

La enseñanza de la historia y la construcción de identidades en los alumnos del nivel secundario.

Carnevale Sergio.

Cita:

Carnevale Sergio (2013). *La enseñanza de la historia y la construcción de identidades en los alumnos del nivel secundario. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1121>

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 129

Título de la Mesa Temática: Enseñanza, formación docente y divulgación histórica:
nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: de Amézola, Gonzalo; González, María
Paula y Morras, Valeria

**LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE LAS CONSIGNAS DE
TRABAJO EN EL AULA**

Autor: Carnevale Sergio

Universidad Nacional de General Sarmiento e ISFD N° 42

scarneva@ungs.edu.ar

Introducción

En el presente trabajo me propongo analizar las consignas que conforman las actividades que los profesores de historia dan en clase cuando se disponen a desarrollar el proceso de enseñanza. La inquietud por las consignas surge a partir de la pregunta por las prácticas escolares, por saber qué historia enseñan los profesores de algunas escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Conocer cuáles son las consignas de trabajo que los profesores les proponen a sus alumnos puede ayudar a tener una aproximación para comprender qué tipo de historia enseñan. Considero que es importante tomar en cuenta las consignas ya que constituyen un indicador importante de lo que ocurre en las aulas, porque forman parte del quehacer cotidiano, de las prácticas y saberes que los profesores ponen en juego cuando enseñan historia.

La fuente de información utilizada para realizar una primera aproximación al análisis de las consignas son las carpetas de historia de los alumnos, que en esta oportunidad, se constituyen en un documento muy valioso porque son un dispositivo en el que queda registrada la actividad desarrollada en clase. Dichas carpetas pertenecen a alumnos que cursan la escuela secundaria en establecimientos de la zona de influencia de la UNGS, ubicada en el primer cordón del conurbano bonaerense, más precisamente a la Región IX de la provincia de Bs. As., compuesta por los distritos de San Miguel, Malvinas Argentinas, José C. Paz y Moreno.

Al tomar a las carpetas de los alumnos como fuente de información y dentro de ellas a las consignas planteadas por los profesores de historia, busco responder a las siguientes preguntas: ¿Qué información pueden brindar las carpetas? ¿Cuál es el aporte que esta fuente puede hacer para comprender las prácticas y los saberes de los profesores de historia? ¿Qué enseñan los profesores de historia con las actividades que les proponen a sus alumnos? ¿Cuál es el sentido de las consignas que dan los profesores en clase? ¿Las consignas dadas por los profesores ayudan a que sus alumnos aprendan historia, a que comprendan los procesos y hechos históricos que trabajan en la escuela? ¿Los conducen al planteo de problemas, de hipótesis, a comparar, a analizar los procesos históricos, o solo son ejercicios rutinarios en los que principalmente tienen que repetir información?

Marco de referencia

Analizar las consignas dadas por los profesores en las clases de historia se enmarca en la observación de la cotidianidad de las aulas, que constituye una fuente de información muy importante para conocer los procesos mediante los cuales los profesores enseñan historia, ya que brindan datos que no se pueden obtener mediante la consulta de otro tipo de fuentes documentales, porque la dinámica del quehacer diario en las escuelas no puede ser reflejada por ningún reglamento, por ningún diseño curricular, ni ninguna norma, por más prescriptiva que sea.

De acuerdo a lo planteado por Julia el campo de investigación sobre la forma de enseñar de los profesores de historia, utilizando como fuente de información los ejercicios que los profesores proponen a sus alumnos, no tiene muchos años en la investigación educativa y abre la puerta a un campo de conocimiento que puede aportar mucha información sobre las prácticas escolares (Julia, 2001: 35). Por lo tanto esta investigación puede aportar información valiosa para tratar de entender las prácticas de enseñanza que los profesores de historia desarrollan en las aulas.

Es sabido que las prácticas que se desarrollan al interior de las escuelas no son un fiel reflejo de las propuestas curriculares y los diseño oficiales, son reinterpretaciones y adaptaciones hechas por los profesores para dar clases, debido, entre otras cosas, a que en las aulas ocurren situaciones que no pueden ser determinadas con antelación, las clases están atravesadas por una serie de variables y de aspectos, cuyo análisis requiere de la observación. Esta forma de indagar lo que ocurre en las escuelas se enmarca en la corriente etnográfica (Rockwel, 1995: 13-15), que desde hace tiempo ha instalado una mirada sobre la cotidianidad escolar que aporta nuevos elementos para analizar e intentar entender la realidad de las escuelas.

El presente trabajo está alineado con esta forma de entender y de abordar la escuela y pretende dar cuenta de un aspecto de las prácticas cotidianas que ocurren en la misma, las consignas que utilizan los profesores para enseñar historia. Además, por su carácter de estudio cualitativo y dado el limitado número de casos analizados no pretende ser un trabajo representativo, cuyas conclusiones puedan ser generalizables y aplicables a otras situaciones y contextos (Finocchio, 2005: 5-6). Lo que se pretende es que el análisis de las consignas, que constituyen solo un aspecto de las prácticas de enseñanza, aporte

información y ayude a comprender mejor la tarea que desarrollan los profesores de historia en un contexto particular.

Si bien este trabajo no tiene como objetivo indagar sobre las características de las instituciones, creo que es importante señalar que estas son un factor importante para pensar las prácticas que cotidianamente ocurren en las aulas.

Para entender las prácticas de los docentes es necesario conocer las características de la institución y del contexto al cual esta pertenece, porque se entiende que las prácticas adquieren las características que las definen a partir de estar situadas, de desarrollarse en un contexto y en un tiempo determinado.

Las tareas y actividades que plantean los profesores en sus clases de historia forman parte de un conjunto de prácticas y saberes más amplio que define un modo de actuar, una forma de hacer en la cotidianeidad escolar, constituyen, junto con otras características, la cultura escolar. Lo que hacen los profesores en el aula es un producto cultural, contextualizado y a la vez producto de una tradición, de una historia que se recrea permanentemente al interior de las escuelas. La cultura escolar es una forma de cultura a la cual se accede únicamente a partir de la mediación ejercida por la escuela, es una creación específica de la escuela que se dedica a transmitir saberes y conductas que nacen en su interior. Está formada por un conjunto de regularidades y tradiciones que dirigen la práctica escolar y también impactan sobre la organización de la enseñanza y el aprendizaje. Así entendida la cultura escolar se compone de un conjunto de formas de hacer, de ideas, valores y pensamientos, que sedimentaron a lo largo del tiempo y que por su regularidad y duración conformaron reglas y formas de hacer que se transmiten de generación en generación. Interesa la cultura escolar como un producto de las relaciones sociales que se dan dentro de la escuela, que se desarrolla a partir de la reinterpretación de los marcos sociales y académicos, que se produce al interior de la misma y que regula el comportamiento de los actores y permite entender el sentido de las prácticas que cotidianamente ocurren al interior de cada institución educativa.

Al interior de las escuelas existen una serie de aspectos y elementos que son producto de la cultura escolar como por ejemplo las asignaturas o materias, los discursos, el lenguaje utilizado por docentes y alumnos, la clasificación de los estudiantes, la

organización y el desarrollo de la clase, las formas de enseñanza y de aprendizaje. (Viñao Frago, 2002: 57-62).

Chervel hizo un gran aporte para pensar a la escuela como productora de sentidos, de conocimiento y de cultura. En este punto discute con Chevallard quien plantea que la escuela hace una adaptación del contenido disciplinar para enseñarlo y que en función de dicho proceso lo deforma, lo devalúa (Chevallard, 1997). En cambio Chervel plantea que lo que ocurre en la escuela no es una adaptación sino una creación, es algo nuevo que responde a la lógica de la cultura escolar y a los propósitos de la enseñanza (Chervel, 1991: 86).

A las prácticas cotidianas que ocurren en las escuelas también se las puede considerar desde la perspectiva de la enseñanza de una determinada disciplina, así terminan formando parte de lo que Cuesta Fernández denomina el código disciplinar, es decir:

(...) una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (Cuesta Fernández, 2009: 8).

Ambas perspectivas, la de la cultura escolar y el código disciplinar, pueden ser complementarias para analizar e intentar comprender los saberes y prácticas docentes. Todas estas consideraciones conceptuales sirven para resaltar la importancia del estudio de los saberes y prácticas cotidianas que ocurren en las escuelas y específicamente al interior de las aulas durante las clases de historia. El estudio de las prácticas de los profesores de historia se enmarca en el estudio de la cultura escolar, y dentro de esta se relaciona con la historia de la enseñanza de la historia, lo cual remite al concepto de código disciplinar antes mencionado.

Dentro de este marco tan amplio voy a recortar y definir un objeto de estudio que serán las consignas utilizadas por un pequeño número de profesores para enseñar historia, en algunas escuelas del nivel secundario del sistema educativo de la provincia de Bs. As.

La fuente de información utilizada para realizar una primera aproximación al análisis de las consignas propuestas por los profesores son las carpetas de historia pertenecientes a alumnos que cursan la escuela secundaria.

Las carpetas y las consignas como objeto de estudio

La consideración de las carpetas como fuente de información me lleva a las siguientes preguntas: ¿Qué información pueden brindar las carpetas? ¿Cuál es el aporte que esta fuente puede hacer para comprender las prácticas y los saberes de los profesores de historia? Como señalé, mi recorte apuntará al análisis de las consignas que están en las carpetas y ante ellas me pregunto ¿qué enseñan los profesores de historia con las actividades que les proponen a sus alumnos? ¿Cuál es el sentido de las consignas que dan los profesores en clase? ¿Ayudan a que sus alumnos aprendan historia, a que comprendan los procesos y hechos históricos que trabajan en la escuela? ¿Los conducen al planteo de problemas, de hipótesis, a comparar, a analizar los procesos históricos, o solamente son ejercicios rutinarios en los que principalmente tienen que repetir información?

Tal como fue señalado en el párrafo anterior las fuentes de información para la realización de este trabajo fueron las carpetas de los alumnos, que en esta oportunidad se constituyen en un documento muy valioso porque son un dispositivo en el que queda registrada la actividad desarrollada en clase. A las carpetas se las puede pensar de la misma forma que Silvina Gvitz considera a los cuadernos del nivel primario, como un espacio de interacción entre docentes y alumnos, en el que se enfrentan cotidianamente los actores que participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto constituyen una fuente de información muy importante para observar los procesos pedagógicos y didácticos que desarrollan los profesores para enseñar historia.

Las carpetas son importantes, entre otras cosas, porque guardan el registro de las actividades desarrolladas en clase. Pero pueden ser pensadas como algo más que un soporte físico en el que queda un tipo particular de registro de lo acontecido en clase, se las puede considerar por su carácter de operador, de productor de efectos y de saberes escolares. También se las puede considerar un dispositivo escolar en el cual se condensan un conjunto de prácticas discursivas escolares, cuyo análisis puede servir para conocer el contenido escolar, las estrategias y métodos utilizados por los

profesores para enseñar, las respuestas de los alumnos y las estrategias que estos utilizan para resolver las actividades planteadas por los docentes (Gvirtz, 2011: 25-26).

Si bien las carpetas aportan mucha y muy valiosa información, su consideración como fuente tiene ciertos límites. Hay determinados aspectos de una clase que no quedan reflejados en la carpeta, las explicaciones del profesor, las dudas de los alumnos y sus inquietudes son aspectos de la clase que no se ven reflejados en las carpetas. Además para analizar las consignas dadas por los profesores sería de utilidad trabajar sobre la bibliografía utilizada para responderlas, que puede aportar otra perspectiva sobre el trabajo en clase.

Todas estas consideraciones dan cuenta de los límites y alcances de la carpeta como fuente de información, hay una serie de aspectos sobre los que la carpeta no brinda información y que pueden resultar de mucha utilidad para comprender las prácticas y saberes que desarrollan los profesores en las aulas. Por todo lo dicho anteriormente sería conveniente triangular la información y cruzar los datos que brindan las carpetas con los obtenidos mediante la utilización de otros instrumentos de recolección de información, como por ejemplo la observación de clases, o la entrevista a los profesores que puede aportar información sobre el sentido que los propios profesores le asignan a las actividades que plantean.

En las carpetas se encuentran diferentes tipos de enunciados, los que plantean los docentes, que estipulan la tarea que hay que resolver, lo que escriben los alumnos para responder a las tareas y otros tipos de enunciados que pueden ser el dictado de alguna definición, los apuntes de una explicación, o copiar algo que estaba escrito en el pizarrón. En este caso voy a referirme únicamente a las consignas planteadas por los docentes, que son muy importantes para el desarrollo de una clase porque son organizadores de las tareas, indican lo que hay que hacer y también son un indicador del contenido que se está trabajando (Gvirtz, 2011: 70).

Se tomarán en cuenta las consignas planteadas por los docentes para la enseñanza de la historia, con el fin de tratar de comprender qué es lo que los docentes les piden que hagan a sus alumnos y cómo es trabajado el contenido disciplinar. El análisis de las consignas permitirá un primer acercamiento al sentido que tiene la enseñanza de la historia y los temas tratados por los profesores.

De acuerdo con el planteo de Gadamer las preguntas son muy significativas para el proceso de conocimiento, tienen la finalidad de ayudar a pensar y a construir sentidos. Las preguntas sirven para orientar, para desafiar lo que pensamos a partir de lo que sabemos, son las que movilizan la búsqueda en el proceso del conocimiento (Siede, 2010: 275).

Las preguntas que hace un docente pueden funcionar como una puerta de entrada a la propuesta de enseñanza (Siede, 2010: 284).

Existen diversos tipos de consignas utilizadas por los profesores de historia, algunas hacen referencia a los aspectos fácticos por encima de las categorías explicativas y promueven en los alumnos la memorización y la repetición de información antes que cualquier otra actividad intelectual. Pero también existen consignas problematizadoras, que plantean inquietudes y cuestionamientos y que ayudan a los alumnos a cuestionar la realidad y también los procesos históricos estudiados.

Se pueden encontrar también preguntas que guarden relación entre sí en cuanto a que forman parte de una trama que permite abordar y explicar un determinado tema o problema histórico. Puede haber una pregunta general y luego otras que planteen subdivisiones del problema inicial, ramificaciones y reformulaciones del mismo (Siede, 2010: 287).

Hay consignas que se relacionen con la lectura y la interpretación de un texto. La lectura constituye una herramienta fundamental para aprender historia, en las clases de historia se suele utilizar la lectura de textos como una de las formas de enseñar contenidos históricos.

La comprensión de un texto depende de varios factores, de los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema, del tipo de relaciones que establece entre lo que ya sabe y lo que está leyendo y de los objetivos que persigue. Estos últimos son muy importantes porque determinan el trabajo intelectual que el lector debe desarrollar para interpretar el texto. Es posible que los objetivos de la lectura se puedan establecer a partir del tipo de consignas planteadas por los profesores.

Debido a esto es importante analizar para qué leen los alumnos en las clases de historia, lo que nos remite a trabajar sobre las consignas que son las que promueven la

interacción entre los alumnos y los textos (Aisenberg, 2010: 66). En la enseñanza de la historia las consignas son herramientas muy importantes ya que no solo promueven el tipo de lectura que se va a desarrollar, sino también el tipo de aprendizaje, establecen qué es lo que se hace en clase y cómo hay que hacerlo. Por lo tanto analizar las consignas es muy importante para saber qué tipo de lecturas se promueven en clases y qué aprendizajes pueden hacer los alumnos.

En la enseñanza de la historia hay una tradición de recurrir a los microcuestionarios, los cuales parten del supuesto que la comprensión del texto surge de la acumulación de microrespuestas a micropreguntas. En la enseñanza de la historia las consignas más frecuentes son las de descomposición del texto, que implican que los alumnos deben localizar y reproducir información puntual para responder a consignas puntuales. En estas ocasiones el lector lo que hace es una lectura superficial para responder a las preguntas, lo que no implica que llegue a una comprensión total del texto, ni del proceso histórico que está estudiando. Las preguntas de descomposición pueden llevar a los alumnos no solamente a descomponer el texto en pequeñas partes, que son las necesarias para responder a las consignas, sino también a ocultar el sentido del texto en su totalidad y del tema que se quiere enseñar (Aisenberg, 2010: 68).

Otro tipo de consignas que también se pueden utilizar para la enseñanza de la historia son las abiertas y las globales, que promueven un tipo de lectura que ayuda a los alumnos en el aprendizaje de la historia ya que se centran en el tema de historia a enseñar.

Las consignas abiertas apuntan a la lectura de un texto para conocer el tema del que se trata, para responderlas solo es necesario leer y luego comentar el texto sin buscar ninguna información puntual. Por su parte las consignas globales tienen una vinculación directa con el contenido a enseñar, marcan una dirección para establecer relaciones, para reconstruir una explicación, o para reconocer una idea general, pero no apuntan a la búsqueda de una información puntual en el texto. Estos dos tipos de consignas les permiten a los alumnos decidir qué y cómo interpretar el texto y promueven en ellos una lectura genuina, que les permiten relacionarse con los textos desde sus perspectivas, desde aquello que les resulta interesante (Aisenberg, 2010: 74). Son consignas que apuntan a iniciar y estructurar la lectura de un texto.

También se encuentran las consignas analíticas, que se parecen a las de descomposición porque apuntan a la búsqueda de información puntual en un texto, pero se diferencian en que son especificaciones de una pregunta global y apuntan a la comprensión del texto y aparecen de acuerdo a las dificultades que se les presenten a los alumnos para interpretar el texto (Aisenberg, 2010: 77).

Otros tipos de consignas que posiblemente se encuentren en las carpetas son las denominadas tareas de memoria, en las que los alumnos solo deben reproducir información; de procedimiento o rutina, en las que los estudiantes deben aplicar un procedimiento conocido; de comprensión o entendimiento, en las cuales deben aplicar un conocimiento a una nueva situación, hacer inferencias o resolver una situación problemática y finalmente tareas de opinión (Doyle, 1998: 7).

Llegado este punto es necesario aclarar que las consignas son solo un elemento dentro la compleja trama de la que se compone una clase. Además no existe una relación lineal entre las actividades propuestas por los docentes y las realizadas por los alumnos, o con sus aprendizajes, las consignas son solo un disparador y un mediador entre los estudiantes y los contenidos históricos (Aisenberg, 2010: 66).

Los diversos tipos de consignas antes mencionados serán tomados en cuenta para el análisis de las carpetas, servirán de guía para orientar la mirada y para clasificar las consignas dadas por los profesores de historia.

Descripción y Análisis

Las tres carpetas analizadas contienen temas de historia argentina enmarcados en los procesos del contexto mundial que ejercieron influencia sobre los mimos.

En todas las carpetas consultadas el tiempo puede ser tomado como un analizador para agrupar las actividades. Cada día de clase tiene su correspondiente fecha y para cada fecha corresponde un tema de historia que va acompañado de una actividad.

Las actividades no están agrupada por unidades didácticas, en ningún caso se observó la diferenciación entre unidades. Los temas parecen estar agrupados de acuerdo a su pertenencia a un mismo proceso histórico, pero eso no está indicado en ningún lado.

En todos los casos los temas pueden ser identificados por los títulos que llevan las actividades y los textos que figuran en cada una de las carpetas. Todas las carpetas poseen para cada uno de los días de clase un título que permiten identificar cuál es el tema de la clase y de qué se trata la actividad que se desarrolló ese día.

Si bien para cada día de clase corresponde un tema de historia y la resolución de una actividad, en algunos casos se observa que el tema no se agota en una sola clase, por lo tanto es retomado en clases siguientes mediante nuevas actividades que trabajan sobre el mismo.

Carpeta A

Esta carpeta pertenece a un estudiante de 5° año de una escuela estatal del nivel secundario, ubicada en el distrito 131 de la región IX. En la misma se desarrollaron durante el ciclo lectivo 2012 los siguientes temas de historia: segunda posguerra, guerra fría, descolonización, EEUU y la guerra fría, China, gobiernos peronistas, economía peronista, golpe de 1955, Illia, revolución argentina, cordobazo.¹

Como se puede apreciar son temas de historia argentina del siglo XX y del contexto mundial, tal como lo establece el diseño curricular provincial para quinto año.

La carpeta se compone fundamentalmente de actividades para ser resueltas por los alumnos y unos pocos desarrollos teóricos sobre algunos temas, que se presentan mediante redes conceptuales y cuadros sinópticos, que parecen copiados del pizarrón a partir de una posible explicación del profesor.

Cada actividad está relacionada con un tema de historia en particular, lo cual indicaría que el tratamiento de cada uno se realizó a partir de la resolución de una actividad por parte de los alumnos. Además es pertinente señalar que para cada día de clase se corresponde una actividad destinada a trabajar un tema en particular.

Del total de las actividades de la carpeta, que se presentan separadas por día y por tema, la mayoría son cuestionarios, solo en cuatro oportunidades, que se corresponden con el trabajo en cuatro días diferentes sobre diversos temas de historia, las actividades incluyeron la elaboración de una red conceptual.

¹ Los temas son citados tal como aparecen en la carpeta.

En otras tres oportunidades las tareas del día incluyeron la resolución de actividades del libro, que no pude analizar debido a que no tuve acceso a la bibliografía utilizada por los alumnos.

La actividad que más se repite en esta carpeta es el cuestionario compuesto por consignas de trabajo que en la mayoría de los casos tienen como principal objetivo la búsqueda y reproducción de información por parte de los alumnos, situación que se repite en todas las actividades de la carpeta, independientemente del tema trabajado.

Los siguientes son solo algunos ejemplos de las mencionadas actividades:

13/03/12

- ¿Qué establecía la conferencia de Yalta?
- ¿Qué objetivos tenía la ONU?

10/04/12

- ¿Qué es el capitalismo?
- ¿Cuándo comenzó la guerra fría?
- ¿Qué efectos tuvo la segunda guerra mundial?

03/07/12

- ¿Sobre qué dos pilares se sostenía el plan económico de Perón?
- ¿Explicar cómo funcionaba el IAPI?
- ¿En qué consistió el programa de estatización de Perón?

10/07/12

- ¿Por qué el país no podía seguir vendiendo su producción al exterior?
- ¿Qué signos de deterioro mostraba la economía argentina hacia 1950?
- Explicar qué estableció el segundo plan quinquenal.

Además del tipo de preguntas antes analizadas también figuran otras, que aparecen en una cantidad mucho menor, a las que se las puede considerar más complejas debido al tipo de actividad que deben realizar los alumnos para resolverlas. Son preguntas que apuntan al análisis de los procesos históricos que se estudian, dado que no se responden a partir de la simple repetición de información sino que demandan que los alumnos establezcan relaciones, hagan comparaciones, o que justifiquen sus respuestas. Este tipo de consignas aparecen en la carpeta a partir del trabajo sobre el peronismo, al abordar este tema el profesor comenzó a plantear preguntas que requieren del análisis y la interpretación del proceso histórico.

A continuación reproduzco algunos ejemplos del tipo de consignas antes señaladas

27/03/12

- ¿Por qué la segunda guerra mundial fue un hecho trascendental para los movimientos de independencia de Asia y África?
- ¿Qué papel jugaron EEUU y la Unión Soviética en los movimientos de independencia? ¿Por qué les parece que adoptaron esa actitud?

05/06/12

- ¿Por qué el texto habla de limitación de las libertades públicas?
- Resaltar los aspectos de los gobiernos peronistas que ustedes consideren positivos.
- ¿Qué diferencia puede encontrar en la relación con la iglesia entre el primer y el segundo gobierno de Perón?

10/07/12

- ¿Qué relación puede encontrar entre la instalación de empresas extranjeras y el congelamiento de los salarios?

28/08/12

- Comparar el gobierno de Frondizi con el de Illia teniendo en cuenta semejanzas y diferencias. ¿A qué se debieron las semejanzas y las diferencias?

18/09/12

- ¿Por qué se considera al Cordobazo un hito de la historia argentina y en qué radica su importancia?
- ¿Cuáles consideran ustedes que son los reclamos obreros más importantes? Justifiquen la respuesta.

Carpeta B

Esta carpeta pertenece a un estudiante que cursó cuarto año en una escuela de gestión estatal ubicada en el distrito de San Miguel, provincia de Bs. As., durante el ciclo lectivo 2011. Los temas que figuran en la carpeta son los siguientes: imperialismo, primera guerra mundial, consecuencias de la primera guerra, revolución rusa, crisis económica mundial de 1930, nazismo y fascismo, segunda guerra mundial, argentina 1930/1943, populismo, peronismo, 17 de octubre, economía peronista, plan quinquenal y acción social, voto femenino, rituales peronistas, segundo plan quinquenal y revolución libertadora.²

A esta carpeta también se la puede analizar en base al tiempo, tomando como base los días de clase, en todos ellos se desarrollaron temas diversos, pero a diferencia de la carpeta anterior esta no tiene tareas para todos los días de clase. Las actividades aparecen en el cincuenta por ciento de las clases, en el resto figuran textos y cuadros sinópticos que contienen datos y explicaciones sobre los procesos históricos trabajados durante el año. No hay referencias ni datos sobre la autoría de los mismos, no puedo identificar si los realizó el profesor, si los hicieron los alumnos, o fueron elaborados en conjunto, en el pizarrón, a partir de los aportes de los estudiantes. No hay consignas que indiquen a los alumnos la elaboración de dichos cuadros y textos por lo que planteo la hipótesis que fueron realizados por el docente.

Los temas de la carpeta pueden ser agrupados tomando como variable al tiempo, a cada día de clase le corresponde el trabajo sobre un tema diferente, el cual tiene su correspondiente actividad planteada por el profesor, o su cuadro/texto con el desarrollo de un determinado contenido.

² Los títulos de los temas son presentados tal como figuran en la carpeta.

Esta carpeta está compuesta por diversos tipos de actividades entre las que se destaca el cuestionario, que constituye la tarea que más se repite, aparece en todas las clases en las que hubo actividad para que resuelvan los alumnos, a excepción de una en la que el profesor cambió el cuestionario por un acróstico, que se basa en la búsqueda y reproducción de información.

Estas actividades, al igual que las de la carpeta anterior, están compuestas mayoritariamente por preguntas del tipo: qué, cuál y cuándo, que se aplicaron sobre diversos temas de historia trabajados durante el año.

A continuación se presentan algunos ejemplos de este tipo de consignas:

01/04/11

- ¿Qué buscaban obtener los países imperialistas de las regiones ocupadas?
- ¿Cuál fue la principal potencia imperialista antes de la 2º guerra mundial?
- ¿Cómo se llama el conocido libro de Lenin?

29/04/11

- ¿Cuáles fueron los territorios disputados por los países imperialistas?
- ¿Cuáles fueron las dos alianzas que se formaron?
- ¿Qué pasó tras la guerra con el imperio austrohúngaro y con el imperio ruso?

10/06/11

- ¿Cuál fue la principal consecuencia que dejó la crisis económica mundial?
- ¿Cuáles fueron los dos países con mayores niveles de desocupación?
- ¿Qué país zafó de la crisis?

Además de las preguntas de descomposición de texto en esta carpeta figuran otro tipo de consignas como las que se detallan a continuación:

- ¿Qué relación puedes establecer entre imperialismo y nacionalismo?

27/09/11

- ¿Por qué la disminución de las exportaciones y la caída de los precios internacionales pudo afectar al modelo industrialista?
- Comparar los dos planes quinquenales de los gobiernos de Perón, ¿en qué se diferencian? ¿y qué mantienen en común?

La aparición de este tipo de consignas en las tareas propuestas por el profesor de historia se vinculan principalmente con el trabajo sobre el peronismo, en esta parte de la carpeta las preguntas apuntan más al análisis del proceso histórico que a la simple reproducción de información.

Carpeta C

Esta carpeta pertenece a un estudiante que en el año 2011 cursó cuarto año de la escuela secundaria en un establecimiento de gestión estatal ubicado en el distrito de San Miguel, en la región IX de la provincia de Bs. As. Está compuesta por el trabajo con los siguientes temas: formación del estado nacional, 1862/1880, presidencia de Roca, generación del 80, revolución del 90, inmigración, ley de residencia, imperialismo, reparto de Asia y África, taylorismo y fordismo, ley Sáenz Peña, transformaciones mundiales hacia fines del siglo XIX, dictadura militar y terrorismo de estado.³

Los dos últimos temas no figuran en el diseño curricular correspondiente al cuarto año de la escuela secundaria, es posible que su inclusión en la carpeta se relacione con el calendario escolar dado que la fecha en la que figuran en la carpeta es el 30 de marzo, fecha muy cercana al feriado escolar y a la efeméride del 24 de marzo que indicada en el calendario. La presencia de ese tema en la carpeta quizás esté relacionada con una decisión institucional que implica que dada la importancia del tema este sea tratado por los profesores en las aulas, independientemente de su presencia o no en el diseño curricular para cada uno de los años.

La carpeta se compone de actividades planteadas por el profesor para que resuelvan los alumnos, por textos y cuadros sinópticos con información y explicaciones sobre los diversos temas trabajados durante el año. No hay datos ni referencias sobre la autoría de

³ Los temas son presentados tal como figuran en la carpeta.

los textos, por sus características sintácticas y el vocabulario específico que contienen parecen copiados del manual, o dictados por el profesor.

Los temas y las actividades que figuran en la carpeta pueden ser agrupados por día, a cada uno le corresponde el trabajo sobre un tema diferente. En la mayoría de los días de clase el trabajo sobre el tema se basó en la resolución de una actividad por parte de los alumnos y en unos pocos el abordaje del tema se realizó mediante los mencionados cuadros y textos con información sobre los temas históricos estudiados.

Esta carpeta está compuesta por diversos tipos de actividades, cuestionarios, análisis de datos estadísticos, elaboración de cuadros comparativos, de resúmenes, de textos de opinión y lectura e interpretación de imágenes. El cuestionario constituye la actividad que más se repite y al igual que en las carpetas anteriores estos están compuestos fundamentalmente por preguntas que plantean como trabajo para los estudiantes la búsqueda y reproducción de información, por lo que se las puede considerar como actividades de rutina (Doyle, 1998: 7), o de descomposición de texto (Aisenberg, 2010: 68).

A continuación se detallan algunas preguntas a modo de ejemplo:

06/04/11

- ¿Cuál fue la metodología utilizada por la dictadura?
- ¿Cómo se llevó a cabo el disciplinamiento económico?
- ¿En qué consistió el plan de Martínez de Hoz?

13/05/11

- ¿Qué conflictos se solucionaron o estaban en vías de solución cuando asume Roca?
- ¿Cuál era la situación del estado?
- Explique el proyecto de la generación del 80.

15/06/11

- ¿Qué fue la ley Avellaneda de inmigración de 1876?
- ¿Cuál es el método que utiliza el PAN para ganar las elecciones?
- ¿A qué se conoce como inmigración no deseada?

Además de las tareas antes señaladas en esta carpeta también figuran otro tipo de consignas como por ejemplo explicar un tema, analizar datos estadísticos de un gráfico de torta, hacer un resumen, leer e interpretar una imagen y relacionar diversos hechos o conceptos.

Las siguientes son algunas de las consignas de este tipo que figuran en la carpeta:

15/06/11

- Copie la frase de Alberdi de la página 104 y explique ¿por qué se habla de república restrictiva?

10/08/11

- ¿Qué sostenía el darwinismo social y qué relación podemos establecer con el racismo?

31/08/11

- ¿Qué significa o simboliza la imagen de la página 29?

Tal como se puede observar las tres carpetas se componen de diversos tipos de actividades, resolución de cuestionarios, conformados a su vez por distintos tipos de consignas, elaboración de redes conceptuales, de cuadros comparativos, análisis de datos estadísticos, lectura e interpretación de imágenes, elaboración de textos de opinión, resolución de preguntas complejas que requieren analizar los procesos históricos, establecer relaciones, comparaciones, explicaciones y dar sus puntos de vista.

Las consignas que componen las actividades de las tres carpetas se las puede dividir en dos grandes grupos, aquellas que apuntan a la reproducción de información y las que están destinadas al análisis de los textos y de los procesos históricos, que no se

responden únicamente mediante la búsqueda y reproducción de información, sino que su resolución requiere de los alumnos la puesta en práctica de diversos tipos de habilidades intelectuales.

El primer grupo de consignas solicitan a los estudiantes que trabajen sobre un tema en base a preguntas tales como: ¿qué?, ¿cuáles? y ¿cómo?, que apuntan a la búsqueda y reproducción de información por parte de los alumnos. Los estudiantes pueden resolver estas consignas sin analizar los procesos históricos que trabajaron, solo deben leer un texto e identificar las partes del mismo que responden a las preguntas, lo que de acuerdo con el texto de Beatriz Aisenberg se corresponde con los cuestionarios de descomposición, denominadas también actividades de rutina (Doyle, 1998: 7), que no garantizan el aprendizaje de los procesos históricos ni la comprensión de los textos leídos por los alumnos (Aisenberg, 2010: 68).

Estas consignas hacen referencia principalmente a las características de los procesos históricos, están destinadas a la reproducción de de información, sin necesidad de problematización, análisis o comprensión de los mimos.

El segundo grupo está compuesto por consignas tales como ¿por qué?, ¿qué relaciones se puede establecer?, ¿qué simboliza la imagen?, comparar y explicar las similitudes y diferencias, elaborar una red conceptual o un texto de opinión, fundamentar la respuesta.

Creo que estas consignas ayudan a que los estudiantes analicen los hechos y procesos históricos a partir de la interpretación que deben hacer de los textos para poder responderlas. Debido a esta característica se las puede incluir en el conjunto de consignas a las que Walter Doyle denomina de comprensión o entendimiento (Doyle, 1998: 7).

Para responder a estas consignas es necesario que los alumnos manejen una serie de conceptos que les permitan no solo comprender lo que se les está preguntando sino también los textos que deben leer, lo que implica un nivel de complejidad mayor que el necesario para responder a las denominadas consignas de rutina.

La resolución de estas actividades implica que los estudiantes tengan que elaborar sus propias explicaciones sobre un determinado tema o proceso histórico. Además, en el

caso de la imagen, para poder interpretarla los estudiantes deben aplicar un lenguaje diferente al que utilizan con los textos, lo cual implica la puesta en acción de otros saberes y habilidades. Algo similar ocurre en el caso de las redes conceptuales, su realización requiere que los alumnos identifiquen los conceptos más importantes de un texto, que establezcan relaciones y un cierto orden jerárquico entre los mismos, por lo cual no se puede considerar a esta actividad como de simple descomposición de un texto, sino que se la puede pensar como una actividad compleja.

Este tipo de actividades pueden reflejar un abordaje más complejo de los temas estudiados, que entrena a los alumnos en la aplicación de habilidades mentales del orden superior (Doyle, 1998: 7), y que además podrían brindarles la posibilidad de una mayor comprensión de los procesos históricos estudiados.

Estas actividades estarían dando cuenta de un proceso de enseñanza de la historia que no se basa en la reproducción de los hechos ocurridos en el pasado, ni en el trabajo exclusivamente con textos, sino en la puesta en diálogo de diversos tipos de relatos, en función de un trabajo más complejo.

Conclusión

Las carpetas analizadas se componen de diversos tipos de actividades, resolución de cuestionarios, conformados a su vez por distintos tipos de consignas, elaboración de redes conceptuales, de cuadros comparativos, análisis de datos estadísticos, lectura e interpretación de imágenes, elaboración de textos de opinión, resolución de preguntas complejas que requieren analizar los procesos históricos, establecer relaciones, comparaciones, explicaciones y dar sus puntos de vista.

Las consignas están organizadas en torno al tratamiento de un tema en particular, el cual, en la mayoría de los casos, coincide con la división temporal, es decir que en cada día de clase se trabajó sobre un solo tema. Los cuestionarios se componen de preguntas y consignas que apuntan al trabajo sobre un tema, todas las consignas guardan relación entre sí y se complementan como parte de una trama para abordar el proceso histórico.

El cuestionario, que fue la actividad predominante en los tres casos, está compuesto por dos grupos de consignas, las que apuntan a la reproducción de información y las que están destinadas al análisis de los textos y de los procesos históricos, que no se

responden únicamente mediante la búsqueda y reproducción de información, sino que su resolución requiere de los alumnos la puesta en práctica de diversos tipos de habilidades intelectuales.

La mayoría de las consignas están destinadas a la búsqueda y reproducción de información, ya sea proveniente de un texto o de los apuntes de la carpeta. Este tipo de consignas propuestas por los profesores de historia, a las que se podría denominar de descomposición de textos, privilegian el trabajo sobre aspectos fácticos de los procesos históricos estudiados, por sobre el uso de categorías explicativas, o de preguntas problematizadoras, por lo que su resolución requiere de la repetición de información.

Estas consignas pertenecen al grupo al que Doyle denomina de rutina, es decir tareas que requieren de los alumnos la aplicación de una fórmula estandarizada, como puede ser la búsqueda y reproducción de información, sin recurrir a generar situaciones más complejas que requieran de otro tipo de actividad intelectual por parte de los estudiantes.

Sobre este tipo de consignas también se puede decir que guían a los alumnos en la lectura de los textos, pero no con la intención de comprenderlos ni de entender el proceso histórico, sino que apuntan principalmente a responder la consigna, lo que no garantiza el aprendizaje de los procesos históricos, ni la comprensión de los textos utilizados (Aisenberg, 2010: 68).

Además de las consignas antes analizadas las actividades de las carpetas también se componen, tal como fue señalado en cada uno de los casos, por consignas destinadas a analizar y problematizar los procesos históricos, que para ser respondidas requieren que los estudiantes pongan en práctica habilidades intelectuales de orden superior (Doyle, 1998: 29).

Al proponerle a los alumnos que elaboren una explicación, que establezcan diferencias entre dos momentos históricos o entre dos planes económicos, al pedirles que justifiquen una respuesta o que expliquen por qué ocurrió un determinado hecho o proceso histórico, los docentes les proponen a sus estudiantes un trabajo que implica un abordaje complejo de la trama histórica (de Amézola, 2008: 74).

La presencia de este tipo de actividades, vinculadas con el análisis y la interpretación de los procesos históricos, en las que a los alumnos se les pide que analicen una imagen, que elaboren una red conceptual, que relacionen, que opinen sobre un determinado hecho o proceso histórico y que justifiquen una respuesta, permite elaborar la hipótesis que las consignas que proponen los profesores para enseñar historia pertenecen a dos grupos diferentes, que conviven en una misma clase y hasta en un mismo profesor.

Lo que se observa hasta el momento es que los profesores no utilizan un único tipo de actividades y de consignas sino que recurren a un abanico de posibilidades. Esta pluralidad de opciones no permite clasificar y encasillar a los profesores de acuerdo al tipo de actividades y de consignas que utilizan en clase con sus alumnos, más bien habla de la imposibilidad de una categorización abstracta y de la amplitud de criterios que los profesores tienen para enseñar historia.

Esta convivencia de consignas estaría dando cuenta de una modificación en la forma de trabajar en clase por parte de los docentes, por lo menos en relación a las actividades que les proponen a sus alumnos. Los profesores van incorporando tareas y actividades más complejas para abordar la enseñanza de la historia, como es el caso del análisis de imagen en el que los estudiantes deben utilizar un lenguaje diverso al que utilizan cuando trabajan con textos escritos. Lo mismo sucede en el caso de las redes conceptuales, los alumnos deben recurrir a una serie de saberes y habilidades más amplias que las utilizadas para la simple lectura de un texto.

Retomando los conceptos de cultura escolar y código disciplinar sería posible elaborar la hipótesis que tanto uno como el otro están sufriendo modificaciones, al producirse cambios en la forma de enseñar historia, en este caso identificados en las consignas que utilizan los profesores en clase. Se podría pensar que las consignas más complejas, que se alejan de la tradicional búsqueda y reproducción de información, estarían marcando un cambio en la cultura escolar, una modificación en el código disciplinar producido al interior de las aulas, a partir de los pequeños cambios realizados por los profesores en las actividades que les proponen a sus alumnos y en los tipos de consignas que utilizan.

Estas consideraciones finales permiten plantear la hipótesis que los profesores de historia están modificando sus prácticas, que ya no solo recurren a la reproducción de información para enseñar historia. Esto estaría hablando de un posible cambio en la

forma de enseñar historia y quizás de una renovación en las prácticas y saberes que los profesores utilizan al momento de desarrollar el proceso de enseñanza, situación que está en la línea que plantea Silvia Finocchio cuando sostiene que las prácticas y los saberes de los docentes, lo que ocurre dentro de las aulas, se renueva, sufre modificaciones, como resultado de cambios en los aspectos pedagógicos y didácticos y también como fruto de las “creaciones invisibilizadas de los docentes en sus prácticas diarias,” (Finocchio, 2011: 197) que procuran dar respuestas a las situaciones que se les presentan y crear nuevos sentidos sobre su tarea.

Bibliografía

Aisenberg Beatriz, (2010), “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, I. (coord.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As.: Aique, pp. 63-98.

Amézola de Gonzalo, (2008), *Esquizohistoria*, Bs. As.: Libros del Zorzal.

Doyle Walter, (1998), “Trabajo académico”, en *Didáctica II N° 2. Aportes teóricos*, Bs. As.: UBA-FF y L, pp. 5-26.

Cuesta Fernández Raimundo, (2009), *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.

Chervel Andre, (1991), “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, N° 295, Madrid: pp. 59-111.

Chevallard Yves, (1997), *La transposición didáctica*. Bs. As.: Aique.

Finocchio Silvia, (2005), “La ciudadanía en los cuadernos de clase”, en *Enseñanza de las ciencias sociales, Revista de investigación*, Año IV, N° 4, Barcelona, pp. 3-10.

Finocchio Silvia, (2011), “Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela”, en Finocchio, S. y Montes, N. (comp.), *Saberes y prácticas escolares*, Rosario: Homo Sapiens, pp. 175-199.

Gadamer, Hans, (1994), “Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica”, Salamanca: Sígueme. En Siede, I., (2010), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As.: Aique, pp. 269-294.

Gvirtz Silvina, (2011), *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Bs. As.: Aique.

Julia Dominique, (2001), “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista brasileira de história da educação*, N° 1, Río de Janeiro: Editora Autores Associados. pp. 9-43.

Rockwel Elsie, (1995), *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.

Viñao Frago Antonio, (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid: Ediciones Morata.