

¿Qué es y qué puede un material instruccional en historia?



What is instructional material in history teaching and what it can do in classrooms?

 **Edison Luiz Saturnino**

Universidade Federal do Río Grande do Sul, Brasil
edison.saturnino@ufrgs.br

 **Carmem Zeli de Vargas Gil**

Universidade Federal do Río Grande do Sul, Brasil
carmemz.gil@gmail.com

 **Caroline Pacievitch**

Universidade Federal do Río Grande do Sul, Brasil
00249750@ufrgs.br

Clio & Asociados. La historia enseñada
núm. 39, e0043 2024
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 junio 2024
Aprobación: 30 agosto 2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2024.39.e0043>

Resumen: Se problematizan los sentidos y significados de “material instruccional” para la asignatura escolar de Historia. Exploramos las maneras de definir (o no) “material instruccional”, con atención para las especificidades de la asignatura de Historia y analizamos cambios y continuidades en sus usos y formas, basados en investigaciones de Historia de la Educación en Brasil. Elaboramos una reflexión sobre las dimensiones políticas y tecnológicas de la producción, difusión y usos de los materiales para, al final, proponer cinco premisas que puedan orientar su creación y análisis. Defendemos que materiales instruccionales en Historia son los que plantean preguntas que instigan múltiples perspectivas, que provocan el respeto ante las diferencias y el pensamiento crítico sobre las desigualdades, que movilizan fuentes y saberes diversos, que operan con conceptos y que reflejan sobre las tecnologías involucradas en el mismo material.

Palabras clave: enseñanza de la Historia, material instruccional, autoría.

Abstract: *We question senses and meanings from “instructional material” in history teaching and explore its meanings (or the absence of it), with focus on History teaching and learning. We analyze how instructional materials have been used based on Brazilian History of Education researches. We develop some thoughts about production, propagation, and uses of instructional materials in their political and technological dimensions, and, at last, we propose five premises that could support their creation and analysis. We advocate that History teaching and learning materials should be inquiry based to propose multiple views, to provoke respect about diversity and critical thinking on inequalities. They should also mobilize different resources and knowledge, operate with concepts, and establish reflections about technologies used in the material itself.*

Keywords: History teaching, instructional material, authorship.

Introducción

Este artículo resulta de reflexiones derivadas de investigaciones^[1] en el ámbito de proyectos de investigación individuales^[2] y colectivos^[3] del autor y de las autoras de este texto. En línea con nuestras trayectorias de investigación en los campos de la Enseñanza de la Historia y de la Historia de la Educación, buscamos aquí discutir sobre materiales didácticos, sustentados teóricamente. Nos preguntamos, en primer lugar, qué definiciones existen de “material didáctico” y si existen especificidades en los materiales didácticos elaborados para el componente curricular de Historia. En segundo lugar, reflexionamos sobre la historicidad de los materiales didácticos, ampliando el abordaje para pensarlos desde una perspectiva conceptual, política y tecnológica. Para concluir, exploraremos algunas posibilidades en torno a la problemática de este trabajo: ¿qué premisas podemos construir para orientar la creación y el análisis de materiales didácticos en Historia, atendiendo a la reflexión crítica, las sensibilidades y su producción en el contexto del capitalismo?

Como profesores de la Educación Básica y, actualmente, formadores de docentes, usamos diferentes palabras para nombrar los artefactos que utilizamos en el aula, como recurso, objeto educativo, material, etc., calificados a veces como didácticos, a veces como pedagógicos o incluso como didáctico-pedagógicos o educativos. Con el tiempo, percibimos nuestras dificultades para diferenciar estos términos, y los aportes de la didáctica general, aunque interesantes (Zabala, 1998), no satisfacían las especificidades del trabajo con la disciplina de Historia. Una búsqueda en el Portal de Revistas de Capes en abril de 2024, combinada con el Banco Digital de Tesis y Disertaciones del IBICT, resultó en apenas un artículo^[4] publicado en revistas revisadas por pares, diez disertaciones y ninguna tesis cuyos títulos indicaran la posibilidad de que exista una definición de material didáctico en Historia^[5]. Excluimos todos los trabajos que abordaron exclusivamente libros didácticos, ya que han sido estudiados durante décadas, con enfoques diferentes (Caimi, 2017; Cassiano, 2007; Filgueiras, 2008), y no son el tema central de este artículo.

Para permitir la comparación, decidimos analizar únicamente las tesis de maestría, defendidas tanto en programas de posgrado tanto profesionales como académicos. Así, la muestra está compuesta por tres disertaciones en maestrías académicas, en las áreas de Educación, Enseñanza en Educación Básica e Historia; y siete en maestrías profesionales: cuatro en Enseñanza de la Historia, dos en Historia y uno en Educación y Docencia. El concepto de material didáctico en

Historia citado por la mayoría (siete disertaciones) proviene del libro “Enseñanza de la Historia: fundamentos y métodos” de Circe Bittencourt (2004), un manual que expone aspectos básicos de la Enseñanza de la Historia como práctica de enseñanza, que se remiten a los años 90 y la primera década del siglo XXI. La definición de material didáctico que se encuentra en el libro es la siguiente:

[...] os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão dos conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica [...] - no nosso caso, da História. (Bittencourt, 2004: 296)

Esta definición implica una concepción transmisiva de enseñanza-aprendizaje, en que la ciencia de la Historia es la referencia para los conceptos, la información y el lenguaje. El material didáctico cumpliría el papel de facilitar el aprendizaje, mediando entre la historiografía y la metodología de la Historia y el alumno. La autora también enfatiza que los materiales didácticos (refiriéndose aquí casi exclusivamente al libro didáctico) conllevan ideologías y deben ser utilizados por el docente de manera crítica. La autora también abre la posibilidad de producir materiales didácticos junto con los estudiantes. Las disertaciones de la muestra reiteran esta concepción, aunque no todas citan el libro de Bittencourt, como en los ejemplos:

Assim, de acordo com Bittencourt (2004), entende-se como material didático o instrumento que realiza mediações com o fim de ser um facilitador no processo de aprendizagem, transmissão de informações e conceitos por meio de uma linguagem específica. (Beloto, 2019: 92)

Na utilização de materiais instrucionais em museus ou em sala de aula, os profissionais que os propõem estimam auxiliarem os alunos a construir significado, facilitando sua compreensão e apropriação do assunto em questão. (Rodrigues, 2022: 73)

[...] a autora [Katia Abud] destaca ainda que os registros fonográficos são evidências históricas de um passado que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos. (Barbosa, 2022: 61)

Si bien el texto de Bittencourt es anterior al período más prolífico en el campo de la enseñanza de la Historia (segunda década del siglo XXI), pocas disertaciones han buscado comparar este referente con otros, ni presentan el estado del arte sobre la producción de material didáctico en el campo de la enseñanza de la Historia, ni sobre producciones en cuanto al tipo de material o tema elegido, como historia local (Peres, 2016; Prochnow, 2021), audiovisual (Dall Agnol, 2015), Enseñanza de la Historia y cultura africana y afro-brasileña (Beloto, 2019) o indígena (Rocha, 2019). Pocos

emprendieron una búsqueda de estudios pertinentes (Barbosa, 2022; Ramalho, 2019). Esto puede significar tanto que la definición propuesta por Bittencourt se considere suficiente y adecuada, en cuanto a la falta de atención a las implicaciones didácticas de los significados atribuidos al material didáctico en Historia.

Para entender mejor el escenario, identificamos una serie de recurrencias, tanto en las formulaciones de frases como en los sentidos atribuidos a los materiales didácticos en Historia en las disertaciones seleccionadas. La formulación más evidente, presente incluso en los títulos (Barbosa, 2022; Bittencourt, 2018), es que la investigación en la enseñanza de la Historia debe preocuparse por los “usos” (Peres, 2016; Prochnow, 2021; Rodrigues, 2022) o la “utilización” (Dall Agnol, 2015; Ramalho, 2019) de los materiales (Netto, 2022), recursos (P. E. Bittencourt, 2018) o herramientas (Barbosa, 2022). Además, los materiales didácticos deben ser “facilitadores” (Bittencourt, 2018), “flexibilizadores” (Beloto, 2019) y “lúdicos” (Rodrigues, 2022). Como se ve, los términos están significados por la idea de transmisión de conocimientos o de contenidos.

Otra recurrencia es que la apuesta de usar recursos didácticos variados, por ser (supuestamente) atractivos y lúdicos, sería mejor que las tradicionales explicaciones y apuntes en la pizarra, y garantizaría un mejor aprendizaje que un libro didáctico, por ejemplo. Aun así, la mayoría de las disertaciones también acaban proponiendo textos didácticos, presentando productos similares a los llamados libros paradidácticos. Es como si el término “material didáctico” se entendiera automáticamente como una especie de libro temático acompañado o no de ilustraciones y actividades, pues es común entender de qué trata el material propuesto solamente cuando se llega a la parte en que es reproducido. En una de las tesis, el libro paradidáctico producido por el autor se puso a disposición de la escuela dentro de una cesta de paja y junto con un muñeco *ritxoko*. Estos últimos, a pesar de denominarse “objetos generadores”, fueron utilizados como ilustración inicial del contenido y solo la parte textual ameritaba un análisis posterior (Rocha, 2019).

Otra premisa frecuente es que los materiales didácticos son lúdicos y facilitadores, y algunos autores afirman que sus propuestas conducen al pensamiento crítico y a la construcción de conocimientos históricos, y no solo a la transmisión de información (Dall Agnol, 2015; Rodrigues, 2022). Otros enfatizan la interacción y, principalmente, el papel mediador del profesor (Netto, 2022; Ramalho, 2019) y hay quienes resaltan que el material necesita problematizar y llevar a la reflexión (Beloto, 2019). Notamos, sin embargo, contradicciones entre lo que se declaró y lo que se hizo, especialmente en los trabajos cuya finalidad fue escribir libros

paradidáticos. Se identificaron pocas oportunidades de reflexión y, en ocasiones, los enunciados confundieron orientaciones para el profesor e indicaciones para el estudiante.

Considerando el lugar del profesor en relación con el material, resulta interesante el caso del libro producido por Rocha (2019), el cual fue probado por dos docentes con sus grupos. Al final de las clases, los profesores hicieron cuatro sugerencias: dividir el libro en capítulos menores; producir más problematizaciones, preguntas orientadoras y actividades para los estudiantes; reproducir íntegramente los “mitos”^[6] indígenas; adaptar el lenguaje de los conceptos, trayendo la definición académica y, posteriormente, una explicación por parte del autor. Fueron sugerencias que iban al núcleo del potencial crítico y mediador del material didáctico. Además, las observaciones de los profesores no permiten reproducir opiniones condescendientes sobre las capacidades de estudiantes y docentes, quienes casi siempre son vistos como desconocedores de las innovaciones que surgen de la “investigación”. Aun así, el autor decidió aceptar apenas una de las sugerencias, la más simple de ellas:

[...] optamos por colocar somente as partes de alguns mitos devido a sua extensão textual, pois colocá-los na íntegra era incompatível com as características do material paradidático. Em relação à linguagem, temos vários níveis de leitura que variam de uma localidade para outra, e a mediação do professor é fundamental para compreensão dos alunos. Um ponto importante que compactuamos com os professores aplicadores é a divisão por capítulos [...]. Achar o equilíbrio entre o campo da pesquisa e a sua efetivação quando falamos em produto educacional é algo difícil e complexo, mas percebemos que ele cumpriu o seu papel para com a temática indígena no município de Aruanã-GO. (Rocha, 2019: 86)

Además de que estas justificaciones no resultaron convincentes, no hubo respuesta al pedido de más problematizaciones, preguntas orientadoras y actividades. Las sugerencias de los profesores parecen exigir más de lo que permite la comprensión del autor, independientemente de lo que escribió en el marco teórico-metodológico de la tesis sobre la relevancia de los saberes docentes. Algo es evidente en este extracto: para legitimar los saberes docentes y respetar las voces de los profesores no basta con adoptar un marco, es necesaria una disposición política.

A partir de las huellas señaladas hasta ahora, parece que predomina el siguiente discurso en torno al material didáctico de la Historia: en primer lugar, es necesario poseer un conocimiento ya preparado y legítimo *per se*: la historiografía y algún aparato conceptual, es decir, lo que solía llamarse “saber sabio”. Este saber debe ser objeto de recortes y simplificaciones, aplicando técnicas de “transposición” o de “flexibilización” e incluyendo elementos supuestamente lúdicos, como imágenes (ilustrativas) y actividades (para reiterar información

u omitir opiniones). Quizás con excepción de Ramalho (2019), Netto (2022) y Barbosa (2022), el aula no se concibe como productora de conocimientos históricos. Se parte del principio de que la escuela es un lugar de desactualización y de carencia, correspondiéndole a la investigación de posgrado apoyar a los docentes desfasados. Como máximo, se asigna al docente la mediación del conocimiento, cuyo papel consiste en “usar” adecuadamente el recurso. Aún menor es el espacio concedido a los niños y los jóvenes. Incluso la disertación cuya problemática trataba de acompañar el proceso de producción documental con un grupo de estudiantes terminó analizando solo el contenido del documental terminado, y no, de hecho, las relaciones construidas en el proceso (Dall Agnol, 2015). Sólo en un caso el autor de la disertación se considera también un productor de conocimientos en diálogo con su propia aula y reconoce a los estudiantes como socios en el esfuerzo (Netto, 2022).

Esta cuadro nos da la sensación de escuchar ecos de tecnicismo y la reafirmación de la separación entre Universidad y escuela. Por lo tanto, a continuación discutimos referencias pertinentes para informarnos sobre los cambios y permanencias en la forma en que se clasifican y significan los “materiales didácticos” en Brasil desde finales del siglo XIX.

1. Los materiales didácticos tienen historicidad

Comprender las perspectivas históricas que envuelven los materiales didácticos implica considerar las singularidades de sus procesos de producción, circulación y consumo en espacios y tiempos específicos. Estos procesos están ligados a elementos de la cultura escolar (currículos, arquitectura escolar, materialidades), a la relación de la cultura escolar con las diversas culturas que integran el entorno de las instituciones educativas (culturas políticas, culturas de la infancia, culturas juveniles, culturas del mundo del trabajo, culturas digitales), a las políticas públicas orientadas a la educación, a los recursos tecnológicos y técnicos disponibles, a las tendencias pedagógicas legitimadas en diferentes contextos, a los avances de la cultura académica en sus múltiples dimensiones, a los intereses de ciertos grupos y su capacidad para inscribir determinados saberes en los currículos, al acceso a recursos financieros, entre tantos otros factores (Forquin, 1993; Rockwell, 2007).

El campo de la Historia de la Educación está repleto de situaciones que pueden ilustrar esta afirmación. Tomemos como ejemplo los métodos de enseñanza experimentados en el país a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. El método monitorial, mutuo o lancasteriano, instaurado como el método de enseñanza que debía adoptarse en las escuelas tras el Decreto sobre las Escuelas de Primeras

Letras de 1827, propugnaba una enseñanza de los estudiantes realizada, en gran parte, por ellos mismos, con pocos recursos humanos y materiales, incluyendo un papel bastante restringido del profesor. Debido a las especificidades de este método, los objetos de enseñanza puestos a disposición de los estudiantes consistían en materiales didácticos destinados a la copia, la repetición, la memorización y la inculcación de fórmulas. Según Pierre Lesage, “el método hace uso de técnicas y materiales diversos en el aula; recurre constantemente a cuadros y tablas ilustradas, silabarios, cuadros de lectura y de cálculo; pizarrón, pizarra, formación de letras en el suelo con el dedo” (en Bastos, 2005: 39).

En la segunda mitad del siglo XIX se consolidaron las discusiones sobre la importancia de educar a porciones cada vez mayores de la población brasileña, en la tarea de formar a las nuevas generaciones y hacer avanzar el proceso civilizatorio nacional. Se caminaba a una escuela primaria de enseñanza obligatoria, laica y gratuita. Además, acontecimientos como la inmigración, la abolición gradual de la esclavitud legalizada vinculada a la creación de nuevos medios de opresión, la influencia del movimiento republicano, los crecientes procesos de industrialización y urbanización pusieron en la agenda, de manera cada vez más significativa, una fuerte preocupación por la educación de las clases populares del país y, en consecuencia, por formas más complejas de exclusión en términos de clase, género y raza. En última instancia, las transformaciones políticas, económicas y culturales exigieron cambios e innovaciones en los procesos de escolarización.

Estos factores, sumados a la ineficiencia del sistema escolar, al fracaso del método monitorial en el país y las nuevas teorías en el campo educativo, hacen emerger fuertemente la discusión sobre los métodos de enseñanza, desembocando en la adopción del método intuitivo en parte de las escuelas brasileñas. Este método propugnaba la atención a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, quienes se apropiaban del mundo a través de los sentidos que, combinados con la observación, constituían los elementos fundamentales del aprendizaje. Para Faria Filho, los defensores del método intuitivo “llaman la atención sobre la observación de las cosas, de los objetos, de la naturaleza, de los fenómenos y la necesidad de la educación de los sentidos como momentos fundamentales en el proceso de instrucción escolar” (Faria Filho, 2015: 143). Como materiales didácticos apropiados para el método podemos mencionar la Caja de Lecciones de Cosas de Mme. Pape-Carpentier, la Linterna mágica, mapas, globos, objetos familiares y domésticos. Espacios como museos escolares, museos pedagógicos y bibliotecas fueron utilizados habitualmente, destacándose también actividades como viajes escolares y excursiones pedagógicas. Según Vera Teresa Valdemarín,

los materiales didácticos difundidos en este período incluyeron “además de mobiliario escolar, cajas para la enseñanza de los colores y las formas, grabados, colecciones, objetos diversos de madera, aros, líneas, papeles, etc., en sustitución del antiguo libro de texto para ser memorizados” (2004: 143).

Correspondería al docente, a partir de lo que convencionalmente se llama “lecciones de cosas”, crear las condiciones para que los alumnos alcancen una elaboración mental superior de los conocimientos, procedimiento que, ciertamente, no prescindía de la elaboración y uso de estos diferentes objetos, lo que demuestra la estrecha conexión entre métodos de enseñanza, materiales didácticos y posibilidades de éxito de la acción pedagógica. Si tales materiales asumieron una relevancia destacada en el método intuitivo, su falta o escasez fue también una de las razones utilizadas para justificar el alcance limitado del método.

A falta de materiais tornou-se uma justificativa recorrente dos professores para justificarem a impossibilidade de adoção do método intuitivo ou a sua aplicação parcial. Passado o entusiasmo inicial pela pedagogia moderna, consagrou-se nas escolas primárias o uso sistemático das cartilhas e livros de leitura e as lições rotineiras empregando o quadro negro e giz, caderno e lápis. (Souza, 2013: 107)

En la década de 1930, la apropiación y la resignificación de un conjunto de prácticas, materiales y proposiciones establecidas por el método intuitivo contribuyeron al surgimiento de la *Escola Nova* en Brasil. El escolanovismo profundizó la idea de la centralidad del niño en las relaciones de aprendizaje, demostró la pertinencia de los métodos activos de enseñanza, reiteró que la construcción del conocimiento está íntimamente ligada a los actos de observar, intuir y experimentar, sin dejar de poner énfasis en la importancia de la escolarización para que se estableciera un nuevo orden social en el país.

Según Eliane Peres (2005: 115), la *Escola Nova* llamó la atención sobre la importancia de la escuela para el establecimiento de un nuevo orden social, argumentando sobre las formas en que la sociedad debería ser reformada a partir de la educación. Pero lo más importante, para fortalecer el argumento que estamos construyendo, es demostrar la relevancia de los materiales didácticos y de las actitudes docentes para que el escolanovismo pueda alcanzar el conjunto de directrices y objetivos anunciados. Según Sousa,

... na Escola Nova, os objetos de ensino são recursos auxiliares que devem ser disponibilizados pela escola para favorecer a atividade do aluno. Portanto, na pedagogia nova, os objetos de ensino perdem a centralidade adquirida na renovação pelas lições de coisas. Eles deixam de ser condição para a aquisição do conhecimento e se convertem em meios, componentes de um ambiente deliberadamente organizado para fomentar experiências de aprendizagem.

Justifica-se, dessa maneira, a necessidade de laboratórios, oficinas, salas ambiente, museus, bibliotecas, hortas, jardins, auditórios e quadras de esportes, ou seja, a diversificação de espaços e materiais para a prática de múltiplas atividades de observação e experimentação do meio incluindo jogos, brincadeiras e dramatizações (Souza, 2013: 108).

Esta afirmación está confirmada por el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva de 1932.

As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. [...] a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (Azevedo et al., 1984: 423)

Dadas las singularidades de la escuela renovada, y también como una manera de atender a las múltiples prescripciones de los escolanovistas respecto de dicha pedagogía, un conjunto de objetos didácticos fueron incorporados o resignificados en el ámbito de la cultura material escolar, entre ellos diccionarios, atlas, dibujos y grabados, bibliotecas de recortes, fichas de lecturas, libros de estudio y actividades, tablas, biografías, maquetas, textos sobre viajes históricos, cuestionarios, mapas luminosos, gráficos murales, juegos históricos y geográficos, recortes de armar, periódicos de clase, cuadernos de composición, cuadernillos, cuadernos de caligrafía, dispositivos de proyección fijos, cine educativo, impresos de distintos tipos. Desde esta perspectiva, profesoras, profesores y materiales didácticos tienen un papel de extrema relevancia en la conducción y orientación de las experiencias de aprendizaje escolares.

Como se puede observar en los diversos ejemplos presentes en el libro “Historias de la enseñanza de la Historia” (Oliveira et al., 2020), la tensión entre las propuestas educativas y lo que realmente se podía lograr en las escuelas también existía. Los capítulos del libro demuestran que combatir los métodos de enseñanza de la Historia basados únicamente en la lectura, la memorización y la repetición de puntos organizados de forma lineal y progresiva no es nada nuevo, habiendo sido discutidos incluso por figuras como Rui Barbosa (Santos y Ferronato, 2020). A lo largo del siglo XX, los autores demostraron que la abstracción de conceptos históricos no era un problema insoluble que imposibilitaría el aprendizaje de la Historia para niños y adolescentes (Siman, 2005). Era necesario, sin embargo, saber cómo aproximar las narrativas históricas a la enseñanza de los niños y jóvenes en las escuelas reales. Así, es posible localizar discursos políticos, textos prescriptivos para educadores y manuales didácticos a

lo largo de todo el siglo XX que indicaron el uso de cuentos y novelas; imágenes estáticas, secuenciales o en movimiento; objetos; historias de ficción; memorias familiares, fuentes orales y muchos otros recursos, como bien lo indican Oliveira, Manke y Santos, (2020). Esto no quiere decir, por supuesto, que las clases de historia para “saber de memoria” la historia de la patria fueran minoritarias. Las fuentes de que disponen los historiadores de la enseñanza de la Historia no permiten determinar qué metodologías y materiales didácticos fueron los más frecuentes en las aulas brasileñas. Sin embargo, lo que la historiografía pone a disposición es que los abordajes y las preocupaciones han sido diversos desde al menos principios del siglo XX, incluso en lo que se refiere a la educación de las relaciones étnico-raciales (Perussatto, 2021).

Identificar esta diversidad nos permite plantear dos preguntas. El primero se refiere a una historia de la enseñanza de la historia -que se repite incluso entre los especialistas en la materia- que atribuye el estancamiento, la insensibilidad y la pedagogía de la nación (Gasparello, 2013) sólo al pasado, mientras que la innovación, el dinamismo y la criticidad serían privilegios del presente o, incluso, de un futuro nunca alcanzado, pero siempre esperado. La segunda cuestión se refiere a la imposibilidad de determinar sentidos y significados de la enseñanza de la Historia tomando materiales didácticos, legislación, historiografía o manuales de formación docente como objetos de estudio separados de sus relaciones y de la toma de decisiones sobre los mismos. Por esta razón, en la siguiente sección abordamos los materiales didácticos desde una perspectiva política.

2. Los materiales didácticos están permeados por las contradicciones del capitalismo

Como hemos comentado hasta ahora, existen investigaciones sobre materiales didácticos en Historia, pero nuestra muestra de disertaciones no ofreció coherencia entre lo que se profesa y lo que se propone. Además, poco se discute sobre la producción de materiales didácticos como productos culturales en la época capitalista. Al fin y al cabo, por un lado, cualquier cosa que se tenga a mano se puede transformar en material didáctico por la intervención docente. Por otro lado, existen recursos creados con la intención directa de promover la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, que fueron financiados por organismos públicos o privados, que pueden adquirirse en cualquier lugar o son gratuitos, pero desconocidos, por la falta de divulgación y circulación. En este sentido, además de su historicidad, es posible entender los materiales en sus procesos de fabricación, comercialización, distribución, adquisición y consumo en

la sociedad capitalista. Como mencionamos anteriormente, los libros didácticos y las complejidades de su producción y distribución han sido exhaustivamente estudiados (Aquino y Oliveira, 2017; Cavalcanti, 2016), pero no ocurre lo mismo con otros tipos de materiales.

Pensamos aquí en los materiales didácticos producidos por universidades y secretarías de educación, distribuidos gratuitamente en las redes de enseñanza y en algunas escuelas, así como en los producidos en el ámbito de los estudios de posgrado, como presentamos en la primera sección. Por estar dispersos y poco divulgados, nos parece que no existen investigaciones que proporcionen balances integrales de estos recursos. Tal esfuerzo de investigación contribuiría a identificar potencialidades y lagunas de materiales producidos exclusivamente con recursos públicos y sin fines de lucro. El Portal del Bicentenario (Anped, s. f.) es una iniciativa que alberga una muestra importante de este tipo de producción. Además hay que mencionar la existencia de libretas, canales en plataformas digitales, juegos, etc. producidos por el tercer sector, sindicatos, colectivos y movimientos sociales, cuya calidad, financiación e impacto son aún menos conocidos.

En este sentido, al menos por ahora, hay más preguntas que respuestas sobre la economía política del material didáctico de Historia, excluidos los libros didácticos. Quien firma la autoría de tales recursos, ¿son grandes equipos de trabajo invisibilizados por el nombre de un proyecto editorial? ¿Son colectivos de profesoras y profesores autoorganizados? ¿Son autores renombrados de obras que se han vendido durante décadas? ¿De dónde provienen los recursos que sustentan el trabajo de autoría, diagramación, materialización, divulgación y venta? ¿Qué perfiles de profesores y estudiantes adquieren estos recursos didácticos? ¿Qué discursos componen las narrativas autorizadas y las prohibiciones de estas obras? Las opciones didácticas presentes en estos materiales ciertamente marcan las diferencias y desigualdades que involucran la producción y el consumo de materiales didácticos en Historia y, en consecuencia, su valor. En el caso de las disertaciones que analizamos al inicio, no detectamos reflexiones sobre costos de producción, ni estrategias de circulación de libros y materiales didácticos producidos por los propios autores que, según la tarea, requerían personal de apoyo, ilustradores, acceso a archivos, etc. Hay quien defiende que las disertaciones de las Maestrías Profesionales siempre deben redundar en productos para la divulgación o de enseñanza de la historiografía más reciente. Sin embargo, a nuestro juicio, se trata de una comprensión tecnicista sobre la formación docente de posgrado y, además, es cuestionable la posibilidad de producir materiales

didácticos de buena calidad sin recursos financieros y minimizando el diálogo con las aulas.

En este sentido, el análisis del material didáctico implica una mirada a lo inmaterial (Gorz, 2005), con énfasis en el virtuosismo de los profesores que no sólo producen recursos didácticos, sino que también analizan, critican y buscan generalizaciones. Evidentemente, también hay materiales que se limitan a reproducir informaciones poco fiables, con propuestas de actividades inocuas, y aun así circulan en las conversaciones. Esta reflexión torna inconmensurable el valor agregado producido por una profesora que crea sus propios materiales didácticos y que desarrolla poderosas mediaciones con los recursos disponibles, sobre todo si ponemos en la ecuación el salario, el número de estudiantes atendidos y el crecimiento intelectual y ciudadano que potencialmente surge de buenas clases de historia.

Entretanto, el capitalismo en su forma neoliberal se ha esforzado por producir currículos y materiales didácticos “a prueba de docentes”, como ha estudiado Michael Apple (1989), nombrando tales políticas como neoconservadoras, es decir, controlando los cuerpos para el máximo de explotación posible, al tiempo que prohíbe el pensamiento crítico y la diversidad en nombre de la meritocracia. Si, desde el punto de vista del liberalismo clásico, buenos profesores con buenos materiales didácticos amplían el capital humano y cultural -y ésta parece ser la perspectiva predominante en las disertaciones analizadas-, desde la perspectiva neoconservadora es más rentable entrenar docentes para transmitir contenidos seleccionados y estructurados por la iniciativa privada y censurados por ideólogos y religiosos. Ciertamente, esta obsesión por controlar la vida y el pensamiento es imposible, aunque cause enormes perjuicios. Después de todo, la subversión siempre encuentra brechas por las cuales florecer, como lo demuestra Christian Laville (1999).

Finalmente, cuando pensamos en los materiales didácticos en el ámbito del capitalismo, hay una variable oculta, o quizás engañosamente fija: el estudiante que, casi siempre, aparece como receptor. No solo sabemos poco sobre cómo jóvenes y adolescentes interactúan y se apropian de los materiales didácticos en las clases de Historia, sino que además nuestros referentes no ofrecen categorías de análisis abiertas a la experiencia discente (Miguel-Revilla y Sánchez Agustí, 2018). Y, cuando se intenta esto, parece que la tendencia es encajar las experiencias de los jóvenes en modelos conceptuales preestablecidos, basados en un tipo de ciencia refractaria al aprendizaje en el aula, como ejemplificamos en la reflexión inicial de este artículo.

El capitalismo en su forma neoliberal ha demostrado ser cada vez más eficiente a la hora de masacrar la pluralidad y asfixiar los caminos hacia las utopías, incluso si para ello precisa recurrir al fascismo. Por

tanto, los materiales didácticos también pueden ser mecanismos de control y censura junto a la precarización del trabajo y el combate contra la intelectualidad y la sensibilidad docentes (Brown, 2015; Freitas, 2003; Galzerani, 2012; Giroux, 1997). En este sentido, la mirada política sobre qué es y qué puede hacer el material didáctico de Historia nos permite ponerlo en marcha, como un producto cultural y creativo que es también una mercancía y que está atravesado por discursos que plantean diferencias y desigualdades en Historia y en clase de Historia.

3. Los materiales didácticos se ven impactados por las tecnologías digitales

El protagonismo de la palabra escrita en la cultura escolar hizo que la cotidianidad escolar acabara regida por la lógica del libro, subestimando formas de conocimientos, prácticas y materiales didácticos constituidos a partir de otras lógicas como la oralidad y la memoria, por ejemplo. Se puede sugerir que la obsesión de la cultura escolar por los libros y la palabra escrita, manuscrita o impresa, ha provocado graves prohibiciones en relación con la palabra hablada, la palabra escuchada, la palabra cantada, la palabra recordada en el ámbito de las prácticas escolares a lo largo de gran parte del siglo XX. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la Historia, las imágenes quedaron relegadas a un papel secundario y de apoyo, lo que supuso que el potencial educativo de la pintura artística, el cine, la televisión, por ejemplo, quedara relegado a un segundo plano. Del mismo modo, la música y la memoria dejaron de ser aprovechadas de manera significativa en las clases de Historia.

A finales del siglo XIX este debate ya estaba a la orden del día, como lo demuestra la cita de Pestalozzi de Ferdinand Buisson, en un texto de 1897: “[...] las cosas antes que las palabras, la educación a través de las cosas y no la educación por las palabras (Bastos, 2013: 241). Hacer del aula un espacio para observar, tocar, distinguir, medir, comparar, nombrar, en definitiva, conocer las cosas, fueron las pretensiones del Método de Enseñanza Intuitivo, buscando sustituir el carácter abstracto de las clases y requiriendo un conjunto de materiales que hicieran de la clase un espacio para aprender sobre las cosas: mapas, libros, cuadernillos y “materiales presentes en la vida cotidiana, como palillos, semillas, [...] hojas, frutos, árboles, pétalos, semillas, etc.” (Santos, 2014: 562) para aprender intuitivamente. El método intuitivo a finales del siglo XIX o las salas ambientales en los años 90 del siglo XX fueron tecnologías educativas puestas a disposición en las escuelas. Con esto queremos reafirmar que la educación escolar siempre ha sido un escenario de tecnologías, pero no como el digital.

Internet aporta nuevas direcciones a los materiales didácticos que tienen la posibilidad de volverse más abiertos, conectados y participativos. Además de las intencionalidades de enseñar y aprender, se suma el propósito de hacer un material didáctico para compartir, lo que amplía la audiencia que puede comentar, utilizar y modificar el mismo material. Más intercambios y relaciones entre otros materiales diferentes, ya que lo digital facilita la integración de diferentes recursos educativos en uno solo. Massone (2014) observa diferentes propuestas de intertextualidades que acercan el lenguaje de internet y los materiales didácticos, principalmente a través de la composición propia del hipertexto, que posibilita múltiples itinerarios de lectura y diferentes maneras de apropiarse de saberes y conocimientos.

Los materiales didácticos digitales sugieren que el estudiante busque en Internet actividades que demandan el uso de tecnologías de la información y la comunicación, *links* recomendados y referencias disponibles que, de cierta manera, contribuyan a la constitución de comportamientos itinerantes y procedimientos nómadas. Entonces, ¿no podríamos tratar a los estudiantes-lectores que interactúan y se apropian de dichos materiales escolares a partir de la figura del cazador furtivo de Michel de Certeau o del flâneur de Charles Baudelaire? ¿O, aún, inspirados en Chartier (1999), anunciar que los estudiantes inventan significados y contenidos, no reducibles a las intenciones de profesores y profesoras que crean los materiales didácticos?

Tomemos como ejemplo el texto escolar, ahora un hipertexto presente en la nueva generación de materiales didácticos de Historia, formado a partir de un mosaico de imágenes, documentos, fotografías, cómics, recortes de periódicos, caricaturas, dibujos, obras de arte, citas de obras académicas, letras de canciones, extractos literarios, propagandas, entre tantos otros ejemplos. Esto demuestra la textura discursiva y la pluralidad de voces representadas en estos materiales. Sin embargo, esto no garantiza una comprensión crítica, reflexiva y ética de las tecnologías – soporte de los materiales didácticos digitales. Es necesario que el estudiante sea orientado por el profesor o profesora para establecer parámetros para seleccionar, organizar y verificar la información: ¿por qué este sitio? ¿Las referencias están indicadas en el sitio web? ¿A quién pertenece esta plataforma? ¿Por qué esta imagen y no otra? ¿Qué estamos comunicando al colocar esta imagen con este texto/vídeo/audio (Gil y Costa, 2024: s.d.)?

Por lo tanto, es importante interrogar cómo los materiales didácticos digitales para las clases de Historia -pero no sólo- desenfocan el enfoque de la tecnología como recurso pedagógico en una clase progresista. Ni recurso ni signo de progreso y, sí, lo digital como contenido en el aula, ampliando el debate para revelar más

sobre el ámbito político y económico de lo digital ya que (Morozov, 2018: 33) advierte que el capitalismo “datacéntrico” de Silicon Valley “busca convertir todos los aspectos de la existencia cotidiana en activos rentables (...)”.

La mediación del profesor o de la profesora, en el uso de materiales digitales, implica también incluir en la agenda de clase la relación entre tecnologías y derechos digitales y, de esta manera, cuestionar quién proporciona la tecnología, quién administra las plataformas, dónde se almacenan los datos y, en la medida de lo posible, descubrir en la clase de Historia cómo funcionan las cosas en el mundo digital. De esta manera estaremos tratando la tecnología como un contenido más a tratar en los materiales didácticos y no un mero recurso, medio o materialidad de los materiales didácticos.

En Historia, esto implica utilizar materiales didácticos con licencias abiertas, distribuidos con seguridad jurídica para que cada profesor pueda adaptar y modificar según sus objetivos. En este sentido, los materiales didácticos en las clases de Historia pueden contribuir a “promover los derechos digitales, en consonancia con la relevancia social de la enseñanza de la Historia, que siempre ha estado preocupada por la formación para la ciudadanía, la reducción de las desigualdades y la construcción de la democracia” (Gil y Costa, 2024: s.d.).

En síntesis, indicamos que todo material didáctico para la enseñanza de la Historia debe ser visto como un objeto histórico, permeado por las contradicciones del capitalismo, por los impactos de los cambios tecnológicos y siempre situado, en función de las elecciones, intenciones e intervención del profesor y de la profesora. Quizás ahora podamos centrarnos en la construcción de un concepto de material didáctico que considere sus usos y potencialidades.

4. ¿Qué es el material didáctico en Historia y para qué puede servir?

El esfuerzo teórico por responder a esta pregunta tiende a producir un conjunto de ideas capaces de contribuir a los profesores y profesoras en la elaboración y uso de dichos materiales en el aula, a través de la complejización de la mirada investigativa que orienta los materiales didácticos, sus prácticas pedagógicas y los resultados que surgen de ellos respecto de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que posibilitan. Pensemos en el objeto de estudio de este texto: los materiales didácticos.

El estudio de autores como Jessica Santos, Diana Vidal, Roger Chartier y Vera Valdemarin demostró la complejidad de la tarea de caminar rumbo a una definición del concepto de “materiales didácticos”, teniendo en cuenta la diversidad de términos

relacionados con tales objetos. En general, materiales didácticos, materiales curriculares, materiales pedagógicos, recursos educativos, recursos didácticos, recursos pedagógicos, son algunos de los términos definidos por los autores y autoras que se ocupan en discutir tal cuestión. Dependiendo del área de conocimiento a ser tratada también aparecen otras expresiones como materiales manipulables, materiales estructurados, materiales no estructurados, como es el caso de la enseñanza de las Matemáticas (Botas y Moreira, 2013). Es importante resaltar que las variaciones no difieren mucho entre sí, en un panorama donde es posible percibir sentidos que se aproximan, se alejan, se recubren, se complementan, se explican y se sustraen. En algunos momentos, es posible percibir sentidos sombreados, superpuestos, muy similares, incluso cuando parecen poseer significados diferentes.

Ante la diversidad de términos para definir lo que puede entenderse como “material didáctico”, pasamos a agrupar un conjunto de ideas presentes en algunas de estas expresiones y que, a nuestro entender, pueden servir para pensar qué es un material didáctico en el ámbito de la enseñanza de la Historia. Es recurrente la expresión de que los materiales didácticos se crean específicamente para promover la enseñanza y el aprendizaje, lo que invita a entender, desde esta perspectiva, que se caracterizan como materiales producidos (o no) por el/la docente, utilizados en el aula o en otros contextos de acción educativa, que actúan y coadyuvan en la construcción del conocimiento histórico y su comprensión. En este sentido, dichos materiales posibilitan adquirir información cuanto desarrollar saberes y ejercitar experiencias en Historia. Es posible pensar que los materiales didácticos se albergan en un conjunto de objetos mucho más amplio, lo que Antoni Zabala denominó materiales curriculares. Éstos se definen como “todos aquellos instrumentos que proporcionan al educador referencias y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación (Zabala, 1998: 167), lo que nos hace considerar que, en definitiva, al menos para este autor, todos los materiales didácticos pueden ser considerados materiales curriculares, pero no todos los materiales curriculares se caracterizan como materiales didácticos. Por otro lado, como explicamos al inicio de este artículo, se entiende que los materiales didácticos son todos aquellos que el docente utiliza, o incluso produce, para ser utilizados dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son elementos de fundamental importancia en la organización y ejecución del trabajo docente, pues pueden ayudar a los estudiantes a consolidar conceptos fundamentales en las diferentes fases del camino de aprendizaje dentro del ámbito de una disciplina. En el caso de la enseñanza de la historia, incluye un

conjunto de conceptos apropiados para la comprensión de los procesos históricos, como tiempo, espacio, acontecimiento, anacronismo, memoria, cambio, permanencia, patrimonio, entre tantos otros que posibilitan, inclusive, potenciar las relaciones entre aprendizaje y formación.

A raíz de estas discusiones, emergen dos cuestiones relacionadas con la intencionalidad y la intervención docente que necesitan atravesar los procesos de elaboración y uso de materiales didácticos. Es posible afirmar que una de las condiciones para que un objeto de la cultura escolar y/o de las culturas históricas asuma el estatus de material didáctico es la intencionalidad con la que es producido y utilizado. Dicha intencionalidad se refiere a la finalidad, funciones y criterios que rigen el uso del material. Por ejemplo: ¿cuál es el perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes que interactuarán con el material? ¿Cuál es la singularidad de la escuela y de la propuesta pedagógica que acoge a los diferentes sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ella establece? ¿Para qué situación de aprendizaje se produjo o adaptó el material?

En cuanto a la intervención docente, se puede considerar el poder de los materiales didácticos para acercar el mundo del profesor o de la profesora al mundo de los estudiantes y viceversa. Un material didáctico tiene la capacidad de posibilitar la interacción entre estudiantes y docentes en torno a los objetos de estudio que se abordan, los contenidos a comprender, los conceptos a ser apropiados, los procesos históricos a ser entendidos. Un material didáctico puede otorgar pertinencia, actualidad y legitimidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje experimentados en la escuela.

Dependiendo de quién los elabora y utiliza, los materiales didácticos tienen la capacidad de informar, comunicar, orientar, ejemplificar, ilustrar, discutir, hacer proposiciones, afirmar, ejercitar la duda, provocar inquietud, instigar el pensamiento. Por eso es importante que presenten precisión conceptual, sean acordes con los saberes legitimados por la ciencia de referencia y/o por los saberes tradicionales, conectados con las temáticas emergentes del tiempo presente, atentos a la actualidad de los debates historiográficos y que aborden cuestiones sociales contemporáneas. Es por esto que los materiales didácticos merecen ser constituidos a partir de una especie de textura porosa, que acoja y contemple una diversidad de saberes, prácticas, conocimientos, deseos, expectativas, subjetividades y tantas cosas que se pretende formen parte de los currículos escolares.

En el caso de la enseñanza de la Historia, es importante considerar que documentos escritos, imágenes, periódicos de época, obras de arte, discursos políticos, memorias obreras, películas, documentales, músicas, literaturas, pesquisas policiales, arquitecturas, elementos de la cultura material, mapas, entre tantas otras fuentes y objetos, no

constituyen, en sí mismos y a priori, un material didáctico a ser utilizado en las clases. Esto porque, a nuestro entender, es necesario que el docente actúe para establecer una intencionalidad didáctica, formular una pregunta de estudio, proponer una problemática histórica, instigar una mirada extranjera y provocar la curiosidad discente, de modo de facilitar contextos de autoría y expresión creativa junto a los estudiantes. Es evidente, por tanto, la necesidad de una intervención docente adecuada, criteriosa y reflexiva.

Es recurrente la idea de que la simple utilización de un material didáctico no garantiza el aprendizaje. También sabemos que el potencial de un material excelente se ve disminuido cuando es utilizado inadecuadamente por el docente, y también se puede evocar lo contrario, en situaciones en las que material de dudosa calidad gana relevancia gracias al trabajo de un docente que tiene la habilidad de ampliar su alcance educativo y pedagógico. Pensamos que tales afirmaciones pueden ser problematizadas y puestas en suspenso, dada la importancia de invertir energía, tiempo, esfuerzo, trabajo, investigación y recursos financieros en la elaboración de materiales didácticos, expresando la autoría docente, prestando atención también a los usos de estos materiales por parte de profesores y estudiantes.

Es posible afirmar que toda materialidad encuentra sus desarrollos en los usos y en las prácticas y en las preguntas que nos planteamos como agentes de tales prácticas. Tal afirmación implica reconocer una cadena de apropiaciones tácticas (Certeau, 2007) que los sujetos hacen de los materiales didácticos, a partir de contenidos y formas, y que potencian sus alcances y posibilidades. Es importante pensar en la figura de los productores, que generalmente son profesores o especialistas en un tema determinado, que movilizan un conjunto de saberes para la elaboración de los materiales didácticos. En cierto modo, estos sujetos se apropian de teorías, de saberes prácticos, de tendencias pedagógicas, de elementos de la cultura escolar, de prescripciones de la legislación, y los insertan en el ámbito de sus producciones, haciendo explícitas las apropiaciones creativas e instrumentales que utilizan estos diferentes elementos en los procesos de creación de materiales didácticos.

Por otro lado, consideremos la figura del profesor, que siendo o no productor de tales objetos, se apropia de ellos en sus prácticas pedagógicas. En esta operación, el profesor se vale de teorías que configuran su campo de conocimiento, así como sus experiencias e intuiciones y, tomándolas como plataformas privilegiadas de observación del mundo, pasa a proponer usos inventivos de los materiales didácticos en el aula. Ciertamente, el binomio apropiaciones/proposiciones se fundamenta en conocimientos previos sobre la disciplina, en la experiencia que el ejercicio de la

profesión docente posibilita, en las posiciones políticas del docente, en sus creencias sobre el papel de la escuela en la vida de los sujetos, en la tendencias que subyacen a sus prácticas educativas y pedagógicas (Tardif y Lessard, 2014).

Es curioso notar que creadores y profesores actúan tanto en la lógica de los consumidores como en la lógica de los productores, ya que “alternan operaciones tácticas y estratégicas, a veces desde la posición de lectores, a veces desde el intento de conformar nuevas prácticas” (Valdemarin, 2010: 130). Tal afirmación se explica mejor por el hecho de que los materiales didácticos se relacionan, por un lado, con el campo de las tácticas, ya que son el resultado de lecturas, interpretaciones y apropiaciones que se realizan con creatividad e inventiva por parte de los sujetos que crean y por parte de los sujetos que enseñan a partir de estos objetos. Por otro lado, los materiales didácticos también pueden situarse en el campo de las estrategias, pues a partir de un conjunto de protocolos evidenciados en los propios objetos y en las intencionalidades de la acción docente, buscan fijar lecturas autorizadas e imponer usos adecuados, de acuerdo con los conocimientos a ser producidos en el ámbito del currículo.

Entretanto, la cadena de apropiaciones a la que nos referimos precisa considerar las maneras en que los estudiantes consumen los materiales didácticos, por lo que dirigimos el foco de las discusiones al aula, a las relaciones prácticas de los estudiantes con dichos objetos y a las actitudes docentes que, de cierta manera, conducen a tales apropiaciones. Es posible sugerir que un material didáctico “[...] combina proposiciones teóricas y prescripciones para la práctica, confiriéndoles modos de uso en el aula” (Valdemarin, 2010: 134). Los usos se encuentran en el ámbito de las prácticas que, a su vez, conciernen a la forma en que los sujetos escolares se relacionan con el conjunto de materiales que se ponen a su disposición en la vida cotidiana de la escuela. Desde esta perspectiva, la debida atención a los usos permite a los profesores potenciar los alcances de la práctica docente, porque es a partir de los usos que las maneras de pensar son investidas de maneras de actuar, lo que permite la ocurrencia de nuevas formas de pensar por parte de los estudiantes. En última instancia, son los usos los que posibilitan a los alumnos construir sentidos de inteligibilidad para los materiales didácticos con los que se relacionan.

Por otro lado, es importante considerar que es en el campo de las prácticas y de los usos donde los estudiantes consiguen establecer operaciones tácticas para enfrentar las estrategias de control a las que son sometidos cotidianamente en el ambiente escolar, incluidas las impuestas por los propios materiales didácticos. Buscando inspiración en Michel de Certeau, Roger Chartier nos enseña que “la lectura es,

por definición, rebelde y vagabunda” (1999: 7), lo que implica considerar los múltiples artificios utilizados por los estudiantes para subvertir los protocolos impuestos por los objetos de aprendizaje que se usan en el aula. Esto significa que no existe una manera única, ni correcta, de leer un libro didáctico, de descifrar los enigmas de una imagen o incluso de interpretar el contenido de una narrativa, ya que los sentidos producidos sobre estos objetos están relacionados con los saberes, las expectativas, las pasiones, los deseos y las repulsiones de los estudiantes. Los materiales didácticos, de esta manera, son portadores de narrativas incompletas a ser continuadas por los sujetos que enseñan y aprenden, en el contexto de las secuencias didácticas y en el conjunto de metodologías propuestas por el profesor.

Por eso se puede afirmar que, dependiendo de sus usos, los materiales didácticos posibilitan la resistencia, la insubordinación, el pensamiento divergente, la confrontación, la contra conducta, el malestar, la creación, la autoría, la pluralidad. Esto implica reconocer que los materiales didácticos merecen ser polisémicos y polifónicos, de modo de acoger diferentes sentidos y dar cabida a diferentes voces. Es importante que estén en consonancia con las cuestiones relevantes del tiempo de su producción y uso. Es más, necesitan inducir la creación de mundos aún no imaginados, sueños aún no soñados, vidas aún no vividas, cuerpos aún no visibles, utopías aún no concretadas.

Para continuar pensando

Para sintetizar nuestras reflexiones y contribuir a la conceptualización del material didáctico en Historia, proponemos algunas premisas a tener en cuenta a la hora de producirlos y analizarlos. En primer lugar, pensamos que el material didáctico, en un vocabulario foucaultiano, dispone discursos que hablan de las verdades de sus tiempos de producción (2013). En el vocabulario de Le Goff (2013), es un documento-monumento, que debe ser volteado y transformado por preguntas y conexiones, cuyos potenciales y límites no pueden ser esencializados.

En segundo lugar, la consecuencia de la primera premisa es que ningún material didáctico se crea únicamente por razones pedagógicas o historiográficas. Al rodearlo de preguntas típicas del pensamiento histórico, percibimos el material didáctico también como una mercancía, es decir, implica la producción de desigualdades, el acceso a recursos materiales y a medios de divulgación, el uso predatorio o militante del Estado y las disputas sobre los dichos y prohibiciones en relación con la Historia. Por tanto, nuestra tercera premisa habla de la necesidad de percibir las brechas, siguiendo los hilos que recorren las decisiones de profesores y estudiantes que deciden, por ejemplo, producir pequeños libros sobre las mujeres en la historia, o la

militancia de estudiantes neozelandeses que demandan al Estado el derecho a estudiar la Historia de los pueblos originarios en la escuela (O'Malley, 2021).

La cuarta premisa aborda el formato digital del material didáctico, lo que supone una discusión política sobre las plataformas, entendidas como empresas con intereses ocultos y de *lobby*. Es preciso defender que los usos de lo digital en los materiales didácticos implican, ante todo, “una crítica emancipadora de la tecnología” (Morozov, 2018: 26). Los materiales didácticos en formato digital no sólo deben ser abiertos, conectados y participativos, sino también políticamente comprometidos. En consecuencia, la quinta premisa es la necesidad de considerar la tecnología digital utilizada como contenido de este material. Esto requiere elecciones y decisiones sobre cómo abordarlo para no considerarlo un apéndice, en la perspectiva de que forma y contenido no se separan, aunque no seamos conscientes de ello.

A partir de estas cinco premisas, proponemos que el material didáctico en Historia sea definido por la praxis docente en el sentido de establecer la intencionalidad didáctica, la problematización política y la sensibilidad hacia la vida del aula. Para quien se dedica a estudiar, evaluar y producir materiales didácticos, proponemos que, en el caso de la Historia, es fundamental que el material esté permeado por problemáticas históricas (y no sólo la difusión de información) y que se hagan esfuerzos para establecer un diálogo efectivo con el estudiante. Así, los materiales didácticos en Historia son aquellos que proponen preguntas para instigar múltiples percepciones, provocar la curiosidad ante las diferencias y la criticidad sobre las desigualdades, movilizar la interpretación de fuentes y saberes diversos, operar con conceptos y reflexionar sobre las tecnologías del propio material (aunque no sea digital). Por ello defendemos que los materiales didácticos vengán a componer contextos de autoría y expresión creativa en las clases de Historia.

Referencias bibliográficas

- Anped. (s. f.). *Portal do Bicentenário*. Quem somos. Recuperado 12 de junio de 2024, de <https://portaldobicentenario.org.br/>
- Apple, M. (1989). *Educação e poder*. Artes Médicas.
- Aquino, L. F. de, & Oliveira, S. R. F. de O. (2017). A Independência do Brasil nos livros didáticos para crianças: uma análise da produção didática entre as décadas de 1970 e 2000. *História & Ensino*, 23(2), 155–180.
- Azevedo, F. de, Peixoto, A., Sampaio Doria, A. de, Teixeira, A. S., Lourenço Filho, M. B., Frota Pessoa, J. G., Mesquita Filho, J. de, Briquet, R., Casasanta, M., Delgado de Carvalho, C., Almeida Jr., A. F. de, Fontenelle, J. P., Lopes de Barros, R., Silveira, N. M. da, Lima, H., Vivacqua, A., Venancio Filho, F., Maranhão, P., Meirelles, C., ... Gomes, R. (1984). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66(150), 407–425.
- Barbosa, G. M. (2022). “*Eu nasci há dez mil anos atrás*”: o uso do rock como recurso didático nas aulas de História [Dissertação, UFPE]. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/47843/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Geison%20Marcelino%20Barbosa.pdf>
- Bastos, M. H. C. (2005). O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). En M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Eds.), *Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. II: século XIX* (pp. 34–51). Vozes.
- Bastos, M. H. C. (2013). Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. *Revista História da Educação*, 17(39), 231–253.
- Beloto, G. M. (2019). *Material didático de História com vista à Lei n. 10.639/03: uma construção de política educacional* [Dissertação, PUCCamp].
- Bittencourt, C. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Bittencourt, P. E. (2018). *Finish him: possibilidades do uso de jogos eletrônicos comerciais como recursos didáticos no ensino de História* [Dissertação, UFMG]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32057>
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: um estudo no 1. ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253–286.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.

- Caimi, F. (2017). O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. En H. Rocha, L. Reznik, & M. de S. Magalhães (Eds.), *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (pp. 33–54). FGV.
- Cassiano, C. C. de F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)* [Doutorado, Educação: História, política, sociedade]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10614>
- Cavalcanti, E. V. (2016). Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, 5(9), 262.
- Certeau, M. de. (2007). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Vozes.
- Chartier, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. UNB.
- Dall Agnol, C. (2015). *Produção audiovisual como recurso didático-pedagógico no ensino de História: “Como me veem?”, “Como eu me vejo?” Estudo de caso de adolescentes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade social* [Dissertação, UCS]. <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1088/Dissertacao%20Caroline%20Dall%20Agnol.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Faria Filho, L. M. (2015). Instrução elementar no século XIX. En E. M. T. Lopes, L. M. Faria F., & C. G. Veiga (Eds.), *500 anos de educação no Brasil* (pp. 135–150). Autêntica.
- Filgueiras, J. M. (2008). A produção didática de Educação moral e cívica: 1970-1993. *Cadernos de Pesquisa: Educação Brasileira*, 3, 81–97.
- Forquin, J.-C. (1993). Introdução: currículo e cultura. En J.-C. Forquin (Ed.), *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (pp. 9–26). Artes Médicas.
- Foucault, M. (2013). *Arqueologia do Saber* (8. ed.). Forense Universitária.
- Freitas, H. C. L. de. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc., Campinas*, 24, 1095–1124.
- Galzerani, M. C. B. (2012). Memória, cidade e educação das sensibilidades. *Resgate*, 20(23), 1–6.
- Gasparello, A. M. (2013). A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 13(03), 147–178.

- Gil, C. Z. V., & Costa, M. A. F. (2024). Livros didáticos, cultura digital e educação aberta. En J. P. Farias Jr., M. G. O. Rovai, & G. J. Silva (Eds.), *Livros didáticos e Ensino de História*. EDUFPI, no prelo.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas.
- Gorz, A. (2005). *O imaterial. Conhecimento, valor e capital*. Annablume.
- Laville, C. (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, 19(38), 125–138.
- Le Goff, J. (2013). *História e Memória*. Editora Unicamp.
- Massone, M. (2014). Transformaciones em las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales. En E. Zamboni, M. de F. S. Dias, & S. Finocchio (Eds.), *Peabiru, um caminho, muitas trilhas: ensino de história e cultura contemporânea* (pp. 33–60). Letras Contemporâneas.
- Miguel-Revilla, D., & Sánchez Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei*, 119–142.
- Morozov, E. (2018). *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. UBU.
- Netto, E. R. (2022). *Homens e imagens no Ocidente Medieval: uma proposta de material didático para o ensino de História medieval na Educação Básica* [Dissertação, UFSM]. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27707/DIS_PPGEHRN_2022_NETTO_EDUARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oliveira, J. P. G. de, Manke, L. S., & Santos, M. F. de J. (2020). *Histórias do ensino de história: projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes*. EdUPE.
- O'Malley, V. (2021, noviembre 2). New Zealand's children will all soon study the country's brutal history – it's not before time. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/commentisfree/2021/nov/02/new-zealands-children-will-all-soon-study-the-countrys-brutal-history-its-not-before-time>
- Peres, M. F. (2016). *Produção de material didático-pedagógico para a valorização do patrimônio histórico e cultural de Tupanciretã* [Dissertação, UFSM]. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/>

1/13638/DIS_PPGEHRN_2016_PERES_MARILEN.pdf?
sequence=1&isAllowed=y

- Perussatto, M. K. (2021). O futuro da nação: instrução, educação e racialização da infância (Porto Alegre, RS, c. 1871-1910). *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 13(25), 60–90.
- Prochnow, A. V. (2021). *Produção de material didático para o ensino da história do município de Nova Candelária-RS* [Dissertação]. UFSM.
- Ramalho, L. B. (2019). *Jogos digitais como material didático no ensino de História: análise da produção acadêmica* [Dissertação, Unifesp]. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7729567
- Rocha, D. S. (2019). *Ensino de história indígena no município de Aruanã-GO: estudo de caso e proposta de material didático sobre o povo Iny* [Dissertação, UFG]. <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/39d8d7b1-e707-40a1-bc7d-f50ff8754a8e/content>
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212.
- Rodrigues, M. G. (2022). *Entre desenhos, cores e histórias: proposta de material didático para o museu de Vacaria/RS* [Mestrado Profissional, Universidade de Caxias do Sul].
- Santos, A. L. S. M. y Ferronato, C. (2020). “Afortunados os povos que não têm história”: Ruy Barbosa, os pareceres da Instrução Pública e o Ensino de História no Império do Brasil Oitocentista. En J. P. G. Oliveira, L. S. Manke, & M. F. de J. Santos (Eds.), *Histórias do Ensino de História: projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes* (pp. 19–44). EdUPE.
- Santos, J. C. (2014). Os materiais didáticos utilizados no Ensino Primário dos Saberes Elementares Matemáticos: uma análise aos documentos oficiais da década de 1930. *Anais do Enaphem*, 2, 554–564.
- Siman, L. M. de C. (2005). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. En V. L. S. De Rossi (Ed.), *Quantotempo o tempo tem?* (pp. 109–143).
- Souza, R. F. de. (2013). Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. *Educar em Revista*, 49, 103–120.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

Valdemarin, V. T. (2010). *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus métodos de uso*. Cortez.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. ArtMed.

Notas

- [1] Edison Luiz Saturnino, Carmem Zeli de Vargas Gil y Caroline Pacievitch contribuyeron conjuntamente a la escritura del presente artículo.
- [2] Memórias de leitura de Normalistas: um estudo sobre modos de ler na cidade de Porto Alegre nos anos 1940-1950. Creación y Autoría: *Materiais Didáticos de História. A aula inacabada: democracia, utopia e ensino de História* (<https://www.ufrgs.br/aulainacabada/>).
- [3] Creación y Autoría: *Materiais Didáticos de História*, con apoyo del CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes (processo n. 404584/2021/7).
- [4] Evidentemente existen otros artículos y textos en anales de eventos que tratan el tema, pero optamos por utilizar el Portal de Revistas para posibilitar comparaciones futuras.
- [5] Sabemos de las dificultades para indexar artículos, tesis y disertaciones de forma adecuada y que funcionen para todos los sistemas de búsqueda. Estos resultados exigieron un esfuerzo de filtrado manual, mediante la lectura de los títulos y, cuando fue necesario, de los resúmenes. Es importante resaltar que excluimos todos los resultados que trataban específicamente de libros didácticos, ya que nuestro interés está precisamente en otro tipo de recursos que están presentes en las escuelas y que, como demuestra nuestra revisión, son poco debatidos en el campo.
- [6] Término utilizado en la disertación.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115173002/1115173002.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Edison Luiz Saturnino, Carmem Zeli de Vargas Gil,
Caroline Pacievitch

¿Qué es y qué puede un material instruccional en historia?

What is instructional material in history teaching and what it can do in classrooms?

Clio & Asociados. La historia enseñada
núm. 39, e0043, 2024

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2024.39.e0043>



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.