

- Duarte, N.(2001). *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação. N°18. Brasil.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (2012) Retirado março 27, 2014. <http://porta.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.
- Fernandez, Alicia. (1991) *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento:equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1998). *A evolução social e a pedagogia nova*. In: Parrat, S; Tryphon, A.(Orgs.). *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (2003). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Posner, G. J. (1982). Et al. *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*. New York: Science Education.
- Villani, A (1999). *O Professor de Ciências é como um analista?*. *Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências*. Volume I. Belo Horizonte, Brasil.

El pensamiento histórico y el arte de la enseñanza. Desarrollo profesional y conocimiento pedagógico desde la Historia Contemporánea

Devoto, Eduardo A
Bazán, Sonia Alejandra
GIEDHIS-UNMdP- Argentina
devotoeduardo@gmail.com

Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior
Informe de investigación
Desarrollo profesional, enseñanza y aprendizaje de la Historia, imagen

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito mostrar los avances en investigaciones que problematizan las relaciones entre el desarrollo profesional, la formación disciplinar y la perspectiva didáctica de la formación del profesorado en un intento no solo de disminuir las brechas entre la formación disciplinar universitaria y la formación pedagógica, sino de reubicar la centralidad del conocimiento didáctico como promotor del desarrollo del conocimiento base (Shulman). Varias líneas de indagación se abren en el proyecto "Didáctica de la Historia contemporánea. El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado" perteneciente al Grupo en investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), pero en esta ocasión nos centraremos en las conexiones entre enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria a partir de un curso cuatrimestral en la formación de grado. ¿Cómo combinar formación historiográfica y formación en contenidos desde una perspectiva de prácticas reflexivas en quienes serán futuros docentes? En primer lugar describiremos el recorrido completo del curso y luego, expandiremos uno de los segmentos didácticos desde la intervención concreta para andamiar los aprendizajes en la búsqueda de conexiones entre uso de la imagen como promotora de problematización, tratamiento informativo, reflexión, reconstrucción de un proceso histórico, indagación, lectura, discusión y comunicación en un aula.

Abstract

This paper purpose is to show the advances on research between professional development, training on discipline and educational perspective on teaching ,in an attempt not only to reduce the gaps between training on disciplinary learning and pedagogical training, but also relocating the centrality of teaching knowledge on discipline-based knowledge (Shulman). Several researching lines are opened in the project "Teaching Contemporary History. The pedagogical knowledge in the initial teacher training" belonging to the Research Group on Teaching History (GIEDHIS), but this time we will focus on the connections between teaching and learning at University classroom during a four-month course. How to combine historiographical training and training in content from the perspective of reflective practices in pre service History teachers? First we will describe the full course development and then will expand educational segments from scaffolding disciplinary learning in the search for connections between the use of the image promoting inquiry methods, treatment information, reflection, reconstruction of a historical process, research, reading, discussion and communication in a classroom.

En esta comunicación mostraremos avances alcanzados en una línea de las investigaciones en progreso en el Grupo GIEDHIS, en torno a la enseñanza de la Historia desde el análisis de fuentes, en particular de la fotografía, como componente de la construcción del pensamiento histórico. Presentaremos la secuencia llevada a cabo entre los ciclos 2012 y 2013, en el marco de una aproximación cualitativa como parte de este itinerario de investigación educativa.

El primer paso consistió en un *trabajo de reconocimiento teórico y estado de la cuestión de estudios sobre fotografía e Historia* (Devoto, 2013). Se inició un proceso de investigación sobre el debate teórico acerca de la temática, participando del mismo a partir reconocer las tensiones inherentes a ese campo y reflexionando en torno a la utilización de fuentes históricas para la enseñanza de la disciplina en su variante escolar. La puerta de entrada, la imagen fotográfica, permitió un avance en torno a discutir la articulación didáctica de fuentes históricas en general, incluso las más clásicas, afirmando que el abordaje de las fotografías en particular, evidencia problemas metodológicos que las exceden, es decir, que no son privativos de ellas, pero que se expresan a partir de ellas de un modo más acabado. Esos problemas son: abordaje literal, confianza en la transparencia de los documentos, carácter auxiliar y secundario del recurso-fuente, pobreza interpretativa y tratamiento ingenuo, aproximación descontextualizada, ausencia del factor/eje tiempo, lugar inapropiado en la secuenciación y mediación didáctica. A los que se suman: desconocimiento técnico y estético, ausencia de estrategias de enseñanza específicas, subestimación de la comunicación y expresión a partir de soportes visuales.

En 2012, como segunda etapa, propusimos a los alumnos avanzados en sus carreras que cursaban la Asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente, *un abordaje de la fotografía como fuente- recurso didáctico*. En esa instancia, registramos las dificultades que presentan la operatoria con dichos registros en sus planificaciones y prácticas de residencia. Sospechamos entonces que, más allá de cualquier refugio típico detrás del registro escrito, las dificultades en el uso de este tipo de recursos fontales aparecían ante la ausencia o aprendizaje débil de ciertos contenidos disciplinares, omitiendo la articulación constante entre el abordaje didáctico del recurso- fuente y el abordaje teórico correspondiente al contenido desde una aproximación historiográfica.

Si bien la iniciativa fue satisfactoria, en lo que respecta a planificación, desarrollo y valoración por parte de los alumnos¹, la producción consecuente no fue la esperada. Solamente 2 de los 15 alumnos que cursaron en el año 2012 vertieron en sus planes de prácticas la propuesta de innovación, el resto quedó anclado en el uso de la fotografía como ilustración y constatación accesoria del texto escrito. *A priori*, como mencionamos, el plan de intervención tenía como presupuesto cierta idea de que en el trayecto de formación es infrecuente el trabajo con este tipo

¹ Se realizaron coloquios de reflexión en el marco de la asignatura sobre -y en simultáneo con- las prácticas docentes en los que los alumnos valoraron el recorrido teórico- práctico y sus diferentes segmentos.

específico de documentos; por lo que en parte uno de los objetivos era fortalecer la idea de la posibilidad de “hacer Historia” a partir de la imagen, así como de enseñar Historia con la imagen. En ese sentido resultaba imperioso la inserción de los estudiantes en el debate teórico sobre la imagen y sus características (en este caso la fotografía), para establecer claras diferencias entre la historia *de* la fotografía, la historia *con* la fotografía y la *enseñanza* de la historia *a partir* de la fotografía.

Se abrían desde aquí una serie de supuestos/incógnitas concurrentes y correlativas:

- ¿La permanencia en la apelación a registros escritos, respondía una intervención con pretensiones de innovación pero insuficiente para contrarrestar una rutina anclada?

- La propuesta, entonces ¿fue poco significativa, es decir, su valoración fue dudosa y por lo tanto su instrumentalidad, poco importante? De lo que se deriva que no generó el conflicto cognitivo necesario para implicar modificación.

- En ese caso ¿la escasa significatividad se debía a la ausencia de un contenido temático e histórico específico? ¿Se debilitaba la potencia de la propuesta al no estar encadenada en un entramado conceptual mayor y al encontrarse desanudada de un abordaje de orden histórico específico?

- Por tanto, reconocimos que el aprendizaje fue débil e incierto sobre la instrumentación didáctica del recurso-fuente fotografía, propiciando una actitud conservadora, reforzando seguridades (a nuestro parecer infundadas, pero adquiridas y arraigadas) en el tratamiento y apelación a otros dispositivos, registros y, consecuentemente, a sus respectivas estrategias.

Arribados a este punto, nuestro horizonte estuvo orientado por una serie de objetivos y expectativas a desarrollar en una siguiente fase:

1- Incorporar el uso de la fotografía como un recurso especial, particular y potente en la enseñanza de los procedimientos que hacen al pensamiento histórico.

2- El reconocimiento de la necesidad de una paulatina “alfabetización iconográfica” en la formación de profesores. Es decir, un educador consciente del debate en torno a la imagen, capaz de “pivotar” en él, de apropiarse y operar en el campo de la comunicación icónica.

3- Corroborar que ese proceso es alcanzado en la medida que haya un contenido específico (histórico, historiográfico) que contribuya en la construcción de esas nociones, a la vez que obligue a una aplicación de las mismas, como un itinerario que se da en simultáneo.

4- Proponer algún recorrido posible para la utilización de fuentes visuales en el aula ante la ausencia de un modelo teórico - metodológico específico concreto sobre el particular.

En virtud de estos objetivos, la tercera fase consistió en la *intervención en el ciclo de formación disciplinar*. Durante el ciclo 2013, se desarrolló un curso opcional (Historia Social de Europa) para estudiantes del profesorado en Historia, con extensión cuatrimestral, que fue tomado por 17 estudiantes pertenecientes al tercer año de la carrera. La propuesta consistió en desarrollar

de modo combinado, tanto los contenidos disciplinares como posibles abordajes de intervención para pensar la enseñanza de esos contenidos. El curso: “Violencia de Estado, entre Treblinka y el Gulag. Historiografía y enseñanza”, se organizó en función de una pregunta nodal ¿Cómo combinar formación historiográfica y formación en contenidos desde una perspectiva de prácticas reflexivas en quienes serán futuros docentes? El curso se planificó en torno a dos ejes atendiendo los casos de violencia de Estado llevados a cabo por el nazismo y el stalinismo, con una secuencia temática para el primer caso que consistió en: a) Debates en torno al concepto genocidio. b) Aportes de la filosofía política: la tanatopolítica. c) La Nueva Historia Cultural, los problemas de la Memoria y la Historia d) El nazismo y la Shoa: ¿Deber de Memoria o deber de Historia? e) De la anticipación del genocidio a la “solución final” f) Los juicios g) Voces de sobrevivientes h) Historia y fotografía. La imagen como fuente i) Representaciones “de borde”.

Desde ese recorrido propuesto recuperamos uno de los segmentos de estudio sobre las políticas de exterminio a partir del trabajo con la fotografía como fuente- recurso: *El final de los campos de concentración, un abordaje desde las imágenes*. La iniciativa consistió específicamente en el tratamiento del contexto de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y la liquidación de los campos de concentración y de exterminio a partir de registros fotográficos de las víctimas, en tanto sujetos registradores como registrados (Didi Huberman, 2004). Atendimos aquí a la documentación de un hecho que supone el acto fotográfico, así como al acontecimiento que representa la acción de fotografiar, cosa que implica un gesto de sentido, intencionalidad y empoderamiento, de agresión o resistencia. En consecuencia, se habilitaba la posibilidad de debatir alrededor de cuestiones complementarias que también impactaban al campo disciplinar, de orden filosófico, ético y moral, considerando la dignidad de las víctimas y la representación del dolor ajeno, teniendo en cuenta apreciaciones de críticos como Barthes (2003) o Sontag (2003, 2012) en torno a la “fotografía choque”, típicamente utilizada para representar procesos genocidas.

El abordaje se centraba en la problematización acerca de la objetividad de la fotografía, su rigor testimonial, su condición polisémica, la posibilidad o no de la lectura del mensaje iconográfico; cuestiones de orden teórico-metodológico a la vez que cercanas y nutridas por otros campos como el arte, la estética y la semiología, elementos que revelaran y contribuyeran a valorar la formación integral y la mirada transdisciplinar del profesor de Historia. La propuesta presentó un desafío en los términos de poder operar con los núcleos disciplinares a partir de representaciones visuales. Paralelamente, incorporamos como eje principal el trabajo con *series fotográficas*, entendiendo el artefacto fotográfico en su contexto estético, técnico e histórico de producción; actividad que implicaba comprender cómo esas series podían ser construidas con sentido didáctico apuntando tanto al conocimiento del contenido (la liquidación de los campos) como a nociones estructurantes de la disciplina (intencionalidad, causalidad, por ejemplo).

Considerando la historia como ciencia del tiempo (y del contexto) por antonomasia. Las

series de imágenes construidas en términos de secuencias temporales, por ejemplo, acerca de una misma temática (o problemática) habilitarían la posibilidad de ejercitar concepciones formales de la historia asociadas a la idea de multitemporalidad. Es decir, un ejercicio de construcción de un relato histórico a partir del soporte que provee la serie fotográfica, una narración visual histórica con sentido didáctico en función de un objeto de estudio y de enseñanza. La razón que justifica la operatoria con series es que las fotografías aisladas pueden aportar información histórica, incluso sobre el tiempo, pero la ambigüedad del registro iconográfico es reducida en la medida que se la ingresa a una trama narrativa o explicativa. Es decir, los acontecimientos registrados por la cámara son hechos, no está en discusión la “verdad” de los mismos (aunque puedan ser engañosos), la cuestión radica en que su objetividad deriva de la significación que cobran en el marco de una trama discursiva (White, 2003). La serie provista de sentido temporal, articulada y dotada de este, desde una proposición narrativa o explicativa constituyente de un relato histórico, propiciaría la construcción formal de conceptos como diacronía o sincronía, nociones relacionadas con la duración y demarcación de periodos (acontecimiento, coyuntura, estructura) o planos conceptuales más complejos y globales como los que encierra la dualidad cambio-permanencia (rupturas y continuidades). Este ejercicio ofreció una guía orientativa para el tratamiento didáctico del recurso-fuente a la vez que propició una consolidación y refuerzo del conocimiento base, en el plano sintáctico (estructura) como en el semántico (categorías y lenguaje).

Para que el aprendizaje resultara comprensivo, las estrategias de enseñanza preveían que los alumnos construyeran las categorías analíticas y el lenguaje específico, tanto como los instrumentos metodológicos, a través de un abordaje centrado en desarrollar una operación cognitiva desde el descubrimiento. Este procedimiento se derivaba de los propios fundamentos de la propuesta de enseñanza sobre el recurso-fuente que desechó, congruentemente, un planteamiento que atendiera a la clásica linealidad teoría-práctica ya que hubiera significado una contradicción con la misma propuesta metodológica.

A modo de cierre provisorio, retomando nuestro punto de partida y considerando las producciones en los trabajos prácticos y las manifestaciones de los estudiantes en los grupos focales realizados al finalizar la cursada (desarrollados por otros miembros del grupo de investigación), reconocemos logros en la creación de consignas que contemplaran el uso del recurso-fuente imagen para la enseñanza de la Historia, atendiendo a los resguardos y a las potencialidades con este tipo de materiales fontales.

Si la docencia es un arte o una ciencia es una discusión extendida y con importantes aportes teóricos (Woods, 1998). Hemos retomado esa dicotomía para ponerla en tensión durante el desarrollo de la investigación, reconociendo los múltiples modos de comprensión e interpretación que se ponen en juego en una clase, convirtiendo a la enseñanza en ese proceso creativo que implica arte y ciencia. Inscriptos en la estrategia de “aprendizaje por descubrimiento” (Bruner,

1972); y con la pretensión de corroborar que el contenido disciplinar, tanto como los rudimentos de la estructura científica de la disciplina, son aprendidos mejor cuando se lo estudia para ser enseñados (Annis, 1983), reconocimos la necesidad de incluir en la formación inicial de los profesores de Historia, abordajes que propongan recursos complementarios y conectados con el desarrollo de los contenidos disciplinares, de modo tal que los futuros docentes puedan romper las tradiciones inscriptas y llevar a las aulas la naturaleza intrínseca de la Historia, desde las posibilidades brindadas por el relato fotográfico. “Pero es el artista, o el artista dentro del científico, el que hace posible ‘el salto de la imaginación’. Por lo tanto la ciencia y el arte descansan sobre el mismo tipo de estimulación imaginativa...” (Woods, 1998:47).

La propuesta de intervención, inacabada, nos compromete al seguimiento de la cohorte durante el futuro ciclo de formación pedagógica (2014-2015). De este modo, atendiendo a un procedimiento metodológico cualitativo, a partir de la necesidad de cierta continuidad y circularidad, se proseguirá en la identificación de arraigo de nuevos saberes y anclaje de aprendizajes comprensivos, en particular en el trayecto de la asignatura Didáctica Especial, resultados que permitirán re-intervenir en el ciclo de formación disciplinar.

Referencias

- Annis, L. F (1983). *The processes and effects of peer tutoring*. Human Learning, 2, 39-47.
- Barthes, Roland (2003). *La Cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. Méjico:Uteha.
- Burke, Peter (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica.
- Devoto, Eduardo A. (2013). La imagen como documento histórico didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*. Año 4,Nº6. Mar del Plata:EUDEM. pp 73-95.
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo: Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (2005) *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. En: Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- Sontag, Susan (2003) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.
- White Hayden (2003) *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Barcelona, Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.