

**Hermenéutica y praxeología,
un intento de integración en la enseñanza de la historia.**

Lic. Andrea Arnoletto

Esta ponencia se basa en la reflexión sobre la metodología de investigación propuesta en mi tesis de licenciatura: IDEAS E IMÁGENES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. Los conceptos complejos como desafío educativo. El caso del “Tiempo Histórico” (UCC, 2002).

Me proponía en dicho trabajo, elaborar una propuesta articulada de enseñanza que se fundamentara en la reflexión crítica surgida de la experiencia docente en las aulas de las instituciones cordobesas en las que trabajé como docente. Por lo cual, la investigación parecía estar casi naturalmente enmarcada en la metodología de la investigación-acción. Sin embargo, a la hora de delimitar la problemática a abordar y cómo hacerlo, surgió la paradoja de plantearse en los límites entre paradigmas epistemológicos diferentes.

Los autores consultados parecían mostrar a los paradigmas positivista, interpretativo y crítico como confrontados, irreconciliables y sin posibilidad de establecerse algunos mecanismos de traducción (en sentido geertziano) o de diálogo entre ellos. Sin embargo, del avance en la definición de la problemática parecía derivarse necesariamente, el logro intencional de proponer una instancia superadora de esas imposibilidades, partiendo de reconocerse posicionado -como punto de partida- en el paradigma crítico por la intención de

intervención en la realidad que toda propuesta de tipo didáctico conlleva en sí misma.

El trabajo parte de reflexionar respecto de algunas cuestiones fundamentales tales como: ¿Por qué resulta tan difícil desarrollar en los alumnos la capacidad de ubicar temporalmente hechos, acontecimientos, personajes? ¿Por qué es aún más trabajoso trascender la dimensión meramente cronológica y "jugar" mentalmente con otras dimensiones temporales?

Consideré de gran importancia abordar esta problemática compleja desde una mirada epistemológica crítica, lo cual implica un compromiso por interpretar el objeto que definimos desde una teoría del aprendizaje constructivista y de interacción dialéctica sujeto-objeto, con la finalidad de elaborar estrategias de intervención que multipliquen las posibilidades de educación para todos.

El modelo propuesto por los teóricos de la "investigación-acción", cuya idea fuerza reside en la dialéctica entre teoría y práctica, de la que surjan propuestas de acción reflexivas, críticas y superadoras, que conduzcan a una auténtica transformación de la educación, fue uno de los pilares metodológicos de mi trabajo.

Si bien no se abordaron todas las etapas de la espiral autorreflexiva – solamente la etapa reflexiva post-aplicación de las estrategias planificadas en el aula hacia la elaboración de nuevas propuestas capitalizando los errores y déficits detectados en la puesta en práctica-, se intentó proponer lineamientos que ayuden a los docentes a revisar -desde las prácticas- sus propias estrategias didácticas y construir nuevas, combinando **la interpretación** de sus

experiencias áulicas con la búsqueda de nuevos sustentos teóricos (por inducción analítica) que retroalimenten el proceso educativo como “praxis” (en sentido aristotélico). Es en este punto donde se vuelve sustantivo lograr un diálogo entre el enfoque praxeológico y la mirada hermenéutica que, convirtiendo la acción en texto interpretable, aporta un componente teórico fundamental a la mirada que, como observadores comprometidos en la acción áulica, se encuentra demasiado “cerca”, demasiado “dentro” de la situación para verla en su complejidad.

El uso del registro de tipo etnográfico como apoyo al propio trabajo áulico como docentes, resulta una herramienta insuperable a la hora de reflexionar sobre las propias prácticas si verdaderamente nos proponemos generar instancias superadoras. Esta primera textualización de lo real se convierte en el campo de juego de las categorías teóricas que los autores nos brindan para una mayor comprensión de los procesos vividos.

Si sostenemos con Ricoeur que *“..el significado de las acciones humanas, de los acontecimientos históricos y de los fenómenos sociales puede ser interpretado en varias formas diferentes”*¹, debemos reconocer también que *“..la acción humana es un campo limitado de interpretaciones posibles”*², por lo cual se torna fundamental el proceso mediante el cual argumentamos respecto de los sentidos posibles de la acción, considerando a la “acción” como “texto”.

También la **crítica educativa** podía dar significativos aportes para efectuar la interpretación de las experiencias áulicas. Desde la perspectiva de Elliott Eisner, *“las herramientas conceptuales, que están inmediatamente*

¹ RICOEUR, P., *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del texto a la Hermenéutica de la Acción*, Docencia:Bs.As., 1985, p.64.

² *Ibidem*

disponibles, no son los únicos factores que influyen en los significados que obtenemos a partir de lo que observamos. Nuestra comprensión de los factores antecedentes es otro de estos factores."³ En todo su trabajo este autor hace hincapié en una idea que me parece significativa a la hora de plantearse una problemática de investigación en términos cualitativos, como es el caso de este trabajo: **los procesos perceptivos son cognitivos**. Es decir que toda nuestra capacidad de conocimiento respecto del mundo reside en la capacidad de apreciación de lo real, por lo que resulta sustancial al investigador educar sus habilidades perceptivas a fin de ampliar su potencial como constructor de conocimientos. De esta manera, la crítica se convierte en "el arte de la revelación".

Dice Eisner:

"... cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada, apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable; siempre habrá interpretaciones alternativas de la 'misma' obra, como la historia de la crítica atestigua con tanta elocuencia." ⁴

Y, si bien *"... la narración, al igual que la percepción, es inherentemente selectiva", (...)* la selectividad, aunque parcial y dependiente de la estructura, es una manera de puntualizar las observaciones y, de este modo, ayudar a otros a aprender a mirar." ⁵ (p.110)

Resulta de suma importancia incorporar a las instancias de formación docente esta preparación –como ampliación de nuestra mirada sobre la

³ EISNER, E., El Ojo Ilustrado. **Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Paidós: Barcelona, 1990, p. 53.

⁴ EISNER, E., *Op.Cit.*, p.106.

⁵ EISNER, E., *Op.Cit.*, p.110.

realidad educativa- y esta conciencia de selectividad, para buscar siempre la mirada del otro como complemento a la propia. El trabajo investigativo conjunto parece ser una de las grandes faltantes en nuestras escuelas e incluso en algunos modelos teóricos de investigación-acción. Por el contrario la hermenéutica nos proporciona una experiencia sumamente interesantes de este intercambio de percepciones múltiples como campo de debate de los significados de las acciones sociales.

En el caso de mi trabajo de tesis, resultó sustancial este aporte a la hora de releer mis registros de clases, propias y ajenas, buscando interpretar qué pasa respecto del tema convocante: el aprendizaje de la noción de Tiempo histórico en alumnos de EGB3.

Pero esta mirada se incorporaba a la estructura general del trabajo en la que prevalecía la intención reflexiva con miras a proponer estrategias de enseñanza que proporcionaran a nuestros alumnos instancias favorecedoras de aprendizajes cada vez más complejos.

Por ello, comenzamos trabajando los conceptos complejos como desafío educativo en el contexto actual de significados culturales, donde la prevalescencia de la “cultura de la imagen” parece indiscutible. Suele creerse –a nuestro criterio equivocadamente- que la imagen está ahí, que no hay más que verla, que impacta emocionalmente⁶ y que no implica procesos cognitivos más complejos. Por el contrario, la *imagen* es *representación* y como tal, *símbolo*. La descripción verbal de cualquier representación implica un juego

⁶ “...la imagen es pura y simple representación visual. La imagen se ve y eso es suficiente; y para verla basta con poseer el sentido de la vista, basta con no ser ciegos. La imagen no se ve en chino, árabe o inglés; como ya se ha dicho se ve y es suficiente.” (SARTORI, G., *Op.Cit.*,1998, p.35)

simbólico, que es necesario interpretar -desde los propios patrones culturales- y convertir en palabras para comunicar a otros. Se ponen en juego así variadas actividades cognitivas –lógicas, afectivas, lingüísticas simultáneamente- lo que favorece el desarrollo.

Además, "ver" una imagen no implica en absoluto que todos veamos lo mismo. Los procesos de percepción son complejos e implican un alto desarrollo de la capacidad simbólica.

Por otra parte, los mensajes que se envían por medios de comunicación como la televisión, la red informática y los videos comerciales, son productos industriales del mundo de hoy. La delimitación "clara y distinta" del mundo cartesiano pierde significado ante el mundo "virtual" o "ficcional" que estos medios son capaces de generar. Ambos mundos son abstractos e inexistentes desde una concepción clásica de "lo real".

El caso de la televisión combina en forma habitual mensajes en torno a acontecimientos reales (noticieros y programas en vivo) con discursos ficcionales (series, novelas, filmes). Frederic Jameson dirá "...la estética de la representación neutraliza la densidad del acontecimiento histórico, que se evapora convertido en ficción"⁷. La red informática agrega a estos ámbitos la virtualidad, la posibilidad de considerar "reales" cosas inexistentes, o la posibilidad de "estar" en algún lugar lejano sin moverse del hogar (el uso mismo de la expresión "navegar").

Nos preguntamos entonces ¿por qué estos desarrollos tecnológicos parecen estar produciendo en sus consumidores los efectos contrarios a los

⁷ JAMESON, F., "*Class and Allegory in Contemporary Mass Culture: Dog Day Afternoon as a political film*" *College English* 38 (abril de 1977), 848, citado en: GIROUX, H., ., **Los Profesores Como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós: Barcelona, 1990., p.130.

que podrían esperarse? ¿por qué generan pasividad receptiva en vez de mayor capacidad de abstracción y de comprensión de un mundo más complejo?

A partir de estas inquietudes se inició un camino investigativo respecto de las dimensiones puestas en juego en las instancias educativas del sistema formal -alumno-contenido-docente- con la intención de capitalizar estas potencialidades del mundo de la imagen a favor de un proceso de desarrollo cognitivo hacia el logro de conocimientos cada vez más abstractos y complejos, entre los cuales se sitúa sin duda la noción multidimensional del tiempo histórico.

Considero importante profundizar nuestros conocimientos en estos ámbitos antes de juzgar categóricamente los beneficios o perjuicios que otros autores adjudican, sin más, a la posibilidad de utilizar imágenes en las estrategias de enseñanza.

A partir de este punto, se hizo necesario clarificar posicionamientos teórico-epistemológicos respecto de:

1. el aprendizaje
2. la ciencia histórica
3. el rol docente y la enseñanza.

Nos propusimos abarcar una diversidad metodológica⁸ en la que predomina un enfoque cualitativo, que partiendo de la observación del cotidiano áulico, busque en los campos teóricos el sustento que permita interpretar esa realidad, sosteniendo la mirada en la finalidad última de colaborar activamente en la construcción de conocimientos por parte de nuestros alumnos, desde un rol docente comprometido, responsable y crítico.

Como ya dijimos, resulta fundamental que los docentes nos habituemos a registrar las experiencias cotidianas que nos permiten generar posibles interpretaciones respecto de los conocimientos previos de los alumnos y de su nivel de desarrollo cognitivo "real". Decidí incorporar a esta sección algunas interpretaciones de situaciones vividas personalmente o extraídas de la observación de prácticas educativas de colegas, ya que no sólo de la propia experiencia podemos sacar provecho.

En el transcurso de mi formación inicial, fue requisito de varias asignaturas la tarea de "observación y registro de clases"⁹ de docentes en actividad, lo que incluía clases y exámenes. En su mayoría son casos ocurridos con alumnos del ciclo que nos propusimos abordar (EGB3). Sería sustancial efectuar este tipo de interpretaciones en forma sistemática en nuestra tarea cotidiana.

Incorporaré aquí los "casos" presentados, entendiendo por casos las situaciones áulicas de las que surgieron interpretaciones vinculadas a las dificultades particulares que presenta el aprendizaje de conceptos complejos como el de tiempo histórico:

CASO A. De cómo "Lutero no se quiso sacar una foto con el Papa".

Nos interesa aquí rescatar, a través de una frase textual pronunciada por un alumno de 3º año de EGB3 (en examen de Historia de 2º como materia previa regular) la idea de recurrir a los propios parámetros culturales y lingüísticos para interpretar lo que no se comprende por lejanía temporal o

⁸ "El dogmatismo metodológico, aunque invoque la verdad, coarta nuestra capacidad de conocer.", EISNER, E., **Cognición y Currículo. Una Visión Nueva**, Amorrortu:Bs.As., 1998, p.58.

⁹ Recuperamos para ello los aportes de la Etnografía para la educación, por ejemplo desde Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, en sus diversos trabajos.

desconocimiento conceptual. La frase en la carpeta decía "Lutero fue excomulgado al negarse a retractarse ante el Papa." ; el alumno dijo "Lutero fue excomulgado porque no se quiso sacar una foto con el Papa."

Describir el momento de solemnidad del examen ante el tribunal, tras haber aprobado el examen escrito, y la apertura de la exposición oral con dicha aseveración, seguida de unos segundos de silencio que estallaron en la carcajada de los docentes evaluadores, minimiza los alcances del problema.

La reflexión respecto de que en esa época no había cámaras de fotos y que "retratarse" no es lo mismo que "retractarse", escapaba totalmente al alumno que había pronunciado la frase y que tampoco comprendió la risa de sus docentes, ni por qué fue motivo suficiente para resultar reprobado.

Recuperamos este caso porque consideramos que puede servir como indicador de los referentes y el lenguaje que utilizan los alumnos y como alarma respecto de nuestra tarea como mediadores de conocimientos y seleccionadores de materiales de estudio. Si bien el conflicto surge en torno a una confusión de términos, creemos que el problema de fondo se encuentra en la superficialidad de las conceptualizaciones que se logran en los aprendizajes escolares. La evidente inconsciencia del alumno en cuestión respecto del uso anacrónico de los conceptos que implicaba su afirmación, son indicadores para nosotros, observadores, de la ausencia de construcción de contenidos significativos respecto de la Historia como reconstrucción del pasado y, específicamente, de las características culturales y tecnológicas de la época de Lutero. Quizás podríamos hipotetizar que se puede deber al predominio de la enseñanza a través de mediadores lingüísticos escasamente profundizados en

su significado (necesariamente contextualizado históricamente) y sin apoyatura en otro tipo de recursos.

CASO B. De cómo "las catedrales góticas están llenas de vidrieras".

Afirmación de una alumna de la Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Asignatura: Introducción a la Historia de la Arquitectura. Unidad: "La ciudad medieval". Febrero, 1990 y tantos.. Situación: examen final

Este caso nos fue referido verbalmente por un colega y lo recuperamos con la intención de que los docentes que enseñamos en los ciclos de educación obligatoria y de especialización, consideremos la importancia de conocer los referentes culturales de nuestros alumnos para ampliarlos, evitando que se reduzcan los conocimientos históricos a una lectura del pasado con los ojos del presente.

Los vitreaux de las catedrales góticas no son tema específico de la enseñanza secundaria, pero pareciera haber estado ausente en este caso en toda su educación formal cualquier reflexión respecto del contexto y el significado de la religión en esa época.

Resulta un anacronismo interesante por su carga simbólica. Si comparamos un vitreaux con una vidriera en sus características materiales solo encontraremos en común el hecho de ser de vidrio. Ni la forma externa (color, tamaño, etc.) ni la función de ambas estructuras pueden compararse. Sin embargo hay aquí algo más que una confusión de términos. Pareciera hacerse explícito en este caso el proceso que nos lleva a recurrir a "lo conocido", "lo familiar" a la hora de hacer asociaciones entre conocimientos ya adquiridos y

conocimientos nuevos. Las vidrieras forman parte de nuestro mundo cotidiano, los vitreaux no. Por otra parte, como en el caso anterior, el estudio de textos escritos sin apoyatura en imágenes que nos muestren los objetos a los que las palabras se refieren, refuerza la tendencia a apelar a analogías anacrónicas.

CASO C. Ritual de Vasallaje y final con beso: "¡Eso es Hollywood!, ... ¿no Profe?".

En nuestros años de experiencia docente, hemos implementado diversas estrategias de enseñanza, incluidos los videos de películas de tipo histórico. En el caso del Feudalismo, en el año 1999, seleccionamos la película "El joven Ivanhoe", para dar cierre a la unidad sobre vasallaje, señores y siervos, nobles y campesinos, cristianismo, iglesia, etc.

Los alumnos a quienes iba dirigida esta estrategia, de 13 años en su mayoría, tenían ya experiencia previa en análisis de filmes de tipo histórico, y habían aprendido a identificar en la ficción del argumento, los componentes que coincidieran con sus conocimientos previos sobre el tema, lo estudiado en el aula y los componentes que contuvieran errores históricos.

La escena final muestra en una ceremonia única cómo se arma a un caballero y el ritual de vasallaje, finalizando con un beso a la joven de origen noble que está destinada a ser su esposa. En ese momento uno de los alumnos habitualmente más retraídos para hablar en clase y que siempre se sienta contra una pared dice: "¡Eso es Hollywood!... ¿no Profe?" (refiriéndose a que es ficción) y los demás comenzaron a reír de manera cómplice.

Quisimos destacar en este caso, cómo el trabajo cotidiano de decodificación de patrones culturales muy diversos da, a veces, muestras de

ser eficaz a largo plazo. La capacidad de detectar los errores en que incurre la filmografía, intencionalmente o no, es un indicador de los procesos complejos del aprendizaje que los alumnos pueden ir desarrollando. Ahora bien, en este caso es importante destacar la intencionalidad que este tipo de estrategias didácticas tiene en la práctica cotidiana y el carácter sistemático de su aplicación a lo largo de todo el ciclo en forma progresiva.

CASO D. "¿Por qué Colón no vino a América en avión?"

Observación de clase de Ciencias Sociales en un 6º grado de nivel primario. Un grupo de 35 alumnos está ejercitando lectura en voz alta. El texto describe las penurias de Colón ante los reyes y luego durante el viaje, describiendo muy vívidamente su preocupación y angustia ante lo desconocido. Hay silencio y la alumna que lee está sentada en el centro del aula, ... se detiene y pregunta "Señorita, pero para qué sufrir tanto... ¿Por qué Colón no vino a América en avión?"

La reacción no se hace esperar, pero es diversa, hay risas y burlas: "Tonta, no ves que no había aviones", pero también desconcierto y alerta espera a la respuesta de la maestra.

Este caso puede servir para que no olvidemos cuán difícil resulta construir las categorías de la cronología y las múltiples dimensiones de lo temporal. Puede ocurrir que algunos textos que intentan acercarnos la experiencia vital de quienes fueron protagonistas de los hechos, desdibujen las fronteras entre "pasó hace mucho"- "está pasando". Podemos analizar los referentes culturales a los que recurre la niña para comprender la situación, marcados por una experiencia vital que no todos han tenido. Viajar en avión

como posibilidad históricamente determinada y socio-culturalmente vivida como “mejor”. Quizás el texto intentaba lograr cierta empatía entre los “valientes conquistadores de nuevas tierras” y los “niños curiosos, aventureros” y produjo en este caso una lectura etnocéntrica e históricamente anacrónica. Podemos sostener que se debería plantear estrategias didácticas que apunten a deconstruir los códigos culturales de la época analizada para diferenciarlos comparativamente de los actuales.

CASO E. “...el libro dice que murió pobre..... ¡Pero si había sido presidente!”

Este es un caso de nuestra experiencia con alumnos de 3º año de EGB 3, trabajando temas de Historia Argentina. Se empleó como metodología, la de trabajo en “grupos diferenciados” por períodos históricos, es decir, que los alumnos están leyendo temas diferentes y solo comparten los mismos textos los compañeros del pequeño grupo.

Uno de los grupos pide la palabra para hacer una consulta en voz alta sobre Yrigoyen (recordemos que los demás no están leyendo sobre este período): “Acá el libro dice que murió pobre... pero no puede ser cierto... ¡había sido Presidente!”.

Sin embargo, la problemática produce una adhesión inmediata del resto del curso a los compañeros que cuestionan la veracidad de lo que el libro de texto está planteando sosteniendo masivamente que “los políticos son todos corruptos”.

Esta situación implicó relegar la lectura y concentrar al curso en la problemática de pretender explicar el pasado desde la óptica actual. Quizás a largo plazo, sea más significativa la reflexión sobre este problema que la

información del texto. Sería sustancial, por ejemplo, reflexionar aquí respecto del carácter reconstructivo de la Historia como ciencia; cómo las preguntas que hoy nos hacemos o las problemáticas que enfrentamos nos marcan a la hora de "mirar al pasado con los ojos del presente". Las interpretaciones del pasado que podamos hacer estarán teñidas de nuestras preocupaciones, por ello se vuelve indispensable no conformarnos con una sola interpretación, sino comparar diversas perspectivas, para lograr una aproximación más completa a ese pasado distante que estamos tratando de comprender.

CASO F. Sobre la existencia de armas de fuego en el Neolítico (Docencia "naïf")

En una clase del período de nivelación preparado para los alumnos de 1º año, se incorporó como ejercicio el realizar dibujos representando las aldeas del Neolítico, definiendo actividades económicas, los jefes, tótems, las creencias religiosas, etc. En un grupo dibujaron una aldea de guerreros, especializados en la minería y fabricación de instrumentos y armas de metal. Cuando el grupo imagina el tótem de la aldea, dibujó "una 45, como la de los policías". Sorprendida la docente, les aclara que "en esa época no había armas de fuego", a lo que reaccionaron con los ojos muy abiertos y uno dijo: "Ah!! No puede ser... Armas de fuego, hubo siempre!!".

Recordemos, que los referentes culturales habituales pueden interferir en la construcción de algunos conceptos históricos o llevar a interpretar el pasado como "atraso" y el futuro como "progreso". El tema del surgimiento y desarrollo de las técnicas y la tecnología es donde con mayor claridad aparecen ideas hegemónicamente instituidas en nuestra cultura actual respecto

del “progreso”, el “avance” y la “mejora”, reproduciendo una noción lineal, evolutiva y progresista del “cambio” en la Historia. Muchas veces los docentes nos hemos hecho eco de estas concepciones -ideológicamente orientadas- sin que medie cierta reflexión crítica respecto de nuestros patrones culturales adquiridos.

Por ejemplo, faltan en nuestras clases reflexiones acerca del significado cultural que tiene el desarrollo de una “tecnología de la muerte”, orientada a matar cada vez más eficientemente a los demás. La Historia tradicional ha estado signada por los hechos bélicos sin que los docentes aportemos reflexiones a este respecto. Hablamos de formación en valores y sin embargo es poco lo que hemos hecho por enseñar a nuestros alumnos lo que han significado las guerras en la historia, como procesos de destrucción sistemática de otros seres humanos. Hay en esto una “continuidad” notable en el desarrollo histórico que la afirmación “siempre hubo armas de fuego” demuestra, forzándonos a reflexionar críticamente sobre nuestros propios patrones culturales.

CASO G. Bienvenidos a "la época del perfume".

En una situación de examen se encuentra una jovencita de unos 15 años, que plantea al tribunal: "Bueno, yo voy a hablar de la época del perfume". Los docentes reaccionamos muy diversamente. Mientras alguien se ofendió porque lo tomó como una burla, otro reía y yo (hablo en primer a persona para no desvirtuar el relato) intenté indagar a qué se refería con "la época del perfume".

- *Ahí dice!! Mis apuntes dicen... Yo estudié de lo que me dieron en clase. (se veía molesta y confundida)*
- *Mostrame tu carpeta, por favor.*
- *Ahí tiene, ... yo estudié.*
- *Pero acá habla de la conquista y colonización de América , es la época de la colonia, alumna.*
- *Ah! A mí me dijeron que no estudiara de memoria!!*

Por la seriedad que pretende tener este trabajo nos vemos en la obligación de aclarar que ninguno de estos casos es producto de la imaginación sino de nuestras experiencias cotidianas en ámbitos educativos.

Resulta significativo en este caso, que el reclamo de la alumna iba dirigido a quienes fueron sus docentes en esos años; podemos inferir que son muchos los alumnos que aún comparten la representación simbólica que asocia a la Historia con estudiar un sinfín de datos que hay que saber repetir.

Pese a que la mayor parte de los docentes hemos recibido otra formación, la mentalidad colectiva sigue sosteniendo una visión de los historiadores como eruditos y no como intérpretes de realidades complejas. Se vuelve fundamental entonces, explicitar el carácter reconstructivo e interpretativo de la Historia como ciencia y de la Historia en la escuela, y elaborar estrategias de enseñanza que favorezcan la construcción de esos conceptos.

Además, en este caso se vuelve a hacer presente el predominio de lo lingüístico como única fuente de conocimiento histórico, a lo que agregaríamos la memoria como único recurso cognitivo válido para un examen y la búsqueda de sinónimos o analogías para sustituir "las palabras del libro", encubriendo el carácter meramente repetitivo de un conocimiento que permanece ajeno.

A partir de la interpretación de estos fragmentos de vida cotidiana textualizados en registros y luego resignificados a la luz de una problemática en particular, se elaboró el cuerpo del trabajo en torno a los componentes del triángulo didáctico:

Respecto del **alumno**, era necesario fundamentar el proceso de construcción de conceptos abstractos en EGB3, desde la psicología educativa, considerando la importancia de los conocimientos previos a la hora de construir nuevas nociones. Recuperamos la noción de Ausubel de “aprendizaje por recepción significativa”, que “... involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencialmente significativo.”¹⁰

Con relación a los **contenidos**, podemos afirmar que los saberes seleccionados desde las propuestas curriculares oficiales juegan un rol estructurante en la elaboración de las propuestas de trabajo áulico, pero responden a las lógicas de las disciplinas de las que derivan y no del conocimiento profundo del alumno a quien van dirigidos.

De allí la necesidad de que las selecciones que realicemos como **docentes** comprometidos con el desarrollo cognitivo se efectúen con la conciencia de que estamos decidiendo qué oportunidades tendrán los alumnos de adquirir determinadas estrategias cognitivas.

Consideramos que la clave de nuestra intervención puede encontrarse en seguir un camino que vaya desde las operaciones cognitivas más concretas hacia las más abstractas. Este proceso no solo abarca el nivel de la escolaridad al que se hace aquí referencia, sino los ciclos anteriores y

¹⁰ AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H., *Op.Cit.*, p.46.

posteriores necesariamente. De esta manera el compromiso desde la EGB3 es formar parte de un proceso que lo supera ampliamente.

Sobre la base de estas afirmaciones es que apoyamos nuestra propuesta educativa: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CON MÚLTIPLES RECURSOS.

Considero que los **profesionales docentes** tenemos que asumir un rol reflexivo y activo en la conducción de las instancias áulicas que favorezcan el logro de determinados aprendizajes escolares. En EGB3 interactuamos con alumnos que se encuentran en una etapa de transición, en la que se procura guiarlos desde un pensamiento concreto a niveles de mayor grado de abstracción, con la finalidad de facilitar el desarrollo de las operaciones formales, en términos piagetianos.

De aquí que nuestra propuesta respecto de las estrategias de enseñanza sea diversificarlas lo más posible¹¹, para abrir un abanico de posibilidades de aprendizaje ya que, como es bien sabido, nuestros alumnos construyen sus conocimientos en función de sus experiencias previas, de muy diversas maneras.

No creo –como otros autores- que la cultura visual en que actualmente vivimos sea inexorablemente productora de un empobrecimiento del pensamiento. Por el contrario, las instancias educativas escolares pueden potenciar las capacidades de transmisión de significados que los mensajes

¹¹ "...al incrementar la diversidad de formas usadas para enseñar una disciplina y al vincular esa disciplina con otra, o al usar varias disciplinas para transmitir una idea clave, no sólo se brinda a los estudiantes más asientos donde apoyarse sino que se logra también hacer más transferible lo que aprenden." (EISNER, E., *Op.Cit.*, p.121)

mediáticos poseen, enseñando a deconstruir sus mensajes desde una perspectiva crítica y resignificando el lugar que ocupan hoy en nuestras vidas¹².

Nuestros alumnos necesitan adquirir diferentes clases de “alfabetismos” para construir significados (los desarrollan en función de sus experiencias cotidianas). La pregunta sería ¿cómo podemos hacer, desde las instancias educativas, para desarrollar estos alfabetismos de manera tal que favorezcan una actitud crítica, reflexiva y activa respecto de la realidad?

No puede darse una respuesta única a este interrogante. Sostendré con Eliot Eisner que “... la presencia de las diferentes formas de representación activa, desarrolla y perfecciona el entendimiento”¹³ y trabajaremos desde esa convicción en la integración de estrategias tales como la lectura de textos y documentos, la interpretación de imágenes fijas tales como dibujos y fotografías, hasta la más compleja decodificación de mensajes audiovisuales, generando de este modo oportunidades para que los alumnos construyan sus propios significados de los conceptos abstractos.

Reconocemos que la idea de que la historia pueda ser reconstruida a través de otros medios que no sean sólo los documentos o los textos escritos, no resulta aceptable para toda la comunidad científica, pero “...ya no parece tan descabellada.”¹⁴

¹² “...incluso con la creciente disponibilidad de medios de comunicación electrónicos, tales como cámaras, sistemas de vídeo, y de medios electrónicos no visuales, por ejemplo la radio, el público considera que estas formas de comunicación sólo son importantes para las actividades de tiempo libre.” (GIROUX, H., *Op.Cit.*, p.132)

¹³ EISNER, E., *Op.Cit.*, p.13.

¹⁴ DOBAÑO FERNÁNDEZ, P. Et al., ***Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia Oral, Cine Y Prensa Escrita***, Bs.As.: AIQUE, 2000, p.45.

Existen otros modos de reconstruir la realidad social y cultural del pasado, basados en materiales que tradicionalmente no se han considerado “fuentes”.

Ahora bien, los materiales que seleccionemos deben poseer ciertas características que permitan el reconocimiento por parte de nuestros alumnos de elementos “familiares”, que puedan relacionarse de modo “intencionado y sustancial”¹⁵ con las ideas previas relevantes y pertinentes que tengan al respecto.

Es decir, que debemos seleccionar o diseñar materiales simbólicos cuyo significado inherente contenga el significado lógico de los conceptos complejos que procuramos enseñar.

La utilización de medios audiovisuales debe darse, desde esta perspectiva, de forma integrada con la utilización de otros medios dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr su resignificación. El sustento aquí está dado por la “**pedagogía con imágenes**” tal como la define Roberto Aparici: *“Desde la pedagogía con imágenes, se sirve de los medios –tanto de los materiales realizados dentro del aula, como de aquellos otros que provienen de otras empresas productoras- con una variada finalidad: con el fin de lograr la motivación, transmitir una experiencia, conocer un proceso...”*¹⁶

En el trabajo de tesis profundizamos los casos de las historietas como combinación de texto visual y escrito –tanto las que pueden encontrarse editadas como las que puedan ser elaboradas por nuestros alumnos- , y los

¹⁵ AUSUBEL, D., *Op.Cit.*, 1998, p.50.

¹⁶ APARICI, R. (coord.), **La Revolución De Los Medios Audiovisuales. Educación Y Nuevas Tecnologías**, De la Torre: Barcelona, 1996, p.76.

casos de filmaciones documentales y films de reconstrucción histórica elaborando una serie de sugerencias para su trabajo de "lectura" en el aula. Como en esta ponencia la intención es reflexionar sobre la metodología que condujo los pasos de la investigación, esperamos haber podido presentar al menos los pilares fundamentales de la investigación cualitativa.

Definimos aquí como "cualitativo" a todo un estilo de investigación, no sólo una serie de técnicas y métodos. Cuando decimos cualitativo nos referimos justamente a indagar en la complejidad y multidimensionalidad de las cualidades de aquello que vemos, percibimos, experimentamos, vivimos en el mundo. Este estilo de investigación desdibuja los límites disciplinarios y toma de la "Teoría social" sus aportes tanto metodológicos como conceptuales, reconociendo que **"en la investigación cualitativa, el observador o el investigador es el instrumento principal"**¹⁷

¹⁷ EISNER, E., *Op.Cit.*, p.73.