

Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales

NUEVAS DIMENSIONES

Revista Electrónica de Didáctica de las
Ciencias Sociales

**NUEVAS
DIMENSIONES Revista
Electrónica de
Didáctica de las
Ciencias Sociales
nº3. AÑO 2012**

ISSN 0719-384X

INDICE

La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Joan Pagès.....	2
¿Qué historia enseñarían? Y ¿Qué historia contarían? Creencias sobre la Enseñanza de la Historia y la Historia de los futuros profesores y profesoras de Historia. Gabriel Villalón.....	14
Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial. Lucia Valencia.....	33
¿Qué difícil es comprender el tiempo histórico! Sobre todo cuando nunca me lo enseñaron. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación preescolar. Lorenia Hernández.....	53
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, EL ORDENADOR Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA. Cyntia Simioni França.....	73
Propuestas para la construcción de memorias contrahegemónicas en la sala de clases: el uso de la perspectiva de la historia del tiempo presente en la enseñanza de la historia reciente de Chile. María Elena Abarca. Antonia Ortega. Mariana Villafaena.....	99

La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva.

Joan Pagès Blanch, Universitat

Autònoma de Barcelona, coordinador de GREDICS

Joan.Pages@uab.cat

Resumen

El presente artículo discute sobre la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Se revisan cuáles son las competencias que requieren los profesores de Historia y Ciencias Sociales y se propone como el desarrollo de la práctica reflexiva puede permitir fortalecer la formación profesional.

Palabras Claves: Práctica Reflexiva- Formación del Profesorado- Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

SHAVER, James P. 2001. La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. ARREDONDO, C./BEMBO, S. (“(...) la atención que los docentes presten a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados”.

comp.). La formación docente en el Profesorado de Historia. Rosario. Homo Sapiens, 41-59, p. 41

Sin duda, la principal diferencia entre un profesor o una profesora de historia y de ciencias sociales que se ubique en el campo de la práctica reflexiva y otro u otra que se ubique en el campo de una práctica más transmisiva está con bastante seguridad en el nivel de conciencia y de uso de sus propios marcos de referencia, es decir de la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuencia de los contenidos, con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza, en la fase pre-activa y, por supuesto, durante la enseñanza.

Enseñar al profesorado cuáles son sus marcos de referencia es enseñarle a adquirir y desarrollar competencias profesionales para analizar sus práctica –u otras- y para intervenir de manera consciente en ellas. Como es sabido, la tarea del profesorado es cada vez es más compleja. Y la del profesor de ciencias sociales y de historia aún lo es un poco más dada la naturaleza de los saberes escolares de los que se responsabiliza. Por ello es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- del su alumnado.

Como es sabido, las competencias profesionales son el conjunto herramientas que el profesorado ha de utilizar a fin de tratar una situación educativa con éxito. Estas competencias están integradas por varios elementos. En primer lugar, los saberes teóricos y prácticos, saberes fundamentales para diseñar y guiar la acción. Es básico que durante la

formación inicial de los y de las docentes de cualquier etapa educativa –desde educación infantil a bachillerato y también en la universidad- se pongan las bases del desarrollo profesional de los y las futuras docentes. Y, en nuestro caso, aquellas que se relacionen con la enseñanza de los saberes escolares de las ciencias sociales y de la historia y que tienen sus orígenes en las fuentes socio-antropológica, epistemológica, psicológica y didáctica que, en realidad, es una síntesis de las otras tres. Para ello son básicas dos estrategias: partir de las representaciones que los y las docentes han construido a lo largo de su vida escolar, como alumnos y alumnas, y relacionar la teoría y la práctica de manera tal que esta última informe de los problemas sobre los cuales el futuro docente deberá intervenir, no sólo durante la fase del prácticum sino durante su vida profesional.

Como es sabido, enseñar es un acto reflexivo que exige pensar en y sobre la acción, es un acto interactivo y de comunicación que se inscribe en una relaciones humanas de ayuda y de mediación, es un acto complejo que incluye distintas tareas que exigen un amplio abanico de competencias, es un acto ético impregnado de autonomía y que reviste un carácter de servicio a la comunidad. En definitiva, las actitudes necesarias para enseñar reposan sobre una formación teórica y una práctica sólida que generan una práctica reflexiva.

Según Paquay y otros (1996: 14) un docente reflexivo debería ser capaz de analizar situaciones complejas, elegir de manera rápida y reflexiva estrategias adaptadas a unos objetivos, disponer de un amplio abanico de saberes, técnicas y medios adecuados y saber utilizarlos, analizar críticamente sus acciones y el resultado de las mismas, etc. Todo ello exige un alto nivel de autonomía ya que ha de ser capaz de justificar sus prácticas y las elecciones que realiza y ser responsable de sus actos profesionales.

Un docente o una docente es considerado un práctico reflexivo cuando toma decisiones adecuadas y pertinentes a las necesidades de aprendizaje de su alumnado. La reflexión se convierte así en el eje fundamental de su desarrollo profesional. Para Perrenoud (2001) la práctica reflexiva favorece la acumulación de saberes de la experiencia, acredita una evolución hacia la profesionalización, prepara para asumir una responsabilidad política y ética, permite hacer frente a la complejidad creciente de las tareas, abre la cooperación con los colegas, acrecienta las capacidades de innovación, etc.

Desde la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales, las aportaciones de Wayne Ross (1994) y de Thornton (1994) aportan ideas para repensar tanto la formación inicial como la continua del profesorado para que actúe como práctico reflexivo. Para Wayne Ross (1994: 40) “reflective practice is uncovering the taken-for-granted elements in our everyday experience and making them the target of inquiry. In reflective practice, teaching and curriculum making become problematic situations. Critical examination of the intersection of language, social relations, and practice can provide insights into our work as teachers and uncover constraints that affect our approaches to and goals for social studies education”.

La práctica reflexiva crítica problematiza los objetivos y los propósitos de la escolarización a la luz de la justicia y de otros criterios éticos y analiza y valora las dimensiones sociales y políticas de la escolarización y del currículo. Sin embargo,

“Reflective teaching is best understood as an ideal aim, which can never be perfectly realized. The aim here is more a process of teacher growth than a set of outcomes that we can specify in advance. Only if we recognize that reflection is a custom-made job and not mass-produced is it likely to secure a foothold in many classrooms”. (Thornton, 1994: 10)

¿Qué saben y qué deberían saber y saber hacer ser los profesores y las profesoras de historia y de ciencias sociales?

Existen pocas investigaciones sobre el profesor de historia y ciencias sociales, sobre su formación, su desarrollo profesional y su práctica. Se sabe relativamente poco sobre lo que hacen y lo que dejan de hacer cuando enseñan historia. Se sabe más acerca de lo que dicen qué hacen o de lo que creen que hacen y de sus ideas o de sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En los últimos tiempos los profesores de historia y ciencias sociales han empezado a hablar y a contar sus experiencias docentes. Y nos han ofrecido importantes reflexiones e informaciones sobre su pensamiento y su práctica.

Paradójicamente, hemos de “vestir un santo” sin disponer de todas las piezas que permitan un traje a la medida de los retos a los que sus portadores han y habrán de responder. Este traje está compuesto por todos aquellos saberes, habilidades, valores, emociones, etc. que se plasman en esto que denominamos competencias. En nuestro caso, competencias docentes.

Adler escribía en 2004 en relación con el profesorado de estudios sociales norteamericano:

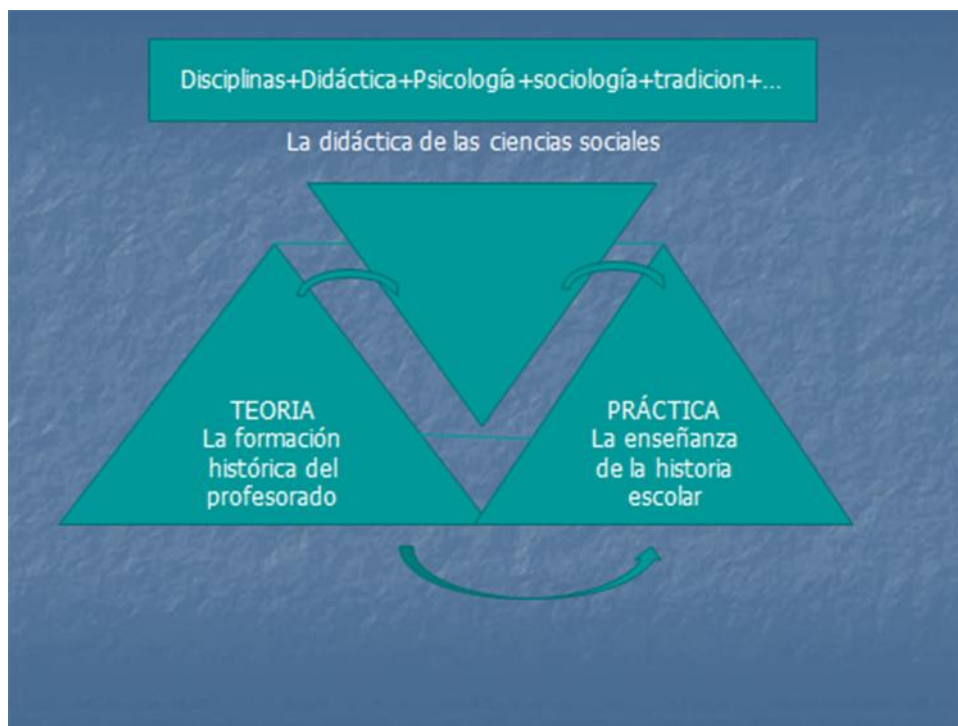
“La educación del profesor, tanto su preparación inicial como su desarrollo posterior, está en una época de cambio y de desafío. Los educadores de profesores están enfrentados a la necesidad de preparar a profesores para satisfacer un complejo y cambiante sistema de demandas. (...) Se espera que las escuelas hoy se aseguren de que todos los niños aprendan, y de que se realizan en los más altos niveles. Los estudiantes deben ser preparados para el “trabajo del pensamiento” que exige la sociedad actual (...). Se espera que los estudiantes tengan mayores niveles y los profesores son presionados para preparar a sus estudiantes para demostrar esta capacidad con puntajes altos en los programas de exámenes estandarizados.

Al mismo tiempo, los profesores están trabajando con una población estudiantil más diversa que antes. Los niños, que alguna vez podrían haber abandonado la escuela o ser atendidos en colegios en ambientes protegidos, ahora se espera que permanezcan en la escuela, por lo menos durante la secundaria y que reciban una educación de alto nivel. Los profesores han de estar preparados para trabajar con aprendices que hablan una variedad de lenguas así como con los que tienen discapacidades y presentan desafíos. Se espera que trabajen con niños que traen antecedentes culturales diversos en su aprendizaje, así como una amplia gama de estilos de aprendizaje y de talentos. Se espera que los maestros satisfagan las necesidades de todos los aprendices y que lo hagan de una manera que les ayuda a tener éxito. En las escuelas actuales, los maestros deben conocer el contenido y, dominar una variedad de estrategias de enseñanza, y ser capaces de evaluar a los alumnos y adaptar su enseñanza adecuadamente y de manera oportuna” (Adler, 2004, 1-2). Y proseguía:

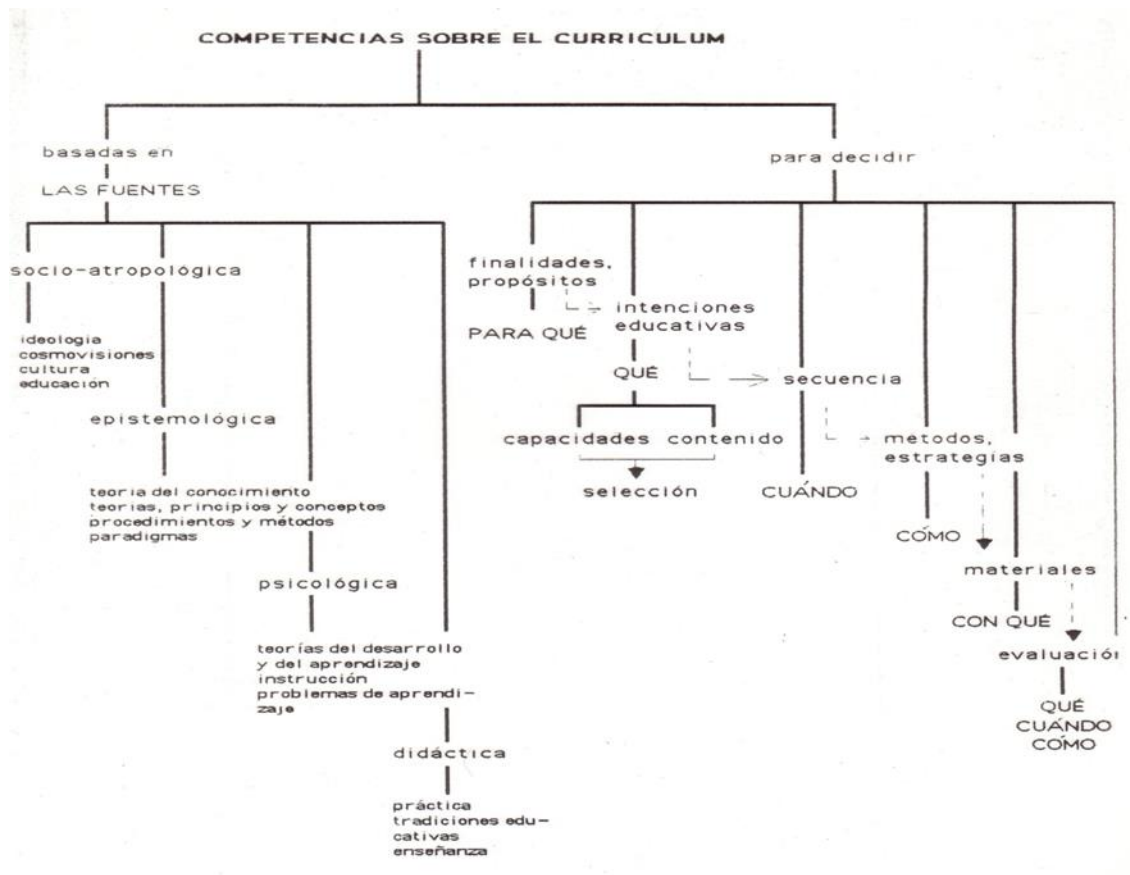
“La Educación en Estudios Sociales se enfrenta al reto de confrontar las complejas cuestiones que rodean la formación de docentes hoy, y de pensar acerca de esta en el contexto de estudios sociales. Si la formación del profesorado de estudios sociales, su preparación y su

desarrollo profesional ha de ser diferente, entonces, los educadores de maestros de estudios sociales deben examinar sus prácticas, y deliberar acerca de sus metas (Adler, 2004, p. 3).

Ciertamente, las ideas de Adler y de otros investigadores animan a quienes nos dedicamos a la formación del profesorado a investigar nuestras propias prácticas docentes y, en particular, la relación entre ellas y la práctica de los docentes de la etapa educativa para la que preparamos a los y a las docentes. Y a ser creativos a la hora de ubicarles ante el currículum y su interpretación para prácticas docentes reflexivas. Esta es una línea de trabajo que desde la Universitat Autònoma de Barcelona estamos cultivando desde hace ya algunos años y con excelentes resultados. Y sigue siendo una de las líneas sobre las que seguimos investigando. Tal vez porque creemos, como decía Audigier (1990) que si enseñar historia es un oficio y si este oficio exige una formación profesional particular, la columna vertebral de dicha formación debe ser, puede ser, merece ser, es... la formación didáctica. Una formación que personalmente concibo entre la formación teórica más disciplinar, en el caso de secundaria, o más psico-socio-pedagógica en el caso de la educación infantil y primaria que puede ser representado de la siguiente manera:



Esta posición central de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, este puente entre dos mundos cuya lógica y racionalidad es diferente aunque compartan cosas, es fundamental para que el profesorado aprenda a tomar decisiones desde los problemas de la práctica interpretándolos desde la teoría y devolviéndolos a la práctica para comprobar si su interpretación y si las soluciones aportadas permiten una intervención diferente y generadora de más y de mejores aprendizajes. En realidad se trata, como señala Moisan (2010, p. 18), de entender –y en consecuencia formar- que “En tant qu’interprètes des curricula, les enseignants sont comme les réalisateurs cinématographiques ou les metteurs en scènes de théâtre: ils donnent chair et vie aux textes en tenant compte du producteur, du public et des critiques. En art dramatique, un même scénario donnera une œuvre différente d’un réalisateur à l’autre: le décor, la musique, les acteurs varieront au gré des sensibilités, des objectifs, de la culture de l’artisan, mais aussi des attentes qu’il perçoit de la part de son public. Les maîtres interprètent les programmes et les mettent en œuvre à leur manière, selon leur compréhension, leurs connaissances (disciplinaires, curriculaires et pédagogiques), leurs objectifs personnels, leur identité et celle de leurs élèves, etc. Cette grande liberté de l’enseignant, qui est aussi une responsabilité, est maintenant reconnue”. Esta es la libertad que puede asumir un práctico reflexivo cuando ha sido preparado para tomar decisiones teniendo en cuenta pautas como las siguientes:



La selección y la secuencia de habilidades y contenidos es tal vez la primera de las competencias que debe desarrollar el profesorado de historia y de ciencias sociales. ¿Qué significa esto? Pues que el profesor ha de saber qué habilidades y qué contenidos son los más adecuados para conseguir que los alumnos y alumnas a los que ha de enseñar puedan realmente aprender. Existen criterios que facilitan su trabajo. Sin embargo, la concreción primero, su conversión en una metodología de enseñanza y en actividades de enseñanza y aprendizaje, después, y su desarrollo en la práctica dependen única y exclusivamente de él. Por ejemplo, el contenido histórico debería, según la propuesta del Departamento de Educación y Ciencia inglés (1991):

- Atender diferentes dimensiones del estudio del pasado: temáticas (historia económica, política, cultural, social,...), diferentes periodos (historia antigua, moderna,...), diferentes protagonistas (hombres, mujeres, pobres, niños,...),...
- Potenciar el conocimiento de las diferentes interpretaciones de los acontecimientos y problemas del pasado,
- Problematizar y suscitar debates sobre cuestiones fundamentales de la sociedad humana desde una perspectiva ética, moral, social, política,...
- Valorar el patrimonio y la herencia heredada del pasado,
- Desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica a través de una amplia gama de habilidades derivadas de la metodología histórica.

Una de los principales problemas de la enseñanza de la historia escolar consiste, precisamente, en las dificultades para que al alumnado se le enseñe historia a partir del conocimiento de diferentes interpretaciones de un mismo hecho. La historia, y también la historia escolar, incluyen información histórica e interpretaciones históricas. En una sociedad plural y democrática, es fundamental que los alumnos aprendan a interpretar lo que sucede a través de las diferentes versiones sobre un hecho o un proceso histórico. Sin embargo, el peso de las historias nacionales, de los relatos históricos nacionales, concebidos como las únicas interpretaciones del pasado, impiden que el alumnado pueda comprender no sólo como unos mismos hechos son interpretados de manera diferente por quienes los han protagonizado sino también por quienes los estudian y los dan a la luz, es decir por los propios historiadores. Los relatos históricos nacionales tienen además consecuencias de otro tipo: impiden el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en tanto y cuanto sólo piden al alumnado que reproduzca, que repita el saber que les es ofrecido. Sólo en la medida que el profesorado sea capaz de ofertar diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho o sobre un mismo proceso logrará el desarrollo de habilidades de pensamiento y podrá facilitar el pensamiento crítico, la capacidad de formular preguntas y comprobar hipótesis, el desarrollo de la imaginación y la capacidad de leer y observar crítica y comparativamente el pasado. Sólo así el alumnado desarrollará su conciencia histórica y podrá compara el pasado con el presente y proyectar sus conocimientos hacia el futuro.

Razones como estas avalan la necesidad no sólo de repensar los currículos de formación docente sino empezar por investigar las prácticas, las de la formación y las de la enseñanza. Pues de ellas ha de salir la información que nos ayude a repensar el oficio de profesor o profesora de historia y de ciencias sociales. Moniot (1990) afirmaba, en su *Intervention en el Cinquième Rencontre Nationales sur les Didactiques de l'histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales* dedicado a la formación didáctica de los docentes, que el tercer *métier* del profesor de historia es el más complejo y el menos visible. Se trata de un oficio que consiste en acompañar, ayudar, pilotar a alumnos y alumnas concretos, a grupos de alumnos en sus actividades intelectuales y afectivas. Y para ello ha de observar, conocer, preparar, provocar, guiar, orquestar su trabajo a fin de que activen sus neuronas y piensen. Para Moniot, formar a los maestros es dotarles de la capacidad intelectual, práctica y psicológica para hacer ellos mismos las elecciones más reflexivas, no para decirles cuáles son las buenas elecciones. La didáctica, además, ha de hacerles comprender que el profesor no puede pensar en lugar del alumno. Ha de conseguir retarlo para que él piense y se convierta en un pensador capaz de utilizar los saberes históricos y sociales para ubicarse en su mundo e intervenir en él con conocimiento de causa.

La tarea que nos queda por hacer es grande a pesar de que ya se han dicho y se ha hecho algunas cosas (Pagès, 2011). Los planes de estudio de la formación de los y de las docentes de educación infantil, primaria y secundaria tienen aún déficits importantes. Entre otros, no tener en cuenta los resultados de las investigaciones didácticas tanto sobre las prácticas docentes en las escuelas como las prácticas docentes de la formación.

Las investigaciones que se presentan en este número, en particular las de Lorenia Hernández, Lucia Valencia y Gabriel Villalón son ejemplos de lo que pueda aportar la investigación en la búsqueda de sentido de las prácticas docentes, y de su representación, a fin de diseñar estrategias coherentes y útiles para la formación inicial y continua del profesorado de historia y ciencias sociales de todas las etapas educativas. Y, en consecuencia, para preparar a un o una docente que consiga que su alumnado aprenda historia y ciencias sociales y la utilice para tomar decisiones sobre su vida, su presente y su futuro. Que las utilice para construir un mundo mejor que el que le dejaron las generaciones que les han precedido.

Bibliografía

ADLER, S. (2004). Introduction”, 1-7. ADLER, S. (ed.). Critical Issues in Social Studies Teacher Education. IAP (Information Age Publishing). USA

AUDIGIER, F. (1990). Introduction aux travaux du colloque. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.) La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle(s) formation(s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l’Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. Actes du Colloque. INRP, 13-14

Department of Education and Science. (1991). History in the National Curriculum (England). HMSO.

MOISAN, Sabrina (2010). Fondements épistémologiques et représentations sociales d’enseignants d’histoire du secondaire à l’égard de l’enseignement de l’histoire et de la formation citoyenne. Département de didactique. Faculté des sciences de l’éducation. Université de Montréal. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l’éducation en vue de l’obtention du grade de PhD en didactique

MONIOT, H. (1990). Intervention de... MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.) La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle(s) formation(s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l’Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. Actes du Colloque. INRP, 31-35

PAGÈS, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Edetania nº 40, Universidad Católica de Valencia, 67-81

PAQUAY, L./ALTET, M./ CHARLIER, É. & PERRENOUD, P. (1996). Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.

PERRENOUD, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF Éditeur.

ROSS, E. Wayne (1994). Teachers as Curriculum Theorizers. ROSS, E. Wayne (ed.). Reflective Practice in Social Studies. National Council for the Social Studies. Bulletin Number 88, 35-41

THORNTON, Stephen J. (1994). Perspectives on Reflective Practice in Social Studies Education. ROSS, E. Wayne (ed.). Reflective Practice in Social Studies. National Council for the Social Studies. Bulletin Number 88, 5-10

¿Qué historia enseñarían? Y ¿Qué historia contarían? Creencias sobre la Enseñanza de la Historia y la Historia de los futuros profesores y profesoras de Historia.

Gabriel Villalón Gálvez

Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Barcelona

Becario Chile CONICYT

villagal@gmail.com

Resumen

El presente artículo indaga sobre el pensamiento de los futuros profesores y profesoras de Historia. En lo específico hemos revisado los textos elaborados por un grupo de estudiantes de profesorado en Historia de una universidad pública chilena. Nuestro objetivo fue analizar las concepciones sobre la Historia y la enseñanza de la Historia de los futuros profesores con el fin de poder mostrar la relación que puede existir entre ambas y reflexionar sobre su probable incidencia en sus futuras prácticas.

Palabras claves: Enseñanza de la Historia- Pensamiento del profesor- Creencias

Introducción

El trabajo que mostramos a continuación ha surgido de la investigación realizada en el desarrollo del Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona. El trabajo de investigación en su versión original centró sus objetivos en indagar las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales en Chile. Para el caso de este artículo trabajamos la información obtenida para el desarrollo de los ítems relacionados con las perspectivas docentes.

La investigación sobre el pensamiento de los profesores y la enseñanza de la Historia cuenta con un desarrollo importante. Entre algunos textos de referencia encontramos Goodman y Adler (1985), Evans (1989), Angell (1998), Thorton (1991), Pagès (1996). Los autores han indagado en el ámbito de las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la Historia. En estas investigaciones nos han mostrado el rol que tienen las creencias del profesor sobre las decisiones para la enseñanza. Los autores han indicado que es necesario que la formación inicial y profesional coloque énfasis en que los profesores y profesoras sean conscientes de sus creencias para poder mejorar la práctica.

En nuestra investigación hemos tomado como referencia tres autores: Goodman y Adler (1985), Evans (1989) y Pagès (1994).

Una de la investigaciones de referencia es la realizada por Goodman y Adler (1985, vol. XIII, Nº 2), quienes indagaron sobre la perspectivas de los profesores en formación de Estudios Sociales. Adler y Goodman establecieron seis tipos de perspectivas entre los estudiantes que investigaron las que van desde los que no consideran a los Estudios Sociales como una materia o contenido del currículum, hasta los que enseñan Ciencias Sociales con la intención de transformar el mundo.

La investigación de Goodman y Adler se desarrolló tomando como referencia el concepto de “Perspectivas Docentes” que es definido como:

“La captura de las ideas, comportamientos y contextos particulares de la enseñanza. A diferencia de construcciones más abstractas, las perspectivas se encuentran en el mundo concreto de situaciones referidas a acciones particulares. El concepto de perspectivas tiene en cuenta las situaciones de la práctica, como se vive e interpreta esta situación dado los antecedentes de los profesores del repertorio de sus experiencias, creencias, y supuestos; y como esto se manifiesta en sus conductas en la práctica” (Goodman y Adler, 1985; 2).

El concepto de Perspectivas Docentes ha sido un aporte para la investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que, como indica Santisteban (2005), permite acercarnos al pensamiento de los futuros profesores en relación con la práctica.

En su investigación Goodman y Adler, al describir el caso de uno de los estudiantes del grupo investigado concluyen que, la concepción de enseñanza de las Ciencias Sociales que suele existir en los currículos, difiere casi siempre de lo que piensan los estudiantes de profesorado. En segundo lugar, se muestra que suele existir una distancia entre las creencias y la práctica; unido a lo anterior hay que considerar que cuando vamos a la práctica ninguna de las perspectivas se manifiesta de manera “pura”, y suele suceder que las acciones de los profesores en una clase sean más bien “eclecticas”. Ante esto Goodman y Adler insisten en la importancia de que los cursos de didáctica de las ciencias sociales trabajen con los estudiantes sobre las creencias y propósitos de la enseñanza, y además entreguen a los estudiantes las herramientas necesarias para poder hacerse cargo de estos propósitos y creencias en la práctica. Las conclusiones de Goodman y Adler nos permiten ver la importancia que tiene que los estudiantes y profesores se hagan conscientes de sus prácticas, esto con el fin de que las decisiones de profesores y profesoras al momento de enseñar puedan responder a las demandas que se le exigen a la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy y en el futuro.

Otra investigación que ha sido referencia para la investigación sobre el pensamiento de los profesores de Historia y Ciencias Sociales es el trabajo de Ronald Evans. En su trabajo estudió las concepciones de los profesores de Historia. Evans distingue los siguientes

modelos de profesores y profesoras de Historia: El narrador de Historias; El Historiador Científico; Relativista o Reformador; Filósofo Cósmico y Ecléctico.

El Narrador de Historias se caracteriza por hacer relatos de acontecimientos y personajes fascinantes de la Historia. Creen que el conocimiento de las personas y acontecimientos de personas de otros tiempos y lugares es el eje central de la enseñanza de la Historia. La clase se desarrolla en torno a su figura y el factor dominante es la exposición de los contenidos. En cuanto a la Historia tienen una concepción idealista de ésta. Insisten que los acontecimientos del pasado son únicos y no se interrogan por sus significados. El historiador debe conocer en particularidad única los acontecimientos del pasado para poder explicarlos con un buen relato. Se estudia Historia para poder comprender nuestros orígenes y desarrollar nuestra identidad (nacionalismo).

El Historiador Científico se caracteriza por creer que la explicación e interpretación histórica hacen la Historia más interesante. Creen que el estudio de la Historia debe desarrollar la comprensión de los procesos históricos y ampliar los conocimientos sobre los orígenes para poder comprender acontecimientos actuales. Este tipo de profesores cree que la enseñanza de la Historia debe presentar las características singulares y similares existente entre la gente y los acontecimientos a través del tiempo, ya que esto es muy importante para que los alumnos aumenten su capacidad de comprensión de la generalización histórica las aptitudes del método de la investigación histórica. En cuanto a la filosofía de la Historia estos profesores se ubican en el positivismo. Este grupo de profesores ven la Historia como una forma de investigación científica y suelen utilizar métodos de las ciencias naturales. Creen que es necesaria una fidelidad a las pruebas y que se debe prestar mucha atención a las fuentes primarias, ya que pueden ayudar a los profesores y estudiantes a encontrar la verdad. Estos profesores creen que el conocimiento histórico es objetivo.

Relativista o Reformador, este grupo de profesores son los que creen en la relación entre el pasado y los problemas del presente y sugieren que la Historia es la base fundamental para comprender las cuestiones actuales. Estos profesores creen que el conocimiento histórico puede servir para tomar decisiones sobre los problemas del mundo actual. Entienden que lo

más importante del conocimiento histórico es su aplicabilidad para el presente. Estos profesores entienden que el conocimiento histórico es una construcción social por lo tanto es relativo.

Filósofo Cósmico, este grupo de profesores se distingue por creer en las generalizaciones o “leyes” que relacionan los acontecimientos como el aspecto más importante e interesante de la Historia. En su mayoría creen en una visión cíclica de la Historia. Creen que la Historia tiene un significado profundo y que juega un papel fundamental para el futuro. Un caso de ejemplo de este tipo de profesores pueden ser aquellos que explican que los procesos históricos están determinados por leyes mayores como la Providencia.

Ecléctico, en este grupo se ubican aquellos profesores que no logran definir sus concepciones y prácticas de la enseñanza con algunas ideas o principios específicos. En general en sus ideas y prácticas aparecen elementos de todos los modelos anteriores.

Finalmente tomamos como referencia el trabajo de Joan Pagès sobre los modelos curriculares de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En relación con el currículo ha establecido tres modelos de enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales: Técnico, Práctico y Crítico.

El currículum técnico otorga a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales la transmisión de valores tradicionales y hegemónicos. Se le adjudica al sector la defensa de una concepción conservadora de la sociedad, basada en la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas entendiéndose que estos son los que cumplen las normas impuestas por el régimen dominante. A la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se le atribuye la tarea de potenciar los valores nacionales, por lo que se coloca énfasis en que los estudiantes reconozcan una herencia cultural común compartida por pertenecer al país correspondiente.

El modelo curricular práctico entiende que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se debe basar en la vida y en los problemas reales que debe enfrentar el estudiante, con el objetivo de pensar el presente y el pasado a la luz de sus propios intereses. Los objetivos de

la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde este modelo curricular dejan de estar situados tanto en la formación de una conciencia cívico- patriótica, como en los conocimientos disciplinares tal como lo conciben las ciencias y se enseñan en la universidad. Por el contrario, se centran en el propio alumno y su vida. (Pagès, 1994).

El último modelo curricular es el crítico, que se caracteriza por tener como objetivo que el estudiante desarrolle las competencias para poder pensar críticamente y transformar la realidad que lo rodea. Desde el enfoque crítico el contenido adquiere nuevamente un rol central, sin embargo la concepción es distinta, ya que deja de ser un contenido solo factual o subordinado al interés del estudiante y pasa a ser comprendido como una representación o como una interpretación que responde a grupos determinados. Desde este enfoque la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se entiende vinculada a conocer los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, el uso y abuso de poder, entre otros. El objetivo es conocer los problemas de la vida cotidiana y del mundo que rodea al estudiante. En palabras de Pagès “El conocimiento se problematiza y el alumno lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentos. El presente ha de ser, a la vez, el punto de partida y el punto de llegada si se quiere que el alumnado relacione la cultura vivida con la cultura como reconstrucción social y aprenda de manera significativa. La complejidad de los problemas y de los conceptos explicativos constituye uno de los principales ejes vertebradores de la enseñanza tanto para aprender aquello que es conocido como lo desconocido” (Pagès, 1994).

Marco Metodológico

La presente investigación se instala en el paradigma de la investigación interpretativa. Esto en concordancia con las preguntas, supuestos y objetivos que hemos establecido para esta investigación.

La muestra, para el desarrollo de nuestra investigación, corresponde a estudiantes del séptimo semestre de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) pertenecientes al curso de Metodología de la Enseñanza de la Historia I.

Para la recogida de la información elaboramos un cuestionario compuesto de tres Items. Para el caso del presente artículo hemos analizado los resultado de los ítems 1 y 3. El primer item corresponde a una actividad de simulación que dice lo siguiente “Fuiste elegido por el departamento para asistir mañana a un colegio, ya que debes reemplazar al profesor en sus clases del curso de Segundo año medio. En máximo una plana describe ¿Qué enseñarías? Y ¿Cómo lo harías?”.

La pregunta persigue colocar a los estudiantes frente a la situación de tener que realizar una clase de Historia en un segundo año medio solicitándole que especifiquen los contenidos que tratarían en su clase y que harían para enseñarlos. Los objetivos que persigue la pregunta es detectar las perspectivas de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia ante una situación práctica. En lo específico el objetivo de la pregunta es rescatar las creencias de los estudiantes en relación con el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica social del aula al enseñar Historia.

El ítem 3 se refiere a la concepción del saber histórico para esto se plantea la siguiente situación a los estudiantes:

“Fuiste seleccionado para desarrollar un texto sobre historia del siglo XX (en Chile o el mundo) en una plana indica cuáles serían los procesos y actores que incluirías en este texto, las fuentes a que recurrirías para la investigación y la bibliografía que recomendarías”.

El primer objetivo de la pregunta pasa por rescatar las creencias de los estudiantes en relación con el conocimiento por esto se solicita que especifiquen los procesos y actores históricos que describirían y las fuentes y bibliografía que utilizarían. Un segundo objetivo de la

pregunta es rescatar las concepciones del saber histórico para posteriormente relacionarlas con sus concepciones sobre la enseñanza.

Resultados.

1. Las creencias sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Las perspectivas de los estudiantes en relación con el conocimiento al momento de realizar una clase presentan un comportamiento que nos permite clasificarlos en su mayoría en los modelos activo práctico (4 estudiantes) y el modelo tradicional (5 estudiantes). Mientras que en el modelo crítico se instalan solamente 2 estudiantes.

Una concepción técnica del conocimiento en los estudiantes clasificados (estudiantes nº 4, 5,7, 9 y 11) se caracteriza por tener un discurso explicativo y descriptivo donde todo el conocimiento está dominado por el profesor no presentándose interacciones con los estudiantes. Desde el contenido se realiza un relato histórico centrado en el pasado sin conexiones, ni alusiones al presente y temporalmente centrado en el corto plazo y con una explicación que instala la historia como una sucesión de hechos siguiendo la lógica tradicional de la cronología. Estas prácticas las podríamos explicar en la idea del estudiante de asegurar la objetividad del conocimiento. A manera de ejemplo podemos ver el relato del estudiante nº 9 que dice:

“Si la unidad tratada es Historia de Chile en el siglo XX, y el subtema sean los gobiernos radicales, los fundamentos de esa gestión presidencial y parlamentaria, desde lo político, económico y social deben ser revisados debidamente, con la precaución de no detenerse en detalles que no sean concomitantes con el propósito de la clase. Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio. La idea es que cada guía contenga un tema en específico acerca del período (1939-1954), y que cada grupo logre dilucidar y problematizar frente al curso una versión

acerca del tema en cuestión en base a los datos que contienen los recursos entregados por el profesor, y los contenidos tratados en la clase”.

La perspectiva práctica activa del conocimiento, identificada en los estudiantes nº 3, 6, 8 y 10, lo podemos caracterizar por instalar un discurso donde el conocimiento no es absoluto, sino que se coloca énfasis en la interpretación en las clases. Los estudiantes son agentes activos lo que se nota en que se busca motivar la reflexión del estudiante sobre lo planteado por el profesor, o simplemente se parte desde los planteamientos que tiene el estudiante frente a ese conocimiento. En cuanto al contenido podemos ver que el relato histórico en lo temporal se centra en las relaciones entre pasado y presente, cambio y continuidad, al mismo tiempo se realizan ejercicios que pretenden reconstruir la historia desde lo local. Estas prácticas como vemos podrían insertarse en una perspectiva práctica activa del conocimiento, ya que colocan el objetivo en el desarrollo del estudiante, siendo el conocimiento un medio por el cual el estudiante conozca y comprenda su realidad. A manera de ejemplo podemos ver lo descrito por el estudiante nº 10 que dice:

“En este contexto, comenzaría por enseñar que el presente de nosotros fue forjado por todo el proceso de la historia de Chile, y que desde el entendimiento de la historia nos permite comprender el pasado y dar luces de la complejidad del presente. De esta manera, realizaría una actividad en que se reflexionara acerca de la historia local de los estudiantes que serviría para que desde lo particular a lo general comprendan como se desarrolla la historia. Esta podría consistir en el diálogo en mesa redonda acerca de su historia familiar y sus vivencias con su entorno, y con la historia de Chile”. Y lo indicado por el estudiante nº 6 que dice “si estamos pasando historia del siglo XIX, específicamente el periodo conformación de la república, a los jóvenes hacerlos pensar, por medio de analogías, de aquellas herencias y similitudes de aquel período con el presente (elementos de permanencia y cambio, con por ejemplo las bases de la constitución de 1833 a la actualmente vigente, instituciones gubernamentales, el poder de la iglesia, etc.) y como han ido evolucionando a través del tiempo”.

La perspectiva crítica del conocimiento identificada con los estudiantes nº 2 y 12, se puede caracterizar con una práctica que coloca como eje central de la clase la reflexión e interpretación sobre el conocimiento. En los casos analizados podemos ver que el saber se entiende como algo relativo, como una construcción, una interpretación. Esto lo podemos ver a manera de ejemplo en los casos de los estudiantes nº 2 y 12. El primero indica que:

“sería interesante presentarle desafíos, como establecer un debate o juicio histórico a algún momento histórico, como el Régimen Autoritario de Portales, y si fue o no un modelo correcto, contextualizando en el momento histórico que vivía nuestro país en ese entonces. Lo importante es que ellos puedan discutir y entregar fundamentos sólidos a sus interpretaciones. Lo trascendental de ésta metodología es que nos entrega una visión acabada de lo que realmente saben los alumnos, ya que los hacen pensar críticamente”.

Mientras que el estudiante nº 12 muestra conocer claramente sus ideas sobre el relativismo del conocimiento al enfatizar en los estudiantes el que reconozcan la existencia de una historia oficial y otra historia de Chile no oficial como vemos en el ejemplo:

“llevaría imágenes, conceptos o sucesos partes de la historia de Chile oficial y otros no oficial, para que ellos reconozcan lo que saben y lo que les llama la atención, así luego daré paso a que puedan diferenciar las formas de enseñar la historia y los contenidos que se seleccionan por parte de los profesores, tanto por omisión, como por reproductores de la misma historia que exige el MINEDUC”.

Los resultados para la variable enseñanza nos muestran que las perspectivas de los estudiantes se distribuyen entre el modelo tradicional técnico con 5 estudiantes y el modelo práctico activo también con 5; quedando sólo con un estudiante la concepción crítica de la enseñanza.

Los estudiantes nº 4, 5, 7, 9 y 11 que hemos clasificados en una concepción técnica de la enseñanza tienen como características el plantear clases donde el profesor es el que domina

el contenido y lo transmite a los estudiantes a través de narraciones explicativas como muestra el estudiante n° 9 que dice:

“Si la unidad tratada es Historia de Chile en el siglo XX, y el subtema sean los gobiernos radicales, los fundamentos de esa gestión presidencial y parlamentaria, desde lo político, económico y social deben ser revisados debidamente, con la precaución de no detenerse en detalles que no sean concomitantes con el propósito de la clase. Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio”.

Los estudiantes n° 2, 3, 6, 8 y 10 que los podemos tipificar con perspectivas prácticas de la enseñanza se pueden caracterizar por utilizar metodologías que buscan promover la participación del estudiante en la construcción del conocimiento a partir de lo local, cercano o las experiencias estos mismos. De esta manera el rol del profesor se convierte en el de un agente que motiva a los estudiantes para acercarse al conocimiento. A manera de ejemplo podemos ver el estudiante n° 10 que dice:

“De esta manera, realizaría una actividad en que se reflexionara acerca de la historia local de los estudiantes que serviría para que desde lo particular a lo general comprendan como se desarrolla la historia. Esta podría consistir en el diálogo en mesa redonda acerca de su historia familiar y sus vivencias con su entorno, y relacionarlo con la historia de Chile”.

El estudiante n° 12 lo hemos tipificado en una concepción crítica de la enseñanza. Las características que podemos extraer de su discurso son las de jugar un rol como un profesor que acompaña y guía el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto a partir de la representación de que el conocimiento es complejo y proponiendo continuamente retos a sus estudiantes que motiven su capacidad reflexiva y crítica como podemos ver en el texto seleccionado a continuación:

“sería interesante presentarle desafíos, como establecer un debate o juicio histórico a algún momento histórico, como el Régimen Autoritario de Portales, y si fue o no un modelo correcto, contextualizando en el momento histórico que vivía nuestro país en ese entonces. Lo importante es que ellos puedan discutir y entregar fundamentos sólidos a sus interpretaciones. Lo trascendental de ésta metodología es que nos entrega una visión acabada de lo que realmente saben los alumnos, ya que los hacen pensar críticamente”.

En relación con la variable aprendizaje podemos ver de acuerdo con los resultados podemos ver que la distribución no varía en relación con la variable enseñanza manteniéndose 5 estudiantes en la perspectiva tradicional técnica, 5 en la representación práctica activa y 1 estudiante en la representación crítica.

Los estudiantes 4, 5, 7, 9 y 11 los hemos podido clasificar según sus relatos en una representación del aprendizaje de tipo tradicional técnico esto porque las clases descritas tienen características como que el centro y el eje dominante de las acciones en el aula es el profesor es el quien controla el contenido y quien entrega saberes para que los estudiantes reciban desde un actuar pasivo el conocimiento un ejemplo de estas prácticas es la información entregada por el estudiante n° 9 que dice:

“Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio. La idea es que cada guía contenga un tema en específico acerca del período (1939-1954), y que cada grupo logre dilucidar y problematizar frente al curso una versión acerca del tema en cuestión en base a los datos que contienen los recursos entregados por el profesor, y los contenidos tratados en la clase”.

Los estudiantes n° 2, 3, 6, 8 y 10 los podemos identificar con perspectivas prácticas activas del aprendizaje las que se caracterizan por establecer dinámicas de clase donde el alumno se convierte en eje central del aprendizaje, por lo tanto la interacción entre profesor y alumno es permanente abandonando el docente el rol de rector de la clase por uno de mediador, como lo vemos en el caso del estudiante n° 2:

“realizar preguntas de diagnóstico y hacer un círculo para que al mismo tiempo ellos se conozcan conmigo y viceversa, de esta forma se intenta lograr un poco más de confianza con los estudiantes y al mismo tiempo realizar una dinámica grupal en que cada uno hable sobre lo que sabe, le agrada o desagrada de la historia de Chile. En una segunda parte, llevaría imágenes, conceptos o sucesos partes de la historia de Chile oficial y otros no oficial, para que ellos reconozcan lo que saben y lo que les llama la atención, así luego daré paso a que puedan diferenciar las formas de enseñar la historia y los contenidos que se seleccionan por parte de los profesores, tanto por omisión, como por reproductores de la misma historia que exige el MINEDUC. Finalmente comenzaríamos con una introducción a una problemática de la historia de Chile que a los estudiantes les interese y así yo comenzaré a indagar y realizaríamos una conversación histórica de cómo estos sucesos del pasado repercuten en sus vidas cotidianas”.

En relación con las perspectivas sobre el aprendizaje nuevamente tenemos al estudiante nº 12 con una concepción vinculada al modelo crítico. Las características que podemos extraer de su discurso para tipificar esta práctica nos muestran una clase donde el profesor centra las actividades de la sesión en el estudiante entendiendo que el aprendizaje es construido por él y que el profesor juega el papel de guía y motivador. Sobresale que el profesor coloque como eje central de la relación profesor alumno al momento del aprendizaje, donde se debe desafiar constantemente al estudiante y que de esta forma se puede conseguir que logre habilidades como las de pensamiento crítico. A manera de ejemplo vemos un extracto de la clase descrita por el estudiante nº 12 que dice:

“establecer un debate o juicio histórico a algún momento histórico, como el Régimen Autoritario de Portales, y si fue o no un modelo correcto, contextualizando en el momento histórico que vivía nuestro país en ese entonces. Lo importante es que ellos puedan discutir y entregar fundamentos sólidos a sus interpretaciones. Lo trascendental de ésta metodología es que nos entrega una visión acabada de lo que realmente saben los alumnos, ya que los hacen pensar críticamente. Además, esto nos ayuda a que los jóvenes tengan desafíos y que la clase de historia no sea tan monótona”.

Las perspectivas en cuanto a las prácticas sociales en el aula nos muestran un cambio con las variables anteriores, ya que las representaciones vinculadas a un modelo tradicional técnico aparecen concentrando la mayor cantidad de estudiantes con 6, mientras que el modelo práctico activo se identifica con 4 estudiantes y el crítico se mantiene en 1.

Los estudiantes nº 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11 muestran perspectivas tradicionales técnicas en sus prácticas sociales sobre el aprendizaje. Las características que destacan en estas prácticas son la elaboración del material por parte del profesor y el establecimiento de dinámicas de clases donde la interacción con el estudiante es nula. Un ejemplo que gráfica estas prácticas es el relato del estudiante:

“Si la unidad tratada es Historia de Chile en el siglo XX, y el subtema sean los gobiernos radicales, los fundamentos de esa gestión presidencial y parlamentaria, desde lo político, económico y social deben ser revisados debidamente, con la precaución de no detenerse en detalles que no sean concomitantes con el propósito de la clase. Para llevar a cabo una actividad al respecto, se utilizarán recursos preparados por el profesor, consistente en guías que serán distintas para cada grupo de trabajo, que el profesor haya solicitado conformar desde el inicio. La idea es que cada guía contenga un tema en específico acerca del período (1939-1954), y que cada grupo logre dilucidar y problematizar frente al curso una versión acerca del tema en cuestión en base a los datos que contienen los recursos entregados por el profesor, y los contenidos tratados en la clase. Esto se realizaría, claro está, en una situación ideal de orden y celeridad de los estudiantes para formar grupos y ordenarse comprensivamente para realizar la actividad. Si se piensa que estas condiciones generales no se dan en la realidad escolar, la actividad podría tomar, como mínimo, dos clases”.

Los estudiantes números 3, 6, 10 y 12 los podemos vincular a una perspectiva práctica activa de las prácticas sociales las que se pueden caracterizar por establecer en el alumno en el centro del aprendizaje y en establecer actividades que promueven acciones por parte de profesores y estudiantes en conjunto. Un ejemplo de este tipo de prácticas es el estudiante nº 3 que dice:

“acudiría a una breve introducción de lo que significa el período según mi punto de vista y recogería posteriormente las apreciaciones de los alumnos sobre mi introducción y sus conocimientos acerca de dicha materia. Sobre ello perfectamente puede tomar forma una clase, ya que desde el conocimiento previo que los alumnos nos han hecho saber podríamos comenzar a orientar una clase en torno a la confrontación de ideas y contenido respecto de lo que los alumnos indicaron, para que así, desde su idea inicial logren pulir un conocimiento más acabado de la época en cuestión. A esta misma clase podríamos incluir el trabajo con documentos, ya que en lo personal, es la mejor forma que tenemos para acercar al alumno a la materia e invitarlo a pensar sobre ellos”.

Al igual que para variables anteriores se mantiene un estudiante de los doce en una perspectiva vinculada al modelo crítico. El estudiante nº 2 es el que podemos clasificar en el marco de perspectivas críticas de la práctica social de acuerdo con lo analizado las prácticas sociales de aula en este modelo las podemos caracterizar por establecer dinámicas dialógicas en la construcción del conocimiento, trabajo en grupo, relevancia del estudiante y sus representaciones sobre el conocimiento y el profesor como un acompañante y guía del proceso de aprendizaje. A continuación podemos ver un extracto de lo expuesto por el estudiante nº 2:

“en el tratamiento de la historia de Chile, es realizar preguntas de diagnóstico y hacer un círculo para que al mismo tiempo ellos se conozcan conmigo y viceversa, de esta forma se intenta lograr un poco más de confianza con los estudiantes y al mismo tiempo realizar una dinámica grupal en que cada uno hable sobre lo que sabe, le agrada o desagrada de la historia de Chile. En una segunda parte, llevaría imágenes, conceptos o sucesos partes de la historia de Chile oficial y otros no oficial, para que ellos reconozcan lo que saben y lo que les llama la atención, así luego daré paso a que puedan diferenciar las formas de enseñar la historia y los contenidos que se seleccionan por parte de los profesores, tanto por omisión, como por reproductores de la misma historia que exige el MINEDUC”.

2. Concepción del Saber Histórico

Los resultados para la pregunta en relación con el saber histórico nos permiten señalar que las representaciones del saber histórico de los estudiantes se encuentran concentradas en su mayoría en el marco de la Historiografía de los Annales. Este resultado es una cuestión a considerar ya que una concepción de la disciplina vinculada al modelo de los Annales si la vinculamos a la enseñanza y de ser coherentes las representaciones no debieran presentarse prácticas al momento de enseñar que se tipificaran en el modelo técnico tradicional.

En cuanto a las características de las representaciones sobre el saber histórico podemos indicar que los estudiantes que podemos vincular a un modelo historiográfico Positivista tratan en sus textos visiones generales del siglo XX teniendo como principal temática los procesos políticos. En cuanto a las fuentes trabajan legislación o documentos de instituciones gubernamentales o estatales. A manera de ejemplo podemos ver el texto del estudiante nº 10:

“El siglo xx: Chile: El Parlamentarismo, La cuestión social, Constitución de 1925 y el presidencialismo, La dictadura de Ibáñez, El Frente Popular, Los gobiernos independientes, Frei y Allende, Golpe de Estado 1973, La Dictadura Transición a la democracia”.

Los estudiantes que hemos clasificados en el modelo historiográfico de los Annales realizan relatos historiográficos que se construyen desde la óptica de la Historia total. Los procesos analizados si bien apuntan a la totalidad del siglo XX se enfocan en múltiples dimensiones como el desarrollo económico, político y socio- cultural; en cuanto a lo temporal se asume la diversidad de los procesos. A manera de ejemplo podemos ver el texto del estudiante nº 9 que dice:

“Para una historia de Chile del siglo XX, el proceso clave es la democratización de la sociedad. El análisis de la larga duración respecto a la introducción de la modernidad en el territorio chileno y las manifestaciones de dicho acontecer a lo largo del siglo, introducirán al análisis de las repercusiones en plazos variables de este cambio fundamental en la realidad chilena. No deben perderse de vista, asimismo, las relaciones de la economía chilena con el

desarrollo de los cambios significativos que tuvo la economía-mundo capitalista a lo largo del siglo. La especial dedicación a la descripción y análisis de la realidad de la realidad social y económica de la mayor parte de la población del país, podría presentar la caracterización de modos de vida que se han transformado radicalmente a causa de los procesos mencionados bajo las variables sociales y económicas, entendiendo que la democracia, como modelo de sociedad, permeará tendenciosamente a la sociedad chilena en sus fundamentos, hasta lograr que se afinque como una forma de pensar la sociedad, con las evidentes contradicciones implicadas y sus manifestaciones coyunturales y de larga o corta duración”.

Los estudiantes clasificados en el modelo historiográfico de la Nueva Historia realizan relatos que se caracterizan por centrar su línea de análisis de los actores sociales tipificados como “los sin voz”. Los procesos analizados se instalan en los conflictos políticos-sociales. Otro foco que aparece tratado por los estudiantes son el análisis de los procesos de la historia reciente, esta última tendencia es la que nos muestra la diversidad de fuentes que se integran a estos relatos destacando sobre todo el uso de las fuentes orales o la memoria como fuente de la historia. Un ejemplo de este tipo de relato es el del estudiante número 12 que dice:

“En este caso realizaría un trabajo sobre la historia de Chile reciente, es decir de los últimos 50 años, aproximadamente. En especial me interesa esta materia, porque considero que existen muchos vacíos al respecto, por ende una investigación acuciosa al respecto podría servir para responder o aclarar ciertas dudas. También y al ser una historia reciente, nos permite utilizar la oralidad, es decir realizar entrevistas a personas de distintas condiciones sociales y también de diversas edades (por ejemplo sería interesante analizar cómo ven los niños el gobierno actual). (...) No obstante, y algo no menos relevante sería que esta publicación contuviera en una parte el contexto mundial en el cual está inserto, para de ese modo ver un panorama global de los hechos y para comprender que los hechos históricos de distintos países están siempre interrelacionados y que no representan hechos aislados sino que por el contrario tienen repercusiones a todo nivel”.

Conclusiones.

Las perspectivas del grupo de estudiantes se caracterizan por ser heterogéneas manifestándose la presencia de los tres modelos didácticos de las ciencias sociales siendo las tendencias dominantes las vinculadas al modelo técnico tradicional y al modelo activo práctico. En cuanto a cada estudiante podemos ver que las perspectivas en relación con el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas sociales son coherentes entre sí.

En cuanto a las representaciones relacionadas con el saber disciplinar podemos concluir que estas se caracterizan por estar dominadas por las tendencias historiográficas dominantes en la segunda mitad del siglo XX como la de la escuela francesa de los Annales y de la Nueva Historia. Las temáticas tratadas se refieren a análisis globales o propuestas que incluyen centran su trabajo en los de abajo o integran fuentes como la memoria y la oralidad. Si esto lo proyectamos en las prácticas de enseñanza su manifestación debiera proyectarse en concepciones activas o críticas del conocimiento entre los estudiantes.

Los resultados de la investigación nos dejan una serie de interrogantes para indagar sobre la relación entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico de los futuros profesores. La distancia que se presenta en el caso de algunos estudiantes de la muestra entre sus concepciones sobre la enseñanza y las concepciones sobre el saber histórico es un ejemplo de esto. Hemos visto que los estudiantes se identifican con modelos historiográficos propios de la escuela francesa de los Annales y con la Nueva Historia, sin embargo no vemos que en sus propuestas de clases aparezca el tratamiento de actores distintos a los políticos y económicos tradicionales, y que la inclusión de otros actores en sus relatos históricos en el aula sea solamente tangencial. Sin duda, esto puede impedir en ocasiones el desarrollo de clases de Historia que enseñan a los estudiantes en base a problemas socialmente relevantes y que a la larga permitan el desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

Creemos que un conocimiento del contenido profundo y sólido puede mejorar la práctica de la enseñanza de la Historia, pero si este conocimiento no tiene su contraparte en un conocimiento didáctico profundo y consolidado sigue manteniendo prácticas de la enseñanza

de la Historia de tipo tradicional, más allá de que los contenidos o más bien los actores que ocupen el relato de la Historia escolar sean distintos.

Lo anterior, nos lleva a plantearnos la necesidad de que en los programas de formación de los futuros profesores, se replantee el lugar que el conocimiento didáctico ocupa en la enseñanza. De ahí que creemos en la necesidad de una formación que se concentre cada vez más en el ¿qué enseñar? ¿para qué? Y ¿Cómo enseñar?. Las respuestas a estas preguntas determinarán la práctica de los futuros profesores y, sus respuestas no se encuentran en la Historia, sino que en la Didáctica de la Historia.

Bibliografía

EVANS, R. (1992): "Concepciones del maestro sobre la historia". Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales nº 3-4. AUPDCS-UAB, 61-94. Edició en anglès 1989. Documento 2.4.

GOODMAN, J. Y ADLER, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher. A study of perspectives. Theory and Research in Social Education, 13, 1-20

PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. Signos. Teoría y práctica de la educación nº 13, 38-50.

VILLALÓN, G. (2010). Representaciones sociales y perspectivas de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile. Universidad Autónoma de Barcelona. Trabajo de Máster.

Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial.

Lucía Valencia Castañeda.

Departamento de Historia. Universidad de Santiago de Chile (USACH)

Resumen

La investigación indaga en las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, sobre el oficio de profesor de historia y sobre la historia y las ciencias sociales como disciplinas y como materias de enseñanza escolar. A partir del análisis de las respuestas a un cuestionario desarrollado por dos conjuntos de estudiantes: los recién ingresados en su primera semana de experiencia universitaria; y los integrantes del grupo de la última práctica profesional, en su décimo semestre de formación, se aproximan conclusiones relativas al origen de las representaciones sociales que poseen los estudiantes en los aspectos antes referidos y de la influencia que ha tenido en ellas su formación universitaria.

Palabras Claves: Representaciones sociales- Formación del profesorado- Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Introducción

El área de didáctica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile, viene desarrollando desde el año 2010 una línea de investigación que indaga en las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la carrera de Pedagogía, sobre el oficio de profesor de historia y sobre la historia y las ciencias sociales como disciplinas y como materias de enseñanza escolar.

Se trata de una investigación cualitativa, cuyo objetivo es recabar información sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes al ingresar a la carrera y compararlas con las que manifiestan en su último semestre de formación, cuando realizan la práctica profesional autónoma. Dicha información debería permitir tomar decisiones curriculares y didácticas que propicien los conflictos cognitivos necesarios para desarrollar el modelo de profesor de ciencias sociales que aspira a formar el Departamento de Historia y que se encuentra formulado en su perfil de egreso.

La introducción de las representaciones sociales como área de investigación en la formación de los profesores, se relaciona con el hecho de que los significados que los mismos atribuyen a la enseñanza, los contenidos que se enseñan, la manera de hacerlo y su valor educativo, es un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar, que es influenciado además por los medios de comunicación y otras experiencias educativas significativas como la familia o los amigos, hasta constituir su pensamiento y su competencia como profesores. En otras palabras, los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores.

Las finalidades de esta línea de investigación consisten en indagar cuáles son las representaciones que tiene el estudiante de profesor sobre los contenidos que deberá enseñar, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica (Pagès 1999).

Marco Teórico

La línea teórica correspondiente a las representaciones sociales que poseen los estudiantes de pedagogía, es considerada un campo de primer orden del desarrollo de la investigación sobre la formación del profesorado, para autores como Susan Adler (1985, 1990), y L Marbeau (1990) quien señala como el punto de partida de su modelo para la formación permanente del profesorado, la reflexión teórica de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de sus representaciones. (Pagès, 1997)

El origen del concepto de representación social se encuentra en los estudios de Durkheim sobre las “representaciones colectivas”, 1895, y en las “memorias colectivas” de Halbwachs, 1925. En los años 60 los conceptos asociados a las representaciones colectivas se incorporan al servicio de las investigaciones de la psicología social, a través de los estudios de Moscovici, quién critica la rigidez del concepto sociológico de Durkheim, y concluye que en el seno de una misma sociedad existen subgrupos que comparten representaciones colectivas diferentes de otros subgrupos. Bajo esta perspectiva se crea un nuevo concepto y una teoría de las representaciones sociales que permite apreciar con más sutileza la realidad de la vida social, y la coexistencia de diferentes representaciones en el seno de una misma sociedad. (Moisan, 2010)

Una cuestión de consenso entre los autores, es que las representaciones sociales son una forma de conocimiento y de pensamiento social.

Moscovici las define, en 1981, como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana en el transcurso de las comunicaciones interpersonales. Corresponden a maneras específicas de entender y comunicar la realidad, las que evolucionan de acuerdo a los contextos influyendo a la vez en las interacciones sociales.

Según Jodelet (1985) el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales

son modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos y en que emergen las representaciones; a través de la comunicación que se establece entre ellos y por las cuales circulan las representaciones; y mediante las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, 1985, página, 472)

La representación es el proceso de relación entre sujeto (individuo, grupo, clase) y objeto (un oficio, un acontecimiento político), entre el mundo y las cosas. La relación se produce a través de un acto de pensamiento que sustituye, que pone en lugar de. Es un símbolo, un signo. Es la producción mental de otra cosa, la restitución simbólica de algo ausente, tiene por tanto un carácter signifiante. Por ello no es simple reproducción, sino creación.

La elaboración y el funcionamiento de la representación social se realizan mediante dos procesos, la objetivización y el anclaje, que muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales del ejercicio.

La objetivización puede definirse como una operación formadora de imagen, en otras palabras, es la responsable de elaborar las nociones abstractas (conceptos, ideas, palabras) para convertirlas en percepciones (imágenes, cosas, materia).

El anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, lo que se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos a la representación, la pone en funcionamiento.

El proceso de anclaje es el responsable de la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente, que situado en una relación dialéctica con la objetivización, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad; función de interpretación de la realidad; y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. (Jodelet, 1985)

El contacto entre la novedad y el sistema de representación preexistente se halla en el origen de dos órdenes de fenómenos, opuestos de cierta manera, que dan a las representaciones una dualidad en ocasiones sorprendente. Esta dualidad consiste en ser tanto innovadoras como rígidas, tanto movientes como permanentes. La incorporación social de la novedad puede ser estimulada por el carácter creador y autónomo de la representación social. Desde otra perspectiva, la «familiarización de lo extraño», junto al anclaje, hará prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, alineándolo en lo ya conocido (Jodelet, 1985, página 490)

Representaciones Sociales de los estudiantes de profesorado de Historia y Ciencias Sociales.

Los autores que han investigado las representaciones sociales de los estudiantes de profesor, coinciden en que el impacto de la formación inicial es poco considerable debido a que sus ideas son muy resistentes al cambio. Sin embargo se considera que puede ser mayor si estas ideas constituyen el punto de partida de su formación y un referente continuo a lo largo de la misma. En esta línea se inscriben, por ejemplo, las investigaciones de Adler (1985, 1990) y de Marbeau (1990) anteriormente señaladas, y el trabajo de Pendry (1998) reseñado por

Pagès (2004) quien señala que el cambio de las concepciones previas es más fácil de conseguir cuando en lugar de ignorar su existencia, se parte de ellas para intentar modificarlas, ayudando a los estudiantes a explorar sus fundamentos y su racionalidad, trabajando con ellas más que contra ellas.

Bennet y Spalding (1992) citados por Armento (2000), señalan que las perspectivas de los profesores sirven de filtros que ocultan los conocimientos nuevos y seleccionan las ideas que armonizan con los pensamientos previos. Su propuesta es que cualquier intento para cambiar las perspectivas de los profesores debe hacerse con negociación y diálogo.

Según Pagès (2004) el resultado de la formación inicial dependerá básicamente de la comprensión que los estudiantes de profesor tengan de su propio sistema de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. Pero también dependerá de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales como en las prácticas en centros escolares.

Para la mayor parte de investigadores lo más importante no es indagar estas representaciones y estas ideas, sino actuar sobre ellas y averiguar si han cambiado y en qué sentido.

La investigación de las representaciones sociales de los estudiantes puede ser un camino, de acuerdo con Pagès (1996) que permita a éstos averiguar el origen de sus concepciones sobre la enseñanza, la escuela, el currículum y el rol de los profesores y que les permita crear sus propias alternativas de manera reflexiva.

Como adelantáramos en párrafos anteriores, las representaciones de los estudiantes de profesor son consideradas clave en las propuestas de formación de Marbeau (1990) y de Adler (1991). En el primer caso la reflexión sobre los problemas de la práctica tiene su punto de partida en las representaciones sobre la enseñanza disciplinaria de los maestros, y concluye con una nueva reflexión que debe dar cuenta de dichas representaciones, de su origen y de su sustento epistemológico. En su propuesta de formación inicial, Adler destaca la necesidad de examinar las representaciones de los estudiantes y agrega que la indagación reflexiva sobre la práctica y sus problemas acelera el cambio de las representaciones de los estudiantes de maestro, y evita la separación entre el pensamiento y la acción. (Pagès 1996).

La investigación sobre las representaciones sociales ha permitido concluir, que los conocimientos epistemológicos son un área clave para su modificación y desarrollo durante la formación inicial. Las representaciones de los estudiantes para responder preguntas como ¿Para qué enseñar historia y ciencias sociales? y ¿Qué enseñar de estas ciencias sociales? requiere haber realizado una reflexión epistemológica que puede cambiar las ideas sustentadas en el sentido común, la experiencia escolar o la falta de rigor científico. En esta línea se inscriben los planteamientos de Benejam (1993) para quien el nexo entre la reflexión epistemológica y la práctica reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines. El juicio que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llena de sentido y propósito (página 346). En la misma línea se encuentran los planteamientos de Maestro (1993), para quien la solución de la falta de coherencia entre la teoría y la práctica debe abordarse incorporando el análisis de la teoría de la historia desde la didáctica de la historia y desde la práctica docente (Pagés 1997).

Una formación epistemológica sólida permite a los profesores identificar y decidir cuáles son sus concepciones de la disciplina y de la enseñanza; saber que cuando toman decisiones lo hacen desde sus intereses y sus concepciones y ser conscientes del rol ideológico del trabajo de profesor y más aún del de historia y ciencias sociales.

Marco Metodológico

La investigación trabajó con dos grupos de estudiantes. El primero está formado por 46 de los 50 estudiantes ingresados al primer año de la carrera, en marzo del año 2011. El segundo grupo lo componen 16 de los 25 estudiantes, que en agosto de 2011, iniciaban su práctica profesional autónoma, correspondiente al último y décimo semestre de su formación.

El instrumento utilizado para recabar información es un cuestionario, compuesto de 6 secciones que incluyen preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta

breve. El cuestionario apunta a obtener información de las representaciones sociales de los estudiantes en tres ámbitos: el oficio de profesor de historia; las concepciones epistemológicas de las disciplinas que estudian durante su carrera; y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales como materias de enseñanza escolar.

La investigación entrega información de la procedencia de los estudiantes en términos geográficos, sociales y educacionales y señala sus razones para estudiar pedagogía en historia en la USACH. Estas cuestiones permiten analizar la diversidad y el origen de los fundamentos epistemológicos, ideológicos, políticos y culturales en los que se inscriben sus representaciones sociales.

Las respuestas breves de los estudiantes cuando fundamentan sus opciones (secciones 2, 4 y 5) fueron analizadas incorporando el método del campo semántico en que estas se movían, inspirándose en las orientaciones de Petracci y Kornblit (2004).

La primera sección recaba información biográfica de los estudiantes: sexo; año de nacimiento y de ingreso a la USACH; procedencia geográfica; dependencia, modalidad y comuna donde realizaron su enseñanza secundaria; nivel de estudios de sus padres; lugar de prioridad en que postularon a la carrera; y mención que piensan seguir.

La segunda parte pretende reunir información de las motivaciones de los estudiantes por estudiar pedagogía. Deben responder la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera? seleccionando tres de diecisiete alternativas que deben enumerar en orden de prioridad y fundamentar su elección. Las preguntas están organizadas en tres categorías motivacionales: la identificación profesional con el oficio de profesor; la proyección social y política que atribuyen a la carrera; y la relevancia de una influencia significativa.

La tercera sección, inspirada en el trabajo de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (Marzo 1995, J. Pagès), indaga en las concepciones epistemológicas de la Historia y las Ciencias Sociales, que tienen los estudiantes. Pregunta ¿Qué deberías saber y desarrollar para ejercer tu labor profesional? Las opciones sobre las que deben pronunciarse, veinticinco, están organizadas conforme a cuatro

categorías clave del conocimiento disciplinar: el objeto de estudio; los métodos; los propósitos y las habilidades asociadas a dicho conocimiento. Para cada propuesta deben señalar su grado de acuerdo en base a los siguientes parámetros:

TAC	ACD	CDS	EDS:	TDS
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Con dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

La sección 4 del cuestionario pregunta ¿Para qué aprendemos historia y ciencias sociales? Para contestar los estudiantes cuentan con proposiciones, que representa distintas tradiciones epistemológicas en el campo de la historia, las ciencias sociales y la enseñanza del conocimiento social: positivista, nacional-patriótica, humanista, y crítica. Los estudiantes deben ordenarlas de acuerdo a la valoración que dan a cada una de ellas, y justificar las razones de dicho ordenamiento. Los ejemplos utilizados para esta categorización fueron obtenidos de Benejam (1997) agregando la categoría nacional-patriótica.

Esta sección entrega información de las representaciones sociales que poseen los estudiantes en relación con los propósitos y fines del conocimiento de la historia y las ciencias sociales, que se enriquece con el análisis del campo semántico en que se desenvuelven sus justificaciones.

La sección 5 indaga sobre los modelos de buen profesor que poseen los estudiantes. Para ello pregunta ¿Qué características debería tener un buen profesor de historia y ciencias sociales? y les pide que seleccionen, entre ocho, las tres opciones que más los representen y que fundamenten su elección. Las proposiciones responden a cuatro estilos docentes: tradicional; intelectual-activista; crítico y humanista, y se elaboraron a partir de los aportes de de Evans (1989) y Boixader

La última sección apunta a indagar en las representaciones de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Se les pide que señalen su grado de acuerdo

o desacuerdo (igual que en la sección 3) respecto de 21 proposiciones referidas al tema, que se organizan en 6 categorías: las finalidades y valores de la enseñanza de las ciencias sociales; los métodos de enseñanza; los contenidos enseñados; el rol del profesor; el rol del estudiante; y los recursos utilizados en la enseñanza. Esta sección es una adaptación de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (Marzo 1995, J. Pagès).

Resultados

Los recién ingresados a la carrera.

Los estudiantes de primer semestre de la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, tienen una gran identificación con el oficio de profesor de historia, en muchos casos originada por el modelo de un profesor significativo durante su vida escolar. Sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia se manifiestan en dos dimensiones. La primera tiene un carácter más bien individualista y se vincula con el saber, con las capacidades intelectuales de una persona que a través de sus conocimientos es capaz de producir cambios en los otros, sus alumnos, que les permiten descubrir sus capacidades personales, desarrollar el pensamiento, cambiar sus mentalidades, ser críticos y reflexivos y descubrir el mundo del que forman parte. La segunda se sustenta en un componente más social y político y atribuye al profesor de historia un rol de agente para el cambio social, para la transformación del sistema en su papel de sujeto y partícipe de la sociedad. Las representaciones de los estudiantes coinciden en la necesidad de cambiar una realidad que consideran injusta, maleada y desigual y en esa tarea atribuyen un papel de primer orden al oficio de profesor de historia.

Este profesor se ubica en un contexto, el de la educación, al que se le atribuyen importantes potencialidades como factor de ascenso y movilidad social. En este sentido los estudiantes de pedagogía de primer año, se ven a sí mismos como futuros agentes que promoverán el

mejoramiento social de sus alumnos, a la vez que ellos mismos se sienten experimentando ese ascenso en su vida personal.

Las representaciones disciplinarias que tienen los estudiantes sobre la historia y las ciencias sociales presentan diferencias, dependiendo de qué dimensión de la construcción del conocimiento demos cuenta. Cuando se trata de los sentidos de la disciplina, los estudiantes se identifican casi unánimemente con los paradigmas que aspiran a explicar el mundo y su legitimación ideológica, con el fin de educar a otros para verlo con ojos críticos y ayudar a transformarlo. En otras palabras, se inclinan por el contenido político que define los propósitos de la historia y las ciencias sociales. Estas representaciones son coherentes con las que tienen respecto de los métodos y de las habilidades que debe propiciar el conocimiento disciplinario, sustentado en la comprensión de sus fundamentos teóricos y metodológicos, donde destacan el valor atribuido al trabajo de análisis de fuentes y el desarrollo de habilidades que permitan la aproximación crítica a la realidad social.

Las representaciones anteriores, que a simple vista parecieran dar cuenta de una gran claridad teórica, se desvanecen cuando las confrontamos con sus percepciones sobre los sujetos y objetos de los estudios sociales, develando una posición que no logra discriminar y se identifica igualmente con paradigmas positivistas y narrativos que están lejos de aspirar a explicar la sociedad en su complejidad global y desde allí intentar cambiarla.

El análisis individualizado de los cuestionarios permite concluir que sólo seis de los 46 estudiantes de primer año poseen representaciones de la historia y las ciencias sociales coherentes en su formulación, tres de ellos responden a paradigmas que se identifican con la teoría crítica y la historia social; los otros tres se vinculan con la narrativa, el nacionalismo y el positivismo. El estudiante que fundamenta desde posturas conceptuales más radicales en relación al objetivo de comprender la sociedad para cambiarla, tiene dudas respecto a la necesidad de que su formación profesional deba incorporar el desarrollo de la conciencia social, ambiental y ciudadana y el análisis de diversas fuentes de información social.

Las representaciones que poseen los estudiantes respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se centran en su sentido social, en los valores que subyacen en sus contenidos, más que en los contenidos propiamente tales, y en el objetivo de crear ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad y el medio social. Esta es una perspectiva que se presenta muy sólida y casi de manera unánime en todos los estudiantes ingresados a primer año de la carrera.

Cuando estas representaciones se analizan en relación a las condiciones que propician la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos las opciones comienzan a tambalear. Los estudiantes de primer año poseen una visión del alumnado que está lejos de acercarse a la de un ser social, con intereses e ideas previas sobre el medio social que hay que considerar al momento de tomar decisiones pedagógicas. Las representaciones sobre el alumnado se aproximan más a las de un ser pasivo, receptor de conocimientos, que no está preparado para experimentar dudas intelectuales ni conflictos cognitivos y que más bien necesita de certezas, de respuestas acabadas y proporcionadas por una persona, el profesor, capaz de “darlas” sólida y legítimamente fundamentadas.

Paradójicamente la visión del profesor no dista de la de los alumnos, a pesar de ser considerado un profesional capaz de entregar conocimientos, que debe abrir mentes, desarrollar el pensamiento crítico y estar comprometido con la realidad social, cuando se expresan las representaciones sobre el rol del profesor en la enseñanza, éstas dan cuenta de un profesional que no toma decisiones con autonomía, que no decide qué y cómo enseñar y que sigue sin mayor cuestionamiento las orientaciones curriculares, tanto a nivel ministerial como editorial.

Los estudiantes de primer año poseen una fuerte identidad con el oficio de profesor y con el de profesor de historia en particular. Atribuyen una connotación política muy importante a dicha labor profesional, vinculada con proyectos de cambio social hacia modelos de mayor justicia, participación e igualdad. Esta representación es totalmente coherente con los fines y sentidos que se atribuyen a la historia y las ciencias sociales como disciplinas. Sin embargo, estas debilitan su coherencia cuando se vinculan a cuestiones menos teóricas, como los métodos a implementar para producir aprendizajes coherentes con los paradigmas que

sustentan, y que entre otras cosas, deben considerar el rol que corresponde jugar a alumnos y profesores en la sala de clases.

Los que están próximos a egresar.

Los estudiantes de último semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, declaran mayoritariamente (88%) haber tenido motivaciones sociales y políticas al momento de optar por dicha carrera profesional. Cuando fundamentan su decisión señalan textualmente, la posibilidad de crear espacios para la reflexión y el cuestionamiento crítico sobre la realidad, sobre todo en el ámbito de lo social; el aporte a un análisis más político de la realidad; el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para comprender pasado y presente; la contribución a que los estudiantes y la sociedad conozcan distintas perspectivas y vean más allá cuestionando su realidad.

Tan relevante como la motivación anterior (81%) es la identificación con el oficio del profesor de historia, al que atribuyen dos tipos de connotaciones: las que ponen énfasis en el amor y en el gusto por enseñar, y proyectar el conocimiento adquirido; y las que destacan el interés en desarrollar un pensamiento reflexivo, por ejemplo, “...entregar el conocimiento directamente y ayudar a los jóvenes tal como me ayudaron a mí, tanto en la formación social como personal, otorgando un pensamiento crítico al estudiantado”.

A pesar que las respuestas varían entre aquellas que recalcan aspectos afectivos, disciplinarios y conceptuales de la pedagogía y las que esperan el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, en ambos casos aparece destacado el rol de un profesor que entrega conocimientos a sus estudiantes, mientras los últimos se sitúan en una posición bastante menos protagonista.

Cuando los estudiantes responden qué cuestiones del ámbito disciplinar debieran saber para realizar su labor profesional, se inclinan unánimemente por perspectivas históricas y de las

ciencias sociales que aspiran a una comprensión de la realidad de manera compleja, tratando de abarcar y entender las múltiples dimensiones a través de las cuales esa realidad se conforma y utilizando para ello diversas fuentes de información. Las que ofrecen dudas, y tienen mayores porcentajes de desacuerdo, se acercan más decididamente a orientaciones positivistas y tradicionales.

Cuando la pregunta indaga por las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales las preferencias de los estudiantes se inclinan exclusivamente por las perspectivas identificadas con los paradigmas humanista y crítico (100%). Las justificaciones de los estudiantes que optan por la alternativa humanista ponen énfasis en la necesidad de crear conciencia y en la comprensión de quienes somos, tomando el pasado como perspectiva. Los que seleccionan las opciones críticas pueden dividirse en dos grupos. Los que ponen énfasis en el conocimiento disciplinar como elemento de liberación, como elemento clave para establecer alternativas de cambio en la construcción de futuro y que permita comprender y cuestionar la realidad; y aquellos que ponen acento en el desarrollo de un sujeto pensante, reflexivo, crítico frente a la realidad

Las representaciones referidas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que logran mayor grado de acuerdo corresponden a las categorías de finalidades y de métodos de la enseñanza de las ciencias sociales y todas ellas se inscriben en una perspectiva crítica o humanista de la enseñanza. Las dudas más reiteradas, en cambio, se ubican en el ámbito de los recursos; del rol que deben jugar profesores y alumnos en las decisiones de la enseñanza; y contradictoriamente con la clasificación anterior, también de los métodos. En otras palabras, mientras el 100% de los estudiantes (16) señala estar de acuerdo en que la indagación ayuda a los estudiantes a pensar más eficazmente, cuando deben plantearse ante la proposición que afirma que un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas, siete de ellos dudan.

Estas respuestas permiten concluir que los estudiantes se ubican en perspectivas críticas y humanistas cuando se trata de identificarse con los fines, valores y contenidos de la enseñanza, pero que dudan o son decididamente más tradicionales cuando los aspectos sobre los cuales deben pronunciarse tienen relación con los métodos de enseñanza, con los recursos

o el papel que deben jugar en el aula alumnos y profesores. En otras palabras, son más progresistas cuando se trata del deber ser, de cuestiones más abstractas como los valores o las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, pero bastante más tradicionales cuando se trata de la práctica cotidiana en la sala de clases.

Conclusiones

Las representaciones sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, de primer y último semestre de la carrera, poseen muchos aspectos en común. Destaca la fuerte identificación con el oficio de profesor de historia y ciencias sociales y la influencia que han tenido en esa identidad la figura de profesores significativos durante su vida escolar, reconocidos por sus vinculaciones afectivas, sus capacidades intelectuales y sobre todo por haberles abierto puertas para la comprensión de la realidad social. El profesor de historia y ciencias sociales es reconocido como un actor social, como un ciudadano crítico, que modifica y contribuye a la transformación de la realidad.

Las representaciones sociales respecto de las finalidades de la historia y las ciencias sociales como conocimiento disciplinar, tienen unánimemente en ambos grupos, un fuerte contenido político y social, encaminado a comprender la compleja conformación de la sociedad con la finalidad de transformarla.

Las representaciones sociales de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en tanto, se encaminan en dos perspectivas. La primera pone énfasis en la comprensión de la identidad personal, en que los estudiantes sean capaces de construir y cuestionar su propio conocimiento. La segunda, pretende formar sujetos reflexivos, que puedan tomar decisiones, capaces de desnaturalizar la realidad social para construir posibilidades de salida.

La última coincidencia en las representaciones sociales de los estudiantes de primer y último semestre, corresponde a la inconsistencia entre sus ideas en relación a las finalidades de la historia y las ciencias sociales (tanto como disciplinas como materias de enseñanza escolar) y al papel que atribuyen a los métodos y al rol de profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambos casos los estudiantes se inscriben en perspectivas cercanas o decididamente críticas cuando se trata de los valores o de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y se aproximan o identifican con enfoques tradicionales cuando se trata de la organización social del aula. En esta última coincidencia, sin embargo, se encuentran interesantes matices que permiten sacar conclusiones y hacer proyecciones respecto al origen de las representaciones sociales y de su desarrollo y modificación como consecuencia de la formación profesional.

El 63% de los estudiantes de primer semestre está en desacuerdo o tienes dudas respecto a que las clases de ciencias sociales deban estar más centradas en los intereses del alumnado que en las disciplinas; y el 72% está de acuerdo o tiene dudas frente a la afirmación de que un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuales son las respuestas.

Aunque las inconsistencias se mantienen en parte del estudiantado del último semestre de la carrera, estas disminuyen significativamente. El análisis individualizado de los cuestionarios contestados por los 16 estudiantes, integrando las respuestas de todas secciones, permite establecer cuatro categorías de estudiantes de acuerdo a sus concepciones epistemológicas de las ciencias sociales, de las mismas como materias de enseñanza escolar y de sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia. Cinco de ellos (31%) pueden considerarse como de un perfil crítico-humanista; cuatro estudiantes (25%) pueden ser considerados como consistentemente críticos; tres de los estudiantes de la muestra (19%) pueden ser catalogados como en un perfil tradicional; los cuatro estudiantes restantes (25%) finalmente, no pueden ser clasificados en un perfil específico, teniendo más bien un carácter ecléctico en sus respuestas, que corresponde al perfil menos consistente que caracteriza a los estudiantes de primer semestre.

En una segunda etapa esta investigación ha seguido trabajando con cinco estudiantes del último semestre. Luego de realizar entrevistas en profundidad y que cada uno de ellos escribiera su autobiografía como estudiante de historia y ciencias sociales en su etapa escolar, es posible aproximar algunas conclusiones respecto al origen y desarrollo de sus representaciones sociales, y de cómo estos resultados pueden ser utilizados en decisiones curriculares encaminadas a mejorar la formación de los profesores de historia y ciencias sociales.

En todas las experiencias la figura de un profesor significativo juega un rol fundamental en sus opciones vocacionales y profesionales. El contenido de esa figura varía desde la valoración personal de un maestro cercano, preocupado y comprometido, pasando por la admiración de una persona intelectualmente admirable y desafiante, hasta la de una influencia que abre nuevas perspectivas en relación a los contextos y la comprensión de la realidad social. Los estudiantes tienen conciencia que su valoración, o perspectiva respecto de sus profesores en la etapa escolar puede haber cambiado a partir de su formación universitaria, pero que no por eso deja de ser significativa o relevante. Se puede concluir que estas personas son un referente importante en el proceso de práctica profesional que realizan y que se presentan en sus recuerdos como modelo a imitar o como referencia para ser modificada y superada, pero que siempre es evocada.

La otra vía de origen de sus representaciones dice relación con la experiencia formativa vivida en la USACH. Cabe destacar que esta experiencia incluye el ámbito formal de formación y toda la vida extra-académica que se le relaciona. En este plano los estudiantes destacan la formación académica centrada en el debate, la discusión y el acceso a perspectivas por ellos desconocidas. Incluye lo que podríamos denominar el clima de la carrera, caracterizado en sus palabras, por la cercanía, la comunicación y la posibilidad de participación. Y culmina con las posibilidades de integrarse a la actividad social y política que propicia la universidad, y que es mencionada por tres de los estudiantes, todos ellos vinculados al perfil crítico, como un elemento clave de sus definiciones pedagógicas.

Todos los estudiantes, en mayor o menor grado, respondieron las preguntas de la entrevista con una actitud reflexiva que les permitía integrar sus historias con la experiencia profesional que hoy viven y proyectarla al futuro. En este aspecto cabe destacar la capacidad de los estudiantes para distinguir estilos de enseñanza y de identificarse y proyectarse en ellos. Lo mismo ocurre con la conciencia que demuestran de cómo sus perspectivas de ser profesores y de la enseñanza de las ciencias sociales, han cambiado a lo largo de su formación, escolar y universitaria, identificando hitos, influencias y contextos.

Más allá de los perfiles y de las definiciones políticas y pedagógicas de los estudiantes, todos coinciden en reconocer una identidad de la carrera y un sentido de comunidad marcado por el debate y la reflexión, donde una de las cuestiones más importantes que se discute es el sentido y alcances que dan a la enseñanza de las ciencias sociales.

Las posibilidades de los estudiantes de la USACH, de identificar sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y de indagar sobre sus orígenes y procesos de cambio, están marcadas, de acuerdo a sus testimonios, por dos cuestiones centrales de su formación universitaria. La primera corresponde a las herramientas teóricas proporcionadas por los ramos de epistemología de la historia y de las ciencias sociales, que les permiten distinguir y tomar decisiones en relación a las perspectivas y enfoques que definen su identidad de profesor, la selección de contenidos y las finalidades que atribuyen a la enseñanza. La segunda, dice relación con las oportunidades, en que distintos ramos e instancias formativas de la carrera (como las tutorías de prácticas o los talleres de didáctica) los han llevado a preguntarse sobre el sentido de la enseñanza y a observar y analizar el trabajo realizado en situaciones simuladas y auténticas de práctica profesional.

La investigación ha permitido validar varios instrumentos y modalidades que propician el desarrollo del proceso antes descrito. La aplicación y posterior análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario de representaciones sociales, permite hacer visibles las ideas que poseen sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el rol social del profesor de historia. Las autobiografías entregan valiosos elementos sobre los orígenes de esas representaciones sociales, de los modelos significativos de profesorado, en tanto que los diarios de práctica y

la observación reflexiva guiada, tanto individual como en grupo, así como los espacios colectivos de reflexión sobre la práctica realizada, permiten esbozar las posibilidades de modificar o mejorar el trabajo realizado.

Referencias Bibliográficas

ADLER, S (1990) The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators. Las Vegas.

ARMENTO, B (2000) “El desarrollo profesional de los educadores de las ciencias sociales” En PAGÈS, J; ESTEPA, J; TRAVÉ, G (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales. Universidad de Huelva, pp 19-39.

EVANS, RONALD (1989) “Concepciones del maestro sobre la historia” Theory and research in social education. Vol XVII, nº3. Escuela Normal de Educación Universidad de Maine.

PAGÈS, J (1996) “Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? Investigación en la Escuela nº 28, p. 103-114.

PAGÈS, J. (1997) “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales”. ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ed): La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Diada, pp. 49-86.

PAGÈS, J (1999) “Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia” Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 4, 161-178.

PAGÈS, J (2008) “Formar professores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona. ” En ZAMBRONI, E;

GUIMARAES, S: Espacos de formacao do professor de historia. Papirus Editora, Sao Paulo.

PETRACCI, M; KORNBLIT, A. (2004) “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: KORNBLIT, A. Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Editorial Biblos, Buenos Aires.

¡Qué difícil es comprender el tiempo histórico! Sobre todo cuando nunca me lo enseñaron. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación preescolar.

Lorenia Hernández Cervantes

Doctoranda en Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El siguiente artículo describe las representaciones sociales que tiene las estudiantes de educadora sobre la enseñanza del tiempo histórico. Se mencionan los informes de investigación de Barton, (2007) Thorton (1988), Seefeldt (1993), Mac Naughton (2003) y los artículos de Pagès & Santisteban (2010) como referencias para el desarrollo de esta artículo. El objetivo es presentar algunas creencias en las que se ha fundamentado la enseñanza del tiempo histórico en la educación preescolar y en la formación de estudiantes de educadora.

Palabras claves: Tiempo histórico, enseñanza, estudiantes de educadora, constructivismo, postmodernismo.

En el siguiente artículo se describirá cómo se preparan a las estudiantes de educadora para enseñar el tiempo histórico. La formación de las estudiantes en la enseñanza de las ciencias sociales parte de la enseñanza del entorno social. De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar de 2004, el entorno social se enseña a través de una competencia que está dedicada al tiempo histórico del histórico (PEP, 2004).

Para describir cómo es la formación de las estudiantes de educadora en la didáctica de las ciencias sociales, se requiere de analizar varios puntos que influyen en la preparación de las estudiantes de educadora en esta área: i) se ha de mencionar cómo han influido las aportaciones de Piaget y Vigotsky en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadoras, ii) qué se ha investigado en relación con la enseñanza y al aprendizaje del tiempo histórico y iii) representaciones sociales de las estudiantes de educadora sobre la enseñanza del tiempo histórico.

i. ¿Cómo han influido las aportaciones de Piaget y Vygotsky en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadora?

A partir del Programa de Educación Preescolar de 1982, el currículum de la formación de estudiantes de educadora se ha sustentado de las aportaciones realizadas por Piaget y Vygotsky. Los programas de 1982, 1988 y 1992 tienen como principal referente las ideas de Piaget. El programa de 2004 se sustenta de las ideas de Vygotsky. Antes de describir en qué áreas del conocimiento han influido las aportaciones de estos pensadores en el currículum de la formación de las estudiantes de educadora, es necesario mencionar seguimos la línea de análisis que MacNaughton en relación con el enfoque constructivista. Para MacNaughton, tanto Piaget como Vygotsky son constructivistas porque sus investigaciones emergen de una misma idea. Esta idea consiste en afirmar que todos nacemos con estructuras o mapas internos que tenemos nuestra mente. Estas estructuras hacen posible que tomemos información del exterior para acomodarla en nuestras estructuras existentes.

Sin embargo, el enfoque en el que se desarrolla la investigación de cada uno difiere de forma determinante, pues de acuerdo con MacNaughton a Piaget se le ubica dentro del constructivismo individual y a Vigotsky dentro del constructivismo social o cultural. En ocasiones, a Piaget se le ha ubicado dentro de la teoría del desarrollo cognitivo, esto significa que no se le ha de llamar constructivista. La intención de este artículo no es resolver el debate que esto supone, es decir, sí se le deberá nombrar o no constructivista. Lo que se ha de explicar y dejar claro es cómo las ideas de ambos se han fusionado en el campo de la educación preescolar y cómo han influido en las ideas, concepciones y conocimientos que tienen las estudiantes de educadora en cómo aprenden los niños las ciencias sociales.

a. Las ideas de Piaget en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes educadoras para la enseñanza de las ciencias sociales

Piaget es considerado el fundador del constructivismo, pero como se mencionó antes, es más conocido como cognitivista porque sus estudios se enfocaron en observar cómo respondían los niños de acuerdo a los niveles de inteligencia en lo que se encontraban. Por tanto, Piaget sugería que las estructuras internas cognitivas se organizaban jerárquicamente. Es decir, que nuestras distintas formas de organizar la información o de darle sentido a nuestro entorno dependían de dos factores: de la experiencia y de la edad.

A partir de estas ideas, Piaget consideraba que el niño aprendía a partir de formas: la asimilación y la acomodación. Este proceso ocurre cuando el niño tiene la oportunidad de interactuar directamente con su ambiente. Conforme ocurre este proceso, el niño pasa por una serie de etapas de inteligencia que le permitirían adquirir experiencia y maduración. Las etapas de inteligencia las organizó en cuatro periodos: 1) sensoriomotora de los 0 -2 años; 2) preoperacional de los 2 a los 6 años; 3) operaciones concretas de los 6 a los 11 años; 4) operaciones formales de los 11 años en adelante.

El desarrollo cognitivo del niño en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadora ha influido específicamente en la organización de los contenidos que se han de enseñar en esta etapa. Esto significa, que de acuerdo a los periodos de inteligencia, se han incluido y excluido del currículum la enseñanza de algunas áreas y de algunos conocimientos.

Debido a que el niño preescolar se encuentra en el periodo preoperacional, se ha llegado a la conclusión de que la enseñanza de la historia y el tiempo histórico se han de postergar para el periodo de las operaciones concretas. Por lo tanto, hay quienes piensan que para enseñar el tiempo histórico, primero se han de enseñar nociones temporales pues se ha de partir de los procesos psicológicos en los que se encuentran los niños (Carretero 1989).

La enseñanza del tiempo histórico en la formación de estudiantes de educadora ha quedado fuera del currículum, por lo tanto no existen objetivos, contenidos y/o actividades que promuevan su enseñanza. Sin embargo, algunos autores afirman lo contrario, pues ellos creen que la enseñanza del tiempo histórico sí se enseña cuando las estudiantes de educadora y educadoras realizan actividades rutinarias en el salón de clases, como por ejemplo, escribir la fecha del día, recordar el horario de las clases, el juego simbólico. Pérez, Baeza y Miralles (2008).

La creencia de que el tiempo y el tiempo histórico se enseñan a través de las actividades rutinarias es frecuente entre las estudiantes de educadora. Ellas creen que a través de la fecha, los festejos patrióticos o las tradiciones se enseña el tiempo y el tiempo histórico. Pero esto no necesariamente es así pues, es importante aclarar que estas actividades son parte de la organización de la jornada escolar. La intención de estas actividades es que la clase tenga un ordeno una estructura que facilite la disciplina en el salón de clases. Con estas actividades se promueve que el niño se vaya adaptando a ciertas formas de organización durante la clase. Su única finalidad es que el niño adquiera formas de organización temporal.

La enseñanza del tiempo histórico requiere que la educadora conozca las finalidades, los objetivos y las actividades que promueven este conocimiento. Se ha de tener cuidado en insistir que estas actividades pueden servir para la enseñanza del tiempo histórico, pues se puede llegar a trivializar la enseñanza de este conocimiento. Y como consecuencia se seguirán realizando prácticas docentes sin sentido y sin finalidades.

Siguiendo a MacNaughton, las aportaciones de Piaget al desarrollo del currículum en la formación de estudiantes de educadoras se reflejan cuando se entiende que el contenido a

enseñar ha de estar basado en el proceso cognitivo del niños y no en la importancia del para qué enseñar el contenido. En otras palabras, la selección del contenido se elige de acuerdo al nivel del pensamiento en el que se encuentra el niño (MacNaughton, 2003).

b. Las ideas de Vygotsky en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales

Vygotsky es considerado como un constructivista social porque él creía que el ambiente social influía de forma particular en el proceso de aprendizaje del niño. Para Vygostky, la interacción era uno de los componentes principales dentro del este proceso de aprendizaje. Para explicar sus ideas utilizo el término Zona de Desarrollo Próximo. Éste proceso consistía describir los logros que el niño hacía cuando éste se enfrentaba a retos que superaban su capacidad intelectual. En esta interacción el ambiente social (las personas adultas) era la principal herramienta que permitía guiar el aprendizaje del niño y al mismo éste podía desafiar sus capacidades intelectuales (Mac Naughton, 2003).

El constructivismo social en el desarrollo del currículum de la formación de estudiantes de educadoras ha influido en el rol que la estudiante de educadora deberá desempeñar en su práctica docente. El ambiente social en el que el niño se desenvuelve influye de forma potente en cómo la educadora entiende el proceso de aprendizaje del niño. Por lo tanto, su rol es promover un ambiente que permita que el niño descubra por sí mismo el conocimiento. Esto supone que el material y el contenido que la educadora ha de seleccionar han de estar basados en la realidad social en la que se desenvuelve el niño y en sus intereses (Mac Naughton, 2003).

Barton, et al. (2007) realizaron un estudio para indagar las concepciones que tenían los estudiantes de profesor de primaria sobre la enseñanza de algunos conceptos temporales. El estudio tenía como propósito que los estudiantes reflexionarían sobre las concepciones que tenían sobre cómo aprendían los niños la historia y las ciencias sociales. Barton, et al., encontraron que uno de los componentes que influía en las concepciones que tenían los estudiantes sobre la enseñanza de conceptos temporales era el enfoque constructivista. Los

estudiantes sabían que el enfoque constructivista sustentaba algunas de sus ideas sobre cómo enseñar, pero cuando se enfrentaban a la práctica docente no sabían cómo ponerlas en práctica.

De acuerdo con Barton, et al. (2007), una de las principales preocupaciones que tenían los estudiantes antes de realizar sus prácticas docentes era planear actividades que estuvieran basadas en el interés y en la experiencia del niño. Es decir, que sus concepciones sobre cómo aprendían los niños se enfocaban prácticamente en cómo debían presentar el contenido para que éste fuera “accesible” e interesante a la capacidad intelectual de los niños. Barton, et al., llegaron a la conclusión de que una limitante para enseñar algunos conceptos temporales, era la influencia que el enfoque constructivista había ejercido sobre cómo los estudiantes de profesor habían aprendido a enseñar la historia y las ciencias sociales.

Es importante tener en cuenta que las ideas de Piaget y Vygostky son uno de los componentes principales en la formación de las estudiantes de educadora para la enseñanza de las ciencias sociales. Creemos que es importante que a las estudiantes se les provea de un marco teórico para que tengan las bases necesarias sobre las cuáles han de sustentar su práctica docente. Pero también se han de preparar a las estudiantes para que comprueben la teoría en sus prácticas docentes.

Barton, et al, mencionan que en lugar de formar profesores pasivos que acepten todo lo que se les enseña, se han de formar profesores que tengan una orientación para investigar, comprobar sus concepciones y crear sus propias conclusiones. Se debe comprender que los estudiantes insisten en aprender a aplicar el enfoque constructivista en su práctica porque se les ha enseñado que a través de estos conocimientos ellos tendrán la capacidad de convertirse en un buen profesor. En lugar, lugar de seguir promoviendo una actitud aprehensiva a este tipo de conocimiento, se ha de promover una actitud orientada a la investigación para ellos puedan comprobar lo que se les enseña.

Siguiendo a Mac Naughton “las educadoras han de explorar las distintas formas en las que se ha construido el currículum de la educación preescolar, ello permite que se interesen y

realicen una reflexión crítica de las posibilidades que ofrece el currículum, de esta forma serán capaces de rediseñar el currículum de tal forma que les sea significativo de acuerdo con los niños y las comunidades con las que trabajan” (Mac Naughton, 2003, pág. 1).

ii. ¿Qué se ha investigado sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico?

Por una parte, es importante conocer desde un enfoque psicológico las concepciones de las estudiantes de educadora sobre la enseñanza del tiempo histórico. Pero, por otro lado, también se ha conocido que se ha investigado en esta área desde un enfoque disciplinar y desde la didáctica. Los estudios que se han hecho sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico son una muestra de cómo se aprende y se enseña el tiempo histórico. Estos estudios también nos pueden orientar para conocer cómo se debería enseñar el tiempo histórico. Sin embargo, esto no significa que los resultados descritos en cada uno de los estudios sean exhaustivos, sino que se han de considerar como una guía que nos oriente en la formación de las estudiantes para la enseñanza del tiempo histórico.

Seefeldt (1993) menciona que la enseñanza de la historia en la educación preescolar ha de organizarse alrededor de ideas claves o conceptos que expliquen cómo se construye la historia. Para ello es necesario que se enseñen algunos conceptos que sirvan como base para que en un futuro el niño comprenda conceptos científicos. Los conceptos base que Seefeldt propone y que se han de enseñar son, por ejemplo: a) el tiempo, b) el cambio, c) la continuidad de la vida humana, y d) el pasado (Seefeldt, 1993, págs. 144-145).

Thorton y Vukelich describen algunas ideas relacionadas en relación a cómo aprenden los niños el tiempo cuando se enseña Historia. De acuerdo con Thorton, la Historia se encarga de estudiar el cambio y la continuidad de las cuestiones humanas a través del tiempo, por tanto, la comprensión histórica requiere de una estructura temporal (Thorton & Vukelich, 1988, pág. 69). En su artículo explican que existen tres tipos de tiempo: 1) el tiempo del reloj que se refiere al uso de notaciones numéricas para interpretar de forma precisa las unidades

del tiempo; 2) el tiempo del calendario que requiere el uso del lenguaje temporal como los días, las semanas, los meses, las estaciones para interpretar unidades estándar del tiempo de los calendarios; y 3) el tiempo histórico que requiere la representación de una persona, lugar, artefacto o evento en el pasado utilizando algunas formas del lenguaje temporal (Thorton & Vukelich, 1988, pág. 71)

Siguiendo a Thorton y Vukelich, entre los cuatro y los siete años, los niños aprenden conceptos temporales que tienen una estrecha relación con su vida personal, con las personas y con los eventos que ocurren en su entorno inmediato. El pasado y el presente se utilizan con términos temporales como el antes, el ahora, y el después. Sin embargo, se ha investigado que la comprensión de estos términos depende en gran medida de las formas lingüísticas en las que son presentados. Por tanto, para que un niño comprenda el pasado de un acontecimiento, es necesario que comprenda la variedad lingüística de las estructuras del pasado, el presente y futuro.

De lo anterior, se deduce que los niños de educación preescolar aprenden el tiempo histórico cuando se utiliza el lenguaje temporal utilizado para describir un acontecimiento. Ello significa que la estudiante ha de conocer que la enseñanza del tiempo histórico se organiza a través de conceptos temporales pero que esté ha de ser presentado utilizando la variedad lingüística que tiene del lenguaje temporal.

Pagés y Santisteban (2010) proponen que “la enseñanza de la historia ha de mostrar a los niños y niñas que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones [...] nuestro pensamiento necesita ordenar en el tiempo los hechos que tienen lugar a nuestro alrededor para poder comprender la realidad social. Nuestro lenguaje está plagado de términos, expresiones o conceptos temporales. Por tanto, los niños y niñas necesitan de un cierto lenguaje temporal para hablar o escribir de manera correcta, para explicar lo que han observado, lo que les ha sucedido en el pasado o para indicar sus deseos o sus necesidades con la comprensión de un cierto orden temporal o narración oral” (Pagès & Santisteban, 2010, págs. 286-287).

Los niños de educación preescolar han de conocer el lenguaje temporal que se compone de palabras, verbos, adverbios, adjetivos para explicar los acontecimientos que ocurrieron, ocurren u ocurrirán. El lenguaje representará lo que ellos han observado a través de los cambios y continuidades que dan sentido a su entorno social y las relaciones que existen en él. Para ello, la estudiante ha de promover actividades en donde se utilicen términos relacionados con la temporalidad. Estos términos han de estar vinculados con el contexto en el que vive el niño. Pues es sabido, que existen algunos términos que son característicos de una contexto o región y que forman parte del lenguaje coloquial.

De acuerdo con Pagés y Santisteban (2010), los niños han utilizar las narraciones como un recurso importante para el aprendizaje de conceptos temporales. El uso del lenguaje temporal es fundamental en la narración histórica. Para ello, proponen un cuadro en donde se muestran las diversas tipologías de términos relacionados con el lenguaje temporal. Se muestran los ejemplos más representativos. Ver cuadro en anexos.

A partir de estas referencias, es necesario revisar cómo se prepara a las estudiantes de educadora para enseñar el tiempo histórico. Se ha de considerar que para la enseñanza este concepto se han las estudiantes de educadora han de tener conocimiento de los siguientes puntos: la construcción del tiempo histórico, conceptos temporales, y del lenguaje temporal.

iii. ¿Cómo entienden y enseñan las estudiantes de educadora el tiempo histórico?

a) ¿Qué significa enseñar el tiempo histórico en la educación preescolar?

En la educación preescolar la estudiante de educadora sabe que debe enseñar al niño nociones temporales porque sí lo marca el programa de educación preescolar de 2004. Lo que en ocasiones no sabe es cómo y para qué ha de enseñarlas. Las educadoras, cotidianamente, realizan actividades vinculadas con el pasado, el presente y el futuro. Si bien es cierto que estas actividades son rutinarias y no tienen ninguna relación con la enseñanza del tiempo

histórico, pueden servir para que los niños aprendan el tiempo. Estas actividades son: el saludo, escribir la fecha, la despedida y recordar lo que se hizo, se hace y se hará durante la semana de clases.

Otras actividades que abordan específicamente la enseñanza del tiempo histórico se promueven por medio de una competencia. El programa de Educación Preescolar de 2004 plantea que los niños han de conocer su entorno social a través del tiempo. Esta competencia se ubica dentro del campo formativo “Exploración y Conocimiento del Mundo” y dice que el niño ha de: “establecer relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través del objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales”. Esta competencia supone que el niño “imagine su futuro y exprese sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como miembro de la sociedad” (PEP, 2004, pág. 91).

El programa de educación preescolar de 2004 relaciona la enseñanza del tiempo histórico con el conocimiento del entorno social. La estudiante de educadora ha de realizar actividades que promuevan el conocimiento del entorno donde el niño vive y se desenvuelve. En otras palabras, donde el niño se socializa. Estas actividades se vinculan con la enseñanza del entorno social que, como es sabido, es el resultado de un pasado y de un tiempo histórico determinado sin el cual no se entiende.

Es indispensable que la estudiante de educadora conozca cómo se construye el tiempo histórico y cuál es la relación de éste con el entorno social. La estudiante ha de tener el conocimiento de lo que enseña para que tenga la capacidad de diseñar objetivos y actividades dentro de esta área de conocimiento. La enseñanza del entorno social puede enseñarse a través del tiempo histórico y de conceptos como es el cambio y la continuidad. Si la estudiante desconoce esto, la enseñanza del entorno social y el tiempo histórico se seguirá relacionando con actividades vinculadas a los festejos patrióticos y de las tradiciones.

Cuando no se es consciente de lo que se enseña, se pierde el sentido de la propia enseñanza. Las estudiantes de educadoras pueden creer que están haciendo bien su papel porque están abordando los contenidos que el programa marca. Sin embargo, algunas de estas actividades

no son promovidas por el programa sino por una tradición escolar. Esta tradición que consiste en seguir realizando actividades sin saber el para qué y por qué se enseñan.

Considero que una de las razones por las cuales no se enseña el tiempo histórico es por la insuficiente formación profesional que recibimos cuando estudiamos como educadoras. Esta afirmación la hago desde mi experiencia como estudiante de educadora y educadora. Mis recuerdos de estudiante y de mi práctica docente me hacen reflexionar sobre el desconocimiento que tenía por no saber qué era lo que enseñaba. Sabía perfectamente qué era lo enseñaba cuando se trababa del área del lenguaje, la escritura y las matemáticas. Había infinidad de bibliografía. Todas conocíamos las etapas de la lecto-escritura y del pensamiento matemático. Sin embargo, poco conocíamos de la enseñanza del entorno social, del tiempo histórico y de las ciencias sociales.

La situación que acabo de plantear ha sido la razón fundamental para investigar las representaciones sociales de las estudiantes de educadora. Esta investigación se ubica dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Como es sabido, la didáctica es la disciplina que se encarga de investigar las relaciones que existen entre el profesor, el estudiante y el currículum. Estas relaciones se han de comprender, interpretar y analizar desde un tiempo y un contexto específico. Para ello, se debe conocer qué ocurre en el aula de clases. Siguiendo a Pagès la didáctica de las ciencias sociales “pretende elaborar conocimiento teóricos prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza” (Pagès Blanch, abril, 2000, pág. 3).

b) ¿Cómo entienden las estudiantes de educadora la enseñanza del tiempo histórico?

Este apartado se centra en la presentación de los primeros datos de la investigación sobre cómo se forman las educadoras para enseñar ciencias sociales. Antes que realizar una propuesta para la enseñanza del tiempo histórico, es necesario conocer que saben las estudiantes y las educadoras sobre este tema. Se ha de partir de las representaciones sociales

para comprender, por ejemplo, qué actividades realizarían o han realizado las estudiantes para enseñar el entorno social a través del tiempo histórico.

Para indagar estas representaciones sociales se realizó un trabajo de campo durante los meses de septiembre de 2011 a enero de 2012. Se aplicaron 110 cuestionarios en total. Las estudiantes que contestaron el cuestionario cursaban el tercer y cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar. La investigación se realizó en una Escuela Normal para Educadoras en México.

En este tiempo se realizaron algunas actividades y se aplicaron los siguientes instrumentos:

- a. Los cuestionarios para indagar qué y cómo se enseñan la ciencias sociales, y cómo entienden las estudiantes y las educadoras el concepto de tiempo histórico y su relación con la enseñanza del medio social,
- b. Las entrevistas para profundizar en las creencias de las estudiantes, las educadoras y los profesores en relación con el entorno social y su enseñanza,
- c. La observación de clases de estudiantes, educadoras y profesores para acercarnos al conocimiento del qué y del cómo se enseña la cultura y la vida social y, finalmente,
- d. La realización de un grupo focal con seis estudiantes que nos facilitó información sobre cómo entienden la socialización y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales.

En este artículo sólo nos centraremos en una parte los cuestionarios. En la parte que se les pidió a las estudiantes que describieran alguna actividad en la que hayan utilizado el tiempo histórico para enseñar el entorno social. Debido que algunas de las estudiantes no habían tenido experiencia con este contenido en sus prácticas docentes se le pidió que describieran alguna actividad que ellas realizarían. Se les recordó que esta actividad formaba parte del campo formativo “Exploración y conocimiento del mundo” que contenía el programa de educación preescolar 2004. En ese campo formativo se ubicaba el aspecto de “cultura y vida”.

El aspecto se organizaba en cuatro competencias y una de ellas se centraba en la enseñanza del entorno social. La competencia menciona que el niño “ha de establecer relaciones entre el pasado y el presente de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales” (PEP, 2004, pág. 86).

En la primera interpretación de los resultados se encontró que las estudiantes enseñan el tiempo histórico a través de los oficios y profesiones. Cuando se visita un lugar histórico, como por ejemplo una plaza. Se enseña a través de un objeto, puede ser un juguete. También las estudiantes mencionaron que se puede enseñar cuando realizan actividades vinculadas con la cultura, por ejemplo las fiestas tradicionales o patrióticas.

En la primera interpretación de los resultados se encontró que las estudiantes enseñan el tiempo histórico a través de los oficios y profesiones. Cuando se visita un lugar histórico, como por ejemplo una plaza. Se enseña a través de un objeto, puede ser un juguete. También las estudiantes mencionaron que se puede enseñar cuando realizan actividades vinculadas con la cultura, por ejemplo las fiestas tradicionales o patrióticas.

- **El uso del cambio y la continuidad**

Los siguientes ejemplos muestran las formas en cómo unas estudiantes enseñarían el tiempo histórico.

“Se les pide a los niños que les pregunten a sus abuelitos y papás con qué juguetes jugaban ellos y en base a eso pedir a los niños que los lleven a la clase. Una vez que se tienen los juguetes se empiezan a clasificar, se mencionarán características, se establecerán comparaciones de tal manera que puedan identificar las semejanzas y diferencias que tiene cada uno de ellos” [A, ENE].

“Se realizarían entrevistas, los niños tendrán que preguntar a sus padres y abuelos los juegos que realizaban para compararlos con los que los niños realizan ahora. Identificarán las

similitudes y diferencias. Organizar un juego que realizaban antes los niños, para que tengan la experiencia de jugarlo y den a conocer lo que les gustó.

Posteriormente investigar sobre lo que influye en lo que usaban sus abuelos y lo que ahora usan. Finalizar con una asamblea en la que se dialogaría lo que se realizó y hacer conclusiones para una evaluación” [E, ENE].

“En esta actividad conocimos con los niños los cambios que han tenido los carros. Para ello, comentamos las características de los carros de la actualidad y posteriormente mostré varias imágenes y una película (una parte) sobre los carros que existían antes, con ello los niños identificaron las semejanzas y diferencias. Así también comentamos la utilidad de este medio antes y ahora” [K, ENE].

En los anteriores ejemplos las estudiantes describen cómo enseñarían el tiempo histórico. Las actividades están relacionadas con el entorno social. Por lo tanto, las estudiantes creen que se ha de tomar en cuenta el entorno social para enseñar el tiempo histórico. En sus descripciones hay dos palabras que se repiten. Estas palabras son: similitudes o semejanzas y diferencias. Las estudiantes consideran que cuando los niños identifican las similitudes y diferencias en algún objeto o una actividad los niños conocerán las relaciones que existen entre el pasado y el presente. Así mismo creen que es importante que se utilice un objeto se pueda observar el paso del tiempo. También mencionan el uso de fuentes orales para que por medio de ellas se explique la relación que existe entre el pasado, el presente y el futuro. El tiempo histórico se desarrolla a partir de conceptos como el cambio y la continuidad. El cambio y la continuidad son conceptos que permiten interpretar el entorno social. Así, por ejemplo, un cambio representa el desarrollo, la evolución, el progreso, la transformación de algo, de alguien o de un lugar. El niño ha de conocer que los cambios en los juguetes o en los carros tienen consecuencias en el entorno social y la vida cotidiana (Pagès & Santisteban, 2011).

Los niños han de conocer que algunas cosas o lugares permanecen igual. Las continuidades permiten que el niño adquiera un sentido de pertenencia. Las continuidades representarán

aquellas cuestiones socioculturales, económicas, políticas, religiosas que forman parte de la comunidad donde vive. Se trata de que el niño conozca y se sienta parte del contexto. El conocimiento del entorno social permitirá al niño participar y tomar decisiones críticas sobre aquello que él considere que debe o no debe continuar.

- **El uso del lenguaje temporal**

En el siguiente ejemplo la estudiante describe una actividad que observó durante una jornada de trabajo en donde la educadora explicó a los niños cómo había llegado Cristóbal Colón a México. En su narración utilizó las formas verbales para explicar a los niños la historia.

“En esta actividad la educadora resaltaba las palabras como por ejemplo: “cuando llegó” y enfatizaba en acciones pasadas, también cambiaba palabras para que los niños identificarán y reflexionarán sobre algunas palabras empleadas en otro tiempo, por ejemplo: “cuando Cristóbal Colón llorará”. De esta manera, los niños se daban cuenta que no se decía así puesto que era algo que ya había pasado. Así los niños reflexionaban sobre el tiempo en que se sitúan las acciones y se mantenían atentos para hacer la crítica, además de que justificaban el por qué de sus respuestas” [M, ENE].

En el anterior ejemplo la estudiante identifica en la narración, que la educadora utiliza formas verbales para explicar la historia del Descubrimiento de América. Con este ejemplo se resaltan tres puntos importantes para la enseñanza del tiempo histórico. El primero, de acuerdo con lo que relata la estudiante, los niños eran capaces de identificar que las formas verbales eran incorrectas, por tanto, corregían la narración de la educadora. El segundo punto, si los niños identificaban las formas verbales, significaba que sabían situar el acontecimiento en un tiempo pasado, presente y futuro. El tercero, que la educadora aprovechó un festejo tradicional para enseñar el tiempo. Pagés y Santisteban mencionan que “además del lenguaje temporal los niños han de aprender conceptos temporales que le den significado a la idea de tiempo histórico, ya que en realidad el tiempo es un concepto de conceptos” (2010, pág. 290).

Conclusiones

Considero que la enseñanza del tiempo histórico en la educación preescolar se ha de mirar con otros lentes. Es importante que se analicen las representaciones sociales que tienen las estudiantes sobre cómo se enseña este conocimiento y cómo creen ellas que el niño aprende. Es un buen inicio para indagar y conocer por qué se han construido varias creencias en relación con el tiempo histórico y su enseñanza. Algunas investigaciones como, por ejemplo la de Levstik (1991) ha demostrado que los niños de 6 años aprenden Historia a través de narraciones de su vida personal.

También lo que se ha de indagar es de dónde vienen esas creencias y cómo se han construido. Así mismo se ha de conocer cuáles son las representaciones que tienen los adultos del tiempo, cómo lo entienden. Las explicaciones en las que basamos nuestro entendimiento de cómo aprenden los niños son construcciones que se hacen desde una mirada adulta. Las estudiantes han de ser conscientes que estas creencias intervienen en la enseñanza de algunos conocimientos y en el rol que ellas tienen cuando lo enseñan.

Se han de analizar las teorías de aprendizaje en las que el currículum sustenta la enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, las estudiantes han de reflexionar en cuestiones vinculadas con el poder, los intereses, las clases sociales y el género. Se ha de cuestionar a qué grupos sociales se favorece el uso de un enfoque constructivista, qué personas se beneficiarán si basamos nuestra actuación docente en lo que plantea el constructivismo. Hemos de cuestionar qué tipo de práctica realizaré y cuáles son las finalidades que se promoverán si yo decido fundamentar mi práctica basada en las ideas de Piaget o Vygostky.

Lo que se pretende es que la estudiante reflexione y sea crítica cuando trabaja con el programa de educación preescolar. Su criterio siempre se ha de realizar a partir del contexto en el que ella trabaja y el intercambio de opiniones e ideas que emerjan del dialogo con sus alumnos. Superar la creencia de que se han de tomar sólo en cuenta los intereses de los niños pues no es el único componente que se ha de tomar en cuenta en la enseñanza. Además de los intereses existen otros componentes igual de importantes, como por ejemplo, las concepciones que se

tienen de cómo aprenden los niños un conocimiento, la interpretación que la educadora hace del contexto social en el que se desenvuelven los niños o las finalidades que las estudiantes le dan a cada uno de los contenidos que enseñan.

Como estudiante de educadora y educadora que fui creo que las aportaciones hechas desde la psicología han limitado fuertemente nuestra labor docente. Nuestra preparación se ha contaminado tanto de la psicología, alertándonos de lo que se debe y no se debe hacer que no sabemos cómo tomar decisiones sobre lo que se ha enseñar. Más allá de formarnos como profesionales, nos han prevenido de lo que no se ha de enseñar. La interpretación que los profesores, los investigadores y la gente que se ha dedicado a trabajar sobre las ideas de Piaget y Vygostky nos han influenciado de tal forma que cuando estamos frente a un grupo de niños, no sabemos cómo reaccionar. Estas interpretaciones se han basado en decirnos qué es lo que el niño no puede aprender. Mi crítica no va dirigida directamente a las ideas de Piaget y Vygostky, va más bien dirigida a todos los que hemos usado estas ideas como una manera de orientar nuestra práctica docente.

Bibliografía

BARTON, K. C., McKULLY, A. W., & MARKS, M. J. (2004). Reflecting on Elementary Children's Understanding of History and Social Studies: An inquiry Project with Beginning Teachers in Northern Ireland and United States. Sage Journals. Recuperado el octubre de 2012, de <http://jte.sagepub.com/content/55/1/70.abstract>

CARRETERO, M. (1989). La enseñanza actual del tiempo histórico. Recuperado en septiembre de 2012, de http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/complementariasm3/b9/1_historia.pdf

MAC NAUGHTON, G. (2003). *Shaping Early Childhood*. England: MacGraw Hill Education.

MIRALLES, P., & RIVERO, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. Recuperado en septiembre de 2012, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398854.pdf

NCSS. (1988). *Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children: Preparing for the 21st Century*. Recuperado el septiembre de 2012, de <http://www.socialstudies.org/positions/elementary>

PAGÈS, J. (abril, 2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. *Iber* nº 24 , 33-44.

PAGÈS, J. (2007). Enseñar y aprender el tiempo histórico. *Perspectiva Escolar*.

PAGÈS, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Recuperado el 2012 de octubre, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622010000300002&script=sci_arttext

PAGÈS, J., & SANTISTEBAN, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (págs. 229-346).

PEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México, D.F.: SEP.

PÉREZ, E., BAEZA, M. d., & MIRALLES, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. Recuperado el septiembre de 2012, de <http://www.rieoei.org/expe/2627Egea-Maq.pdf>

SEEFELDT, C. (1993). History for young children. En NCSS, Theory and Research in Social Education (págs. 143-155). Washington: NCSS.

SEP. (1982). Programa de Educación Preescolar 1982. México, D.F: SEP.

SEP. (1988). Programa de Educación Preescolar. México, D.F: SEP.

SEP. (1992). Programa de Educación Preescolar. México, D.F: SEP.

SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar. México, D.F: SEP.

THORTON, S. J., & VUKELICH, R. (1988). Effects of Children`s Understanding of time Concepts on Historical Understanding. En NCSS, Theory and Research in Social Education (págs. 69-82). Washington: NCSS

Anexos

TERMINOS RELACIONADOS CON LA TEMPORALIDAD		
Tipo de palabras	Vocabulario de términos temporales: cursos iniciales (6/8) e intermedios (8/10)	Vocabulario de términos temporales: cursos intermedios (8/10) y finales (10/12)
Formas básicas temporales en el uso del lenguaje		
Formas verbales	<i>Pasado (jugaba), presente (juego), futuro (jugaré)</i>	<i>Condicional (jugaría), pretérito (jugara)</i>
Verbos relacionados con la duración	<i>Acontecer, comenzar, acabar, durar</i>	<i>Anticipar, acelerar, apresurarse, ralentizar</i>
Verbos relacionados con el cambio	<i>Cambiar, crecer, madurar, envejecer</i>	<i>Evolucionar, renovar, transformar, progresar</i>
Verbos relacionados con la espera	<i>Quedar (a una hora), esperar, tardar</i>	<i>Desesperar, esperaranzar, anhelar, añorar</i>
Adverbios de localización temporal	<i>Cuando. Antes, ahora, después. Ayer, hoy, mañana</i>	<i>Anteriormente, posteriormente, Simultáneamente</i>
Adverbios que indican la frecuencia temporal	<i>Pronto, seguidamente, despacio, todavía, aún, mientras, entonces</i>	<i>Siempre, nunca, jamás, sucesivamente</i>
Adjetivos ordinales	<i>Primero, segundo, último</i>	<i>Inicial, final</i>
Adjetivos relacionados con la velocidad (tiempo)	<i>Rápido, lento, urgente</i>	<i>Pausado, acelerado, veloz</i>
Adjetivos que indican diferenciación temporal	<i>Nuevo, joven, viejo Antiguo, moderno, actual</i>	<i>Perenne, caduco Nómada, sedentario</i>

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, EL ORDENADOR Y LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Cyntia Simioni França

Doctorado en curso en Educación en la UNICAMP

(Universidad Estadual de Campinas),

con maestría en Historia Social en la UEL

(Universidad Estadual de Londrina)

docente de la red estadual de enseñanza/PR

(Estado del Paraná/Brasil)

UNOPAR (Universidad del Norte del Paraná).

Cristiano Biazzo Simon

Profesor de la UEL

orientador de la tesis de maestría de que trata el artículo,

con maestría y doctorado en Historia Social en la USP

(Universidad de San Pablo).

Resumen

El presente artículo es parte de la investigación de maestría que tiene como objetivo presentar el resultado de la reflexión teórica sobre la enseñanza de historia y las nuevas tecnologías, así como las posibilidades y los límites de navegación en internet y el uso de la herramienta computacional en el proceso de construcción del conocimiento histórico.

Palabras-clave: Enseñanza de historia – Nuevas tecnologías y profesores

Como conciliar la enseñanza de historia con las nuevas tecnologías

Para responder a la demanda de la sociedad actual, el profesor debe estar preparado para desarrollar su práctica pedagógica en un contexto en que la enseñanza de historia sea un lugar preocupado con el aprendizaje realizado por el individuo, en el sentido de estar atento a los cambios necesarios en la práctica para estar en constante diálogo con la historicidad en que está insertado.

En el caso específico de la utilización del computador como herramienta pedagógica, este cambio se torna aún más relevante, pues influencia directamente en el proceso de construcción del conocimiento histórico escolar. Visto que es preciso encontrar la mejor metodología para utilizar el ordenador, así como el proceso de transformar didácticamente el diálogo con los contenidos, para crear un nuevo *habitus*¹ que posibilite al docente reflexionar sobre la manera adecuada acerca del uso de las tecnologías en su práctica pedagógica.

De esa manera, es imprescindible alterar la cultura escolar, comenzando con la construcción del conocimiento histórico a partir del cotidiano del alumno, con profesores que se entiendan como mediadores del proceso y en que el currículum esté direccionado a aprendizajes significativos.

Surge de ahí, entonces, la importancia de la construcción de currículos que incorporen y se adapten a las nuevas tecnologías, atendiendo a las especificidades de cada realidad escolar, construido entre los profesores y el equipo pedagógico, para atender a la demanda de los alumnos insertados en aquella institución.

Sin embargo, esos cambios han sido lentos, o bien no han sido incorporados a las prácticas pedagógicas, o bien prevalecen, pero la mayoría de las veces con un uso inadecuado. Entre las causas de ese problema está la propia formación del profesor y la concepción

¹ El *habitus*, afirman Bordieu y Wacquant, es un “[...] sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes adquirido por la práctica y orientado constantemente para funciones prácticas”

predominante de que la introducción del computador en el salón de clases podría hacer superflua su presencia.

Hay, según Libâneo (1998, p.68) el “[...] temor por la máquina y equipamientos electrónicos, miedo de la despersonalización y de ser substituido por el ordenador, amenaza al empleo, precaria formación cultural y científica o formación que no incluye la tecnología”. Postura cuestionable, ya que el ordenador es apenas un medio que por sí solo “no va a ningún lugar”, ya que para ser iniciado o proveer datos necesita de los comandos del profesor (REIS, 2006)².

Por eso, la necesidad de desmitificar la idea de que los profesores serían substituidos por la máquina, ya que son ellos los que van a planear y evaluar cómo, cuándo y de qué forma el contenido será tratado por los alumnos en una situación de aprendizaje.

En ese contexto, es necesario mirar con atención la formación inicial y continua de los profesores, priorizando la práctica pedagógica en comunicación con las nuevas tecnologías, comprendiéndolas como potencializadoras de la construcción del conocimiento histórico.

Es importante desarrollar medios y estrategias para que el alumno pueda interactuar en la enseñanza y el aprendizaje y el profesor pase a ser un mediador en el proceso³ de construcción del conocimiento con el uso de las nuevas tecnologías.

Se hace necesario trabajar con metodologías innovadoras con las tecnologías. Fonseca (2003, p.37) resalta la importancia de confrontar las diversas teorías y metodologías para el trabajo

² Monografía presentada en la Universidad Estadual de Londrina para la obtención del título de Especialista en Educación, con el título: “Tecnología y Educación: el ordenador y la internet como herramientas pedagógicas”.

³ El proceso de conocimiento es resumido por Ciampi (2003, p.112-113) como un movimiento de relaciones recíprocas entre el sujeto que conoce y el objeto a ser conocido, en un determinado contexto socio-cultural. Las relaciones que incluyen alumnos, profesor y conocimiento, en el espacio escolar, son complejas: articulan experiencias, vivencias, intereses, valores y expectativas diferenciadas. En ese espacio se cruzan voces y significados diversos, influyendo en el proceso de construcción del conocimiento.

con las fuentes⁴, pues dinamiza la práctica de la enseñanza, “democratiza el acceso al saber y ofrece condiciones del debate entre diferentes visiones”.

Fonseca (2003) resalta aún que se deben utilizar los documentos de forma problematizadora, elaborando un diálogo crítico, en que el alumno y el profesor hagan parte del proceso de investigación y puedan tener acceso a los diversos documentos en la construcción del conocimiento, buscando superar una enseñanza de historia que se fundamenta en la homogeneidad, determinada por el eurocentrismo evolutivo y progresista, seguido por los positivistas. Y más, una de las preocupaciones de la autora es que en las escuelas, a veces, la historia es enseñada como espacio de transmisión de una u otra lectura historiográfica fragmentada y simplificada, que acaba imponiendo una versión como verdadera sobre determinados temas.

Por lo tanto, Bittencout (2004) resalta buscar en la práctica la superación de la visión tradicional de la enseñanza a través de un profesor reflexivo, preocupado con el aprendizaje, enfatizando la experimentación, la investigación, la construcción realizada por el individuo y no la transmisión unilateral de la información y la copia, dejando el papel de transmisor de contenidos y asumir la postura de investigador.

En ese sentido, Knauss (1996, p.30) explica que “El salón de clases necesita ser definido como lugar de investigación docente, incorporando al alumno en el proceso de investigación. Así, enseñanza y aprendizaje deben confundirse con la investigación.

Las acciones pedagógicas por medio de la investigación y en el caso específico de esa investigación entiende que el auxilio del ordenador permite colocar al alumno en diferentes situaciones de vivencias, conteniendo procedimientos de problematización, observación, registro, descripción, documentación, formulación de hipótesis y explicación de las

⁴ Según Ferro (1983, p.293), hacer la trama de una “historia universal, a partir de una única fuente, o aun de solo una institución, huele a impostura o a tiranía”. El autor sostiene que los niños y nosotros tenemos el derecho de saber la verdad en la historia, para no aceptar la ideología dominante que es insertada a través de los medios de comunicación.

relaciones, permanencias y transformaciones de la sociedad que ahí se encuentran en interacción, buscando, de esa manera, valorizar la experiencia del alumno.

Debe haber una acción colectiva a través de la interacción entre sujeto y conocimiento, mediada por la participación del profesor y por el uso de las nuevas tecnologías, para que el proceso de conocimiento ocurra, pues no basta que el profesor sepa “enseñar”, sino propiciar mejores condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje se realicen.

Surge de esto que la mejor metodología es aquella que contribuye para una práctica pedagógica que establece un diálogo entre alumno y profesor y que contribuye significativamente para que toda la teoría pueda ser contextualizada y efectivamente practicada cotidianamente, objetivando siempre el desarrollo del pensamiento histórico del alumno. Esto es muy importante porque el pensamiento de los jóvenes no se forma solamente de los hechos ocurridos en el pasado, exigiendo, entonces, una experimentación de nuevos métodos de selección e interpretación de fuentes históricas.

En ese sentido, se entiende que las metodologías están ligadas a los contenidos que se consideran necesarios en el proceso de construcción del conocimiento histórico y a los objetivos propuestos de enseñanza. Se considera que el ordenador posee muchas potencialidades y contribuye de forma relevante en las investigaciones históricas pero que, al utilizarlo en el salón de clases, se debe estar atento a la mejor práctica pedagógica a ser adoptada.

¿Es posible navegar entre diversas informaciones y construir conocimiento?

Con el actual desarrollo técnico-científico, no se puede más concebir el conocimiento siguiendo una cronología lineal⁵. El mundo contemporáneo pasa por un proceso de grandes transformaciones provocadas por las tecnologías de información y comunicación, en que los

⁵ Silva (1980, p.21) propone superar lo cronológico en la enseñanza de historia en combate a la enseñanza positivista porque el estudio de las fechas durante mucho tiempo fue dominio de la ideología burguesa.

varios medios de comunicación emiten la información en cualquier parte del planeta al mismo tiempo.

Las tecnologías de información y comunicación son reconocidas por la sigla TICs, y van desde los diarios, radios, televisión, cine, vídeo, fotografía, hasta las más recientes, como informática, internet, *blog*, hipertexto, vídeo conferencia, CDRom y DVD. (FERREIRA, 2004, p.60).

Según Figueiredo, a través de la

[...] multimedia, o hipertexto, instalados hoy en CD-ROM, se pueden captar diferentes sentidos y formas de determinados recortes temáticos y concentrar todas las informaciones textuales, visuales y sonoras relevantes en un mismo núcleo. El producto final es un mensaje interactivo en el cual la recuperación de la información no es lineal, como un libro o una película (1997, p.434).

Esos diversos medios influyen el cotidiano de los individuos, alterando el modo de raciocinar, actuar y adquirir conocimiento. Las TICs son vistas por Pierre Lévy como:

[...] Tecnologías intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican numerosas funciones cognitivas humanas: memoria (banco de datos, hiperdocumentos, archivos digitales de todos los tipos), imaginación (simulaciones), percepción (sensores digitales, telepresencia, realidades virtuales), raciocinios (inteligencia artificial, modelización de fenómenos complejos) (2000, p.157).

Se percibe que el ordenador no es el principal y exclusivo representante de las TICs, a pesar de que se lo considere como una de las herramientas más utilizadas por los individuos, principalmente en el acceso a internet⁶.

⁶ Red de computadores capaces de comunicarse unos con otros.

Por medio del computador se puede construir hipertexto e hipermedia⁷ que en un único programa digital reúnen diversas medias, imágenes, sonidos, textos que, relacionados a la pluralidad de objetos, contribuyen para que el alumno desarrolle habilidades cognitivas y comunicativas.

La mayor dificultad consiste en saber cuál es la mejor metodología para utilizar el ordenador en el ambiente pedagógico. Para Valente (1999) el ordenador puede ser usado en la práctica pedagógica como máquina de enseñar o para ser enseñada, que son situaciones diferentes, pues en la primera los métodos de enseñanza permanecen tradicionales y sucede solamente su informatización, que sería la utilización para juegos, simulaciones, programas tutoriales y resolución de ejercicios objetivos.

En el sistema en donde el computador es visto como máquina de enseñar, Valente (1999) lo denomina como método instruccionalista, donde los alumnos reciben las informaciones y la máquina las repasa y son adquiridas para memorización. Uno de los ejemplos sería el uso de software educativos, como los de resolución de ejercicios de forma mecánica. Muchas veces esa práctica de aprendizaje se torna corriente en las manos de profesores acomodados, pues se libran de la evaluación, ya que el resultado aparece listo a través del sistema electrónico, atribuyendo sólo una nota al alumno. (VALENTE, 1999).

En el caso que se comenta, Valente (1999) resalta que no son explotadas las potencialidades del computador; este se vuelve una máquina de enseñar y los objetivos pedagógicos quedan ajenos al proceso, desarticulados de la enseñanza y del aprendizaje, sucediendo solamente la sustitución del libro o pizarrón por una versión digitalizada.

En la segunda condición, cuando el ordenador es máquina para ser enseñada, su uso es hecho por un abordaje instruccionalista, ya que el conocimiento es construido mediado por el

⁷ Según Matta, (2001, p.107) “son bases de datos navegables. El usuario navega de información en información por un juego de líneas, o ejes, de asociación entre nódulos de contexto. La hipermedia adiciona explícita no-linearidad a los textos y lecturas [...] pueden hacer de la hipermedia una estructura lúdica y dinámica de informaciones y relacionamientos, orgánicamente flexible y adecuada a una rica explotación de la mente humana”.

ordenador. Para Papert (1986), en este caso el alumno interactúa con la máquina a partir de las tareas creadas por el propio interés, accediendo al banco de datos, elaborando dibujos, gráficos, entre otros. Así, la enseñanza es más estimulante, lo lleva a raciocinar y el profesor es un orientador del proceso, contribuyendo para el desenvolvimiento intelectual del alumno.

Se puede decir que en este último ejemplo el aprendizaje se torna significativo, pues cuenta con la autonomía del propio alumno en la búsqueda de conocimiento y el profesor es el mediador del proceso.

En el caso de acceso a internet, el alumno, al ser fomentado por la curiosidad, navega de manera que él propio accede a sitios a partir de sus dudas. El educador forma parte del proceso, pero como un estimulador que instiga el problema; el alumno busca las respuestas y soluciones, pero no está limitado solamente a un sitio o texto: él mismo puede construir nuevos caminos para solucionar las dudas.

Esas dos opciones de enseñanza, según Valente (1999), van a continuar coexistiendo durante mucho tiempo en la educación, pues la manera de enseñar está muy relacionada a la concepción de educación y a los objetivos de cada educador. Por lo tanto, un educador que quiera un alumno autónomo, preferirá la segunda opción, la constructorista, mientras que un educador que piensa que es el único sujeto del proceso y el alumno sólo un asimilador, elegirá la instructorista.

Para entender mejor cómo la escuela está asimilando y adhiriendo a esos cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje con respecto a la adopción de los ordenadores, reflexionaremos posteriormente sobre el asunto.

¿Cómo las escuelas en el Brasil están atendiendo las nuevas demandas de la sociedad?

Delante de estas transformaciones tecnológicas surgen nuevas exigencias sociales, reflexionando en la educación, imponiendo cuestionamientos sobre el papel de la escuela

delante de esta realidad, en el siguiente aspecto: ¿Cómo las nuevas tecnologías, en especial el ordenador, fueron incorporados a la escuela? ¿Cuáles son las potencialidades que ofrecen que difieren de las formas convencionales de enseñanza? Y en el caso específico de esta investigación, ¿cómo esta herramienta pedagógica puede contribuir con la enseñanza de historia? Preguntas éstas que fueron presentadas en el inicio de la investigación.

A pesar de que estas preguntas sean complejas y responderlas exige un conjunto de reflexiones, se pretende resaltar elementos pertinentes a la investigación, como la importancia de existir, en el ambiente escolar⁸, además de recursos tecnológicos, personas capacitadas para poder construir conocimiento⁹.

Siendo la escuela un lugar de construcción de conocimiento, socialización de saber y de cambio de experiencias; existe la necesidad de debates entre educadores y los equipos pedagógicos para la incorporación del ordenador en la enseñanza.

Recordando que la institución escolar debe estar al frente en una sociedad donde los conocimientos científicos se tornan obsoletos en un corto espacio de tiempo, “no se puede admitir que justamente la escuela, lugar donde se debería producir conocimiento, quede al margen de la mayor fuente de informaciones disponible y más, que no sea capaz de orientar su utilización” (FERREIRA, 1997, p.87).

En ese contexto, se hace necesario otro modelo educacional, ya que los estándares actuales son compatibles con la memorización y repetición de hechos así como que el profesor sea el exclusivo poseedor del saber.

Es fundamental rescatar la afirmación de Ciampi (2005, p.123), explicando que la gran cantidad de informaciones lleva a pensar en nuevas prácticas pedagógicas “no solamente en

⁸ Fonseca (2013, p.10) nos llama la atención para la función de la escuela, que es un “lugar de producción y socialización de saberes. Delante de esto, la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas de los profesores en el interior de los diferentes espacios educativos”.

⁹ “El conocimiento es un diálogo entre conceptos y realidad social; construcción de significados y relaciones entre personas, ideas y objetos”.

los conceptos disciplinares, sino la investigación y selección de esas informaciones adquiridas para resolver problemas y analizar las posibles soluciones, las más adecuadas a su contexto”.

Los nuevos lenguajes están insertados en la sociedad y, con eso, posibilitan nuevas formas de lectura; sin embargo, el ordenador no puede ser visto solamente como uno de los mayores vehículos de transmisión de informaciones, sino como poderosa herramienta pedagógica, que podrá ser utilizada para diferentes situaciones de aprendizaje que involucran desde procedimientos de problematización, observación registro, documentación e inclusive formulación de hipótesis.

Una de las potencialidades de esa herramienta es el acceso a internet¹⁰, como ya se mencionó en el tópico anterior que, según Moran (1999), abre caminos para nuevas maneras de adquirir conocimiento y es fuente de ilimitadas informaciones, que van desde artículos científicos libros, documentos a revistas y otros.

Es útil recordar que, como cualquier otro recurso tecnológico, éste debe ser entendido como uno de los medios alternativos para construir conocimiento, desde que propicia al individuo interconectarse con el mundo, resultando en escuelas menos autoritarias, cediendo lugar para ambientes de aprendizaje atractivos, estimuladores y creativos.

En inicios de la década de 1990, el ordenador pasó a ser adquirido no sólo para las empresas, sino para uso personal, llegando hasta las residencias y las escuelas por la accesibilidad y la reducción gradual de los valores de esta herramienta. Paralelo a eso, el ordenador pasó a ser centro de debates para su utilización en la enseñanza. Además, “se crearon software de banco de datos relativamente amigables y baratos” (SILVA, 1998, P.168).

En ese período se implantaron las nuevas Directrices y Bases de la Educación Nacional, aprobadas por la ley nº 9394/96, que trajo a discusión artículos relacionados a la ciencia y la

¹⁰ Red de ordenadores interconectados en el mundo entero.

tecnología, “[...] la determinación de una educación profesional, integrada a las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y a la tecnología (art.39)” (FERREIRA, 2004, p.15), llegando así lo ordenadores al ambiente escolar.

Posteriormente, sucede la inserción de esas máquinas en las escuelas a través de proyectos de políticas públicas, tales como el proyecto Proinfo¹¹, adoptado en la red estadual de enseñanza, implantando laboratorios de informática como subsidio al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Nova (1999, p.82), además de los motivos económicos, sociales y culturales, existen las demandas internas de los propios sistemas educacionales, que no consiguen dar cuenta de las necesidades pedagógicas. “Eso puede ser visualizado en los diversos intentos de reformulación de las teorías y discursos pedagógicos realizados en los últimos treinta años, que casi siempre, directo o indirectamente, abordan la cuestión de las NTIC.

Por lo tanto, los ordenadores no llegan a las escuelas fuera del contexto escolar, ya que su implantación altera aspectos del cotidiano, aun siendo mínima su utilización. “La adaptación al espacio físico, del currículum escolar, los imprevistos técnicos, la curiosidad de los alumnos, sin hablar en las transformaciones cuando se utiliza este recurso, parecen provocar alteraciones, adaptaciones, fascinación, miedo e inseguridad” (FERREIRA, 2004, p.16).

El problema consiste en que muchas escuelas implantaron el Laboratorio de Informática por la iniciativa del gobierno y el ordenador pasó a formar parte del ambiente escolar sin que hubiese una metodología definida y objetiva de la práctica pedagógica a partir del uso de esa herramienta. Lo que se ve es una extensa utilización en las secretarías de las escuelas, bibliotecas, o sea, para fines burocráticos.

¹¹ El MEC ha priorizado, al formular políticas para la educación, aquellas que suman a las mejoras institucionales el incremento en la calidad de formación del alumno. El Programa Nacional de Informática en la Educación – Proinfo, es desarrollado por medio de la Secretaria de Educación a Distancia, en sociedad con gobiernos estaduais y municipales, destinado a introducir las tecnologías de informática y telecomunicaciones – telemática – en las escuelas.

Mientras tanto, los laboratorios instalados están cerrados, con rejas de seguridad e inclusive se encuentran máquinas desechadas debido a la falta de interés e iniciativa tanto por parte de la escuela como del gobierno para una debida preparación de los docentes, a punto de encontrarse máquinas nuevas sin uso y al mismo tiempo obsoletas, ya que nadie tiene acceso a ellas.

Y cuando utilizadas, se direccionan a las clases de informática, en que los alumnos aprenden el funcionamiento del Office. Esta forma de “uso de la informática, [...] como estrategia de animación o como sustituto de clases, acaba reforzando el carácter tradicional de la educación, basado en la transmisión de conocimientos para que los alumnos los asimilen de forma pasiva” (NOVA, 1999, p.83).

A pesar de que los ordenadores están tan diseminados, Nova (1999) explica que en la enseñanza su función no está clara para los profesores, aun existiendo una gran necesidad de implementarlos.

Hecho cuestionable ya que, para Ferreira, se debe primeramente

[...] habilitar a los docentes para una correcta utilización didáctica de las NTIC, se revela como una condición *sine qua non* para el desarrollo de su práctica pedagógica en el mundo actual. Así, es importante que la formación docente enfoque la incorporación crítica de estas herramientas como punto central para su utilización en el universo educativo (2004, p.61).

Solamente cuando esas máquinas sean bien utilizadas en la escuela¹², a partir de nuevas prácticas pedagógicas, estará enfocando el aprendizaje de los alumnos y desarrollando una pedagogía de inclusión¹³, contribuyendo para la mejora de la calidad en la formación del alumno.

¹² Al socializar el conocimiento histórico producido y preparar las actuales y futuras generaciones para la construcción de nuevos conocimientos, la escuela está cumpliendo su papel social (Oriá, 2013, p.130).

¹³ La pedagogía de inclusión propuesta por Ciampi (2003, p.110) apunta a la práctica de ciudadanía y el respeto a las diferencias, con la realidad de la exclusión, que apunta justamente para la distancia entre la teoría y la práctica.

Esto es así porque los alumnos actualmente presentan otro perfil que en generaciones pasadas, decurrentes también del proceso de transformación de la sociedad. Para tal discusión serán esbozadas algunas ideas en el próximo subtema acerca de este asunto.

Posibilidades de conexiones del computador en la enseñanza de historia

En relación a las dificultades presentadas sobre los cambios encontrados en la sociedad, en el perfil de los alumnos de esta nueva generación, y el mantenimiento de la posición conservadora de la escuela en pleno siglo XXI, se tiene todavía la esperanza en la posibilidad de innovación en la práctica y el rompimiento con la concepción tradicional de enseñanza.

En el caso específico de la enseñanza de historia, esas innovaciones pueden comenzar con la utilización del computador, a partir del uso de los recursos de multimedia, contribuyendo para que a través de las informaciones obtenidas los alumnos se apropien del conocimiento y sean llevados a comprender el pasado¹⁴ al hacer análisis crítica, frente al presente.

Existen muchas alternativas de integración con esa herramienta pedagógica, por medio del acceso a una riqueza de recursos como sonidos e imágenes, propiciando mayores integraciones de ideas por parte de los alumnos en las cuestiones conceptuales históricas.

E todavía se llama la atención para el cambio en los papeles de los profesores y métodos de enseñanza, así como la facilitación en la búsqueda de datos de naturaleza histórica, direccionándose las propuestas de las concepciones historiográficas de la Nueva Historia Francesa o la Nueva Izquierda Inglesa.

Ya que esas máquinas no pueden ser vistas en una concepción mecanicista, en que se resume la técnica por la técnica misma, ya que “el mundo tecnológico de hoy no es una máquina

¹⁴ Según Hobsbawn (2002, p.30), el pasado continúa siendo la herramienta analítica más útil para lidiar con cambios constantes. En suma, lo que ahora legitima el presente y lo explica no es el pasado como un conjunto de puntos de referencia, o aun como duración, sino el pasado como un proceso de volverse presente.

absurda, que está para esclavizar la mente. Este mundo precisa ser entendido e interpretado a la luz de las visiones extraídas del hombre para leer la historia” (BASTOS, 1997, p.9).

Al contrario, el ordenador debe ser utilizado de manera creativa a través de investigaciones en sitios vía internet, con visitas a museos, consulta a archivos históricos, proveyendo momentos jamás alcanzados anteriormente y tornando la disciplina de historia atractiva.

Así, el alumno tiene condiciones de entrar en contacto con otras personas, intercambiar experiencias, construir conceptos colectivamente, a partir del contacto con diversos sujetos en que lo virtual invade las emociones y domina las curiosidades.

Se nota que en esa perspectiva se amplían los horizontes, pues las ventajas de utilización son innúmeras en la enseñanza, porque propician la “utilización de programas, donde la forma de navegación depende exclusivamente del usuario, la linealidad de la información impuesta por el libro es eliminada y la enseñanza es individualizada según la necesidad de cada alumno”(FIGUEIREDO, 1997, p.431).

Figueiredo (1997) explica que la rutina de trabajo del investigador/profesor se altera, ya que tareas trabajosas y demoradas antes de la utilización del ordenador pasan a ser más fáciles y ágiles a través de las opciones de programas, acceso a un infinito banco de datos, verificación de catalogación, búsqueda de referencias bibliográficas, editores de texto, transcripción de datos y uso de escáneres, planillas electrónicas, gráficos y tablas.

El profesor necesita encontrar la mejor forma de aprovechar los recursos computacionales, con vistas a la solución de problemas y la realización de actividades investigativas¹⁵

¹⁵ El conocimiento y la práctica de investigación están indisolublemente conectados a la construcción del pensamiento socio-histórico; según la citación de Schmidt & Garcia (2003, p.224) es en esa perspectiva que las autoras defienden la presencia de la investigación en el método de enseñanza de historia, como un factor imprescindible en la formación del pensamiento histórico del adolescente.

Existen programas de autoría que tanto para el alumno como para el docente proporcionan otra propuesta para interactuar con el ordenador, “produciendo software con varios asuntos históricos, que entre otros, pueden ser la construcción de la historia de la familia, de su región o de una institución” (FERREIRA, 2004, p.154); en esa relación, el profesor se presenta como un facilitador del alumno como autor de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estudios sobre programa de autoría fueron realizados a través de actividades con alumnos en ambientes colaborativos por Matta¹⁶, que explica a los profesores que pretenden enseñar con o a través de ordenadores, que estos pueden ser una herramienta cognitiva porque [...] facilitan el proceso de aprendizaje al asumir el papel de socios intelectuales. Al utilizarlos para resolver una cuestión o crear una representación, el sujeto tiene que pensar ardua e profundamente sobre el contenido a ser trabajado, tiene que involucrarse con modelos de resolución, con la significación de sus actos y decisiones y con el ejercicio de habilidades racionales complejas. Al involucrar al estudiante en el pensamiento crítico, lo ayudan a percibir y recrear significados, a actuar en los procesos, posibilitando la construcción de conocimientos (2001, p.35).

En ese sentido, Matta (2001) enfoca que la enseñanza direccionada para la resolución de problemas forma alumnos en una perspectiva creativa e autónoma, con capacidades de solucionar cuestiones y elaborar conocimiento.

Según el autor citado anteriormente, los programas de “*autoría o hipermedia*”¹⁷, propician análisis no lineales de gráficos, imágenes y textos interactivos y “pone los alumnos en la posición de organizadores de informaciones en múltiples direcciones” [...], coloca de forma

¹⁶ Tesis de doctorado en Educación de Alfredo E. Matta, en la Universidad Federal de Bahía, sobre los “Procedimientos de autoría hipermedia en red de ordenadores, un ambiente mediador para la enseñanza-aprendizaje”. La pesquisa trata de investigar la aplicación de procedimientos pedagógicos de autoría hipermedia para la enseñanza-aprendizaje de historia.

¹⁷ Matta considera que en un sistema de hipermedia deben coexistir al mismo tiempo lectura y autoría, el autor. El ambiente informatizado y los sistemas de soporte a la hipercomposición son vistos como mediadores de la construcción de conocimiento en historia presentando de esa manera las potencialidades del ordenador en esa disciplina.

visible qué piensa el alumno y transforma el pensamiento en algo “tocable”, concretamente evaluable [...]” (MATTA, 2001, p.72).

Para Matta (2001), uno de los factores que lo lleva a considerar el ordenador como herramienta “cognitiva”, además de lo mencionado arriba, es caracterizado por posibilitar al alumno una relación concreta con su propio pensamiento.

En la visión de este autor, los ordenadores son utilizados para posibilitar un camino para buscar la construcción de soluciones de problemas a través de la interacción con el alumno, favoreciendo la construcción de conocimiento por situaciones problematizadoras e imprescindibles de intervenciones por parte del profesor que acompaña el proceso de desarrollo de enseñanza y aprendizaje.

Es importante resaltar otra posibilidad de uso de esa herramienta a través de *Softwares Educativos*¹⁸ como uno más de los recursos didácticos para el profesor. Entretanto, éste necesita de elección y evaluación docente, como o libro didáctico, para que el mismo tenga la finalidad de atender los contenidos propuestos y contribuya para la construcción de conocimiento.

Existen infinitas actividades a ser realizadas. Si bien utilizadas, posibilitan transformar la disciplina de historia en materia dinámica, viva, y no solamente basada en la repetición o memorización de hechos.

Una de las posibilidades ya citadas anteriormente es el acceso a internet, pues las investigaciones son facilitadas, acontece intercambio entre profesores y alumnos, alumnos con alumnos, profesores y profesores, contribuyendo para el cambio de experiencias, desapareciendo la distancia del espacio geográfico.

¹⁸ Para mejor comprensión sobre *softwares* educativos, la tesis de maestría de Marcio de Fátimo Tomaz, de la Universidad Federal del Paraná (2005), hace un análisis didáctico de este tipo de soporte pedagógico en la enseñanza de historia.

En esa perspectiva, se intentan abordar algunas de las ventajas del uso de la internet en el cotidiano escolar para una mejora del proceso de aprendizaje. Por ejemplo: el profesor, al iniciar la clase a partir del recurso de la internet, puede incentivar a sus alumnos a tareas desafiantes, a partir de temas estimulantes, direccionados para el cotidiano del alumno.

Eso significa que investigación en sitios¹⁹ ofrece subsidios al profesor y propicia análisis de documentos, así como la navegación en museos virtuales, proporcionan cambios significativos en la enseñanza, porque son comprendidas como metodologías activas, con el objetivo de facilitar la participación de los alumnos en la elaboración del saber histórico.

Según Moran (2006), las investigaciones por la internet pueden ocurrir en un primer momento “*en vivo*” (*juntos físicamente*) profesor y alumno y, posteriormente, “*off line*” (cada uno investiga en su espacio y tiempo). Primeramente, el docente, atento a los descubrimientos y los cambios de experiencia e informaciones, ayuda a los alumnos a contextualizarlas y problematizarlas.

En un segundo momento, el docente direcciona e socializa el conocimiento entre los grupos participantes, donde todos relatan sus dudas, sugerencias, lo que puede ocurrir a través de e-mail o acceso a páginas de sitios del profesor o de los propios alumnos, inclusive mediante *blogs*. Esos son los llamados aprendizajes colaborativos.

Esta es la riqueza del proceso de construcción de conocimiento, por medio de intercambios entre grupos, a través de construcciones y reconstrucciones de las informaciones para entonces (re)significarlas a partir de las propias experiencias cotidianas.

¹⁹ Las direcciones de los sitios, así como la especificación de cada uno de ellos, se encuentran disponibles en la tesis de doctorado de Carlos Augusto Lima Ferreira, defendida en 2004 en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre “La formación y la práctica de los profesores de historia: enfoque innovador, cambio de actitudes e incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas públicas y privadas del estado de Bahía, Brasil”; y también en uno de los capítulos del libro “Enseñanza de historia: reflexiones y nuevas perspectivas”, Salvador: Quarteto, 2004, donde el autor es organizador del mismo.

Moran (2006) sostiene que la comunicación *on-line* mantiene la atención de los alumnos, principalmente en las actividades que ocurren en el momento (*just in time*), por eso la necesidad de que la escuela instale recursos para el acceso a internet, principalmente cuando tratamos de alumnos con poco recursos sin acceso a esos medios en casa.

En ese caso, el papel del profesor consiste en mediar la investigación y la presentación de resultados, que poder ser hecho en grupos. Sin embargo, aparece el problema de las bases teóricas y metodológicas del profesor, ya que sólo orienta aquel que domina los contenidos y la práctica pedagógica; caso contrario, todo se vuelve una panacea en la cabeza del docente que, en lugar de facilitar, complica más su vida.

Así, el profesor que no es flexible, innovador, dispuesto a oír e intercambiar informaciones con sus alumnos, así como interactuar con los mismos, está simplemente obsoleto en la sociedad del conocimiento.

A pesar de que esas potencialidades sean enriquecedoras, según Moran (1997) presentan límites en la práctica pedagógica. Eso no significa abandonar los antiguos métodos de enseñar, sino utilizarlos dentro de una visión pedagógica nueva y creativa. Las limitaciones de la herramienta computacional serán analizadas con más detalles en el próximo tópico.

Límites de la utilización del computador en la enseñanza de historia

Se sabe que la incorporación de los ordenadores en la escuela altera los papeles de los profesores y, consecuentemente, de los alumnos, ya que Bittencourt (2004) afirma que éstos establecen comunicaciones interactivas y cambios culturales, porque generan individuos con diferentes habilidades y capacidades de comprender la sociedad.

Para entender estas transformaciones sociales y tecnológicas, se debe partir del principio de cómo las informaciones se insertan en la formación del conocimiento histórico escolar. Uno

de los problemas presentados en la formación de conocimiento a partir de esa herramienta es que éste pasa a ser formado de la mezcla entre sonidos, imágenes y oralidad, dejando la escrita en segundo plano. E inclusive es aprehendido de informaciones obtenidas de los más variados lugares, que deben ser cuidadosamente analizadas cuando llegan a la enseñanza, para no formar individuos alienados a partir de una cultura de masa (BITTENCOURT, 2004).

Algunos autores critican utilizar informaciones provenientes de la internet en la formación cultural, porque pueden formar una “cultura de masa alienante y sumisa a determinados intereses, en sintonía con la lógica consumista y productora de comportamientos individualistas de alta competitividad” (BITTENCOURT, 2004).

Por eso, es necesario hacer una lectura crítica de esos medios de comunicación y métodos de análisis rígidos, debido a los límites recurrentes de la utilización.

Otra dificultad que se presenta es que muchos profesores acaban transformando sus clases en transmisiones “electrónicas y digitales”, substituyendo el libro didáctico por el ordenador, continuando con los mismo métodos tradicionales, copias de trechos de libros y de ejercicios, incorporando esa herramienta pedagógica solamente por una cuestión de modismo.

Sin embargo, no es esa la enseñanza de historia²⁰ que se busca, sino aquella preocupada con el aprendizaje, la experimentación, la investigación, la construcción realizada por el individuo y no la transmisión unilateral²¹ de la información, como ocurre en la mayoría de las instituciones escolares.

²⁰ Para Ciampi (2005, p.129), la historia es entendida como teoría y práctica social, constantemente construida/reconstruida por sujetos diferenciados en varias dimensiones de lo social. Siendo así, es necesario situarse en el campo de la memoria de forma crítica para comprender los significados del pasado/presente/futuro, colocando en discusión la experiencia y las referencias históricas de los alumnos en diálogo con las experiencias y referencias de los sujetos históricos.

²¹ Fonseca (2003, p.103) enfatiza que el profesor no puede ser más transmisor de contenido y sí proponer el desarrollo de la investigación y la producción de conocimientos por profesores y alumnos en el espacio escolar.

La incorporación del computador en las clases tiene que ser para una mejora de la enseñanza, ya que el profesor pasa a ser un mediador en el proceso²² de elaboración del conocimiento entre el alumno y el objeto de aprendizaje.

Eso representa que el papel del docente en ese contexto consiste en incentivar a los alumnos a la investigación para asuntos relevantes, seleccionar sitios y llevarlos a comparar diferentes visiones de determinados asuntos históricos, recordando que la historia es la reconstrucción del pasado a partir de una de las posibles interpretaciones que puedan existir.

Así, en lugar de pasar informaciones al alumno de manera mecanicista, el ordenador debe ser un estimulador en la construcción del conocimiento, posibilitando actividades que serían difíciles de realizar, pasando a ser oportunidades únicas de aprendizaje.

Según Valente (1993), es el alumno que pasa las informaciones para la máquina, entrando en contacto con el medio y buscando resolver cuestiones de su cotidiano.

En ese sentido, los paradigmas son modificados en la enseñanza de historia, cuando se trabaja con esa herramienta pedagógica en el salón de clases. Según Ferreira (2006, p.125) el profesor debe estar consciente de tres opciones que necesariamente tendrá que hacer:

[...] en un primer momento, deberá definir el paradigma pedagógico de enseñanza-aprendizaje a ser adoptado; en un segundo momento, la línea historiográfica que pretende seguir; esas dos opciones, a su vez, estarán reflejadas en la forma de utilización del ordenador en la enseñanza de historia.

El papel del profesor se resume en verificar lo que puede ser aprovechado o no, en el contexto de la investigación, enfatizando y direccionando lo que es importante para profundizar sobre

²² El proceso de conocimiento es resumido por Ciampi (2003, p.112-113) como un movimiento de relaciones recíprocas entre el sujeto que conoce y el objeto a ser conocido, en un determinado contexto socio-cultural. Las relaciones que involucran alumnos, profesores y el conocimiento en el espacio escolar son complejas: articulan experiencias, vivencias, intereses, valores y expectativas diferenciadas. En ese espacio cruzan voces y significados diversos, influyendo en el proceso de construcción de conocimiento.

el tema, y principalmente interviniendo cuando los alumnos se deparan con sitios ilimitados y precisan acceder a ellos para su lectura, pero no lo hacen por una cuestión de comodidad o pereza y optan por los primeros que aparecen delante de ellos sin ningún criterio de análisis.

Otro problema es que todos los días con creadas innumerables páginas de información y servicios en la red, apareciendo informaciones de manera excesiva y de poco conocimiento en el uso de la internet en el campo educacional (MORAN, 1997).

En ese contexto, entra el papel del profesor para ayudar a seleccionar, diferenciar, direccionar, problematizar las informaciones obtenidas por los alumnos y evitar que ellos naveguen en sitios personales, perdiéndose en el medio de la red, muchas veces con informaciones fútiles o secundarias y poco útiles para la consecución del objetivo u objetivos propuestos.

El alumno necesita discernir la diferencia existente entre información y conocimiento, ya que la primera solamente es vehiculizada y el conocimiento es construido por los alumnos; por eso la esencial necesidad de que el profesor dirija las propuestas metodológicas.

De esa forma, la función del computador como auxilio en la enseñanza de historia no sería enseñar, sino favorecer condiciones de aprendizaje, por eso el profesor debe dejar de ser el vehiculizador de conocimientos y transformarse en una figura creadora de ambientes de aprendizaje y el facilitador del desarrollo intelectual del alumno (VALENTE, 1993).

Resaltando que la función del profesor es:

[...] de la enseñanza de historia detectar si está en sintonía con su tiempo, llevando al alumno a elaborar su pensamiento para que sea capaz de establecer comparaciones, relaciones y criterios y apuntar soluciones para los problemas cotidianos, además de proporcionar condiciones de poder leer críticamente su realidad. Se la enseñanza de historia está en contacto con su tiempo, estará formando ciudadanos críticos para construir una sociedad más justa e igualitaria (KLAMMER, 1999, p.738).

Y aún no olvidar que el educador necesita una implicación en cuanto a las bases teórico-metodológicas utilizadas, pues el “historiador-educador es alguien que domina no solamente los mecanismos de producción de conocimiento histórico, sino un conjunto de saberes, competencias²³ y habilidades²⁴ que posibilitan el ejercicio profesional de la docencia”(CIAMPI, 2003, p.634).

Se hace necesaria la mudanza en la postura del educador y su práctica pedagógica, ya que los alumnos no quieren más delante de ellos un profesor monologando y ellos como simples reproductores de contenido, sino que precisan de una enseñanza que tenga un mínimo de condiciones de “[...] proponer el desarrollo de la investigación y la producción de conocimientos por alumnos y profesores en el espacio escolar” (FONSECA, 2003, p.103).

Por esos motivos, el uso del ordenador se torna cuestionado y debatido; Figueiredo (1997) resalta que los programas a ser utilizados no tienen significancia si no hay debates acerca de esas implicaciones y cambios en las posturas del docente.

En la cita de Ferreira (1998, p.82), “sin una actitud, por parte de los profesores, de autovalorización, de lucha permanente para mejoras, tendremos poca o ninguna chance de modificar este escenario”.

Pensar en la enseñanza de historia en integración con la incorporación de los ordenadores en el salón de clases es uno de los caminos posibles para el desarrollo de la formación histórica del alumno, y más, facilita ese complejo proceso, en la búsqueda de un mundo más humano, en donde el alumno pueda ser sujeto en la construcción de una sociedad reflexiva y en el combate a las desigualdades sociales.

²³ Podemos resumir competencia, según Ciampi (2003, p.122), como la capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación, apoyada en conocimientos, pero sin limitarse a ellos, o sea, es el modo como hacemos convergir nuestras necesidades y articulamos nuestras habilidades en favor de un objetivo o solución de un problema.

²⁴ Las habilidades, para Ciampi (2003, p.122), son un conjunto de posibilidades, repertorios que expresan nuestras múltiples y deseadas conquistas.

Consideraciones finales

En la presente investigación identificamos, lamentablemente, que en la escuela lo que se percibe es que el uso de las nuevas tecnologías son todavía subutilizadas, y el ordenador, sobre todo, es transformado solamente en un editor de texto, sin ser explotado en toda su potencialidad. Este hecho se debe principalmente a que la implantación de los ordenadores en las escuelas ha ocurrido, generalmente, de manera ajena a la realidad escolar, principalmente por la falta de preparación [on anticipada de los docentes para utilizarlos en su práctica pedagógica, y de políticas públicas educacionales que atiendan a las necesidades de los profesores y no solamente equipar las escuelas con los recursos tecnológicos.

No se puede pensar en la inserción de esas máquinas por una cuestión de modismo en la educación, mucho menos sin un análisis crítico por parte del profesor en relación a su utilización, para que la enseñanza no sea utilizada como instrumento de dominación y conformación social, atendiendo a los intereses de la ideología dominante.

La escuela también debe estar atenta para trabajar con los cambios resultantes de las influencias de las Tecnologías de Comunicación e Información, a través de Proyectos Políticos Pedagógicos en la dirección de las transformaciones culturales que subsidian el hacer pedagógico.

Sin embargo, con la inserción de las nuevas tecnologías en el ambiente escolar, el método de enseñanza de los profesores necesita cambios para que el individuo no sufra con vacíos sin llenar, principalmente porque la enseñanza de historia siempre ha estado direccionada al cumplimiento del currículo tradicional. Mientras que, en el contexto actual, ese proceso ya debería estar direccionado para la formación ciudadana, en una perspectiva emancipadora y autónoma, en que los procesos de enseñanza y aprendizaje en su vida contribuyan para que sea capaz de saber escribir y leer los diversos lenguajes del universo de información en que está insertado.

Referências

BITTENCOURT, CIRCE. (org.) (2004) Ensino de História: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez

BASTOS, JOÃO AUGUSTO DE S. L. A. (1997) Educação e tecnologia. In: Educação & Tecnologia. Revista técnico – científica dos programas de pós – graduação em Tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ. Curitiba, CEFETS – PR, ano I, n.1, abril.

BOURDIEU, PIERRE (1992) Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva.

CIAMPI, HELENICE (2003) O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. In: História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina. Eduel.

CIAMPI, HELENICE. (2005) Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de História. In: ARIAS NETO, J. M. (org.) Dez anos de Pesquisa em Ensino de História. Londrina: Atritoart.

FERRO, MARC (1983) A Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: Ibrasa

FERREIRA, ANDRÉIA DE ASSIS (2004) Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca da informática educacional no processo ensino - aprendizagem. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais CEFET-MG.

FERREIRA, CARLOS AUGUSTO LIMA. (1997) O Ensino de História nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Dissertação, Mestrado em Pedagogia Aplicada).

_____. (2004) A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tese, Doutorado em Educação).

FIGUEIREDO, LUCIANO R. (1997) História e Informática: O Uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.) Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus.

FONSECA, SELVA GUIMARÃES (2003) Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus.

HOBASBAWM, ERIC. (2002) Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras.

KNAUSS, P. (1996) Sobre a norma e óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. M. L (Org.). Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez.

LÉVY, PIERRE. A emergência do Cyberspace e as mutações culturais. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Sparta/1350/usoped.html>>. Acesso em: 10 out. 20

LIBÂNIO, JOSÉ CARLOS. (1998) Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortes.

MATTA, ALFREDO EURICO.(2001) Procedimentos de Autoria Hípermedia em rede de computadores em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, junho.

MORAN, JOSÉ MANUEL (1999) Mudanças na comunicação pessoal; Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo, Paulinas.

MORAN, JOSÉ MANUEL, MASETTO, MARCOS & BEHRENS, MARILDA. (2006) Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12^a ed. São Paulo: Papirus.

NOVA, CRISTIANE CARVALHO DA. (1999) Novas lentes para a História: uma viagem pelo universo da construção da História e pelos discursos audio-imagéticos. Salvador, (Dissertação, Mestrado em educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia)

ORIÁ, RICARDO.(2003) Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) O saber Histórico na sala de aula. 7. ed. São Paulo: Contexto.

PAPERT, SEYMOUR (1986) A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre, Artes Médicas.

REIS, SUZI CRISTINA (2006) Educação e tecnologia: O computador e a internet como ferramentas pedagógicas. Monografia de especialização. Departamento de Educação da UEL/PR., agosto.

SCHIMIDT, MARIA AUXILIADORA & GARCIA, TÂNIA. (2003) O trabalho histórico na sala de aula. In: História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História. Londrina. Eduel.

SILVA, EDSON ARMANDO (1998). Banco de dados e pesquisa qualitativa em História: reflexões acerca de uma experiência. In: Revista de História Regional 3(2) 167-176, Inverno.

TOMAZ, MARCIO DE FATIMO. (2005) Softwares Educativos e O Ensino de História: elementos para uma análise didática. Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VALENTE, J. A. (1999) O Computador na sociedade do conhecimento, 1.ed. Campinas: Gráfica Central da Unicamp/NIED, 156 p.

Propuestas para la construcción de memorias contrahegemónicas en la sala de clases: el uso de la perspectiva de la historia del tiempo presente en la enseñanza de la historia reciente de Chile.¹

María Elena Abarca.

Antonia Ortega.

Mariana Villafaena.²

Resumen

La enseñanza escolar de la Historia reciente de Chile plantea al docente múltiples complejidades derivadas de los traumas y disputas de memorias relacionadas a episodios conflictivos del pasado, tales como el Golpe de Estado, la Dictadura Militar y el Proceso de Transición a la Democracia. El presente trabajo propone una forma de abordar los desafíos presentados por esta tarea a partir de tres perspectivas: la Pedagogía Crítica, la Historia del Tiempo Presente (HTP) y la Didáctica de las Ciencias Sociales; las cuales articuladas y llevadas a la sala de clases presentan la posibilidad de que los estudiantes aprendan del pasado y construyan sus propias memorias, generando una deconstrucción de las memorias oficiales que se reproducen a través del currículum escolar y la enseñanza de la historia, permitiéndoles tener una visión propia y libre.

Palabras Claves: Enseñanza de la Historia, Memoria, Historia del Tiempo Presente.

¹Trabajo basado en el Seminario de Título para optar al grado de licenciado en Educación en Historia y Ciencias Social y al título de Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales: “CONSTRUYENDO MEMORIAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN LA SALA DE CLASES: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE LA PERSPECTIVA DE LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE EN TERCER AÑO MEDIO”. Universidad de Santiago de Chile. Enero, 2012.

² Profesoras de Estado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Emails: mane.abarca.s@gmail.com, antonia.ortega.v@gmail.com, mariana.villafaena@gmail.com.

Introducción

En la enseñanza escolar de la historia de Chile algunos de los episodios más complejos de tratar son el Golpe de Estado, la Dictadura Militar, el proceso de transición a la democracia y los legados e implicancias de estos episodios para el Chile actual. Al mismo tiempo, el abordaje de estos temas en el espacio público sigue siendo problemático y conflictivo, existiendo posturas encontradas y múltiples versiones sobre por qué, y de qué forma, ocurrieron los hechos que jalonan el devenir de este pasado reciente.

La explicación radica en la multiplicidad de memorias relativas a esos acontecimientos, las cuales se encuentran en permanente lucha por establecerse como dominantes. Esta situación induce a que el pasado esté en constante disputa y que, por ende, su historización, debate público y enseñanza estén llenos de dificultades.

A su vez, el carácter presente de este pasado, para quienes han asumido la tarea de ser partícipes de la formación de nuevas generaciones, se convierte en una tarea y un desafío de los cuales deriva un espacio reflexivo fundamental de la labor del docente de Historia y Ciencias Sociales comprometido con su práctica: ¿para qué la Historia? y ¿para qué enseñarla?

Al respecto, si se toma en cuenta el hecho de que las perspectivas transmitidas en los espacios escolares son “al mismo tiempo <<herramientas>> para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ellas, y <<barreras>> que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes” (Funes, 2006, pág. 1), resultan de vital importancia la forma en que se enseña en los contextos escolares la historia reciente de Chile así como el cuestionamiento de las memorias oficiales sobre esta misma historia –tanto de aquellas presentes en el currículum como en el espacio público.

Pero ¿por qué resulta importante plantear una propuesta que busque generar memorias contra hegemónicas desde el ámbito escolar?

La respuesta a esta interrogante se encuentra asociada a la importancia que tiene la memoria para los seres humanos y para la sociedad.

En primer término, la memoria es constituyente de todo ser humano en la medida en que, en tanto receptáculo de la experiencia, le permite actuar en el presente y proyectarse al futuro; así, desproveer a un individuo de su memoria, significa desproveerlo de su carácter histórico.

Por otra parte, la memoria articula la forma en que las sociedades se representan y proyectan a sí mismas, por lo que todo proceso histórico – y la forma en que este se recuerda – tendrá su correlato en las actitudes, prácticas, tradiciones, proyectos y anhelos de una sociedad. De esta forma, quien “produce o construye memorias” tiene un papel crucial en la sociedad, pues es quien establece los límites de lo que puede y debe ser recordado y lo que debe ser olvidado.

En este sentido, la memoria hegemónica –entendida como aquella que es predominante en una sociedad– y la memoria oficial, concebida como aquella que ha sido instalada por los grupos de poder, son fundamentales; no sólo por la forma en que los individuos miran o recuerdan el pasado, sino porque, además, crean un marco valorativo y ético a partir del cual las personas juzgan e interpretan ese pasado y el presente.

Ante esta constatación, y dado a que las memorias oficiales se instalan y reproducen a través del currículum escolar y la enseñanza de la historia, resulta importante fomentar el desarrollo de memorias contra hegemónicas que permitan a los estudiantes cuestionar la historia que les ha sido impuesta desde los aparatos de poder, buscando fomentar su formación y actuación como sujetos políticos –portadores de una visión propia y libre de la historia– y como constructores de proyectos futuros de sociedad.

El presente trabajo plantea una propuesta para responder a los desafíos de enseñar la historia reciente de Chile y abrir la posibilidad de construir memorias contra hegemónicas en la sala de clases a partir de tres perspectivas teóricas: la pedagogía crítica –como sustento para el posicionamiento pedagógico del docente–, la Historia del Tiempo Presente –en tanto nueva

mirada para el estudio del pasado reciente– y la Didáctica de las Ciencias Sociales como eje articulador de la enseñanza.

A través de ello se espera que los estudiantes desarrollen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, los que se engloban en tres grandes ejes: (1) la apropiación crítica de la historia reciente de Chile y las diversas memorias contenidas en ella, a partir de los planteamientos de la Historia del Tiempo Presente; (2) el desarrollo de habilidades procedimentales para historizar el tiempo presente y, a partir de esto, la construcción de memorias que disputen a la memoria oficial y, por último, (3) la valoración del pasado como clave explicativa, analítica e interpretativa de la realidad presente, así como insumo para la construcción proyectos políticos, sociales y personales.

Los aportes de la Historia del Tiempo Presente para la construcción de memorias contra hegemónicas en la sala de clases: desafíos y condiciones.

El pasado chileno está más presente que nunca: está en la prensa, en el espacio público, en el cine, la televisión y en las retinas y conciencias de gran parte de la población.

La explicación a este fenómeno es múltiple, pero se vincula principalmente al carácter “traumático” de este pasado reciente que, en tanto shock, permitió reformular y reacomodar las dinámicas sociales, políticas, económicas e incluso cotidianas de la época, con miras a la reconfiguración o refundación de la sociedad.

Asimismo, dada su incidencia y permanencia en el presente, podría plantearse que el Golpe de Estado, la Dictadura Militar y los años de transición son procesos históricos inacabados, que por su potencia – así como por trauma que generaron – siguen influyendo en la configuración de la realidad. La importancia de esto se ve acrecentada con el hecho de que gran parte de las actuales generaciones vivieron estos procesos o parte de ellos, lo cual los hace formar parte fundamental del presente, en el entendido de que el presente es la cristalización de la experiencia vivida por una sociedad.

De lo anteriormente expuesto se extrae la importancia fundamental de dos ramas de la historiografía: la Historia Reciente y la Historia del Tiempo Presente.

La Historia Reciente es, como bien plantea su nombre, la historización del devenir reciente de las sociedades; mientras que la Historia del Tiempo Presente tiene por objetivo historizar la experiencia vivida por una generación coetánea al historiador que la investiga, por lo que estudia, entre otras cosas, a las memorias –entendidas como recipientes de la experiencia y acumulación de vivencias.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que la memoria articula las formas en que las sociedades se representan y proyectan, en tanto constituye una parte fundamental de los imaginarios colectivos que, a su vez, desempeñan un papel primordial en la constitución del hombre como ser histórico, es evidente el aporte que hace la Historia del Tiempo Presente al estudiarlos. En este sentido, esta corriente historiográfica tiene una invaluable utilidad individual, pública y política en la medida en que permite la generación de disputas por la memoria y la deconstrucción de las memorias oficiales, las cuales “rearticulan” la historia en favor de los grupos dominantes.

A partir de la importancia que tiene la Historia del Tiempo Presente en términos historiográficos y los aportes que puede entregar a la sociedad, se hace pertinente y necesario transponer los postulados y metodologías de esta corriente al espacio de la enseñanza escolar de la historia. Esto último tiene mayor validez sobre todo si se considera que “cuando el pasado no tiene respuestas definitivas, la escuela es un espacio en el que se puede, al menos, mejorar las preguntas” (San Martín, 2011) a través del cuestionamiento de como este se recuerda.

En este sentido, llevar a la enseñanza escolar de la historia esta corriente historiográfica puede contribuir –junto con otras ópticas y, sobre todo, desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales– a que el estudiante pueda deconstruir y criticar las memorias hegemónicas y oficiales sobre el pasado reciente. Asimismo, les permite comprender su calidad de sujetos históricos, portadores de un pasado en constante reconfiguración que

incide, articula su presente y enmarca sus proyecciones a futuro. Sólo bajo estas condiciones, la historia puede configurarse como una disciplina que no quede en lo meramente declarativo en cuanto a su utilidad para la sociedad.

Este objetivo de llevar la Historia del Tiempo Presente a la sala de clases supone, evidentemente, una serie de exigencias y requerimientos.

La primera necesidad es una actualización en la formación docente en el área de Historia y Ciencias Sociales, y una conexión real entre el ámbito académico y el ámbito escolar. Dicha actualización no sólo debe darse en un ámbito disciplinar, sino también debería apuntar a la formación de profesionales en constante reflexión de su práctica y de los objetivos de la misma.

Asimismo, derivado de lo anterior, es necesario que los docentes se distancien de las prácticas, tanto disciplinares como pedagógicas, ligadas a las corrientes más tradicionales. Esto implica abrirse a nuevas perspectivas y, por sobre todo, al conocimiento de los hechos históricos, a su cabal comprensión, y al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

Por otra parte, resulta necesario no temer a la dimensión política intrínseca que posee la enseñanza de la historia, lo cual implica abrirse a abordar temas que son considerados polémicos, problemáticos o que impliquen hacerse cargo de conflictos o posicionamientos derivados de estos. Ergo, esta perspectiva implica reinstalar el conflicto como insumo para la problematización de los contenidos, sobre todo de aquellos que remiten al pasado reciente, en la medida en que inciden en la actualidad, configurándose como procesos “abiertos”. De esta misma manera, como plantea Sandra Raggio, es necesario “rescatar el pluralismo y la diversidad como recursos invalorable para activar un proceso de conocimiento y apropiación crítica del pasado” (2004, pág.8).

En otro ámbito, y puesto que la Historia del Tiempo Presente (HTP) plantea una ruptura con los métodos utilizados por la historia tradicional, es imperativo llevar a cabo un traslape de la metodología de esta corriente a la sala de clases, promoviendo “la utilización de nuevas fuentes (especialmente orales), el enfoque comparativo y pluridisciplinario mantenido por el

diálogo y el intercambio con las demás ciencias sociales; la voluntad de reintroducir la larga duración en el tiempo presente; [además del] deseo por descubrir las relaciones complejas entre rupturas y continuidades” (Sauvage, 1998, pág.6).

Ya que la HTP revaloriza el estudio del acontecimiento –entendiéndose éste como un momento temporal preciso en la generación del cambio histórico– es necesario que el docente lo rescate en la enseñanza de la historia. Esto, sin duda alguna, no debe excluir el trabajo con el tiempo largo, la permanencia o el presente extensivo, pero invita a que se trabaje con acontecimientos que, de alguna u otra forma, se constituyan como matriz de la época que se estudia o que signifique un punto de referencia central en el devenir de los individuos o grupos sociales. Lógicamente, el caso chileno remite al Golpe de Estado, a los hitos más relevantes de la Dictadura Militar –tales como los grandes casos de violaciones a los derechos humanos– y al proceso de transición, en tanto estos se erigen como acontecimientos cargados de simbolismo y significados que inciden en la configuración de la memoria; por lo que, además de ser “revisados” como contenidos conceptuales”, deberán ser analizados.

Asimismo, el instalar esta perspectiva en la sala de clases implica una reconsideración del recuerdo y la memoria como elementos que, además de ser contemplados y utilizados para estudiar el pasado, deben ser cuestionados y resignificados, entendiendo su construcción y configuración. Esto implica que los estudiantes comprendan que la memoria corresponde a “un proceso activo de construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado” (Franco. Levin. Pág. 40) y, en tanto construcción -al igual que la historia oficial– entiendan que está permeada por objetivos y subjetividades.

Además, es necesario que los estudiantes comprendan que las memorias oficiales, hegemónicas y colectivas tienen una “función preformativa” sobre las memorias individuales –incluyendo las suyas– en tanto inciden en la forma que los sujetos recuerdan: dictan que cosas recordar y aquellas que es necesario olvidar.

Por último, el docente deberá hacer hincapié en que el valor de la memoria no sólo radica en presentar la posibilidad de acceder a datos del pasado a los cuales no se puede acceder por

otras fuentes, sino que –dado a que en ella emerge la imaginación, el simbolismo y el deseo de quienes recuerdan– permite acceder a subjetividades, experiencias y visiones del ocurrido que, de otro modo, serían inaccesibles.

Sólo a partir de estas constataciones los estudiantes pueden llegar a ser capaces de identificar cual es el origen, objetivo y contenido de las memorias hegemónicas sobre la historia reciente en Chile, lo que, en último término, les permitirá construir memorias alternativas capaces de disputar las memorias oficiales.

La Pedagogía Crítica: Un lugar de posicionamiento para construir memorias contra hegemónicas.

La Pedagogía crítica, como corriente y visión pedagógica /ideológica en torno a la enseñanza es el piso en el cual se sitúa, didáctica y metodológicamente, esta propuesta. En este sentido, es fundamental comprender la pedagogía crítica desde una tridimensionalidad, es decir, una propuesta cuyo intento es responder al qué, el cómo y al para qué enseñar.

Teniendo en consideración que la pedagogía crítica propicia una visión política de la enseñanza, la presente propuesta pedagógica implica, coherentemente con lo antes expuesto, una concepción política de la enseñanza de la historia. En este sentido, como bien indica Gonzalo de Amézola “la enseñanza de la historia reciente tiene un papel estratégico en la formación de la conciencia histórica” (2000, pág.24).

La pedagogía crítica surge con el propósito de resolver un problema, en este caso, tal como señala Henry A. Giroux, tiene que ver con “cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria” (1992, pág. 22). En otras palabras, es una pedagogía que aspira a poner en tela de juicio “lo dado”, proponer una lectura activa de la realidad; que cuestione la dominación y deleve el poder que subyace detrás de ésta en lo cotidiano. En tal sentido, se trata de una praxis que

aboga por dismantelar una educación reproductiva y tradicionalista, en pro de generar una educación para el cambio, la liberación y la transformación social y cultural.

Concebir la pedagogía desde una vereda crítica implica, a su vez, revalorizar la experiencia de los sujetos, la subjetividad y, al mismo tiempo, evitar disociar el conocimiento de su contexto sociocultural de producción y, por el contrario, politizar la noción de conocimiento.

Asimismo, bajo ésta óptica, la educación dista de considerarse como algo neutro y objetivo para ser concebida como una acción política, social y cultural (Ordoñez, 2002), donde es fundamental que los estudiantes se empoderen y posicionen como sujetos activos. En el marco de esta propuesta, por ejemplo, los estudiantes deberían ser capaces de develar y criticar la memoria oficial –así como los conocimientos institucionalizados, las fuentes y sus intencionalidades– de modo que, sean capaces de disputar la memoria histórica hegemónica creada en torno al pasado reciente desde una mirada abierta, cuestionadora y crítica que sea posible gracias a su previa adquisición de herramientas y habilidades de pensamiento histórico.

Por otra parte, para la pedagogía crítica las escuelas son espacios dinámicos, creativos y públicos que no pueden aislarse de su contexto, donde el debate y la posibilidad de cuestionamiento no pueden ser sino el centro. No pueden ser las aulas escolares consideradas como meros espacios de instrucción, sino que deben comprenderse como “*sitos culturales y políticos*” y, a la vez, como espacios que, desde una visión crítica, puedan transformarse en espacios de lucha, rebeldía y contestación. Esta afirmación se extiende también a aquellos instrumentos como el currículum escolar y los marcos elaborados desde la oficialidad, pues estos no tienen sólo un sentido técnico, sino también un sentido político; por lo que su apropiación no puede ser aséptica, ni neutral.

A partir de lo señalado, se advierten una serie de desafíos y problemas necesarios de mencionar en el contexto educativo chileno.

Uno de los mayores desafíos con los que se encuentra el enfoque pedagógico crítico tiene que ver con las sugerencias e imperativos que impone el currículum educativo chileno a las escuelas y, con ello, a las aulas de clases; pues muchas veces éstas obstaculizan la autonomía de los docentes quienes deben lidiar con las presiones institucionales, los cumplimientos de objetivos y metas, y el tener que focalizarse en los resultados que obtienen los colegios en las pruebas estandarizadas a nivel nacional.

Asimismo, específicamente en el caso de la enseñanza de la historia reciente chilena, el currículum pone trabas al desarrollo de una pedagogía crítica en tanto intenta transmitir una memoria aséptica, ni problemática ni conflictiva de los hechos, en un afán conciliador. Así, los estudiantes se ven enfrentados a una presentación vacua de los hechos más determinantes del presente.

Otro factor que obstaculiza la posibilidad de ejercer una práctica crítica tiene que ver con las formas que los docentes tienen de ejercer autoridad, las que comúnmente tienen una connotación represiva y autoritaria. Estas prácticas son las que llevan a que autores como Ricardo Troncoso se pregunten si los estudiantes están ante un Aula o Jaula educativa, en tanto las prácticas que se efectúan en los espacios educativos apuntan a domesticar y entrenar a los sujetos bajo ciertas premisas; por lo que se hace urgentemente necesario, entonces, de que las aulas rompan su jaula (Troncoso, 2005, pág. 59).

De la misma manera, existe hoy una tendencia a despersonalizar y a la vez, deshumanizar la educación y las instancias educativas, en la medida en que los estudiantes son asumidos desde una pasividad, desde una lógica paternalista que finalmente entorpece la posibilidad de construir una visión de ser humano crítico y autónomo.

Por otra parte, los desafíos y aportes de la pedagogía crítica en Chile son múltiples y variados, y dependen de cada contexto específico, de cada espacio donde se abogue por esta experiencia de educación y de pedagogía.

Tal como señalan E. Cavieres y Wayne Au, ante un contexto de crisis en el sistema educativo chileno, la pedagogía crítica puede ser un importante aporte para rescatar una tradición pedagógica que se oponga a la reproducción educativa. En esta perspectiva, los autores desglosan una serie de desafíos que ello presenta para el sistema educativo chileno; desafíos que tienen que ver, principalmente, con “desarrollar múltiples prácticas de resistencia contra-hegemónicas” (Au & Cavieres, 2010, pág. 71). A partir de esto, la educación es concebida como una fuente de producción cultural que tiene “autonomía relativa”, que cuenta con espacios para la libertad de creación de conocimiento donde “existe de hecho un espacio para trabajar dentro de las grietas de las instituciones y políticas educativas neoliberales y desafiar su pretendida hegemonía” (Au & Cavieres, 2010, pág. 72).

Finalmente, es de pertinencia señalar que la educación debe dejar de ser entendida desde una perspectiva apolítica y neutralizante con la que ha sido analizada y observada, por lo que es preciso reafirmar que todos los sujetos son políticos y, que por tanto, toda decisión y acción involucrada con ellos, también lo es.

Ahora, ¿Cómo, lo anteriormente planteado, debería verse reflejado en quien conduce el proceso de enseñanza de la historia reciente?

El profesor es quien efectúa el traslape desde lo teórico a lo práctico, es quien desde su ideología, desde sus concepciones y posicionamientos sobre la historia y sobre la educación hace esta triangulación en la escuela y también fuera de ella, en la sociedad en sí misma. En este sentido, el profesor ha de ser capaz de cruzar su propia cultura académica y su formación profesional, para de algún modo, dinamizar y contribuir al desarrollo de la cultura de toda la comunidad.

En este sentido, los docentes deben apropiarse críticamente de los programas de estudio o de aquellas “sugerencias obligatorias” provenientes de las propuestas curriculares, para apostar por aprendizajes más experienciales, vinculados a la realidad social y cotidiana de los estudiantes. Así, por ejemplo, el docente debería diseñar sus clases a través de “una estructura

dialógica, vale decir, reconocer a los demás como interlocutores válidos” (Troncoso, 2005, pág. 55).

De la misma forma, la crítica debe llegar a ser la herramienta pedagógica vital del docente, no sólo porque irrumpe en las mistificaciones y distorsiones que “silenciosamente” trabajan detrás de las etiquetas y rutinas de las prácticas escolares, sino también porque modela una forma de resistencia y de pedagogía de oposición” (Giroux, Teoría y resistencia en educación., 1992., pág. 91). A partir de esto, los docentes debieran abandonar el silencio cómodo de las exposiciones, en favor de proponer un espacio más propicio para la acción de los estudiantes como sujetos, donde el conocer no sea una conformidad, sino un paso para cuestionar, analizar y discutir.

En otra vereda, H. Giroux ha señalado sistemáticamente que la pedagogía crítica radical, para hacer viable políticamente su proyecto, debe sincronizar tanto la idea de las escuelas como esferas públicas, como también la idea base de que los profesores son y deben considerarse a sí mismos como intelectuales. En otras palabras, un docente que aboga por una pedagogía crítica, no puede validar una enseñanza despolitizada, neutra o libre de intenciones.

A su vez, los estudiantes no deben ser entendidos como objetos de la escuela, sino como sujetos sociales y políticos activos, constructores de conocimientos y agentes de su educación.

Solo bajo estas consideraciones, mediante las metodologías y supuestos de la HTP, los estudiantes – desde sus subjetividades, sus ejercicios de interpretación o investigación – podrán disputar la memoria construida social y oficialmente, y todos los entramados y significados que la sostienen. Para ello, tal como señala Peter McLaren, “los estudiantes necesitan hacer juicios críticos sobre lo que la sociedad puede significar, y sobre lo que es posible o deseable fuera de las configuraciones de poder y privilegio existentes” (McLaren, 1997, pág. 41).

La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de memorias contrahegemónicas.

Situarse desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para lograr los objetivos esgrimidos en esta propuesta es una tarea compleja y desafiante, en tanto implica enmarcarse en un campo que –además de su amplitud– se caracteriza por la diversidad de conocimientos que pueden ser generados en su seno.

En este marco, se partirá del entendido de que la Didáctica de las Ciencias Sociales encuentra su fundamento en la ciencia tanto en sus aspectos metodológicos, prácticos, cómo en sus fundamentos epistemológicos, y, por tanto, en su visión sobre la realidad y el conocimiento (Prats, 2003). De esta manera, para el caso de las Didáctica de las Ciencias Sociales, el conocimiento que puede obtenerse deriva de los postulados epistemológicos propios de las Ciencias Sociales en general.

Joaquim Prats (2003) identifica cuatro características fundamentales del conocimiento generado por la Didáctica de las Ciencias Sociales, las cuales serán esenciales para comprender las finalidades de la presente propuesta: su *inevitabilidad*, *provisionalidad*, *relatividad* y *actualidad*. Estos cuatro elementos, pilares para la comprensión del conocimiento en el área, permiten abrir a los estudiantes a un espacio de opinión y discusión sobre los contenidos enseñados, permitiéndoles entender que el conocimiento sobre el pasado es relativo.

De este modo, la Didáctica de las Ciencias Sociales -y el conocimiento que ofrece como campo científico- permite una mirada amplia al trabajar con una serie de aspectos metodológicos fundamentales, con la finalidad de desarrollar habilidades para conocer la realidad en perspectiva histórica y más precisamente, en el caso de esta propuesta, a una comprensión del pasado reciente del país, cuyo entendimiento en clave histórica es necesario para lograr movilizar las construcciones en torno a la memoria que realicen los estudiantes.

A su vez, la Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte en un eje articulador de esta propuesta, puesto que permite generar espacios para el desarrollo de herramientas y

habilidades que apunten a la crítica, en tanto sus elementos constitutivos permiten y apuntan a tomar el conocimiento historiográfico y mirarlo como una “verdad” provisional, relativa y con férreo apego a la actualidad.

Permite, asimismo, cuestionar los pilares de aquel conocimiento que se presenta como una verdad absoluta y naturalizada, abriendo la posibilidad de que la pedagogía crítica se transforme en una praxis posible, para que así finalmente –desde esta actitud hacia el conocimiento– se logre generar una práctica que apunte efectivamente a la emancipación, y en este caso, a la creación de memorias contrahegemónicas que disputen a las memorias oficiales, resquebrajando así construcciones de memoria que la escuela instala como verdades únicas e imperecederas.

Por tanto, las metodologías, técnicas y estrategias utilizadas en esta propuesta didáctica son todas aquellas que se han sugerido en las diversas investigaciones en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en particular, de la historia. En este sentido, han hecho eco particular las numerosas y múltiples investigaciones didácticas que apuntan al trabajo con los procedimientos de la historia dentro del aula, los cuales hacen referencia a la aplicación del método histórico como fundamento para la construcción del conocimiento. En este marco, se destaca la identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias; las cuales apuntan al desarrollo de habilidades como la indagación, el análisis, síntesis y comunicación de información histórica.

En relación al trabajo con fuentes, es preciso señalar que éstas no se reducen a los archivos oficiales, sino que también incluyen elementos no tradicionales, tales como “los archivos privados, los recuerdos, testimonios, entrevistas, historia oral, medios de comunicación, prensa concretamente, las múltiples publicaciones de documentos oficiales o semioficiales, la llamada «literatura gris», los trabajos de los periodistas de investigación, etc.” (Bedárida, 1998, 24); y, en este marco en específico, el trabajo con las memorias será trascendental.

El trabajo con la memoria, y su estrecha relación con la denominada Historia Oral, se convierte en la columna vertebral de esta propuesta, en donde el análisis crítico de la misma,

en sus distintas manifestaciones, es la materia prima de la construcción de memorias contrahegemónicas. En este sentido, su utilidad radica en que “rescata para la historia áreas de la realidad que trascienden la esfera de lo público (la familia, la privacidad, las costumbres...), logrando que lo cotidiano se transforme en historia. (Maldonado, 2007).

De este modo, la memoria –entendida desde sus diversas acepciones, y desde la consideración fundamental que ésta es en sí misma un elemento no aséptico y en constante disputa – será la base de las estrategias de enseñanza que se ofrecen al docente.

En esta línea, para trabajar con la memoria y hacer eco de su carácter subjetivo y conflictivo se propone, como primer elemento, el trabajo con testimonios, elemento que la Historia del Tiempo Presente ha trabajado con especial ahínco, en tanto éstos son el eje fundamental para el rescate de la memoria. De este modo, se propone que los estudiantes trabajen con ellos, tanto en su lectura como en su recopilación, aplicando técnicas interdisciplinarias que ayudarán a desarrollar particularmente sus habilidades de indagación y análisis. Asimismo, como bien expresa Patricia Sepúlveda (2000), “al acceder al conocimiento histórico de un modo no académico, a través del contacto con el medio social en que vive [el estudiante] se siente mucho más partícipe del momento histórico que investiga ya que puede relacionar lo que lee con experiencias de personas vivientes”. Por tanto, el trabajo con testimonios –tanto recopilados por los estudiantes como traídos por el docente al aula– serán fundamentales en términos de la propuesta, en tanto el análisis y deconstrucción de los mismos permiten finalmente una develación clara del origen subjetivo y diverso del conocimiento social.

Por otra parte, este rescate de la memoria por medio de los testimonios no ha de estar exento de actualidad y contingencia, por lo que el trabajo con los mismos tiene estrecha relación con la historia reciente de Chile; de esta manera, la memoria aquí no queda desprovista de su carácter conflictivo y complejo, en tanto estos elementos son la clave de la articulación didáctica. Los testimonios abordados corresponden a ejes temáticos asociados a la historia reciente del país, abarcando hechos que aún siguen vivos y latentes, que han de ser puestos en tela de juicio y discusión por el docente, e invitando a sus estudiantes a deconstruir las

memorias construidas en torno a estos acontecimientos, y a construir sus propias visiones y memorias sobre los mismos.

Por otra parte, las técnicas que se propone trabajar son aquellas que apuntan a métodos democráticos de enseñanza, que se direccionan hacia una develación de los estándares fijados por la escuela formal y el contexto en que cada estudiante se moviliza, donde se resalta al estudiante como sujeto social. En este sentido, aquellas técnicas de tipo grupal deberán predominar en el espacio escolar, donde el “aprender dialogando” se transforma en el eje articulador dentro del aula.

Asimismo, las técnicas asociadas a la indagación serán cruciales, en tanto serán las que permitirán al docente evaluar procesualmente los progresos que realicen los estudiantes.

Por tanto, asumiendo estos postulados generales, se proponen los siguientes módulos para el trabajo dentro del aula, en este caso, apuntando al Tercer Año Medio de Historia y Ciencias Sociales.

MODULO	TEMAS	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS
1. Develando la memoria: conceptualización de la memoria y su importancia para la historia.	Memoria, experiencia, recuerdo, anamnesis, olvido, rememoración, memoria colectiva. Importancia política, social y cotidiana de la memoria.	Los estudiantes comprenden el concepto de memoria y memoria colectiva, entendiendo la importancia fundamental de ésta en la interpretación que hacen los sujetos y la sociedad de los hechos históricos pasados y del presente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolección de los conocimientos previos sobre el concepto de “memoria” y comparación con los planteamientos de Eduardo Galeano. 2. Construcción de conceptos propios de memoria individual y colectiva a partir del análisis de un ejercicio de memoria. 3. Reflexión dialogada sobre la importancia de la memoria para la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Extractos del artículo “<i>Memorias y Desmemorias</i>” de Eduardo Galeano. - Guía de Trabajo: “<i>Develando la memoria</i>”.
2. Consideraciones para el trabajo con la memoria	Proceso de construcción de la Memoria. Conceptos de Memoria hegemónica/ memoria contra hegemónica. Importancia política, social y cotidiana de la memoria	Los estudiantes comprenden el proceso de construcción de la memoria y la memoria hegemónica, entendiendo y valorando la importancia de conocer los vínculos entre la memoria y el poder.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción grupal de una hipótesis sobre los vínculos entre memoria y poder a partir del análisis de imágenes. 2. Construcción de un relato en torno al proceso de reconciliación pos dictadura, a partir una serie de preguntas abiertas. Contraposición entre su relato y memorias hegemónicas sobre el proceso en cuestión. 3. Plenario de opinión sobre el valor e importancia de construir memorias contra hegemónicas que disputen a la memoria hegemónica 	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes impresas. - Guía de Trabajo “<i>Consideraciones para el trabajo con la memoria</i>”
3. Memorias en torno a la Unidad Popular	Proyecto y desarrollo de la Unidad Popular. Memorias sobre la Unidad Popular.	Los estudiantes comprenden que existen memorias enfrentadas en torno a la experiencia de la Unidad Popular, comprendiendo la influencia de la batalla por la memoria para la	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y explicación del proceso de recolección de testimonios – recogidos por los estudiantes – sobre la Unidad Popular. 2. Análisis sobre el contenido de los testimonios a partir del concepto de “batalla por la memoria”. 3. Reflexión en torno a la multiplicidad de memorias en torno a este período. 	<ul style="list-style-type: none"> - Testimonios recopilados por los estudiantes. - Set de preguntas.

		comprensión del pasado reciente.		
4. Militancia y Participación Política durante la Unidad Popular: Estableciendo nexos con el presente.	Participación Política. Importancia de la participación política. Partidos políticos. Movilizaciones. Militancia. Continuidad y cambio.	Los estudiantes establecen vínculos entre la participación y la movilización política actual con la de la Unidad Popular, valorando la importancia de participar activamente de la política y en la construcción de proyectos sociales.	1. Plenario sobre la Participación Política. 2. Debate guiado sobre diferencias y similitudes de la militancia de la Unidad Popular y la Militancia actual (evidenciada en dos testimonios audiovisuales de militantes de cada época). 3. Autoevaluación por parte de los estudiantes de su desempeño en el debate.	-Testimonios audiovisuales en torno a la militancia: Luis Ortega y Javiera Pérez. -Set de preguntas para guiar el debate. -Pauta de autoevaluación.
5. Crisis de la Unidad Popular y el Golpe de Estado desde la perspectiva del Trauma Histórico	Crisis de la Unidad Popular, Polarización, radicalización, desabastecimiento, Golpe de Estado. Trauma histórico, acontecimiento monstruo.	Los estudiantes comprenden las causas de la Crisis de la Unidad Popular y el Golpe de Estado entendiendo que estos hechos se constituyen como traumas históricos que inciden en la forma de construir la memoria en nuestro país.	1. Exposición de conocimientos previos de los estudiantes sobre el Golpe de Estado y Dictadura a partir de la observación del documental “La Espiral”. 2. Reflexión sobre la configuración del Golpe de Estado como “Trauma Histórico” a partir de la revisión de la prensa de la época. 3. Discusión sobre las implicancias del Golpe como “Trauma histórico” y su influencia en la configuración de la memoria de este hecho.	-Extracto del documental “La Espiral” -Guía de trabajo “Prensa y Crisis de la Unidad Popular”.
6. La memoria oficial en tiempos de dictadura	Construcción de la memoria dentro del régimen militar: memoria oficial, sus orígenes y disposiciones.	Los estudiantes conocen y analizan los componentes de la memoria oficial creada durante la dictadura en torno al golpe de Estado y el posterior	1. Reflexión y discusión del contenido y propósito de las monedas acuñadas durante la dictadura a partir de la óptica de la memoria oficial. 2. Construcción de un ensayo sobre la memoria oficial y emblemática construida durante la dictadura a partir de un set de imágenes de propaganda época.	-Imagen de monedas de \$10 (que circularon entre 1976 y 1990). -Set de imágenes del libro “Chile: ayer y hoy”

		régimen, comprendiendo que la memoria oficial intenta hegemonizar todos los espacios y las interpretaciones sobre la historia	3. Plenario guiado por el docente sobre la memoria oficial durante la dictadura.	
7. La memoria en torno al Golpe de Estado y la Dictadura: una mirada desde el hoy.	Golpe de Estado, Dictadura, Violaciones a los DD.HH, Recuperación de la Democracia, Lucha por los DD.HH, Nuevas memorias oficiales en democracia.	Los estudiantes identifican la memoria oficial construida en democracia en torno a los hechos ocurridos durante y posterior al Golpe de Estado de 1973, a través de una salida a terreno de experimentación, comprendiendo qué aspectos son constituyentes de la memoria construida y cuál es su finalidad en miras hacia el futuro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de la salida a terreno: Los estudiantes conocen los objetivos de la salida, reciben una pauta que les ayude a la observación durante la visita, la guía referida al producto que se les solicitará. 2. Durante la salida a terreno: Guiados por el docente, los estudiantes visitan el museo e identifican información pertinente para concretar los objetivos planteados en un organizador gráfico para, posteriormente, construir un ensayo expositivo. 3. Después de la salida a terreno: Retroalimentación respecto de la visita realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo de autorización para padres y apoderados. -Guía de Apoyo “<i>Visita al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos</i>” -Organizador Gráfico “<i>Bitácora y Apuntes</i>”. -Guía de Salida a Terreno “<i>Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos</i>”. -Pauta de Evaluación de Ensayo Expositivo.
8. Violencia y Construcción de un nuevo orden durante la Dictadura Militar chilena.	Carácter de la violencia ejercida en la Dictadura Militar; tipos de violencia, violencia política, violación a los derechos humanos en pro de la	Los estudiantes comprenden cómo las diferentes formas de violencia política e institucional ejercidas durante la Dictadura militar son un instrumento estratégico para la anulación de la	1. Conversatorio sobre cómo se expresan o extrapolan situaciones de desorden e imposición de orden en la sala, en la esfera social. Posteriormente, observación y reflexión de un fragmento del documental “ <i>La doctrina del Shock</i> ” y las maneras en que, a través de este, se expresan formas de violencia y de poder.	<ul style="list-style-type: none"> -Fragmento de documental “<i>La Doctrina del Shock</i>”. -Material de trabajo “<i>Las formas y consecuencias de la violencia durante la dictadura militar</i>”

	instauración de un nuevo orden social, económico y político.	oposición y la instauración de un nuevo orden, valorando la importancia de trabajar con distintas fuentes históricas y lo significativo de reflexionar en función de aprender de experiencias pasadas para el presente.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Grupalmente, analizan y reflexionan a partir de una fotografía que retrata la represión durante la dictadura y la observación de un video del Archivo oral de la Corporación Villa Grimaldi (Memorias). Luego, registran de forma creativa sus reflexiones en un pliego de cartulina. 3. Plenario de opiniones respecto de los aprendizajes de la experiencia histórica de violencia durante la dictadura y sus consecuencias en la sociedad chilena actual. 	<p>-Video: “<i>Colección Archivo Oral Memorias I: Cápsula Detenidos Desaparecidos.</i>” Corporación Villa Grimaldi.</p> <p>-Cartulinas, plumones, pegamento, tijeras, lápices, revistas.</p>
9. Crisis de la Dictadura: Visibilización de las memorias alternativas de oposición a la Dictadura Militar.	Visibilización de memorias alternativas de oposición a la Dictadura Militar y crisis de la Dictadura	Los estudiantes comprenden cómo se manifestaron memorias alternativas a la dictadura militar, valorando cómo el actuar de diversos actores influyen en la crisis de la Dictadura Militar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupalmente, reflexionan – a partir de preguntas sugeridas – en torno a imágenes impresas sobre los detenidos desaparecidos y su búsqueda, advirtiendo las consignas principales y el impacto de esas demandas en el desencadenamiento de la crisis de la dictadura militar chilena. 2. Preparación y realización de la mesa redonda, grupalmente, a partir de lo indagado y el material traído par a la clase, en torno a tres ejes temáticos: la sanción internacional a la dictadura militar, los movimientos y agrupaciones por la defensa de los derechos humanos y las Jornadas de Protesta 1983-1986. 3. Realización de foro-discusión en asamblea para cerrar la mesa redonda. Luego, coevaluación, por parte de los estudiantes, respecto de su desempeño grupal. 	<p>-Set de imágenes impresas.</p> <p>-Set de preguntas para actividad inicial.</p> <p>-Material indagado por los estudiantes.</p> <p>-Pauta de evaluación de la Mesa Redonda.</p> <p>-Pauta de Coevaluación.</p>
10. La transición: de la dictadura a la democracia limitada.	Plebiscito de 1989. Transición a la democracia.	Los estudiantes comprenden la complejidad y controversialidad del	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y reflexión en plenario respecto de extractos del discurso proclamado por el ex presidente Patricio Aylwin el 12 de marzo de 	<p>-Extractos del discurso proclamado por Patricio Aylwin</p>

	Legados de la transición en la democracia actual.	proceso de transición a la democracia, reflexionando en torno a cómo las particularidades de este proceso inciden en la configuración de la democracia actual	<p>1990 en el Estadio Nacional, a partir de preguntas guía sobre el documento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Análisis crítico de interpretaciones sobre el proceso de transición a la democracia, a través de la realización de guía de trabajo denominada “<i>La Transición chilena</i>”. 3. Debate guiado en torno al éxito del proceso de democracia y su incidencia en la configuración del actual proceso democrático. 4. Reflexión en plenario, a partir de preguntas guía, respecto la evaluación que hacen los estudiantes sobre las incidencias del proceso de transición chileno en la política actual. 	<p>el 12 de marzo de 1990.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Set de preguntas actividad inicial. -Guía de trabajo “<i>La transición Chilena: distintas perspectivas historiográficas</i>”. -Set preguntas actividad final. -Pauta de evaluación del debate.
11. ¿Cómo historizamos el presente?	Historia del Tiempo Presente: definición del concepto y metodología de trabajo.	Los estudiantes comprenden y aplican las consideraciones del trabajo con la historia del tiempo presente, valorando el trabajo realizado como una forma de disputar las memorias impuestas desde el poder.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación de video de entrevista realizada a Ximena Cumicán – lonko de la Asamblea Nacional de Mapuches de Izquierda. Reflexión guiada en torno a preguntas eje. 2. Grupalmente, aplican las consideraciones teóricas sobre la HTP a un tema de su interés, delimitando un problema de investigación; justificando su decisión y planteando consideraciones a tener en cuenta en relación a metodología y fuentes. 3. Comentan grupalmente la relevancia del trabajo realizado en pos de construir conocimientos que disputen las memorias impuestas desde el poder. 	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista televisada de Ximena Cumincán. -Set de preguntas actividad inicial. -Guía de apoyo-trabajo “<i>Historizando el tiempo presente</i>”
12. Construyendo memorias contrahegemónicas: trabajando desde la Historia del Tiempo Presente	Utilización de fuentes diversas para indagar sobre procesos históricos relacionados con la Historia del	Los estudiantes preparan un proyecto de investigación, utilizando la metodología asociada a la Historia del Tiempo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de la clase: Seleccionan e inscriben con el docente un tema vinculado al proceso de recuperación de la democracia en Chile, que sea vigente y controversial en la historia reciente del país. 	<ul style="list-style-type: none"> -Guía de contenidos y de instrucciones de trabajo: “<i>Una historia del tiempo presente para la memoria</i>”

	<p>Tiempo Presente y comunicación del resultado de análisis e indagaciones, sintética y organizada, justificando una posición propia y seleccionando un formato de comunicación que considere las características de la información y de la audiencia.</p>	<p>Presente, con el fin de generar un resultado que apunte hacia la construcción de una memoria contrahegemónica sobre los temas estudiados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Lectura y explicación del trabajo a realizar a partir de la revisión de la Guía de contenidos e instrucciones “<i>Una historia del tiempo presente para la memoria</i>”. 3. Indagan, recopilan y sistematizan información en torno al tema escogido y reflexionan en torno a la manera en que este influye en el presente. 4. Delinean pasos a seguir en su futura investigación y definen tareas individuales y grupales, con la tutoría del docente. 5. Plenario respecto de apreciaciones y expectativas sobre el trabajo a realizar. 	<p>-Información recopilada por los estudiantes. -Pauta de evaluación de trabajo “<i>Construyendo memorias contrahegemónicas</i>”.</p>
--	--	--	--	---

Palabras finales

Muy conocida por todos los historiadores y profesores de historia es la frase que reza “un pueblo sin memoria es un pueblo sin historia”; sin embargo, si se considera la importancia que tiene la memoria en términos individuales y colectivos, existe poca reflexión sobre el tratamiento que ella debiese tener en las salas de clases del país.

Actualmente, la ciudadanía, los movimientos sociales y un número importante de historiadores del país han intentado disputar la memoria oficial que se ha construido sobre el pasado reciente de Chile. Esta memoria oficial –en pos de la reconciliación entre los bandos enfrentados– prefirió obviar los excesos cometidos en el pasado bajo el título de “Quiebre de la democracia en Chile” – como si la democracia pudiese quebrarse sola; y optó por nominar como “Gobierno Militar” a una dictadura propiamente tal y, en vez de destruir el edificio político institucional heredado por ella, prefirió avalar su perpetuación bajo el nuevo contexto democrático.

La enseñanza de la Historia Reciente de Chile tiende a perpetuar esta memoria institucionalizada, presentando a los estudiantes un relato vacuo, aséptico y no problemático sobre los hechos del pasado, dejando nulo espacio para el cuestionamiento y la indagación en torno a temas que “no merecen ser recordados” –ya sea por su complejidad o por trastocar los pilares de la “conciliación” del país- según la institucionalidad. En este sentido, como plantea Sandra Raggio “la historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como una cuestión del estado” (Raggio, 2004, pág. 2).

La presente propuesta ha intentado plantear una forma en que la enseñanza de la Historia Reciente de Chile propicie la deconstrucción de las memorias oficiales y permita la construcción –por parte de los estudiantes– de memorias contra hegemónicas que sean capaces de disputar lo que es expuesto por la oficialidad; generando una visión libre y autónoma sobre los hechos acaecidos en el país.

De esta forma, basándose en los pilares de la Historia del Tiempo Presente, la Pedagogía Crítica y la Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha optado por la enseñanza de la historia como posibilidad de emancipación y no perpetuación o reproducción de las memorias oficiales o hegemónicas; las cuales, en último término, dictan qué recordar, qué olvidar y – más importante aún – qué tener presente del pasado para proyectarlo al futuro.

Referencias Bibliográficas

AU, W., & CAVIERES, E. (2010). Trabajando entre las grietas: el desafío de la pedagogía crítica. *Revista Docencia*.

ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia Viva. Sobre la Historia del Presente*. Madrid.: Alianza Editorial.

BENEJAM, P., & PAGÉS, J. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI Universitat de Barcelona.

CUESTA, J. (1993). *Historia del Presente*. Madrid: Eudema.

DE AMÉZOLA, G. (2000). Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente. *Revista de Historia* (17). <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/Problemas.htm>

FRANCO, M., & LEVIN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. En *Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. México: Paidós. <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/Levin,%20F.pdf>

FRANCO, M., & LEVIN, F. (2007). La historia reciente en la escuela: nuevas preguntas, algunas respuestas. *Novedades Educativas* (202).

<http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Novedades%20Educativas%20La%20historia%20reciente%20en%20la%20escuela.pdf>

FUNES, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia. Universidad Nacional de Salta*, 1 (5).

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-90412006000100004&script=sci_arttext

GIROUX, H. (1992.). *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI.

MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

ORDOÑEZ, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, 002/Año 26., 185-196. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44026218.pdf>

PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9.

RAGGIO, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clío y Asociados, Universidad Nacional del Litoral*, Volumen 5. <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/docs/pensando/ensenanza-pasado-reciente.pdf>

SAN MARTÍN, R. (27 de Marzo de 2011). La difícil tarea de enseñar la historia reciente. *La Nación, Argentina*. <http://www.lanacion.com.ar/1359994-la-dificil-tarea-de-ensenar-en-la-escuela-la-historia-reciente>

SAUVAGE, P. (1998). Una historia del Tiempo Presente. *Revista Historia Crítica* (17). <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/200/1.php>

SEPÚLVEDA, G. (2000). historia oral en el aula. Proyecto Clío (15)
<http://clio.rediris.es/clionet/articulos/oral.htm>

TRONCOSO, R. (2005). ¿Aula o Jaula? Una mirada docente/crítica al aprendizaje efectivo y afectivo de los jóvenes de educación media en Chile. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire (3).