

Innovación en la enseñanza universitaria. Las prácticas de los futuros profesores de Historia.

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Andelique, Carlos Marcelo.

Cita:

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Andelique, Carlos Marcelo (2016). *Innovación en la enseñanza universitaria. Las prácticas de los futuros profesores de Historia*. e-ISSN: 0719-4099 - Andamio. Revista de Didáctica de la Historia, 3.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/59>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/872>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Nombres de los autores:

- 1- Mariela Alejandra Coudannes Aguirre
- 2- Carlos Marcelo Andelique Servan

Institución: Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral

Formación Académica:

- 1- Profesora en Historia y Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales
- 2- Profesor en Historia

Datos personales:

- 1- E-mail: macoudan@fhuc.unl.edu.ar
Dirección Postal: Ignacio Risso 2272 – Santa Fe (Argentina) – CP: 3000
TE: 0054-342-4694277
- 2- E-mail: marceloandelique@yahoo.com.ar
Dirección Postal: Córdoba 3167 – dpto. 1 – Santa Fe (Argentina) – CP: 3000
TE: 0054-342-4557410

Título del Trabajo: Innovación en la enseñanza universitaria. Las prácticas de los futuros profesores de historia.

Apartado de la revista al cual presenta el trabajo: Otras investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. LAS PRÁCTICAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE HISTORIA.

INNOVATION IN HIGHER EDUCATION. THE PRACTICES OF FUTURE HISTORY TEACHERS.

INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. PRÁTICAS DOS FUTUROS PROFESORES DE HISTÓRIA.

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre¹;

Carlos Marcelo Andelique Servan²

RESUMEN: En Santa Fe, Argentina, los estudiantes de Historia deben realizar prácticas docentes universitarias. Se espera que construyan y desarrollen propuestas de enseñanza que sean alternativas a las clases magistrales que suelen predominar en este nivel.

Para saber si eso se logra, se investigaron las planificaciones, actividades, materiales y reflexiones producidas por los practicantes y las observaciones realizadas por los profesores coordinadores. Desde una perspectiva crítica, se buscó comprender el sentido de las mismas, reconocer los aspectos metodológicos más relevantes que le otorgan un carácter innovador, los supuestos que las sustentan, entre otros aspectos.

Más allá de algunas continuidades con las rutinas instituidas, el formato de las clases de los practicantes logra romper con concepciones tradicionales de enseñanza centradas en la exposición del profesor a partir de la utilización de diferentes estrategias y recursos.

Palabras claves: Docencia universitaria; Practicantes; Innovación.

ABSTRACT: In Santa Fe, Argentina, students of History must do university teaching practices. They are expected to construct and develop teaching proposals that are alternatives to the lectures that usually predominate at this level. To find out if this is the case, the planning, activities, materials and reflections produced by the practitioners and the observations made by the coordinating teachers were investigated. From a critical perspective it was sought to understand the meaning of them, to recognize the most relevant methodological aspects that grant an innovative character, the assumptions that sustain them, among other aspects. Beyond some continuities with the routines instituted, the format of the classes of the practitioners manages to break with traditional conceptions of teaching focused on the exposition of the teacher from the use of different strategies and resources.

Keywords: University teaching; Practitioners; Innovation.

¹ Profesora en Historia (Universidad Nacional del Litoral- Argentina). Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona- España). Universidad Nacional del Litoral. macoudan@fhuc.unl.edu.ar

² Profesor en Historia (Universidad Nacional del Litoral- Argentina). Universidad Nacional del Litoral. marceloandelique@yahoo.com.ar

RESUMO: Em Santa Fe, Argentina, os estudantes de história devem fazer práticas de ensino na universidade. Espera-se que podem construir e desenvolver propostas como alternativas para masterclasses que tendem a predominar a este nível. Para descobrir se isso é conseguido planeamentos, atividades, materiais e reflexões produzidas por praticantes e as observações feitas pelos professores coordenadores foram investigados. A partir de uma perspectiva crítica, tem procurado compreender o significado deles, reconhecer os aspectos metodológicos mais relevantes que dão um carácter inovador, as premissas que as sustentam, entre outros. Além de algumas continuidades com rotinas instituídas, as classes de formato praticantes rompe conceitos tradicionais de educação com foco na apresentação do professor a partir do uso de diferentes estratégias e recursos.

Palabras-chaves: Ensino universitário; Praticantes; Inovação

Introducción.

Los planes de estudio de los Profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, estipulan que los alumnos avanzados realicen prácticas en una asignatura de su interés ya que el título profesional otorga incumbencias para el dictado de clases en la universidad. Aunque son acotadas, aproximadamente un mes, los materiales que producen son muy ricos para el análisis y han permitido detectar problemas, elaborar algunas preguntas y esbozar hipótesis sobre los desafíos que plantea. Si bien este tipo de práctica de enseñanza está contemplada en otras universidades del país, son casi inexistentes los trabajos que se ocupan de analizar su incidencia en la formación del profesor de historia. De ahí la necesidad de reflexionar sobre su complejidad y problematicidad, muy especialmente sobre las intencionalidades y los “efectos” que “provocan en aquellos a quienes van dirigidas”³.

En cuanto al problema, los estudiantes perciben a menudo que las clases son muy expositivas (sin distinción de edad, experiencia o saberes específicos del docente) con escasas intervenciones orales. Quien aprende, se limita a tomar apuntes, a escuchar, muy pocas veces formula preguntas, tampoco lo hace quien está al frente. Solo quienes han leído el texto tendrían la legitimidad de hacer algún aporte, siempre y cuando haya espacio para hacerlo. La exposición sin mediar la interrogación es una práctica tan internalizada que esperan que sean los estudiantes los que hagan las preguntas, o que aprenderán si las explicaciones son claras⁴.

La siguiente es una descripción bastante ajustada de lo que suele suceder en las clases del Profesorado de Historia de esta facultad:

“La dinámica de la clase consistió en la exposición de los temas por parte de la docente, y los alumnos se limitaron a tomar apuntes sobre lo que consideraban importante. Solamente en tres ocasiones los alumnos interrumpieron a la profesora para hacerle preguntas puntuales sobre alguna duda. Las pocas dudas que surgieron, provinieron de los alumnos recursantes y de otro que había leído las lecturas correspondientes a esa clase. En todo momento los alumnos se remitieron a escuchar atentamente y realizar anotaciones sobre lo que la profesora exponía, dejando poco lugar al debate o al

³ Edelstein, Gloria, “¿Qué docente hoy en y para las universidades?” *InterCambios*, Nº 1. Montevideo, 2013, p. 31.

⁴ Coudannes, Mariela y Andelique, Marcelo, “¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº 12. Córdoba, 2014.

intercambio de ideas. Este rasgo típico de las clases denominadas «teóricas» puede deberse a dos posibles factores. Por un lado, a la preocupación propia de los alumnos de oír y anotar lo máximo posible ya que era la clase previa al examen parcial (...). Por otro lado, al hecho de que los alumnos consideren que existe una «brecha intelectual» entre el profesor y ellos, que los inhibe a hacer preguntas, por lo que sólo se limitan a escuchar”. (M, informe final de práctica, 2011)

Lo que surge de la mayoría de los testimonios es que los profesores no emplean estrategias para verificar la comprensión durante el cursado. Es posible que ello se relacione con la creencia no demostrada de que su auditorio tiene el suficiente grado de autonomía y de desarrollo de las competencias mínimas para entender lo que se dice. Adicionalmente, la “falta de lectura del material” por parte de los alumnos justificaría la exposición detallada del contenido de los textos (A, informe final de práctica, 2008) alimentando la “profecía que se cumple a sí misma” una y otra vez. Cuando está presente el uso de *power point* es interesante pero por lo general opera como una “muleta” que refuerza el carácter expositivo de la clase.

Subyace la idea de que el estudiante debe aprender el camino del maestro, del saber revelado, de la palabra autorizada. Los autores que se leen o se citan son “los que hay que leer”, y frecuentemente, no caben otras opiniones u otras opciones bibliográficas. Algunos señalan que los profesores exponen siguiendo la lógica de cada uno de los autores o brindan una síntesis de diversos planteos historiográficos. Ello forma parte de los fuertes supuestos compartidos entre docentes y alumnos acerca de lo que debiera ser una “buena clase” en la universidad. La solvencia intelectual aparece ligada a un discurso unidireccional que exhibe un conocimiento de ribetes enciclopédicos. Las distintas situaciones narradas en los informes dan cuenta del grado de naturalización que alcanza el modelo de educación “magistral” y la notable resistencia al cambio de la concepción academicista de la formación.

Si bien los coordinadores de las experiencias de práctica docente proponen a los estudiantes romper con estereotipos tradicionales de la enseñanza en el nivel universitario, lo cierto es que les resulta difícil porque han transitado por clases teóricas centradas en la explicación del titular de la cátedra y clases prácticas donde las actividades son generalmente de lectura y comprensión de los textos. De esta manera en el transcurrir por la universidad se produce la escisión entre teoría y práctica, donde esta última se valora como secundaria o subsidiaria de la primera.

También, por cierto prestigio asociado a la clase teórica, los estudiantes suelen manifestar una profunda admiración por aquellos docentes que logran acabadas demostraciones de erudición, no sólo en lo que hace a lo conceptual, sino también a detalles o anécdotas que son interpretados como la evidencia de un manejo “profundo” de las temáticas de la asignatura. En muchos casos está ausente, en cambio, la reflexión sobre el sentido de lo que se enseña y se aprende, qué criterios se emplearon en la selección del contenido y por qué debe aprenderlo el alumno de la carrera, cuáles son las posturas historiográficas que justifican el abordaje, entre otros aspectos que exceden el manejo de los conceptos particulares del período que se intenta transmitir.

Marco referencial.

En los ámbitos universitarios la clase magistral es la reina de los “teóricos”, casi siempre a cargo de “popes académicos”. Al respecto, Edith Litwin sostenía que este tipo de clase “tiene una cuota de autoengaño: el docente percibe que dio la clase bien y entiende que el tema, por añadidura, se aprendió bien. A una exposición prolija, un aprendizaje pulcro y ordenado. Pero es muy frecuente que los estudiantes digan: sabe mucho del tema, pero no le entendemos nada.”⁵ Estaríamos frente a lo que algunos autores han denominado un modelo academicista en el que lo esencial es el sólido conocimiento de la disciplina, y no de las habilidades pedagógicas, consideradas más bien superficiales e innecesarias para este nivel⁶.

Aunque en una clase magistral pueden aparecer preguntas por parte del profesor para establecer alguna interacción, ello no supone necesariamente el diálogo, aunque debería ser una estrategia clave para ayudar a la comprensión y para desafiar certezas⁷. Parecería que la mayoría de los docentes parten de la idea de que pueden prescindir de los aportes de los alumnos y que el saber especializado, del cual carecen, se trasmite a través de la exposición y se adquiere a través de la escucha. Sin embargo, la clase

⁵ Litwin, Edith. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008a, p. 63.

⁶ De Lella, Cayetano de, “Modelos y tendencias de la formación docente”. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima, Perú, 1999. Ver en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

⁷ Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Litwin, Edith, “La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria”. *Documento de proyecto de investigación*. Buenos Aires, UBA, 2008b. Ver en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf

meramente expositiva descuida el desarrollo de competencias para el pensamiento histórico que:

“... requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. (...), en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica”.⁸

El mismo autor cita a la especialista en enseñanza para la comprensión, Martha Stone Wiske, cuando afirma que para construir “ideas complejas y formas de investigación, los estudiantes deben aprender haciendo y deben cambiar activamente su opinión”. Esto abarca no sólo el “desarrollo conceptual” sino también “el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos atractivos”⁹. Narración y explicación -aquellos momentos en que el profesor habla del objeto- no deberían ser incompatibles con el diálogo. Lo fundamental es que cada uno de los actores adopte una postura abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, es decir, asumirse como seres epistemológicamente curiosos¹⁰. En este marco, una opción metodológica que no reproduzca la lógica dominante podría considerarse “innovadora”. Pero, ¿qué implica la innovación en la universidad?, ¿cualquier novedad genera cambios sustantivos en las prácticas de enseñanza?

Existe un fuerte supuesto según el cual la introducción en el desarrollo de las clases de nuevos soportes tecnológicos promueve por sí misma la innovación. Las observaciones e investigaciones sobre las prácticas universitarias en el Profesorado en Historia de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral demuestran que esta presunción es una falacia. Como se dijo más arriba, la utilización del *power point*, por ejemplo, no ha significado necesariamente un cambio, ya que las concepciones que sustentan su utilización siguen siendo las mismas: la preeminencia de la explicación del profesor, la desvalorización del sujeto que aprende, etc. Esto demuestra que cualquier innovación en las prácticas, independientemente del nivel, debe estar acompañada de la

⁸ Santisteban Fernández, Antoni, “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 14. Santa Fe, 2010, p. 39.

⁹ *Ibíd*, p. 37.

reflexividad crítica y contextualizada de la situación educativa en la cual se inserta. En este sentido, se puede coincidir con Lipsman cuando plantea que la verdadera innovación “implica introducción o incorporación de algo nuevo a una realidad preexistente, o la emergencia de algo nuevo del interior de una realidad preexistente”¹¹, lo que obliga a considerar los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones que son los que le otorgan sentido a las innovaciones¹². En esa misma línea Fernández Caso, lo sintetiza adecuadamente:

“... el concepto de innovación se revela como categoría operativa que permite analizar transformaciones acotadas, parciales y específicas que necesariamente adquieren significado en el contexto en que se introducen, y que se constituyen en procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta, en un nivel amplio de cometidos, favorecer cambios educativos de carácter más profundo y duradero”.¹³

Sin embargo, lo novedoso no radica exclusivamente en el formato metodológico de actividades de desarrollo, materiales, evaluación, sino también en los propósitos y objetivos teóricos y epistemológicos que traducen intenciones políticas e ideológicas de quien se propone enseñar. En este sentido, las opciones de un profesor en el nivel universitario pueden inscribirse en dos tipos de “configuraciones didácticas”¹⁴: una que sólo implica la exposición de ideas y temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y otra que genera procesos de construcción de conocimiento donde se favorece el desarrollo de un pensamiento crítico que apuesta al análisis y valoración reflexiva de las sociedades pasadas y presentes, con el objetivo de brindar al sujeto de aprendizaje herramientas metodológicas y conceptuales para *pensar históricamente*.

Desde esta perspectiva, una buena clase de historia en el ámbito universitario debería propiciar que los alumnos se apropien de conceptos, información y metodologías propias

¹⁰ Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1998.

¹¹ Lipsman, Marilina, “La innovación educativa: una aproximación conceptual”. *Documento del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Buenos Aires, UBA, 2009. <http://www.ffyb.uba.ar/area-pedagogica-202/ampliacion-de-contenido-area-pedagogica/la-innovacion-educativa-una-aproximacion-conceptual?es,0,mnu-e-218-1-mnu->)

¹² Litwin, Edith. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008a.

¹³ Fernández Caso, María Victoria, “Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de las innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participó de la capacitación en la Ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004”. *Tesis doctoral*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2006, p. 14. Ver <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4670/mvfc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁴ Litwin, Edith. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008a.

del trabajo disciplinar, y que estén presentes tanto la explicación del profesor como las actividades que les posibiliten a los alumnos aplicar las capacidades del pensamiento o construir conocimientos de manera significativa y relevante.

Objetivos y metodología.

Al preguntarse qué hacen los practicantes cuando les toca estar en el lugar de sus profesores surgió esta investigación que tiene por objetivo principal identificar propuestas alternativas e innovadoras, si las hay. Para ello se realizó el análisis de planificaciones e informes finales sobre un corpus seleccionado según criterios cualitativos (el número de estudiantes que llegan a esta instancia es escaso no obstante) como la relevancia para el problema planteado y la presencia regular de innovaciones. En cuanto a las narrativas no se trata de meras reflexiones de sentido común sino un insumo privilegiado que “permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones”, además de las prácticas “dichas y contadas en el lenguaje de la acción.”¹⁵

Análisis de los resultados.

Procurando construir intervenciones ancladas en la interacción, los practicantes elaboran planificaciones que en muchos casos son diferentes a las que se presencian en las aulas. En general, se insiste en la necesidad de favorecer la interacción a partir de la alternancia entre la explicación y la interrogación pues la relación dialógica entre docentes y alumnos potencia los intercambios y las posibilidades de comprensión. Sin embargo, todavía se observa la reproducción de clases expositivas, fenómeno generalmente atribuido a las marcas indelebles de la propia biografía escolar que la formación universitaria no logra modificar o por el contrario refuerza. Así lo acreditan estudios en otras universidades:

“En la mayoría de los casos, los docentes noveles reconocieron que se valieron de la explicación para transmitir información, para brindar datos concretos sobre el tema que estaban trabajando con sus alumnos. A esta práctica se la podría vincular con la clase

¹⁵ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / OEA / AICD, 2005, p. 30.

expositiva y con la idea de que se aprende mediante la escucha de la lección del profesor, que es quien tiene el conocimiento y lo transmite a sus alumnos. Este tipo de prácticas no está vinculado con la formación pedagógico–didáctica recibida por los docentes, pero posiblemente surgió porque está relacionado con sus biografías escolares (Feldman, 2004), con la forma en que aprendieron historia, ya sea en la escuela secundaria, en la universidad, o en el profesorado, donde las clases centradas en las explicaciones de los docentes y en la simple transmisión de información son bastante frecuentes”.¹⁶

Si bien en el plano discursivo, y sobre todo durante los intercambios que se generan en los talleres pedagógicos, los practicantes dicen estar convencidos de que hay que “enseñar a pensar históricamente”, estas intenciones no siempre se concretan. A menudo se producen contradicciones entre lo que sostienen teóricamente y lo que “pueden” desarrollar. Muy significativamente, uno de los principales problemas está en las formas de preguntar.

“Creo que pude superar la tensión que se presenta en el nivel superior de dictar clase a quien se considera pares en la carrera y poder tener una presencia y actitud docente en el ámbito áulico. También creo haber realizado un correcto manejo de contenidos y tener un adecuado conocimiento de los expuestos y analizados en la clase específicamente y de los relacionados con otros temas de la materia, aunque otra crítica que me hago es la de haber realizado la exposición y análisis de los mismos de una manera que no permitió que surgieran espontáneamente preguntas o instancias de reflexión en el alumnado”. (R, informe final de práctica, 2011)

A continuación se presentan algunas de las actividades que dan cuenta de reales innovaciones en las prácticas que llevan a cabo los estudiantes. Si bien forman parte de una “batería” de recursos bien conocidos y empleados en las propuestas orientadas a la escuela, se convierten en “novedosas” y “alternativas” para las clases universitarias en tanto que no suelen verse como algo necesario o justificado para el nivel.

1) Las producciones audiovisuales.

La ausencia de la producción audiovisual (cine, documentales, etc.) es una constante en el ámbito universitario. Es un recurso muy valioso en varios sentidos: en primer lugar, porque permite abordar contenidos históricos específicos que se desarrollan en las diferentes materias del profesorado; en segundo lugar, porque permite familiarizar a los

¹⁶ Carnevale, Sergio, “Los profesores principiantes enseñan historia”. *Clío & Asociados. La historia enseñada,*

futuros profesores en la utilización de la producción audiovisual, analizando potencialidades y límites de lo visual y del relato que allí se realiza, de las formas que adquiere el texto audiovisual, de las mediaciones que intervienen en toda producción cinematográfica y/o documental, del papel de la edición, del carácter artificial del cine, del realismo que a veces pretende transmitir. Sin dudas, esto requiere formar a los estudiantes en el análisis crítico y reflexivo de la imagen como un constructo social e histórico, con fuerte impronta de valores ideológicos y políticos¹⁷. Una propuesta:

Tabla 1: Actividad con producción audiovisual.

<p>A partir de la observación del video <i>Santas de nuestra Devoción</i>, del colectivo audiovisual <i>Mansa Ballena</i>, distinguir: las diferentes luchas feministas que se recuperan, atendiendo a los contextos socio históricos en los que se desarrolla; aspectos significativos para pensar la participación de las mujeres en la política; el modo se presenta en el video la presencia de las mujeres en la historia. Luego, se propondrá a los estudiantes realizar una puesta en común sobre lo que han observado en el video y sobre sus impresiones al respecto.</p> <p style="text-align: right;">(C, 2015)¹⁸</p>

Como se puede observar, es novedosa en dos aspectos fundamentales: por el contenido - las luchas femeninas y la participación de la mujer en política-, y por el recurso -la producción audiovisual-. De esta manera, se rompe con la primacía del texto académico escrito y obliga a los estudiantes a pensar en las formas que adquieren otros relatos sobre esta temática. Es decir, no sólo se propone analizar el contenido, sino también el formato a través del cual se comunica. Finalmente, resulta fundamental en la propuesta la instancia de interacción y debate que se prevé para propiciar la participación y la horizontalidad en la circulación de la palabra.

2) La interpretación de textos.

Aunque no dista mucho del formato habitual de consignas que apuntan a la interpretación de un texto, el siguiente ejemplo tiene la virtud de demandar hipótesis sobre lo que quiso

Nº 16. Santa Fe, 2012, p. 64

¹⁷ Dicroce, Carlos, "Los relatos del pasado en la T.V.: sus posibilidades y límites en el aula". *IV Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Facultad de Humanidades y Ciencias-UNL. Santa Fe, 2011.

plantear un autor determinado. Es decir, no requiere del estudiante una mera reproducción de lo que el texto dice, sino que interprete objetivos y razones del autor.

Tabla 2: Actividad con texto historiográfico.

<p>Consignas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Retomando la hipótesis central que el autor trabaja en el artículo, respondé: ¿Cómo fue la política social del Estado argentino entre fines del siglo XIX y comienzos del XX? ¿Por qué Suriano la caracteriza como política dual del Estado?2. Caracterizá brevemente cada uno de los componentes de esa política social dual.3. ¿Cuál es la conclusión a la que arriba el autor? <p style="text-align: right;">(B, 2015)</p>
--

3) El repertorio de citas.

Este recurso, aunque es bastante conocido en ámbitos universitarios, se lo utiliza poco en las aulas, y cuando se lo incorpora, generalmente es en los “prácticos”. Es pertinente porque soluciona una de las principales dificultades que argumentan los docentes para justificar las clases expositivas: la falta de lectura del estudiantado. Las citas le permiten al docente transcribir párrafos significativos de los artículos y utilizarlos en un momento de la clase para que los estudiantes lo lean (en forma individual o en pequeños grupos). De esta manera, permite posteriormente recuperar la información para debatir y dialogar interpretaciones y apreciaciones sobre el mismo. A continuación, un ejemplo de cómo se puede trabajar este recurso propiciando la interacción y la participación de los estudiantes, donde la formulación de preguntas reflexivas por parte de la practicante cobra un papel fundamental:

Tabla 3: Actividad con repertorio de citas.

<p>1era. Clase - Actividades:</p> <p>A partir del desarrollo conceptual y del repertorio de citas propuesto, organizados en grupo de tres o cuatro integrantes:</p>

¹⁸ Letra inicial del nombre del practicante y año de realización de la práctica.

1- Discutan e identifiquen los aspectos centrales del planteo de los autores. Imaginen una situación de examen final: ¿qué aspectos debieran considerarse en un primer esbozo de la temática? (conceptos, categorías analíticas, procesos generales). Incluir el análisis de fuentes (identifiquen a los autores en las fuentes seleccionadas, sobre todo con respecto a la dimensión fundacional)

2- Tracen vínculos entre lo propuesto por los autores y los elementos que abordan los documentales. Luego respondan:

- ¿Cuál es el carácter que reviste el campo de la historia reciente, y qué aspectos le otorgan importancia en relación con el campo historiográfico en sentido amplio? identificar los ejes de discusión.

- ¿Por qué se sostiene que el pasado reciente es un pasado presente?

- A partir de lo trabajado, elaboren un listado de los elementos más importantes de la categoría “memoria” y sus diferencias con la “Historia”.

2da. Clase - Actividades:

Organizados en grupos:

1- Identifiquen las características comunes que según R. Zibechi presentan los movimientos sociales latinoamericanos a partir de la década de 1980.

2- A partir de la siguiente afirmación y considerando el repertorio de citas propuesto: “... los movimientos han modificado la relación de fuerzas a escala continental, pero ese triunfo los ha colocado en una situación compleja que oscila entre la defensiva ante los gobiernos progresistas y la necesidad de mantener la autonomía ante los de izquierda...”

Respondan:

a- ¿cómo caracteriza el autor la relación entre los gobiernos (progresistas y de izquierda) y los movimientos sociales?

b- ¿Cuáles son los principales puntos a discutir que desde su perspectiva atraviesan los movimientos?

(L, 2015)

4) La problematización y la utilización de la pregunta como estrategia que vertebra la clase.

Como se dijo anteriormente, la interpelación sustantiva a los saberes y las reflexiones de los estudiantes no es lo habitual en las clases universitarias, reduciéndose frecuentemente a interrogantes convergentes (por parte del docente) o a pedir la repetición de una explicación (por parte del alumno). Para Isabelino Siede, en cambio, la verdadera función de la pregunta “no sólo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos”, delimitar un territorio mental y plantear un enigma a resolver¹⁹. Una cuestión previa fundamental es la realización del recorte, entendido como la delimitación de un fragmento de la realidad social, en este caso de un proceso histórico, que permita profundizar sin perder de vista la complejidad. En el siguiente guión conjetural se propone una secuencia que tuvo excelente puesta en práctica.

Tabla 4: Guión conjetural centrado en la interrogación.

Comenzaré la clase presentando el tema: “La rebelión de los cipayos en el contexto de la dominación de la India por la Compañía de las Indias Orientales”, explicitaré y escribiré las preguntas que guiarán mi clase (...) y argumentaré el motivo de la selección temática. Luego dialogaré con los alumnos a fin de recuperar los contenidos trabajados en las clases anteriores y situaré en una línea temporal las fechas y datos que hacen al accionar británico en India que ellos vayan mencionando y situaré en la misma el año 1857 como inicio de la rebelión.

(...)

A continuación les preguntaré si saben qué es un cipayo y les enseñaré una imagen de los mismos. Seguidamente haré un breve comentario sobre la película “Mangal Pansey” y les presentaré los fragmentos de la misma sugiriéndoles que traten de identificar situaciones, aspectos, actores y conflictos que se trabajaron en clases anteriores y que también aparecen en la bibliografía sugerida para esta clase. Al término de cada fragmento trataré de recuperar a partir de preguntas las cuestiones que pudieron visualizar, en caso que no haya visualizado nada les haré comentarios de situaciones

¹⁹ Siede, Isabelino, “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. Isabelino Siede (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2010, p. 275.

específicas buscando que reflexionen sobre ellas; en particular lo que se refiere a la relación oriente-occidente. (...).

Tanto la consigna nº 1 como la nº 2 tienen como objeto dar respuesta a la primer pregunta que pretende guiar mi clase, es decir comprender el contexto e identificar las causas que dan lugar a la rebelión, entendida ésta dentro del proceso de dominación del subcontinente indio por parte de los británicos. Mientras que la consigna nº 3 tiene como objeto problematizar el significado y las interpretaciones que surgen en torno a un acontecimiento específico como es la rebelión.

(...) “¿Cómo podemos interpretarla [la rebelión de los Cipayos]?, ¿qué significado otorgarle hoy?” y les presentaré la diapositiva nº 12 en la cual están presentes las mencionadas preguntas y dialogaré en torno a ello. Inmediatamente les explicaré la consigna nº 3 y les daré unos minutos para resolverla.

Luego de socializar las respuestas y de evacuar posibles dudas de los alumnos, a modo de cierre de mi clase les mencionaré de forma general algunas de las consecuencias más importantes “que trajo” la rebelión de los cipayos.

(R, 2014)

5) El trabajo con fuentes primarias.

El análisis de este tipo de material es parte sustancial del oficio del historiador y es ineludible para comprender las características del objeto disciplinar, algo que la formación universitaria debería dar a conocer, no sólo al investigador, sino también al que se propone enseñarla. Sin embargo, las fuentes no siempre están presentes en las aulas o se encuentran reducidas a su interpretación literal –como mera fuente “objetiva” de información, según criterios positivistas y nada acordes con las tendencias actuales de la historiografía-, obstaculizando el análisis crítico de procesos/contextos de producción y recepción de discursos/objetos. En los guiones de los practicantes se observan variados usos de las fuentes y propuestas de distinto nivel de complejidad que podrían clasificarse de la siguiente manera:

a- Uso de las fuentes en sentido literal y que no propicia mayormente el pensamiento histórico:

Tabla 5: Actividad con fuente primaria nivel 1.

En un segundo momento, les pediré a los alumnos que en grupos de cuatro integrantes resuelvan la siguiente actividad:

-Observen las fuentes seleccionadas, e identifiquen en ellas características del Estado Burocrático Autoritario. Fundamenten.

(L, 2011)

b- Ubicación de la fuente e identificación de sus principales características teniendo en cuenta los sujetos sociales involucrados, origen y destinatarios.

Tabla 6: Actividad con fuente primaria nivel 2.

Los alumnos deberán leer e interpretar una serie de fuentes del período, por medio de la cuales podrán visualizar los procesos de continuidad o ruptura durante las distintas revoluciones ocurridas en Rusia. Por medio de esta actividad se pretende generar una experiencia sencilla, que acerque a los alumnos a las actividades propias de la tarea del historiador. Dicha propuesta no es extensa sino más bien concisa, debido que la intención es que los alumnos puedan realizar la actividad durante el horario de clase. La recuperación de la misma se hará oralmente al finalizar la clase.

Actividad: Análisis de Fuentes sobre la Revolución Rusa.

En base a las siguientes fuentes analiza los siguientes aspectos de cada una:

- ¿Quién emite cada fuente?
- ¿Quiénes son los destinatarios a los que van dirigidas?
- ¿Cuáles son los reclamos o pedidos que hacen?
- ¿Cuál es la posición frente al contexto internacional?
- ¿Qué palabras ideológicamente significativas aparecen en cada caso?

(M, 2011)

c- Contextualización de la fuente escrita y confrontación con otros documentos.

Tabla 7: Actividad con fuente primaria nivel 3 – ejemplo 1.

Propuesta de actividades:

Luego de analizar la selección de fragmentos del Acta General de la Conferencia de Berlín y los mapas, respondé:

- ¿Qué principios establece dicho documento? ¿A qué contexto histórico responde?
- Comparando los mapas: ¿Qué cambios se operaron en el espacio africano? ¿Qué realidad política reflejan?

(M, 2012)

Tabla 8: Actividad con fuente primaria nivel 3 – ejemplo 2.

Se les hará entrega a los estudiantes de una serie de fuentes (que se encuentran al final de este documento) que les permitirá reflexionar en pequeños grupos respecto de cada material y hacer una profundización y una relación con lo anteriormente dado. Posteriormente se hará una puesta en común:

Consigna para debatir en clase:

Lean el fragmento que se presenta a continuación e identifiquen aquellos aspectos que les permiten pensar el rol de Estados Unidos en América Latina y la visión que tienen con respecto a la relación Europa - Latinoamérica. ¿Con qué contexto histórico mundial lo relacionarían?

(D, 2015)

Tabla 9: Actividad con fuente primaria nivel 3 – ejemplo 3.

Les propondré una actividad a partir de tres fragmentos de un discurso que dio el Gobernador de la Provincia de Santa Fe, en 1990 en ocasión de la apertura de las Cámaras legislativas, y un fragmento del Jefe de Asesores del Ministro de Economía en 1996. Todos los fragmentos se adjuntan al final del guion. La actividad la realizarán en cuatro grupos y cada uno de ellos tendrá un fragmento distinto y deberán analizarlo en función de las siguientes consignas:

- a) ¿De qué trata el fragmento?
- b) ¿Quién puede ser su autor y cuándo creen que sucedió?
- c) ¿Qué relaciones podés establecer entre el fragmento y la emergencia de una nueva matriz estatal de corte neoliberal?

(C, 2015)

d- Identificación y debate en torno a los distintos posicionamientos políticos, ideológicos y/o historiográficos que sustentan los discursos de sujetos sociales de distintas épocas.

Tabla 10: Actividad con fuente primaria nivel 4.

Actividad:

La actividad a desarrollar, luego de la exposición de los contenidos, será la de analizar una serie de textos, entregados a los alumnos en la clase de la semana anterior cuando se desarrolló la ayudantía, donde se puedan ver reflejadas las distintas ideas y posicionamientos, respecto del peronismo, de algunos intelectuales o personas provenientes del campo literario o de la cultura [en el siglo XX].

Los textos seleccionados para la realización de la actividad son extraídos del texto de Marcos Mayer, El peronismo, Historia de una pasión argentina, Buenos Aires, Editorial Desde la gente, 1994.

La resolución de esta instancia se realizará en un debate de ideas y aportes con los alumnos presentes durante el dictado de la clase.

(R, 2011)

Finalmente, cabe destacar que se ha constatado que cuando los practicantes se atreven a innovar y ser más autónomos (para ser justos, muchas veces alentados por el mismo equipo de cátedra que los recibe) los resultados son más fructíferos. Sin embargo, la empatía y la imaginación están prácticamente ausentes en las propuestas de clase que llevan a cabo ya que no resultan compatibles con la idea de tratamiento “riguroso” del contenido que llevan a cabo las cátedras. Sí aparece frecuentemente la intención de problematizar y debatir, aunque no siempre se logra.

Conclusiones.

Se ha podido identificar la presencia de actividades dirigidas a: problematizar representaciones sociales sobre las temáticas más conocidas; invitar a que los alumnos realicen preguntas al tema que todavía no se comenzó a desarrollar; establecer relaciones entre distintos períodos; pensar cambios y continuidades en la larga duración;

confrontar posturas de distintos autores, diferenciar enfoques historiográficos pasados y actuales, explicar la importancia de desnaturalizar conceptos y emplear explicaciones multicausales; reflexionar sobre la metodología de análisis y crítica de fuentes; dar ejemplos y contextualizar los mismos (también imágenes en distinto soporte); pensar los problemas de la realidad social actual en función de conceptos desarrollados; plantear hipótesis y propiciar un cierre de la clase con conclusiones elaboradas por los alumnos; relatar lo que fue su propio aprendizaje de la temática, etc.

Entre las distintas estrategias y recursos que utilizan los practicantes cabe mencionar: recuperación de conocimientos previos sobre las temáticas a tratar en clase, organizadores previos para la apertura, repertorios de citas para ser leídas en clase y recuperadas oralmente, formulación de hipótesis y problemas para resolver en el aula a partir de la lectura e interpretación de fuentes, proyecciones de videos y presentaciones en formato *power point*, elaboración de cronologías y mapas temporales, debates. Las posibilidades son múltiples y variadas, en el presente trabajo se aludió a algunos ejemplos concretos.

Si los futuros profesores pueden hacerlo, ¿por qué lo anterior no tiene presencia habitual en las aulas? Podría deberse menos al desconocimiento de las herramientas didácticas que a concepciones epistemológicas profundas que sustentan las formas “aceptadas” de transmisión del saber histórico, donde la acción de construir el propio conocimiento, con criticidad y autonomía, no forma parte de las preocupaciones cotidianas, aun cuando se sabe que se está formando a un futuro profesional. Es la responsabilidad de todo el cuerpo docente dialogar y tender “puentes” que permitan ir modificando criterios en los procesos de enseñanza y aprendizaje que han sido superados por la investigación didáctica de las últimas décadas.

Retomando a Santisteban se impone volver sobre el sentido de la enseñanza de la historia que no sólo es pasado, sino también presente y futuro, una conciencia relevante para la construcción de una ciudadanía democrática con capacidades para crear alternativas de acción a lo establecido, de modificación de las instituciones sociales a través de la participación, lo que obliga a trascender incluso las problemáticas concretas que hoy atraviesan al sistema universitario.

Referencias bibliográficas.

Carnevale, Sergio, "Los profesores principiantes enseñan historia". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 16. Santa Fe, 2012, pp. 54-72.

Coudannes, Mariela y Andelique, Marcelo, "¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 12. Córdoba, 2014, pp. 55-77.

De Lella, Cayetano de, "Modelos y tendencias de la formación docente". *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima, Perú, 1999. Ver en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Dicroce, Carlos, "Los relatos del pasado en la T.V.: sus posibilidades y límites en el aula". *IV Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Facultad de Humanidades y Ciencias-UNL. Santa Fe, 2011, s/d.

Edelstein, Gloria, "¿Qué docente hoy en y para las universidades?" *InterCambios*, N° 1. Montevideo, 2013, pp. 29-35.

Fernández Caso, María Victoria, "Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de las innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participó de la capacitación en la Ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004". *Tesis doctoral*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2006. Ver en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4670/mvfc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1998.

Lipsman, Marilina, "La innovación educativa: una aproximación conceptual". *Documento del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Buenos Aires, UBA, 2009. Ver en <http://www.ffyb.uba.ar/area-pedagogica-202/ampliacion-de-contenido-area-pedagogica/la-innovacion-educativa-una-aproximacion-conceptual?es,0,mnu-e-218-1-mnu-,>)

Litwin, Edith, "La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria". *Documento de proyecto de investigación*. Buenos Aires, UBA, 2008b. Ver en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf

Litwin, Edith, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Litwin, Edith. *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008a.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / OEA / AICD, 2005.

Santisteban Fernández, Antoni, "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 14. Santa Fe, 2010, pp. 34-56.

Siede, Isabelino, "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". Isabelino Siede (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2010, pp. 210-230.