

XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia.

Universidad Nacional de Catamarca.

2, 3, 4 y 5 de octubre de 2019

Mesa 109: La enseñanza de la historia. Desafíos y perspectivas teóricas metodológicas.

Coordinadoras: Zuppa, Silvia A. (UNLP), Ferreyra, Susana Patricia (UNC) y Angelini, Beatriz (UNRC).

**LOS RECURSOS DIDÁCTICOS SELECCIONADOS POR LOS ESTUDIANTES  
DEL PROFESORADO EN HISTORIA. CRITERIOS DE ELECCIÓN, USO Y  
EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE PLANIFICACIONES  
DIDÁCTICAS.**

**Resumen.**

El siguiente trabajo propone analizar una serie de planificaciones con el fin de identificar criterios de selección, tipos y usos de recursos didácticos que destinan en este proceso los practicantes del Profesorado en Historia de nuestra Facultad. Para ello, en primer lugar, caracterizamos las problemáticas generales que surgen del proceso de planificación y luego ofrecemos algunos extractos significativos de las propuestas, con el fin de reconocer los recursos para trabajar los contenidos, los abordajes didácticos que sugieren y las actividades o consignas planteadas para el trabajo áulico con los estudiantes de los cursos que tienen asignados.

Esta lectura nos permitirá reconocer las representaciones que poseen los estudiantes/practicantes acerca de los recursos elegidos y la forma en que ello se plasma en sus planificaciones. Así mismo, se seleccionan ejemplos en los que los recursos didácticos son variados como textos, imágenes, videos, mapas, y recursos TIC con la propuesta de innovar las prácticas docentes. La reflexión de ello nos permitirá contrastar los argumentos teóricos que sustentan sus clases y la propuesta de actividades en las que se emplearían los recursos escogidos.

Autores: Melina Zamarripa (melinazamarripa@gmail.com)

Martín Céparo (martin\_ceparo@hotmail.com)

Institución de pertenencia: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Palabras clave: recursos didácticos- planificaciones- Historia.

## **Introducción**

La selección de recursos didácticos para la clase de Historia resulta una parte central en el proceso de elaboración de las planificaciones. Aquí, se ponen en juego una serie de supuestos pedagógicos y didácticos que sustentan la propuesta áulica de los estudiantes/practicantes, los cuales se evalúan a medida que van elaborando dichas actividades en función a su pertinencia, potencialidad y factibilidad de uso en el curso donde deberían realizar sus prácticas.

En este sentido, el trabajo invita a analizar un grupo de planificaciones de estudiantes de las cátedras de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y del Taller de Acción Educativa del Profesorado en Historia, con el fin de identificar los criterios de selección, los principales tipos de recursos propuestos y los usos que les destinan en este proceso.

En primer lugar caracterizaremos al grupo de estudiantes de ambas cátedras y las actividades planteadas con el objeto de presentar sus particularidades. Luego ofreceremos algunos extractos de las planificaciones con el fin de reconocer los recursos que proponen para trabajar los contenidos, los abordajes didácticos que sugieren, las fundamentaciones teóricas seleccionadas y las actividades o consignas planteadas para el trabajo áulico con los estudiantes de los cursos que tienen asignados.

El análisis de las planificaciones nos permitirá reconocer las representaciones que poseen los estudiantes/practicantes acerca de las fortalezas y/o debilidades de los recursos elegidos y la forma en que ello se plasma o no en sus planificaciones, ya que no siempre se presentan de forma articulada, lógica y coherente. En este sentido, la posibilidad de incorporar las TIC tiene el propósito de hacer partícipes a los estudiantes en comunidades de discusión y favorecer la hiperlectura, potenciando su capacidad crítica, lo que implica leer la información de forma selectiva, evaluarla y cuestionarla.

En este trabajo también ponemos en juego nuestras propias interpretaciones sobre los recursos didácticos pensados, sus posibles usos y las nuevas formas de abordaje de los mismos; por ejemplo en cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías, la cual creemos pertinente para enriquecer la enseñanza de las Ciencias Sociales, dando mayor alcance a la conceptualización, desnaturalización y complejización de la realidad social.

## **La planificación como propuesta de trabajo**

Las prácticas docentes se encuentran ubicadas en el último tramo del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Desde hace unos años, se ha propuesto que los estudiantes tengan un acercamiento real y concreto a las aulas realizando intervenciones prácticas en diferentes instituciones a partir de la cátedra de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, que se dicta en el tercer año de la carrera. Este primer contacto, de dos clases, favorece el conocimiento de las tareas docentes in situ antes de ingresar al Taller de Acción Educativa (TAE) que se ubica en el cuarto año y que es el espacio donde los estudiantes realizan sus prácticas en un periodo más prolongado. Ambas prácticas se presentan a los estudiantes como un gran desafío, puesto que se constituyen en una pieza clave en la configuración de una docencia reflexiva (Edelstein, 1995).

En nuestro rol abordamos la tarea como una actividad de acompañamiento y sostén para quienes manifiestan o evidencian dificultades en poder elaborar planificaciones de clases que propongan un enfoque renovado de la Historia y una posible articulación con las demás Ciencias Sociales.

En el caso de Didáctica de las Ciencias Sociales el trabajo de planificación se realiza en parejas pedagógicas, dada la cantidad de estudiantes que asisten mientras que en el TAE, se realiza en forma individual preferentemente, aunque no se descarta la propuesta de trabajo por parejas.

Durante cada encuentro se trabaja en forma general y luego grupal, leyendo las propuestas de clases presentadas según el curso que se les asigna, luego se debate sobre las formas de selección de los contenidos, los enfoques propuestos y las actividades diseñadas. A ello se suma el aporte teórico de las lecturas que sirven de base para presentar las clases. En esta instancia se analizan problemáticas que surgen de los estudiantes, como la necesidad de adecuar los contenidos que se estudian en el ámbito universitario a las aulas y atender a la diversidad de intereses que plantean -o no- los jóvenes de la escuela secundaria. En este sentido, podemos recuperar a Ema Cibotti quien sostiene que para enseñar unas Ciencias Sociales actualizadas y comprometidas

“(…) El problema es cómo asignarle temporalidad, es decir, unidad de sentido histórico, al pasado vivido, a la experiencia humana, que sólo es comprensible a partir de la producción de conocimientos que sobre dicha experiencia construye la ciencia o disciplina histórica” (Cibotti, 2016: 34)

Es importante señalar que la planificación es un instrumento flexible por lo que entendemos que la preparación de las clases

“es un acto intencional donde se ponen en juego múltiples aspectos que están relacionados con las trayectorias, los saberes disciplinares y los didácticos. Presentada de esta manera, la planificación se vuelve un conjunto de toma de decisiones.” (Gatti, Zatti y Céparo, 2016: 2).

De esta manera la elaboración de una propuesta de enseñanza articula los contenidos disciplinares, los esquemas curriculares, las posibilidades de aplicación y los contextos particulares que se constituyen en ámbitos de ejecución.

### **Las propuestas de los estudiantes de Historia. Entre la visión crítica y la permanencia del tradicionalismo en las planificaciones de clases**

Nuestro propósito en este trabajo es abordar desde una mirada reflexiva las experiencias que hemos hallado en algunos casos, donde la construcción de las planificaciones se encuentra cruzada por múltiples aspectos. A continuación se retoman cuatro casos de estudiantes practicantes, en los que en cada situación se interpela lo que plantean en sus planificaciones en torno a los contenidos a enseñar y algunos conceptos presentes en la fundamentación teórica del tema a desarrollar, la fundamentación didáctica para su abordaje y las actividades propuestas para el trabajo áulico. A partir de ello podemos reflexionar sobre su concepción de enseñanza de la Historia y la articulación interna de sus propuestas, ya que como mencionamos, es importante recuperar y reconocer cierta “vigilancia pedagógica” respecto a qué contenidos se abordarán y cómo los trabajarán. Los ejemplos corresponden a propuestas didácticas que fueron presentadas y posteriormente reformuladas en virtud del análisis y reflexión en cada instancia para que fueran llevadas adelante en los cursos aludidos.

El *primer caso* corresponde a una planificación destinada a un 5to año de una escuela agrotécnica que depende de nuestra Facultad. El tema a desarrollar es “El retorno de los gobiernos conservadores: La década Infame (1930-1943)” en un módulo de 80 minutos. Si partimos del título de la clase podemos inferir un abordaje de tipo fáctico y político, que deja de lado las nociones de una historia problematizadora del pasado. A lo largo de la fundamentación se da por sentado que los estudiantes del curso asociarían la idea de “Infame” a “corrupción política” y se continúa con un extenso desarrollo de las condiciones mundiales de la crisis del '30, pero sin referencia alguna a la forma en que se relacionan con el país. También se menciona, en forma de listado, a los presidentes que ocuparon el cargo en el periodo indicado. Así, podemos reconocer la permanencia de un relato histórico centrado en las acciones de los “grandes hombres” y ordenado mediante un criterio cronológico, que no hace más que borrar diferencias entre los grupos, por eso “la pregunta sobre quienes hicieron la historia que aprendemos, siempre latente en el aula de clase, se puede abordar con los recursos de la narración” (Cibotti, 2016: 22) y aquí se evita realizar una presentación libre de conflicto ni complejidades temporales que puedan abordarse mediante explicaciones menos simplistas y más complejas.

En la fundamentación didáctica se recuperan aportes de Sanjurjo (2009) y se sostiene que enseñar supone

“(…) instalar en las aulas procesos comprensivos de la realidad social tendientes a que los estudiantes, como sujetos críticos, tomen conciencia de los modos de funcionamiento de las sociedades en el tiempo y en el espacio y las posibles alternativas de cambio hacia una sociedad mejor” (Caso 1).

En este momento podemos evidenciar la ruptura con la propuesta entre el planteo de la fundamentación conceptual o teórica y el que describe y retoma de la autora mencionada antes. En cuanto al desarrollo de las actividades, se propone trabajar con un fragmento del video “Historia de un país: Argentina siglo XIX: Episodio 9: La década de los 30”, producido por Canal Encuentro, de 28 minutos de duración y responder el cuestionario que transcribimos:

“1) ¿Qué acciones tomaron las principales potencias mundiales ante la crisis del `29? ¿En qué medida afectó a la economía argentina esas gestiones?

2) ¿Cuáles fueron las causas que llevaron a cabo el primer golpe de Estado argentino? ¿Quiénes lo organizaron?

3) ¿Cuáles fueron las medidas tomadas por los nuevos gobiernos conservadores ante la crisis proveniente del `29?

a) ¿En qué consistió el Pacto Roca-Runciman?

b) ¿Quiénes se oponían al pacto? ¿Quiénes quedaban desfavorecidos?

Fundamente.” (Caso 1)

En referencia al recurso elegido, podemos caracterizar al video dentro de la categoría de *imágenes móviles*, la cual incluye a las películas ambientadas en un momento del pasado, las que reconstruyen un período histórico y los documentales. En el caso del video elegido, si bien las imágenes están captadas de la realidad, no dejan de ser representaciones donde la subjetividad está presente en la persona que filma. (Correale, 2018). En este sentido coincidimos con Jacobowicz y Radetich cuando afirman que “(…) La pantalla revela el mundo, evidentemente no como es, sino como se le corta en la mesa de montaje.” (2006: 14)

Como última consigna planteada en la planificación, se pide observar y analizar dos imágenes extraídas del documental y comentar qué se ve reflejado en ellas. Dichas imágenes pueden ser catalogadas como *fijas*, retomando a Augustowosky (2008), en tanto activan significados, y deben ser analizadas junto a su contexto de producción ya que cada época posee códigos visuales en común que deben ser decodificados. En este caso en particular, como se puede observar, las imágenes son caricaturas, por lo tanto la ironía y la exageración son rasgos que las distinguen. Su creador las realiza a partir de su subjetividad, con un sentido, sin embargo el receptor realiza su propia lectura, ambos condicionados por la cultura.



Figura 1: Imagen extraída del video “Historia de un país: Argentina siglo XIX: Episodio 9: La década de los 30”



Figura 2: Imagen extraída del video “Historia de un país: Argentina siglo XIX: Episodio 9: La década de los 30”

La clase finaliza con la corrección del cuestionario anterior por parte del practicante y la lectura de las respuestas de los estudiantes. De esta manera, podemos afirmar que la utilización de “recursos novedosos”, como son las caricaturas y el audiovisual, no necesariamente aportan una innovación en la propuesta, ya que no modifican la dinámica tradicional. La idea de “instalar en el aula procesos comprensivos” se desvanece ante la unidireccionalidad de la clase, ya que el practicante es quien diserta sobre interpretaciones y actividades que serán “comprendidas” por los alumnos y no se posiciona al estudiante como sujeto activo de la clase, sino como un mero receptor de la misma. Las actividades se realizan en base a un cuestionario de preguntas cerradas que se describen en el video y, como vemos, solo se orientan a la recuperación de información vertida, pero no su análisis en profundidad o direccionado a la clase trabajadora como se pretendía al inicio (Aisenberg, 2010).

En el *segundo caso* se planifica el tema “El New Deal, Estados Unidos (1933)” para un 5to. año de una escuela técnica, en un módulo de clases. En primer lugar se puede observar la

importancia de incluir el periodo completo en que se desarrolla el New Deal, ya que sólo se hace referencia a un año y esto podría llevar a confusiones en cuanto a la duración de su aplicación. Luego en su fundamentación recupera algunos conceptos trabajados anteriormente e incorpora una rica bibliografía sobre el tema, en la cual caracteriza la propuesta y el impacto económico y social del New Deal. En cuanto a la fundamentación didáctica, cita a Davini, pero desarrolla una tarea de corte directivo y explicativo, donde no incorpora las voces de los estudiantes ni recupera las ideas previas que le permitirían establecer un puente cognitivo con el tema a desarrollar.

Para el inicio de la clase incorpora una serie de preguntas las cuales no especifica si las retomaría o no: “¿En qué consistió New Deal? ¿Fue el New Deal una solución a la depresión? ¿Por qué fue importante?” Estas preguntas se presentan como organizadoras de la clase con el fin de problematizar el tema a desarrollar, buscando generar interés en los estudiantes. Seguidamente de la exposición oral se realiza una lectura de un fragmento extraído del libro “Historia de los Estados Unidos (1776-1945)” de Aurora Bosch, texto que se analiza mediante actividades de lectura compartida y luego individual, proponiendo consignas abiertas y globales, para que el alumno se acerque al tema y así tener vinculación directa con el contenido a enseñar (Aisenberg, 2010). Después de la lectura compartida del texto se propone una serie de preguntas para responder en la carpeta:

“¿A qué partido político pertenecía Roosevelt? ¿Cómo entendió Roosevelt la depresión?

¿En qué se basaron la mayoría de los discursos de Roosevelt?

¿Por qué crees que fue una crisis de abundancia?” (Caso 2)

Para fundamentar las preguntas sostiene que el trabajo con fuentes escritas como el texto académico

“(…) ofrece la posibilidad de que el alumno reconstruya por sí mismo la historia (…) y da lugar al desarrollo del sentido crítico ya que las conclusiones que arriba el estudiante son elaboraciones propias producto del análisis de fuentes que ha tenido que leer, comparar, completar, etcétera.” (Ossana, 1987: 78)”. (Caso 2)

Considerando el fragmento seleccionado para realizar la lectura, encontramos algunas dificultades en su posible interpretación, ya que las conclusiones a las que arribarían los estudiantes, no serían elaboradas por ellos, sino que se extraerían del mismo texto. No se trabaja otra lectura como fuente que posibilite la comparación o la vinculación con otros textos, tal como propone la cita, por lo que solo se analiza una sola perspectiva del hecho. Coincidimos en que la utilización de diversas fuentes primarias y secundarias en la clase de Historia es una estrategia con la que contamos para favorecer la comprensión de los estudiantes, también reconocemos que la propuesta no explicita que el texto seleccionado es una visión particular en tanto interpreta dicho proceso en Estados Unidos y no se realiza alguna actividad de

contextualización de la fuente a utilizar. El trabajo con diferentes fuentes puede favorecer la aproximación al conocimiento y la comprensión disciplinar como “vías, puntos de acceso o “puertas” de entrada de modo tal que muchos alumnos (...) sean invitados a involucrarse seriamente con el tema central o concepto en cuestión” (Soltis y Fenstermacher, 1999 citado en Libedinsky, 2017).

Para el cierre de la clase se propone realizar un esquema donde “(...) los alumnos identifiquen los objetivos, ejes y resultados que tuvo el New Deal con el fin de responder que alcances tuvo frente a la crisis” para luego, responder estas consignas en forma oral:

“¿Se lograron los objetivos del New Deal? ¿Cuáles?

¿Qué dificultades tuvieron la aplicación de estas leyes?

¿Cuál fue el resultado alcanzado por el New Deal frente a la crisis?” (Caso2)

Por un lado podemos observar la idea de síntesis que propone al realizar el esquema buscando reconocer los resultados de su aplicación en Estados Unidos, pero en la planificación se evidencia que el mismo es entregado por la practicante para leer y responder finalmente las preguntas que a la vez funcionarían como cierre de la clase. En este caso vemos que la elaboración y análisis de los “objetivos, ejes y resultados” no es construido por los estudiantes sino que se entrega e identifican sobre lo ya escrito por la practicante.

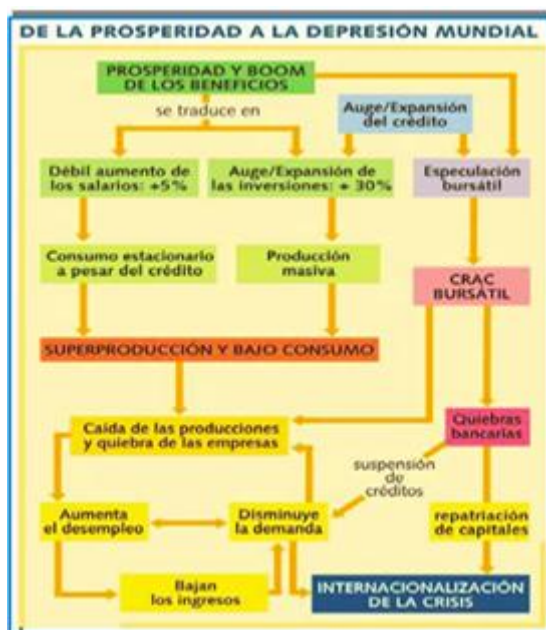


Figura 3: Recuperado de

<https://www.actticsociales.com/historia-del-mundo-contempor%C3%A1neo-1-%C2%BAbach/8-la-crisis-de-los-a%C3%B1os-treinta/>

Para el *tercer caso* seleccionado, la planificación está destinada a un 4to año de una escuela secundaria con orientación en Bachiller de Economía. Desde el comienzo la tarea presenta inconvenientes ya que el docente del curso le solicitaba a la practicante que empleara un manual en particular para las clases, por lo cual debía complementar el mismo con otros recursos para



poder presentar las planificaciones según la propuesta de la cátedra y, a la vez, responder a las exigencias del profesor del curso.

Coincidimos en que

“Cada campo disciplinar propone, en los textos específicos una estructura conceptual y de comunicación que le es propio, significados y modos de acceso que necesitan el acompañamiento de los profesores para comprender y contextualizar lo que se lee. La información está disponible en el texto pero solo se comprende si se dispone de marcos conceptuales y cognitivos que permiten resolver los problemas que plantea la lectura” (Sanjurjo, 2014: 141).

Sin embargo, muchos textos escolares poseen una fuerte impronta tradicional con un análisis descriptivo y cronológico, que no incorpora perspectivas o temáticas relacionadas a lo social, económico o cultural. En este sentido el planteo de la practicante se contrapone al material que debe incorporar, no así tanto en la propuesta que había planificado. Para su clase debía trabajar el imperialismo del S XIX, y para la siguiente semana se proponía la Primera Guerra Mundial, es decir que el cronograma presentado se limitaba a un tema “nuevo” por clase. En este caso, para poder articular ambas temáticas, se elabora una clase cuyo tema general es el imperialismo pero a partir del subtema “Economía y sociedad en la Europa anterior a 1914”, en la cual conceptualiza a la Primera Guerra Mundial, recuperando aportes de Briggs y Clavin (2004) como

“un proceso que modificó las características económicas, sociales y políticas de la sociedad europea y del resto del mundo (...) nos proponemos enseñar este proceso teniendo en cuenta las características anteriores a la guerra, para poder observar los cambios y permanencias de la sociedad europea” (Caso 3).

En esta planificación se pueden observar ideas de un planteo renovado que problematice el contexto previo al enfrentamiento bélico abordando el principio de cambios y permanencias. La selección de autores para su fundamentación conceptual incorpora textos generalistas como “Historia del Siglo XX” de Hobsbawm (2007) e “Historia contemporánea de Europa. 1789 1989”, de Briggs y Clavin (2004), los cuales distan de plantear un enfoque fáctico.

Para diseñar los materiales de la clase realiza un texto extenso en el cual se propone incorporar conceptos como militarismo, sistema de alianzas e imperialismo con algunos párrafos del manual que trabajaban los estudiantes. Escribe en su planificación que lo “(...) que se tendrá en cuenta en esta oportunidad será la lectura de textos historiográficos adaptados por el docente, pensando en una lectura compartida, la cual le otorga un espacio para la participación a alumnos y docente” (Caso 3). En este sentido, reconoce que el docente es quien promueve que los alumnos interpreten y expresen lo que para ellos dicen los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores, por lo que pone de manifiesto sus logros y dificultades en la comprensión (Siede, 2010: 50). Para complementar la lectura se incorporan una serie de

preguntas para luego analizar un mapa extraído de internet, que permitiría visualizar y “reflexionar sobre la temática que se estudia” (Caso 3).

Su clase inicia con dos preguntas: “¿Qué nombre reciben los conflictos o enfrentamientos que involucran a todos o a gran parte de los países del mundo?” y “¿Qué conocen de la Primera Guerra Mundial?” (Caso 3). Estas preguntas abiertas se orientan a recuperar los conocimientos previos de los estudiantes y poder establecer una contextualización y ubicación témporo-espacial, pero no se incorpora su abordaje o de qué forma se articularían las posibles respuestas que surjan. Luego menciona que el trabajo con el texto se realizaría resolviendo las siguientes consignas:

“¿De qué nos está hablando el texto? ¿A qué proceso hace referencia?

El texto nos plantea una situación económica previa a la Primera Guerra Mundial, ¿cómo lo define en el texto y qué características puedes destacar?

¿Cómo dirías que influyó el desarrollo tecnológico y la industrialización?

¿Qué importancia tuvo el “Sistema de Alianzas”? ¿Qué países integraron las alianzas? ¿Cuántos bloques se formaron?” (Caso 3)

Anijovich y Mora afirman que “Cuando preguntamos, los docentes lo hacemos con diferentes intenciones: despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre los conocimientos” (2014: 37), pero la posibilidad que los estudiantes comprendan un texto supone establecer cierta reciprocidad entre las respuestas dadas. Entonces interpretamos que las preguntas elaboradas para el análisis del texto deben estar orientadas para que los estudiantes formulen respuestas que no aparecen de forma textual, y que se realizan luego de una lectura compartida, lo que implica la explicación de conceptos y razonamiento y no solo tras una lectura mecánica del mismo.

Una vez finalizada la actividad y su puesta en común, se propone otra tarea

“Observa el mapa y resuelve: ¿Qué tipo de amenaza tenía Rusia frente a la unión de Alemania y Austria-Hungría?

¿Por qué Rusia se unió a la Triple Entente y no a la Triple Alianza?

¿Por qué crees que el Reino Unido tenía la flota más importante de Europa?

¿En qué situación territorial quedó Alemania en relación a la alianza formada entre Gran Bretaña, Francia y Rusia?” (Caso 3)



Figura 4. Mapa recuperado de: <https://www.guerraycombate.com/primer-guerra-mundial-3/>

Aquí las preguntas planteadas se orientan al análisis de una imagen fija que representa un momento particular durante el periodo trabajado. La formación de alianzas y los territorios dependen de una contextualización previa del mapa histórico que no se realiza y que da por sentado que los estudiantes lo entenderían y vincularían con el texto anterior. Además se realizan preguntas que buscan recuperar contenidos trabajados previamente, pero que ofrecen cierta dificultad si el practicante no acompaña a su análisis y solo se deja librado a “Observar y resolver (...)”.

Luego, se propone que los alumnos escriban con sus palabras una breve narración acerca de la situación económica y social antes de 1914, teniendo en cuenta y relacionando las categorías de militarismo, imperialismo y sistema de alianzas.

Para el *último caso* de planificación seleccionado encontramos que la misma está organizada para desarrollarse en un 3er. año de escuela nocturna, en dos módulos de 65 minutos y aborda el Golpe de Estado de 1976, con la idea de

“trazar un recorrido que permita mostrar los cambios que se fueron produciendo en la sociedad argentina, es decir, aquellas acciones que la junta militar decidió llevar adelante para “reorganizar” el país” (...) “se propone trabajar con el concepto de “desaparecidos”, utilizando interrogantes como: ¿Qué es un desaparecido?, ¿Hubo un plan sistemático de desapariciones?, ¿Por qué surgen los centros clandestinos de detención?”. (Caso 4)

Aquí la iniciativa propone partir de la utilización de diversos aportes didácticos que les permitan a los estudiantes construir conocimiento y problematizar, utilizando imágenes representativas, publicidades de la época y la visualización de vídeos a través de un Power Point y luego, en la

siguiente clase, recurrir a canciones que permitan analizar mediante sus letras lo que se vivía en ese momento.

El propósito de los practicantes es intentar a partir de los aportes de Davini (2008)

“captar la atención y buscar la participación activa de los estudiantes, a través de interrogantes y actividades que les permita acercarse al conocimiento de manera crítica y reflexiva, entendiendo al docente como mediador entre los conocimientos y los alumnos.” (Caso 4)

Para el inicio de la clase buscan retomar las ideas sobre el final de la presidencia de Isabel Perón y las decisiones que fueron “moldeando y generando aceptación” por parte de la sociedad acerca del Golpe de Estado para poder explicar por qué se denominó Proceso de Reorganización Nacional, en su desarrollo explicitan cuáles fueron los motivos por el que había que “reorganizar” a la sociedad. En este punto emplearían un PowerPoint “con el cual buscamos captar la atención de los estudiantes e innovar la explicación expositiva” (Caso 4). En el recurso se colocarían imágenes representativas del cambio de un gobierno democrático por la junta militar, la intervención a las provincias, universidades, cierre del Congreso, persecución a los sindicatos, eliminación de los partidos políticos y la tapa de cuatro diarios de la época, mencionadas en la propuesta de clase.

A continuación se realiza un trabajo en equipos con la siguiente consigna:

“Leer detenidamente la noticia.

-¿Qué dice el título de la noticia?

-¿Da fundamentos de su postura frente al nuevo gobierno?, Si es así, ¿Qué postura refleja?

-¿Qué expresiones utilizan para definir la situación?” (Caso 4)

Posteriormente al intercambio surgido se les pide a los estudiantes que escriban un breve texto donde queden asentadas estas ideas comparativas sobre lo trabajado con los recursos y luego se propone abordar el concepto de “desaparecidos”, para ello presentan a los estudiantes la visualización del video titulado “Ni muerto ni vivo... está desaparecido” de Jorge R. Videla cuya duración es de 0:29 segundos. Si bien aclaran que es un fragmento de una conferencia de prensa brindada en 1979 al periodista José Ignacio López, no se explicita si el mismo será explicado a los estudiantes de la misma manera. Seguidamente de visualizado, se plantean las siguientes actividades para trabajar el recurso:

“1)¿De qué nos habla este video?

2)¿Quién fue Videla?

3)¿Qué explica Videla sobre los ‘desaparecidos’?

4)¿Cómo los define?

5)¿Por qué plantea que ‘no están ni vivos ni muertos’?” (Caso 4)

La puesta en común se realiza en forma oral entre todos y luego proponen mirar un segundo Power que aborda la lucha de organismos sociales como las ‘‘Madres y Abuelas de Plaza de Mayo’’. Esta actividad intenta que los estudiantes puedan ‘‘revelar quiénes son los actores sociales que muestran las imágenes y qué relación encuentran con lo trabajado anteriormente’’ incorporando preguntas sobre ellas:

- ¿Quiénes aparecen en esta imagen? ¿Qué situación pueden describir en esta foto?
- ¿Qué relación pueden establecer entre los sujetos de las fotos y los ‘‘desaparecidos’’ que comentamos anteriormente?,
- ¿Por qué consideran que llevan un pañuelo blanco en las marchas las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo
- ¿A qué hace referencia el cartel sobre los bebés nacidos en cautiverio?
- ¿Qué opinión tienen al respecto de esto que estuvimos mencionando?’’ (Caso 4)

Anteriormente, en el primer caso analizado, hicimos referencia a las características de las imágenes fijas, sin embargo en este caso al tratarse de fotografías y no de caricaturas, se podría caer en el error de pensar que constituyen testimonios más objetivos, y decimos que ello es un error ya que si bien se retrata una escena que ‘‘en verdad ocurrió’’, el ojo humano no es neutro ni inocente y lo que se muestra en la fotografía no deja de ser una representación, un recorte de aquella realidad. Es válido aclarar que hoy analizamos dicha fotografía de manera diferente a lo que podría haber sido en décadas atrás, más cercanas al acontecimiento que representa, ya que las imágenes se van cargando de diferentes sentidos a lo largo del tiempo.

Sin mencionar el trabajo que realizarían luego de esta actividad, les proponen a los estudiantes cerrar la clase para volver a pensar y reflexionar en cuanto al término ‘‘Proceso de Reorganización Nacional’’ recuperando el rol de los medios, los actores y las consecuencias trabajadas.

### **Análisis de las planificaciones: la vigilancia pedagógica sobre lo realizado antes de ir al aula.**

Las planificaciones seleccionadas corresponden a diferentes propuestas, grupos y destinatarios. Si bien en todo momento encontramos referencias o el reconocimiento de que la enseñanza de la Historia es, sin lugar a dudas, una herramienta que favorece la comprensión del presente y que su enseñanza debe hacerse en función de estrategias que permitan romper con la idea instalada aún en la sociedad, de que la ciencia histórica es una materia que privilegia la memorización a la explicación o a la comprensión de los hechos del pasado, y a la vez que los practicantes consideraban que su formación académica se fundamenta en una visión crítica de la enseñanza,

el análisis de las planificaciones no estuvo exento de cuestionamientos referidos al abordaje de los contenidos y su presentación para la clase.

En algunos casos como el primero, el trabajo realizado en los encuentros llevó a que se pudiera modificar, en parte, el enfoque presentado al inicio e incluso incorporar otros recursos didácticos para el trabajo de la “Década infame”, pero ello implicó que no se pudieran iniciar las prácticas en el momento previsto, ya que sus presentaciones tampoco recibieron la aprobación de la docente del curso. Sin embargo pudimos analizar los avances entre el primer borrador y la cuarta presentación. Los practicantes reconocían que sus intenciones al elaborar las planificaciones eran revertir el desinterés y que sus temáticas no se ligaran a una enseñanza tradicional, pero como hemos identificado en los ejemplos, ello persiste en las formas de plantear los contenidos (incluso desde los mismos títulos seleccionados), y las estrategias de enseñanza y actividades vuelven a privilegiar estas formas tradicionales.

En los tres primeros casos también advertimos que la figura del docente es la que lleva adelante la clase, presenta el tema, brinda las explicaciones y proporciona las actividades para que el estudiante las realice. En ellos existe un marcado interés y centralidad en los contenidos que no escapan, en su mayoría, a los hechos de carácter político, salvo en el tercer caso donde hay una idea de abordar lo económico y social.

En el cuarto ejemplo identificamos una variedad de recursos y propuestas que se distancian de la primacía del texto escrito, pero que difícilmente puedan ser empleadas en su totalidad en una clase de 65 minutos, pensando en que cada una requiere un tiempo de presentación, explicación y análisis para lograr que el estudiante que resulte destinatario pueda integrar y comprender la lógica de la clase y el para qué de los recursos y actividades. Así mismo entendemos que la inclusión de los Power Point son pensados como un elemento innovador de las exposiciones orales y recursos, pero que en su empleo vuelve a reaparecer el docente como el que ejecuta, dirige y lleva adelante la actividad sin una intervención real de los estudiantes. La innovación pasa por el uso de la tecnología en reemplazo de otros soportes, pero no hay otro tipo de apropiación o construcción del conocimiento de parte de los estudiantes.

La inclusión genuina de las TIC no sólo facilita el acceso a la información, potencia las inteligencias múltiples y habilita instancias de aprendizaje autónomo y significativo, sino que, sobretodo, fortalece las estrategias pedagógicas al reconfigurar las relaciones entre docentes y estudiantes, crea la noción de *aula ampliada*, y permite adquirir la dinámica de aprendizaje colaborativo como eje fundamental en la construcción conjunta del conocimiento.

Ahora bien, conviene mencionar que la forma de aprendizaje de los contenidos en la Carrera del Profesorado, muchas veces se sigue planteando a partir de lógicas tradicionales en las clases magistrales y que, en este sentido, poco se ha renovado el cuerpo docente. Edelstein (2012) destaca que enseñar en las universidades parecía hasta no hace mucho tiempo una práctica sin requerimientos de una formación específica asociada a procesos de transmisión en sentido

reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y sus campos de conocimientos de pertenencia, que suponía específicamente el dominio de los contenidos pertinentes. La autora afirma que

“Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, por lo que resultaba impensable que fuera necesario en su despliegue imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos” (Edelstein, 2012: 30).

Otro punto a señalar en las planificaciones analizadas es la aparición como tópico común de la actividad de interpretar fuentes, privilegiando en la organización de las clases el uso de los textos escritos por sobre otro tipo de recursos. Aquí lo que se evidencia es la permanencia de la pregunta dirigida por el docente, en su mayoría para recuperar información del texto o del mapa (en tanto fuente histórica), por lo que el estudiante se limita a realizar las actividades mediante recursos, diversos en la mayoría de los casos, pero proporcionados por el practicante. La idea de búsqueda de información o el uso de las TIC resultaría propicio para acercar a los estudiantes a una diversidad de miradas, versiones o puntos de vista propia de los principios explicativos del campo histórico y de las Ciencias Sociales.

En el primer caso analizado, se realizan preguntas que poseen una única respuesta, pero es necesario pensar en consignas que favorezcan la búsqueda de respuestas provisionarias, definidas o alternativas (Carretero, 2014). En correlato con esto, notamos la ausencia de explicaciones multicausales que favorezcan el desarrollo de herramientas para que los estudiantes puedan idear diferentes hipótesis, ya que las actividades son diagramadas en su mayoría a partir de la pregunta-respuesta. En el segundo y tercer caso evidenciamos que se intenta plasmar estas ideas en las fundamentaciones, pero las actividades no resultan adecuadas para tal finalidad. En relación a esto se señala que tanto el texto como las actividades, hacen foco en los procesos políticos y económicos, más que en los sociales, por lo cual la inferencia que deberían realizar los estudiantes es algo forzada ya que los interrogantes planteados no incluyen ese aspecto de la época.

Por otro lado se sugirió que como el mapa no tenía una descripción, fueran los estudiantes quienes la realizaran a modo de comentario o que escribieran un título adecuado para el mismo. El mapa, como nos dicen D'Angelo y Lossio (s/f), es mucho más que la representación de un espacio geográfico, el mapa es un texto visual, porta significados y sentidos que deben aprender a leerse e interpretarse. A su vez, el mapa es un material didáctico que facilita a los alumnos el aprendizaje de contenidos geográficos y de conceptualización espacial, por ello es fundamental que se lo utilice para acciones diferentes a marcar, señalar, ubicar, que vayan más allá de una acción mecánica y memorística y actúen como facilitador de procesos de comprensión y aprendizaje significativo.

### **Para pensar en torno a los recursos didácticos**

El recurso didáctico puede definirse y comprenderse por todo aquello en el que los practicantes y docentes reconocen cierta *utilidad o ventaja* para ser empleado con un fin didáctico de enseñanza (Spiegel, 2014). De esta manera, un recurso didáctico surge cuando se lo identifica como tal, destinado para un lugar y tiempo determinado de alguna secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La selección de elementos cercanos a la realidad social como material didáctico, lo convierte en un recurso con ventajas y aplicaciones transformadoras en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que hay recursos que no necesariamente satisfacen las necesidades de las temáticas a trabajar con los estudiantes. A partir de ello podemos inferir que no todo recurso resulta útil o trasladable a cualquier contexto, por lo que la decisión pedagógica de su inclusión para una actividad requiere de una justificación que lo valore en tanto genere un uso adecuado.

Estas decisiones, la de seleccionar el material y proponer un recurso didáctico, comprenden en su conjunto la posibilidad de presentar algo innovador que despierte la curiosidad, el interés y asimismo, produzca saberes diversos en los estudiantes por querer intervenir e involucrarse en aprender. El recurso no necesariamente debe ser externo a los espacios áulicos, también los tradicionales afiches, paredes y pizarrones pueden resultar un ejemplo de recurso didáctico (Spiegel, 2014). De igual manera, la adaptación de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela, cada día se revela como más importante para ser empleadas en el aula.

El hecho de poner en el centro del debate a los recursos o los materiales de enseñanza seleccionados por los practicantes, nos motiva a resaltar que estos no pueden ser elegidos al azar, sino que deben provocar -en el buen sentido- a los estudiantes para propiciar un aprendizaje significativo, es decir lograr la comprensión de nuevos contenidos, significados y sentidos a partir de los que ya se poseen o se poseía (Ruiz Silva, 2007: 90). Este último aspecto es sustancial en lo que respecta a los recursos ya que su variedad y riqueza favorece la apropiación y permite llegar a más estudiantes. En esta línea, recuperamos las palabras de Castorina (2014) quien sostiene que la comprensión de las disciplinas tienen más posibilidades de producirse, si se confrontan las ideas que tienen los estudiantes acerca de contenidos y métodos, y si se ofrece la posibilidad de abordar un tema de varias maneras diferentes y con todo sentido si se piensa que el que debe organizar y diagramar una propuesta es un profesional de la educación.

Para finalizar el presente trabajo consideramos necesario señalar que es preciso repensar y reflexionar sobre cómo acercamos los contenidos propuestos a los estudiantes y cómo



trabajamos sobre sus intereses para que confluyan en la propuesta didáctica del docente mediante una selección criteriosa, adecuada y significativa de los recursos para llevar al aula. Considerados así, los recursos didácticos desempeñarán un papel nodal y enriquecedor al momento de proponerle al estudiante el trabajo sobre un determinado tema, aunque también reconocemos que esta selección no es suficiente, ya que aquí surge el rol del docente -y de los practicantes- para motivar a los estudiantes, generar interés, poder captar la dinámica y las relaciones del grupo, y emplearla para aprovechar al máximo su funcionamiento (Anijovich y Mora, 2010).

Edith Litwin plantea en esta línea que

“La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, con la certeza de que los estudiantes aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, que cuando reciben nueva información” (Litwin, 2008: 89).

En este sentido, no escapa que la formación docente requiere de diversas perspectivas teóricas y el análisis de las múltiples dimensiones de la realidad educativa inherentes a su rol, como el dominio de los contenidos propios y relevantes de la especialidad profesional, la consideración y el conocimiento de las complejas dimensiones de la persona, el reconocimiento de lo contextual y su incidencia en la generación de esas representaciones y la asunción de actitudes de compromiso.

### **Referencias bibliográficas**

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje en Siede, I. (Coord.) (2010) Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique, 63-98
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires: Aique.
- Augustowsky, G. (2008). Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Buenos Aires: Tinta fresca.
- Carretero, M. (2014). La comprensión y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Clase 3. FLACSO. Especialización en Constructivismo y Educación.
- Castorina, J. (2014). Adquisición de conocimientos sociales en un programa constructivista. Clase 5. FLACSO. Especialización en Constructivismo y Educación.
- Cibotti, E. (2016) América Latina en la clase de Historia. Buenos Aires: FCE.
- Correale, M. (2016). Hacer y enseñar Historia hoy. Clase 07. FLACSO. Diploma Superior en enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.

- D'Angelo, M. y Lossio, O. (s/f). El uso del mapa en las clases de Geografía: reflexiones sobre la influencia de la posición epistemológica del docente. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/323989997/D-Angelo-Lossio-El-Uso-Del-Mapa-en-Las-Clases-de-Geografia-Reflexiones-Sobre-La-Influencia-de-La-Posicion-Epistemologica-Del-Docente-1>
- Edelstein, G. (2012). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En Revista InterCambios, N° 1. Recuperado de <http://intercambios.cse.edu.uy>
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gatti, V.; Zatti, M. y Céparo, M. (2016). La construcción de la planificación de clase en los practicantes del Profesorado en Historia, XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia Facultad de Humanidades- Departamento de Historia Mar del Plata. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/download/922/806>
- Jakubowicz, E. y Radetich, L. (2006). La historia argentina a través del cine. Las visiones del pasado 1933-2003. Buenos Aires: La crujía.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós
- Ruiz Silva, A. (2007). El diálogo que somos: ética discursiva y educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sanjurjo, L. (2009) (Coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2014) (Comp.). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos. Rosario: Homo Sapiens
- Siede, I. (2010) (Coord.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Soltis, J. y Fenstermacher, G. (1999) Enfoques de la enseñanza en Libedisnky, M. (2017). Clase 1: Enfoques y principios para enseñar y aprender. FLACSO. Especialización en Constructivismo y Educación.
- Spiegel, A. (2014). Planificando clases interesantes: itinerarios para combinar recursos didácticos. Buenos Aires: Novedades educativas.