Hobsbawm en su análisis.

C) Averigüen cómo impactó la 1º guerra en la economía mundial.

D) Enumeren manifestaciones económicas y sociales de la crisis del 29.

E) Seleccionen y expliquen causas de la crisis de 1929.

F) Analicen consecuencias de la crisis:

* Hobsbawm afirma que la gran depresión desterró el liberalismo económico durante medio siglo. Expliquen por qué.

* Influencia de las ideas de Keynes.

* Repercusiones de la crisis en Latinoamérica y Argentina.

* La URSS ¿vivió la crisis? ¿Por qué?

* ¿Cuáles fueron, según H. las opciones que se presentaron desde el ámbito político-intelectual, para afrontar la crisis del liberalismo?

G) A partir del artículo de Fernando López Alves, indiquen similitudes entre la crisis de 1929 y 2008.

Edith Litwin sostiene que *“la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información.”*⁶

Tal era nuestra intención. Pero, debemos tener siempre presente que no existe una relación directa entre enseñanza y aprendizaje; el aprendizaje no es automático.

Los alumnos del 5º Año del Gymnasium realizaron grupalmente la actividad propuesta. Manifestaron que fue un verdadero desafío el trabajar con los artículos periodísticos, porque implicaba la construcción de un conocimiento, comparando, estableciendo

⁶ Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar, condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós, Página 89.

diferencias, relacionando con los contextos, tratando de diferenciar la opinión de los hechos.

Los informes presentados fueron aprobados y ya hacia final de año, la temática de las crisis del capitalismo fue incluida en los exámenes integradores. Se trataba de apreciar el conocimiento de los procesos históricos estudiados y la utilización de las estrategias propuestas durante el ciclo lectivo.

Para ello, se diseñó una evaluación que nuevamente presentaba como fuente un artículo periodístico escrito esta vez por Mario Rapoport y publicado en Página 12, el 26 de octubre de 2008. (Ver en Apéndice).

A continuación, la prueba integradora instrumentada, de la que sólo presentamos la actividad vinculada al trabajo con fuente periodística.

Gymnasium de la UNT

Prueba integradora final de Historia. 5º Año A.

Alumno:

Fecha:

A) Lee detenidamente el artículo de Mario Rapoport “El New Deal”, publicado en el Diario Página 12 del día 26 de octubre de 2008.

A partir del artículo y de tus conocimientos del tema que aborda, resuelve las siguientes consignas:

A1) Indica similitudes y diferencias entre la crisis de 1929 y la de 2008.

A2) Define “New Deal”. Enumera sus medidas.

A3) Relaciona con las propuestas de Keynes y el nuevo rol del estado.

A4) Explica repercusiones políticas y económicas de las crisis del capitalismo en Argentina.

Y los resultados fueron...

Aprobaron la materia 24 alumnos sobre un curso de 34. Pudimos observar que las consignas relativas a la temática del capitalismo fueron desarrolladas correctamente por los alumnos que tuvieron una participación más activa en el desarrollo de las clases y que utilizaron estrategias que le permitieron la comprensión; ellos pudieron dar explicaciones, generalizaciones, ejemplificaron y presentaron el tema de forma diferente.

Transcribimos a continuación la respuesta de un alumno a la consigna A1.

“El funcionamiento de la economía capitalista nunca es uniforme y sus fluctuaciones son una parte esencial. Estas pueden ser de diversas duraciones. En el siglo XIX se pensaba que los llamados ciclos de expansión y depresión del capitalismo se daban cada 7 a 11 años. En los años 1920 el economista ruso Kondratiev formuló que estos ciclos se daban en ondas largas de duración de entre cincuenta y sesenta años.

Como vemos, las crisis del capitalismo forman parte de él y se repiten con cierta periodicidad.

Podemos establecer una serie de similitudes entre estas crisis, 1929 – 2008. Para comenzar ambas se desatan en Estados Unidos. Estas dos crisis no solo son sufridas en los USA sino que sobrepasan su geografía, haciendo que se la viva en otras partes del mundo y generando consecuencias. Otra similitud que podemos nombrar es una de sus principales consecuencias: el desempleo; en la del 29’ y del 2008 el desempleo general se manifiesta en la sociedad.

Entre las diferencias podemos nombrar por ejemplo la causa directa de ambas. Si bien las crisis se producen por un fenómeno común en el que la demanda no alcanza la productividad industrial provocando sobreproducción y la especulación; las causas de la crisis del 29’ fueron los créditos otorgados al sector agrario, el cual no podía devolverlos generando la crisis. Además se expandieron los créditos, para mejorar la demanda, pero no fueron utilizados en productos de básica necesidad.

La causa de la crisis del 2008 son los créditos hipotecarios que los bancos les dieron a personas que no podían devolverlos.

También son diferentes las medidas utilizadas para resolver la crisis. Aquí podemos ver la diferencia del New Deal, utilizado por Roosevelt y el salvataje de Bush en la actualidad. Bush intenta salvar empresas en quiebra; Roosevelt buscaba reconstruir el conjunto de la economía de su país y elevar el nivel de vida de los propios ciudadanos. Esta es una diferencia fundamental”.

La respuesta del alumno evidencia la importancia de trabajar en el aula de Historia con la enseñanza de estrategias como las mencionadas, que le permitan el inicio de un camino hacia el logro de una autonomía intelectual.

EL CINE COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN EL AULA DE HISTORIA

EN EL PROFESORADO...

La temática de la utilización del Cine como estrategia en la enseñanza de la Historia fue presentada a los alumnos del profesorado a través del análisis de un artículo publicado en la Revista Novedades Educativas, escrito por Gonzalo de Amézola.

ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA. HISTORIA. CINE Y ENSEÑANZA

Análisis crítico del artículo de Gonzalo de Amézola:

Historia del tiempo presente, cine y enseñanza. Novedades Educativas N° 202. Octubre 2007.

“El cambio debería comenzar en las escuelas. Allí se les debería enseñar a los alumnos a leer imágenes como se leen las palabras. El colegio debería despertar la curiosidad por el descubrimiento de las imágenes. Hay que formar a los niños para poder defenderse contra la dictadura de una imagen única”.

Bertrand Tavernier, director francés, citado por Gonzalo De Amézola en su artículo.

* Analicen y opinen acerca del planteo del autor acerca de los vínculos Historia académica- Cine.

* Detecten relaciones entre: cambios en la forma de concebir la Historia – transformaciones en los vínculos Historia-Cine.

* Según el autor del artículo: ¿Cuándo y cómo llega la Historia del Tiempo Presente a la Escuela? ¿Qué es lo reciente? ¿Qué es lo lejano?

* Marc Ferró sostiene: “Todos los filmes son históricos...” ¿Coinciden con esa afirmación? Fundamenten.

* Elaboren una lista de aspectos a tener en cuenta en el momento de utilizar una película como estrategia de enseñanza y de aprendizaje.

La clase cerró con una puesta en común en la que los alumnos opinaron acerca del tema, relatando experiencias que consideraron negativas, tales como dificultades materiales para poner en marcha la estrategia ya que la mayor parte de las escuelas públicas de Tucumán no tienen salas de video, ni los recursos mínimos indispensables tales como TV o DVD. A pesar de ello, y en la esperanza de un cambio, en la clase siguiente se proyectaron fragmentos de películas seleccionados a los fines de que se diseñaran propuestas de trabajo a ser compartidas; para la elaboración de las propuestas se analizaron los marcos teóricos.

Las investigaciones en didáctica de la Historia muestran en los últimos años, la necesidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje de la misma debido a que el abordaje fáctico basado casi exclusivamente en el paradigma positivista conlleva a un aprendizaje mecánico y superficial carente de significación para los alumnos.

En ese sentido valorizamos el uso del cine ya que al ser la imagen una nota distintiva, propia de la actualidad permite conectar mejor a la escuela con el contexto cultural en el que están inmersos los alumnos de modo que los mismos logren aprendizajes significativos. Por ello, sostenemos que se torna necesario que puedan establecer un diálogo entre la cultura letrada y la cultura audiovisual, apropiándose de los nuevos lenguajes y reflexionando sobre ellos.

No se puede negar la importancia que el cine tiene para un mejor conocimiento de la Historia. Así Dobaño Fernández y otros (2000:52,53) expresan: *“Por un lado facilita la comprensión de los contenidos más abstractos mediante la concreción de ideas en imágenes. Presenta situaciones integradas vividas por personajes multifacéticos. Entra por varios sentidos al mismo tiempo. Estimula la capacidad de análisis, crítica y debate y puede despertar en los estudiantes el interés por el conocimiento histórico. En síntesis, la aproximación al pasado mediante su reconstrucción, se hace más sencilla.”*⁷

No hay duda de que el docente debe saber leer las imágenes para poder guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que en cine, de lo que se trata es de educar la mirada, de inquietarla y de ponerla a pensar.

En la escuela de hoy, la proyección de películas está social e institucionalmente aceptada; lo que no significa que haya logrado la legitimidad esperada, pues para algunos proyectar una película en clase todavía suele asociarse con la pérdida de tiempo. Es nuestro desafío como docentes revertir esas representaciones negativas.

Es importante señalar que si bien el cine por sí sólo no basta para lograr un aprendizaje significativo de la Historia, usado correctamente se convierte en una estrategia eficaz. En el aula de Historia lo podemos utilizar en diferentes momentos; al comenzar el estudio de una unidad temática como disparador/motivador y para bucear ideas y saberes previos; como eje y centro de la clase; para integrar o sintetizar lo estudiado; para cerrar un tema y porque no como base para la evaluación. Es conveniente que vaya acompañado por actividades y materiales de trabajo adecuados.

El cine es una estrategia didáctica que el profesor debe saber utilizar, necesita de un trabajo de preparación, de explicación y posteriormente de plantear reflexiones a los alumnos. Cuando proyectamos una película o un fragmento de película debemos hacer

⁷ Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez y Román (2000) Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita. Buenos Aires: Aique. Pag. 52-53

una presentación previa informando sobre que se verá. Qué vamos a ver, para qué lo vamos a hacer, cual es nuestro objetivo. De lo contrario, si no compartimos esa información, lo que se provocará es desconcierto, incertidumbre. Por otra parte, como todo texto, el film puede ser leído en múltiples sentidos. Se convierte en una nueva fuente histórica y, como tal, debe ser sometida a la crítica e interpretación. Con el cine se puede no sólo completar y profundizar la materia sino que se aprenden aspectos que no pueden estudiarse o verse en los libros.

Y EN EL NIVEL SECUNDARIO...

La experiencia se realizó en un 9º grado de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, dependiente de la UNT. El curriculum de Historia del grado plantea el estudio de los procesos de la crisis del colonialismo, las revoluciones en Hispanoamérica, y el inicio de la organización de los estados en el siglo XIX.

Este establecimiento cuenta con un Departamento de Tecnología Educativa, sala de video, personal con experiencia en el manejo de las “nuevas tecnologías educativas”. De manera tal que las condiciones para desarrollar la experiencia estaban dadas. Es necesario comentar que la dinámica de utilización de películas ya había sido puesta en práctica en otras oportunidades, por lo que las alumnas contaban con un conjunto de habilidades adquirido previamente.

La experiencia que seleccionamos fue la proyección de la película *Queimada!*, dirigida por Gillo Pontecorvo y protagonizada por Marlon Brando y Evaristo Márquez en los roles principales. La película cuenta la historia de Sir William Walker, un oficial inglés que es enviado, como agente provocador, a una isla del Caribe, que está bajo la dominación portuguesa. Su principal recurso económico es la explotación de la caña de azúcar con mano de obra esclava. Su actuación provoca una revolución que termina con el dominio colonial portugués y con la instauración de un gobierno de notables. El film muestra la historia de José Dolores y en él intenta condensar la trayectoria de muchos de los protagonistas de la historia de Latinoamérica.

Se eligió esta película en función del diseño de una estrategia de enseñanza que la planteaba como disparador para el aprendizaje de los procesos históricos vinculados al colonialismo y el neocolonialismo.

Se requirió de un tiempo especialmente organizado, ya que la película tiene una duración de aproximadamente dos horas reloj, lo que excede el módulo de la materia

Historia. Al ser una estrategia ligada a generar el interés de las alumnas, la proyección del film se dio sin una guía de trabajo previa.

Las películas cuentan una historia. Nos permiten reconstruir la narrativa para luego relacionarla con los contenidos curriculares a enseñar. Luego de la proyección de la película *Queimada* se brindó a las alumnas el espacio para manifestar sus emociones e interpretaciones.

El film les impactó e interesó; dijeron que era una película distinta a la que estaban acostumbradas, un poco lenta, con otro ritmo, con diálogos complejos y a veces difíciles de seguir. Resaltaron la importancia de los protagonistas, sus cambios en la forma de pensar y de actuar en el transcurso de la película, los intereses que defendían, las injusticias y violaciones a los derechos humanos, las venganzas.

A partir de las ideas manifestadas se orientó el debate hacia los grupos sociales que representaban cada uno de los protagonistas, sus luchas a favor o en contra de la independencia, los intereses económicos que se plantean con claridad en el film, el contexto histórico que recrea magistralmente la película.

En las clases posteriores se revisó, con aporte bibliográfico, el concepto de colonialismo y se planteó y analizó los procesos del neocolonialismo, de revolución, de contrarrevolución y los conflictos en la búsqueda de la organización de los nuevos estados luego de la emancipación. Todas estas temáticas se las estudiaron relacionando en forma permanente con la Historia de *Queimada*.

La estrategia de trabajo seleccionada les permitió a las alumnas realizar procesos de aprendizaje ligados al análisis, las relaciones, la comprensión. Siguiendo a Litwin, *entendemos que conocer no es almacenar datos o conceptos sino comprenderlos, entenderlos en su contexto, saber transferirlos; esto es, integrarlos con lo que ya se sabe, de modo que el conocimiento sea más complejo y relativo. Esto sucede, además, porque el conocimiento está en constante cambio, es provisional, no es fijo y se entiende en sus múltiples relaciones.*⁸

A modo de cierre...

Hemos presentado en esta ponencia dos experiencias realizadas en Escuelas Experimentales de la UNT relativas a la utilización de estrategias de enseñanza que se

⁸ Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. Página 75.

pusieron en práctica con el objetivo de que los alumnos se esfuercen, aprendan, comprendan los procesos históricos, intentando revertir la situación de desinterés de los adolescentes ante problemáticas sociales del pasado y del presente.

Las experiencias relatadas fueron también puestas a disposición de alumnos del profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, sin la intención de dar recetas puesto que tenemos el convencimiento de que cada situación educativa, cada grupo de alumnos constituye una realidad compleja que debe ser punto de partida en el diseño de las prácticas de la enseñanza. No obstante, sostenemos que el compartir experiencias posibilita abrir perspectivas y miradas.

El haber centrado nuestra atención en la temática de las estrategias de enseñanza y aprendizaje no implica haber desatendido otras cuestiones tales como la rigurosidad en el análisis de los procesos históricos y la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, temáticas que consideramos fundamentales en la formación inicial del profesorado y están en la base toda propuesta de la enseñanza de la Historia en el nivel secundario.

APÉNDICE

1 - La Gaceta. (Tucumán). Domingo 5 de octubre de 2008. Sección Economía.

Aquel “crack” de Wall Street en 1929

2 - Suplemento Literario de La Gaceta. (Tucumán). Domingo 12 de octubre de 2008

Estados Unidos en crisis.

Fernando López - Alves - Ph. D. en Ciencias Políticas, profesor titular de Estudios Globales de la Universidad de California, investigador de la Universidad de Princeton, ex asesor del ex vicepresidente Al Gore. Recientemente integró el equipo de asesores de campaña de Barack Obama. Su último libro en castellano es *Sociedades sin destino* (Buenos Aires, Taurus).⁹

3.- El New Deal. Página 12. Domingo 26 de octubre de 2008.

■ Por Mario Rapoport * Economista e historiador. Investigador del Conicet.

El intervencionismo estatal del presidente George W. Bush tiene poco o nada que ver con la experiencia del New Deal (“Nuevo Trato”) que Franklin D. Roosevelt llevó a cabo para enfrentar la Gran Depresión de los años ‘30. Bush intenta salvar empresas en quiebra; Roosevelt buscaba reconstruir el conjunto de la economía de su país y, en primer lugar, elevar el nivel de vida de los propios ciudadanos. No viene mal entonces una breve síntesis de aquella experiencia.

⁹ Estos dos artículos no se transcriben para no exceder los límites establecidos para la presentación de las ponencias.

El New Deal tomó forma en los primeros meses del gobierno de Roosevelt, que asumió el 4 de marzo de 1933 en medio de una profunda crisis bancaria. Problema que resolvió rápidamente mediante una reforma del sistema financiero, dejando en pie a un 75 por ciento de los bancos de todo el país luego de un feriado de tres días en sus actividades. El 19 de abril declaró el fin del Patrón Oro, por lo cual se prohibieron las salidas del metálico al extranjero y se devaluó el dólar. La resolución del problema bancario le brindó el apoyo de la gente común, lo que le permitió hacer aprobar las medidas legislativas que conformaron el nuevo programa económico.

Es así que dio inicio al período que se conoce como de “los cien días”, haciendo referencia al tiempo en que el Congreso de Estados Unidos trató una serie de proyectos de política económica presentados por Roosevelt. Estrictamente, no podemos dar a las políticas tomadas durante los primeros tiempos de su presidencia el calificativo de keynesianas, aunque el líder demócrata estaba influido por economistas heterodoxos y en el ambiente académico ya se discutían las formas de resolver el problema de la insuficiencia de la demanda efectiva. La influencia de Keynes comenzó a sentirse recién a partir de 1936, cuando se publicó su Teoría General. Pero Roosevelt debió adaptar y reconocer el fin del modelo de acumulación vigente, liderado por el pensamiento liberal, de no intervención en los mercados.

Existían grandes excedentes productivos que no podían venderse y vastos sectores de la población que no tenían los medios de adquirirlos, sea por sus bajos ingresos, sea por el desempleo. Cuando Roosevelt asume había en los Estados Unidos más de 10 millones de ciudadanos sin empleo y sin ningún amparo estatal ni protección social. En forma dramática, la revista Fortune, representativa del establishment norteamericano, decía en un editorial a los mismos desocupados: “Usted que antes fue un carpintero, no tiene ahora más trabajo ni dinero. Le han cortado el gas y también la electricidad, vuestra mujer languidece, vuestros hijos tiemblan”. Y daba una serie de consejos para que esas personas pudieran comer y vestirse recurriendo a cantinas municipales o al Ejército de Salvación. El artículo terminaba además advirtiendo “y si usted es un intelectual que tiene mujer y niños, ¿qué hace...? Debe hacer como el carpintero”.

Las políticas que constituyeron el programa económico de los cien primeros días de Roosevelt tuvieron tres ejes centrales: medidas para incrementar el consumo, una nueva política agraria y la búsqueda de una solución al problema del desempleo. En primer lugar, se inició un control directo de los precios por el gobierno a través de la Ley de Recuperación Industrial Nacional (NIRA), el 16 de junio de 1933, que establecía regulaciones sobre horas máximas y salarios mínimos en ciertas industrias, y otorgaba el derecho a los trabajadores a sindicalizarse. Mediante el artículo 7.a. se creó la Administración de Recuperación Nacional (NRA), a través de la cual se controlaban la producción de las industrias y los precios de sus productos, fijados estos últimos, por lo general, en forma oligopólica.

En procura de dar una respuesta al problema del campo se dictó la Ley de Ajuste Agrario (AAA) que, junto con la NRA, fueron pilares del New Deal. La caída de los precios de los productos agrícolas no se inició con la Gran Depresión, pero se agudizó con ella. Esta situación provocó un aumento de la producción para paliar la merma de los ingresos, lo que produjo un efecto contrario al deseado. Paralelamente, se aprobó la Administración de Crédito Agrario para fortalecer las cooperativas agrícolas y estabilizar los precios. Se inició en esos años una política de subsidios agrícolas que aún continúa.

El tercer pilar del New Deal fue constituido por medidas destinadas a crear empleos mediante inversiones o ayuda pública. El 18 de mayo de 1933 se aprobó el proyecto de la Autoridad del Valle del Tennessee con el fin de generar y distribuir energía hidroeléctrica en una gran región del sur del país, lo que requería la realización de grandes obras de infraestructura, mejoraba la situación de los granjeros pobres y creaba puestos de trabajo. Y pocos días después se puso en marcha la Administración Federal de Asistencia para la Emergencia, que procuraba lograr empleos a través de la ayuda directa a los estados.

En 1935 se iniciaron entonces intensas sesiones legislativas para tratar las iniciativas más audaces de la administración. Así, se creó durante ese período uno de los mayores organismos de la presidencia de Roosevelt: la Administración de Obras Públicas. En ocho años, el proyecto empleó a 8.500.000 de personas. Se construyeron autopistas, caminos, parques, ciudades verdes, edificios públicos, puentes, con un gasto de 11 mil millones de dólares.

Otras de las medidas clave de esta segunda etapa fueron la Ley Wagner y la Ley de Seguridad Social. La primera (de relaciones laborales) otorgaba derechos de sindicalización a los trabajadores y procedimientos de negociación colectiva; la segunda, establecía pensiones de vejez y viudedad, subsidios de desempleo y seguros por incapacidad. Un proyecto polémico presentado por el presidente fue la reforma impositiva gracias a la cual se elevó al 79 por ciento la tasa a las ganancias de los ingresos superiores, que en los años '20 era de solo el 35 por ciento. "No nos preguntemos –dice Krugman–, por qué Roosevelt fue considerado un traidor a su clase." Ese no será, en todo caso, el juicio que tendrán de George W. Bush pese a su responsabilidad en la crisis actual.

4.-.

Queimada!

Año de producción: [1969](#)

Dirección: [Gillo Pontecorvo](#)

Intérpretes: [Marlon Brando](#), [Evaristo Márquez](#), [Norman Hill](#), [Renato Salvatori](#), [Dana Ghia](#), [Valeria Ferran Wanani](#), [Giampiero Albertini](#)

Guión: [Franco Solinas](#), [Giorgio Arlorio](#)

Música: [Ennio Morricone](#)

Fotografía: [Marcello Gatti](#), [Giuseppe Ruzzolini](#)

Duración: 112 min.

Público apropiado: Jóvenes-adultos

Género: [Drama](#), [Aventuras](#)

Rebelión

Intento de fusionar cine político y de aventuras de la mano de [Gillo Pontecorvo](#), que había sido nominado al Oscar por su comprometido filme [La batalla de Argel](#) (1966). Su acción tiene lugar en el año 1854 en la isla de Queimada, por aquel entonces bajo

dominio portugués. Un agente del gobierno inglés ([Marlon Brando](#)) llega al lugar para provocar una rebelión entre sus habitantes que expulse a los gobernantes lusos y permita a los británicos hacerse con el control de la caña de azúcar.

El resultado final fue un desastre en taquilla, elevándose los gastos de su producción al rodar en Marruecos, las Islas Vírgenes, el norte de Francia y en los estudios italianos de Cinecittá donde se reconstruyó Londres. Además, las dos horas y diez minutos de metraje tuvieron que ser aligeradas en veinte minutos para su estreno en Estados Unidos.

<http://www.decine21.com/peliculas/Queimada-10567>

BIBLIOGRAFÍA

- Caldarola, G. C. (2005) Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Bonum.
- Cibotti, E. (2003) Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana. Buenos Aires: FCE
- Davini, M. C. (2008) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- De Amézola, G. (2007) Historia del tiempo presente, cine y enseñanza. En *Novedades Educativas* N° 202.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, Flacso, Osde.
- Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez y Román (2000) Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C. (1998) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó 112.
- Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior) Buenos Aires: Miño y Dávila; UNSAM Edita.

