

Libros de **Cátedra**

# Enseñar Historia

## Temas y problemas

Gonzalo Álvaro de Amézola (coordinador)

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**S**  
sociales

**Eduulp**  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# ENSEÑAR HISTORIA

## TEMAS Y PROBLEMAS

Gonzalo Álvaro de Amézola  
(coordinador)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA



A la memoria de Maruja de Ortube, quien con su inteligencia y encanto personal nos convenció de que intentar que los alumnos aprendan a pensar en sus clases de Historia podía ser un oficio útil y divertido.

# Advertencia

A fin de facilitar la lectura, el presente libro de cátedra se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

# Índice

<b>Prólogo</b>	7
<b>Capítulo 1</b>	
El largo período de la historia patriótica en la escuela	11
<i>Gonzalo A. de Amézola</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
La reforma que no cesa: veinticinco años de cambios curriculares	39
<i>Gonzalo A. de Amézola</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
¿Qué cambió realmente en las aulas con las reformas?	53
<i>Gonzalo A. De Amézola</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
Tiempos y espacios. Geografías e Historias	67
<i>Virginia Cuesta y Milagros Rocha</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
Los sujetos en la historia	82
<i>María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
Planificar la práctica docente y escribir la propuesta didáctica	97
<i>Cecilia Linare</i>	
<b>Capítulo 7</b>	
La enseñanza a través de problemas	111
<i>María Cristina Garriga y Viviana Pappier</i>	

**Capítulo 8**

La evaluación \_\_\_\_\_ 128

*María Cristina Garriga, Viviana Pappier, Virginia Cuesta, Cecilia Linare y Milagros Rocha*

**Los autores** \_\_\_\_\_ 142

# Prólogo

Este libro es el resultado de largos años de trabajo en la cátedra de Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia. En mi caso, casi treinta y cinco, lo que me ha permitido enfrentarme al hecho de que algunos de mis primeros practicantes ya se han jubilado y esa es una de las paradojas de la docencia: nuestros alumnos nos marcan –entre otras cosas- el inexorable paso del tiempo. Con esto no quiero vanagloriarme por la experiencia acumulada. Sabemos que la experiencia es una virtud dudosa (el nombre que le damos a nuestros errores, según Oscar Wilde, o el peine que nos regalan cuando nos quedamos pelados, como decía Ringo Bonavena). No me jacto de este hecho pero tampoco creo que deba ocultarlo. Lo curioso es que este grupo de trabajo del que formo parte tiene a la estabilidad en la materia como una de sus características y por tandas, según las edades, los distintos integrantes del grupo van para los treinta años de permanencia, para los veinte, la generación intermedia y sólo menos de diez las más jóvenes.

Esta no es nuestra única particularidad. También es bastante corriente que quienes se dedican a formar profesores sean como los oficiales durante las guerras del siglo XIX, que observan la batalla desde una colina con sus catalejos sin chapotear el barro en el que combaten sus soldados. Por el contrario, todos nosotros estuvimos al frente de cursos secundarios durante mucho tiempo y esto lo vivimos como una experiencia enriquecedora y que despertó nuestro interés por este oficio. Por ello ingresamos a la cátedra universitaria, nos iniciamos en la investigación, más tarde produjimos artículos y libros y participamos en distintos trabajos vinculados con esta especialidad.

En fin, nosotros somos quienes estamos a cargo de una materia “rara”, la única anual en el plan de estudios, la única que se aprueba más por lo que se hace afuera de la Facultad que adentro. También es curioso lo que aparentemente se pretende que logren las Prácticas: que en una sola materia se transforme al alumno en un docente. Se trata de una instancia de especialización en la que los estudiantes deben anudar dos tipos de conocimientos: los pedagógicos generales que adquieren en las asignaturas previas de esta área y los saberes específicos de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera de Historia. El resultado supuesto de esta operación es que al fin de sus prácticas los alumnos se habrán transformado en profesores.

Desde nuestra perspectiva, esta visión resulta simplista por varias razones. Por una parte, porque instala tácitamente una suerte de disputa maniquea acerca de si se debe enseñar Historia apelando sólo a la transmisión de los contenidos considerados significativos por la disci-

plina histórica o si, por el contrario, lo que se enseñe deba limitarse a aquello que los jóvenes están en condiciones de comprender según criterios puramente psico-educacionales. Explícita o implícitamente esta discusión está presente en las decisiones de los practicantes, opacando muchas veces la cuestión de que, además, lo que se enseña en la escuela debe tener en cuenta otros aspectos, ya que las decisiones referidas a esta institución son educativas y culturales pero también sociales y políticas. Para nosotros, esta complejidad acerca de las resoluciones que deben tomarse para dar una clase en la escuela es innegable pero pensamos también que de todos esos elementos, los conocimientos históricos son fundamentales y es a partir de ellos que se debe reflexionar sobre los restantes. En síntesis, compartimos la célebre afirmación de Lucien Febvre, “No existe una pedagogía de la Historia en abstracto. Para saber cómo enseñar Historia, es necesario antes saber qué es la Historia.”

Por otro lado, la idea de “transformar” a los estudiantes en profesores en el transcurso de una única materia es ilusoria. Todos los practicantes cargan sobre sus hombros con largos años de escolaridad durante los que han internalizado imágenes de “buenos” y “malos” docentes a los que buscarán parecerse o de los que aspirarán a ser distintos. Por este motivo – y también por otros que operarán más adelante, cuando las rutinas laborales de las escuelas los abrumen– Gimeno Sacristán calificó a las prácticas de la formación inicial en el profesorado como una experiencia de “bajo impacto” en la conformación de un perfil docente. Además, no hay una sola forma de ser un “buen” profesor y los alumnos que llegan a nuestra materia ya han tomado varias decisiones acerca de cómo deberá ser en el futuro su desempeño profesional, motivo que los impulsa a elegir una de esas variadas opciones en virtud de lo que personalmente consideran como la más satisfactoria según su propio criterio.

También es necesario aclarar cuál es, según nuestro juicio, la relación que debe existir entre las ciencias de la educación y la historia en lo que es la tarea de un profesor. En otras palabras, qué es para nosotros la didáctica de la historia. El concepto predominante hasta ahora ha sido el de “didáctica especial” que postula que se debe lograr un modelo de transmisión común para que los conocimientos de cada una de las distintas disciplinas puedan ser comprendidos por los niños y los jóvenes. En este caso, el problema de la didáctica como ciencia es encontrar la forma apropiada de comunicar un conocimiento que es externo a ella, sea la historia, la matemática, la filosofía o la física. La didáctica es, en este caso, sobre todo un problema de las ciencias de la educación. Pero cuando se habla de “didácticas específicas” se entiende, en cambio, que cada una de las disciplinas tiene una lógica y características singulares cuya enseñanza no depende de un modelo general para transmitir ese conocimiento. Los problemas de la enseñanza son considerados en este caso como dificultades propias de la misma ciencia que se pretende enseñar. En nuestro caso, desde las particularidades de la Historia como una disciplina que constituye una forma de conocimiento específico y, por lo tanto, para pensar en su enseñanza resultaría necesario partir del conocimiento histórico

Jörn Rüsen –un filósofo de la historia y no un didacta- considera que son cinco los factores determinantes de la matriz disciplinar de la ciencia histórica:



- Las necesidades de orientación para entender los cambios a lo largo de la vida de la humanidad.

- Las perspectivas de interpretación que permiten comprender al pasado como historia.
- La metodología de investigación
- Las formas de presentación de los resultados y, finalmente,
- Las funciones de la orientación cultural.

Según este autor, tres de esos factores corresponden en forma genuina a las cuestiones didácticas:

- El factor de las necesidades de orientación (o de los intereses cognitivos)
- El factor de las formas historiográficas de orientación en las cuales se estructura la relación del conocimiento histórico con sus destinatarios, y finalmente.
- El factor de las funciones de orientación existencial, por el cual el saber histórico influye en la vida práctica de los seres humanos; una de cuyas funciones más importante es la formación de la identidad histórica.

Teniendo en cuenta estos tres factores fundamentales del conocimiento histórico especializado, Rüsen afirma que no tiene sentido alguno hablar de una relación extrínseca entre ciencia histórica y didáctica de la historia. Para este autor, considerar que la comunicación de los contenidos históricos es externa a la disciplina resulta algo inadmisibles si uno analiza la historia de la ciencia histórica. Este análisis se relaciona con el que Pilar Maestro efectúa desde el punto de vista de quienes enseñan, cuando dice: “Hay que insistir en que una multitud de decisiones de un profesor de Historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción que tenga de la Historia, implícita o explícita. Es decir de la forma en que entienda aspectos tan básicos como la interpretación, explicación o comprensión de la Historia, el papel de las fuentes y su relación con el historiador, el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la científicidad de la Historia.” Siguiendo esta línea de pensamiento, el punto de partida de la enseñanza está entonces a cargo de la reflexión sobre los problemas que presenta el conocimiento histórico, que son distintos a los de otras disciplinas. Esto no significa desentenderse de los aportes de las ciencias de la educación pero sí pensarlos desde la Historia.

Por último, es necesario aclarar qué es para nosotros saber historia, qué pretendemos enseñarle a los muchachos y chicas en la escuela. Para nosotros la enseñanza de la Historia es enseñar a pensar históricamente. Esta perspectiva educativa, fue iniciada en Gran Bretaña en los años 80 con la denominación de “educación histórica”, se difundió con mucho vigor en Estados Unidos y Canadá, desde principios de 2000 y adquirió importancia en otros países como España y Portugal y también en algunos de América Latina, como Brasil y México pero en la Argentina sólo tiene un desarrollo incipiente. “Pensar históricamente” es la expresión empleada para referirse a un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento **de** la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y el conocimiento **sobre** la historia

(los conceptos, métodos y reglas utilizados para su investigación y desarrollo). En otras palabras, es importante saber qué ocurrió pero también cómo sabemos que eso ocurrió. Ambos conocimientos se complementan y se necesitan mutuamente, pero la expresión “pensar históricamente” pone el acento sobre la adquisición de destrezas cognitivas o de pensamiento propias de la disciplina, los conceptos metodológicos, que son necesarios para comprender adecuadamente los datos e informaciones sobre el pasado. Mucho antes de generalizarse en Norteamérica, la expresión “pensar históricamente” fue acuñada por Pierre Vilar en una conferencia que impartió en Salamanca en 1987. Para él, pensar sobre la sociedad humana es en gran medida pensar históricamente sobre la experiencia del pasado, y eso requiere situar y contextualizar la experiencia en la lógica de su tiempo. Aunque las advertencias de Vilar iban dirigidas a pensadores y ensayistas, son aplicables también a la educación.

Un investigador en enseñanza de la Historia, el canadiense Pierre Lèvesque, hace un agregado significativo al concepto: “Pensar históricamente es por tanto comprender cómo se ha constituido el conocimiento y qué significado tiene [...] Pero ese tipo de comprensión de la disciplina sólo es posible y efectivo si se toma en consideración otro elemento en la construcción del conocimiento: la habilidad para aplicar lo que se ha aprendido en otros contextos”. Porque en definitiva, lo que importa es saber Historia para realizar relaciones significativas entre el pasado y el presente que nos motiven en la elección de decisiones razonadas para nuestra vida.

En síntesis, estos son los propósitos de nuestro libro que pretendemos sea de utilidad para el cursado de nuestra materia. Una materia que resulta difícil principalmente porque tiene una lógica diferente al resto de las asignaturas de la carrera. Los posibles lectores de estas páginas están a poco de graduarse y a lo largo del extenso trayecto cumplido en la Facultad han llegado a perfeccionar su rol como alumnos. Pero llegado este momento, ese adiestramiento ya no sirve porque deben asumir de manera vertiginosa el papel de profesores. Esto genera una angustia que ocupa la cabeza de los practicantes durante mucho tiempo pero también, usualmente, grandes satisfacciones porque es en este desempeño en el aula donde logran percibir y sacar adelante por sí mismos un rol nuevo que les da la dimensión social de su carrera.

*Gonzalo de Amézola*

# CAPÍTULO 1

## El largo período de la historia patriótica en la escuela

*Gonzalo Álvaro de Amézola*

El desarrollo de la enseñanza de la historia en la Argentina se parece bastante en propósitos y características a cómo esta asignatura se instaló y fue cambiando desde fines del siglo XIX en las escuelas de otras naciones de América Latina y de Europa. Sin embargo, algunos de sus aspectos resultan singulares. Uno de ellos es que el período nacionalista iniciado en la segunda mitad del siglo XIX, duró más de cien años. A lo largo de este período inusitadamente prolongado presentó cambios de matices, un fenómeno al que no fueron ajenos los vaivenes políticos que se produjeron en el país. Recién en la década de 1990 se abrió una etapa de reformas de la enseñanza en gran escala. A partir de ese momento, se inició una era de cambios casi permanentes, cuyos resultados no lograron constituir un modelo satisfactorio que reemplazara a la educación tradicional, de la cual los argentinos estuvimos orgullosos por demasiado tiempo.

### Los primeros tiempos

Como sostiene Raimundo Cuesta, una condición necesaria en todos los países en que se organizaron sistemas educativos modernos fue que con anterioridad se consolidaran en ellos formas capitalistas. Por otra parte, para la definición de una asignatura escolar dedicada al estudio del pasado, resultaba necesario que la Historia se hubiera establecido previamente en el plano académico como una ciencia institucionalizada. (Cuesta 1997) En el caso argentino ambos procesos son simultáneos y reconocen a un mismo protagonista clave.

Bartolomé Mitre fue el responsable de la unificación del país con el predominio de Buenos Aires sobre el interior, al que sus tropas vencieron en el campo de batalla en 1861. Sobre esta base fue elegido presidente y ejerció la primera magistratura entre 1862 y 1868, período en el que comenzaron a establecerse las bases de la organización del Estado moderno y el modelo económico agro-exportador. El polifacético presidente, además de político y militar, fue periodista, escritor, poeta y traductor de la Comedia de Dante. Antes, en 1857, había publicado la primera versión de lo que luego sería su Historia de Belgrano y la independencia Argentina, obra que tuvo su edición definitiva en 1886 y por la cual se lo considera también como fundador

de la historia científica en nuestro país. Mientras la escribía, el territorio de lo que hoy es la República Argentina dependía de dos gobiernos diferentes –el de Buenos Aires y el de la Confederación– cuyas relaciones alternaban períodos de una tensa paz con otros de abierto enfrentamiento armado. Mitre percibió mejor que cualquiera de sus contemporáneos las implicancias de los relatos históricos, y la narración que realizó de las guerras de la Independencia estuvo teñida de su percepción acerca de los problemas que se estaban viviendo. Por esta razón, su principal propósito fue justificar en el libro la existencia de un pasado común entre esos dos Estados, buscando promover así la idea de que era una necesidad histórica que ambas partes volvieran a unirse. Si bien éste era un argumento dirigido inicialmente a sus rivales porteños del Partido Autonomista que ansiaban transformar a Buenos Aires en una nación definitivamente independiente, libre del lastre de las regiones pobres del interior, la forma en que presentaba ese pasado compartido también tenía implicancias acerca de las relaciones que deberían existir más adelante entre Buenos Aires y las otras provincias.

En relación a este objetivo, la pregunta principal era cuál había sido el origen de la Nación. Entre las alternativas que se le ofrecían, Mitre ubicó ese nacimiento en las discusiones del Cabildo Abierto de Buenos Aires iniciadas en mayo de 1810. Como sabemos, el 25 de mayo se creó en consecuencia la Primera Junta de Gobierno, que proclamó una dudosa defensa de los derechos de Fernando VII y envió misiones políticas y militares al resto del territorio para que se acataran su autoridad.

Por supuesto que existían otros puntos de partida posibles para fijar los orígenes de la Nación, entre los que se destacaba el 9 de julio de 1816, cuando casi todas las provincias reunidas en un congreso declararon la Independencia en Tucumán. Pero a pesar de las otras alternativas, el 25 de mayo –que en un principio conmemoraban sólo los porteños–, prevaleció sobre todas ellas. Para que esto ocurriera mucho tuvieron que ver los planes políticos del fundador de la historia científica argentina. Si se admitía que la revolución comenzó en mayo de 1810 en Buenos Aires y, después, que las mismas personas que la habían iniciado emprendieron acciones para que este movimiento se expandiera de la ciudad al interior, quedaban claramente determinados en el relato quiénes resultaban los actores principales y quiénes los secundarios. Los primeros eran sin duda los miembros de la élite ilustrada porteña. Los actores secundarios eran las masas del interior que acompañaron el proceso. Algo parecido debía ocurrir –y finalmente ocurrió desde 1861, Mitre mediante– con la reunificación nacional que su obra anunciaba, en la cual el destino común de los argentinos debía ser liderado por los porteños.

Esta perspectiva tuvo una rápida transmisión en la escuela primaria, ya que Juana Manso, publicó en 1861 su *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*, en el que adaptaba para los niños la primera versión de lo que sería la *Historia de Belgrano*, en una obra que obtuvo la aprobación de Mitre, todavía gobernador de Buenos Aires, en los prolegómenos de su triunfo nacional.

En 1887, ya en otras circunstancias políticas, el autor completó su visión del pasado en la *Historia de San Martín y la emancipación americana*. En este nuevo libro atenuó la singularidad que había otorgado inicialmente al movimiento del Río de la Plata y le atribuyó a los procesos

independentistas americanos una dimensión universal que los equiparaba en importancia con las grandes revoluciones de la época como la norteamericana y la francesa, sosteniendo además que América Latina fue durante el siglo XIX el bastión que aseguró para el mundo la supervivencia de las formas republicanas de gobierno frente al avance de las monarquías. Pero junto con esto, Mitre determinó también la existencia de dos vías diferentes en el proceso revolucionario. Por un lado, afirmaba, existió una vía colombiana personalista o autocrática encarnada por Simón Bolívar y, por el otro, una vía argentina que era la verdaderamente democrática, por lo tanto, éticamente superior, y que se personificaba en la figura de José de San Martín. Esta perspectiva influyó hasta mucho después para que nuestros estudios y preocupaciones sobre el proceso revolucionario se centraran con exclusividad en el Río de la Plata y la epopeya sanmartiniana.

Una interpretación del pasado nacional con tantas implicaciones políticas provocó reparos de varios de sus ilustres contemporáneos. Vélez Sarfield aspiraba a reivindicar el papel del interior y de los caudillos en la Independencia. Alberdi se oponía a la especificidad de la revolución argentina y proponía considerarla dentro de las “revoluciones atlánticas” y el desarrollo del capitalismo. Vicente Fidel López, quien sostuvo con Mitre una ardorosa polémica en los años '80 sobre la metodología que debía emplearse para la investigación y la escritura de la Historia, incluyó también dentro de esa disputa algunos argumentos que hacen al tema. López compartía con Mitre la idea que la élite de Buenos Aires había sido la pieza maestra de la independencia pero creía que la importancia que este último le otorgaba al movimiento de 1810 como ruptura era totalmente exagerada. Pocos años después, otros autores, como Joaquín V. González, fueron más lejos y no creyeron que el origen de la Nación pudiera encontrarse en los sucesos de Mayo, sino que lo filieron al pasado colonial. En esta visión el federalismo argentino había sido consecuencia de las instituciones virreinales, lo que en forma paralela fue promoviendo también una nueva interpretación del papel histórico de España, que poco a poco fue dejando de lado el carácter que inicialmente se le atribuyó de metrópolis despótica, papel que resonó en la letra del Himno Nacional hasta su reforma en 1900. La imagen de España mutó a lo largo del siglo XX de la odiosa madrastra expoliadora que se había pintado durante el siglo XIX a una amorosa Madre Patria, a cuyos cuidados debían los argentinos la mayoría de sus virtudes, una fuerte representación en el imaginario colectivo que aún hoy tiene plena vigencia.

Estas querellas se tradujeron también en la última década del siglo XIX y los primeros años del XX en un debate más amplio acerca de la formación de la nacionalidad argentina que abarcó a todos los sectores y se polarizó en dos formas de entenderla, en cuyo origen puede encontrarse a los vencedores y los vencidos de la batalla de Caseros. La primera alentaba una visión cosmopolita y consideraba a nuestra nacionalidad como el resultado de un crisol en el que participaban los aportes europeos incorporados por la inmigración junto con el elemento criollo originario, una mezcla todavía en curso que daría como resultado el carácter singular de la Argentina. En el otro bando, estaban quienes consideraban ese cosmopolitismo como una debilidad y pretendían una nación “esencial” identificada a partir de los

rasgos de la herencia hispánica que consideraban exclusivos (religión católica, unidad étnica y lingüística). (Bertoni, 2001)

El predominio de la interpretación mitrista del pasado tardó en imponerse pero cuando lo logró, su triunfo fue completo y perdurable. Esta victoria se trasladó también a la escuela, y en ello tuvieron importancia los cambios que se iniciaron alrededor de 1880 con la gran inmigración porque su impacto demográfico produjo como resultado una profunda complejización de la sociedad, que pasó de dos millones de habitantes en 1870 a once millones en 1930. La enorme proporción de extranjeros que se había incorporado a la Argentina preocupó a los sectores gobernantes, que veían con inquietud cómo los recién llegados mantenían su lengua y continuaban apegados -tanto cultural como afectivamente- a sus patrias de origen. Para “argentinizarlos” era necesario que hablaran nuestro idioma y que se les inculcaran valores que pudieran ser aceptados por todos. Fue entonces que se apeló a la narración mitrista del pasado para crear una Nación mítica que todos pudieran compartir. En el éxito de este propósito cumplieron un papel fundamental la Ley 1420, aprobada en 1884, que hizo a la escuela primaria obligatoria, laica y gratuita, y la Historia que se enseñaba en sus aulas, mediante los rituales patrióticos y la exaltación de los héroes.

También en 1884 el pasado argentino se incorpora al curriculum de historia de la escuela secundaria. En una primera etapa, esta enseñanza escolar sirvió como cemento ideológico para consolidar la heterogeneidad que la gran inmigración había instalado en la sociedad argentina. Si bien algunos autores relativizan la deliberación de un propósito de nacionalizar a los inmigrantes y otros otorgan a la obra de Mitre una mayor independencia de los objetivos políticos inmediatos, de una forma u otra su presencia en las aulas fue un instrumento harto eficaz para asegurar ese objetivo de la unidad nacional.

Esto no quiere decir que esa visión del pasado se haya incorporado a las aulas sin polemizar con otras, especialmente con Vicente Fidel López, quien fuera legislador y antes protagonista de la lucha contra Rosas, aunque había militado en un bando enfrentado al del ex presidente. En 1886, Mitre publicó la versión definitiva de su Historia de Belgrano, mientras que López había concluido los tomos iniciales de su Historia de la República Argentina, obra que completó entre 1883 y 1893. Ambos autores confrontaron públicamente sus perspectivas acerca de cómo debía tratarse el pasado para convertirse en historia: mientras el primero defendía una historia erudita basada en el escrutinio riguroso de los documentos, el segundo argumentaba a favor de las tradiciones orales y la consciente aplicación de recursos literarios para dar fuerza al relato. Esta querrela alcanzó directamente el plano de la enseñanza, cuando López dio a conocer su Manual de Historia Argentina – que era una síntesis de su obra mayor – y entró en disputa con Clemente Fregeiro, autor de Lecciones de Historia Argentina - publicado en 1886 y reeditado entre 1906 y 1915- dirigido a la enseñanza secundaria, que contaba con el aval del ex-presidente. La incorporación del pasado nacional a la escuela primaria y secundaria hacía necesaria la publicación de textos de autores locales que tradujeran esa historia para la escuela.

Clemente Fregeiro fue profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA desde su creación y miembro de la Junta de Historia y Numismática. Su libro, *Lecciones de Historia Argentina* recoge las clases de sus cursos durante 1884 y 1885. El autor demuestra en esas páginas su preocupación por la renovación en los métodos de enseñanza, al considerar perjudicial la memorización de contenidos y su recitación en clase, recomendando que, en cambio, éstas sirvan para mejorar la expresión de los alumnos enseñándoles a desarrollar los temas con sus propias palabras. Recomienda también que los profesores presten atención a que el vocabulario que emplean sea comprensible para los jóvenes y que –adelantándose casi cien años a la psicología educacional- tengan en cuenta los conocimientos que sus alumnos tienen sobre lo que se proponen explicar para considerarlos al desarrollar sus clases.

En cuanto a los contenidos, Fregeiro comparte el optimismo de Mitre acerca del proceso histórico que explica el surgimiento de la nacionalidad. Su desarrollo expositivo gira en torno a dos principios que determina como ejes de la Revolución de Mayo. El primero es el de la lucha con los españoles por la conquista del territorio y la autodeterminación desde 1810. La segunda es la guerra civil y las luchas entre patriotas para definir la forma de gobierno de la nueva nación. La particularidad de este relato es que Fregeiro presenta estos enfrentamientos internos como una lucha entre hermanos, resaltando que todas las posiciones adoptadas por los adversarios estuvieron teñidas de patriotismo, evitando la demonización de los bandos y presentando un relato que promueve la conciliación entre quienes sostuvieron distintas posiciones en el pasado.

Por su parte, el *Manual de Historia Argentina* de López tuvo vigencia durante largo tiempo en las aulas sobre todo por su atractiva escritura en la que el autor no escatimaba los efectos dramáticos que utilizaba con pericia dada su paralela condición de novelista. El legado más perdurable de esta prosa colorida es, sobre todo, la caracterización de los “malos” de la historia argentina, estereotipos que tuvieron una larga vida en las aulas. Para López, el origen de todas las desdichas del pasado se encontraba en la actuación de los caudillos. Sostiene que “todas las desgracias y la decadencia que ha vivido por medio siglo la nación provenían del alzamiento de Artigas, Ramírez y Estanislao López. De todos ellos, Artigas parece ser el peor, ya que presenta toda la acción política del oriental como el ejercicio sistemático de la traición con la única finalidad de satisfacer sus ambiciones personales.

López dirige su libro exclusivamente a los alumnos, despreocupándose de los profesores y de cualquier reflexión sobre la enseñanza. Sus interlocutores son los jóvenes y, más precisamente, la juventud culta y liberal a la que quiere transmitir una enseñanza moral. En este propósito, a diferencia de Fregeiro, se permite referencias sobre el presente y advierte que los enemigos no son ya los caudillos sino las multitudes inorgánicas que ha traído la inmigración y las ideas que portan con ellos: el socialismo y el anarquismo. El *Manual* de López tiene el objetivo de modelar el pasado para que resulte ejemplar para el presente pero, a diferencia de Fregeiro, no admite ninguna conciliación fraterna. Desde el punto de vista de sus propósi-

tos, Fregeiro y López presentan dos modelos duraderos en los manuales: uno centrado en la transmisión de conocimientos (Fregeiro) y el otro (López) que privilegia la formación moral.

Esta referencia de los manuales influyentes de finales de siglo debe completarse con la de un autor que, pese a no tener el peso académico de los dos anteriores, constituyó por décadas el mayor suceso de ventas. Se trata de los escritos por Alfredo B. Grosso, un egresado de la Escuela Normal como profesor de matemáticas que, recopiló sus apuntes de clase como maestro basados en los escritos de Mitre en un pequeño volumen que tituló *Nociones de Historia Argentina*, haciéndose cargo además del financiamiento de su primera edición en 1893. El paulatino éxito de ventas permitió a Grosso poner en circulación en 1898 un texto más completo dedicado a la escuela secundaria, el *Curso de Historia Nacional*. Desde entonces se conoció a ambos volúmenes como el “Grosso chico” y el “Grosso grande”.

A pesar de que el autor fue objeto de muchas críticas por inexactitudes en las que incurría en las páginas de sus textos, sus manuales se continuaron reeditando en el siglo XX, encontrándose datos de nuevas reimpressiones hasta 1970. Las causas de este suceso fueron atribuidas en parte a las ilustraciones que incorporó en el libro desde el centenario y a la sencillez y fácil comprensión del texto. Con el tiempo, Grosso se convirtió en un ícono de la escuela argentina y cuando murió en 1960, los principales diarios de Buenos Aires publicaron conmovedoras notas necrológicas sobre quien había educado a generaciones de argentinos.

En conclusión, en esta primera etapa, pese a que la escuela no es purista en su apropiación de contenidos y se adueña de todo aquello que le viene bien para sus propósitos sin preocuparse por los pruritos teóricos— como fue el caso de los “malos de López—, en la obra de Mitre podemos encontrar el papel que Pilar Maestro asigna a las historias generales del siglo XIX en la formación de la historia escolar (Maestro, 2003): Mitre definió el origen de la nacionalidad, estableció qué eran los “argentinos” a partir de la invención y difusión de una conciencia nacional antes inexistente y, finalmente, señaló cuál era el destino de nuestro país. Su concepto de Nación quedó definitivamente fijado en la enseñanza y se organizó el panteón de los héroes según su criterio, que tenía como figura máxima al General San Martín y como excluido al “tirano” Juan Manuel de Rosas. Dos elementos de su narración del pasado le aseguraron éxito en las aulas. El primero de ellos fue su estilo, que aunaba una redacción historiográfica erudita con la creación de efectos dramáticos que facilitaban su utilización escolar. El segundo, que su visión de la historia argentina soldaba el pasado al presente y, sobre todo, a un porvenir donde nos aguardaba un inevitable destino de grandeza. Lo que Ortega y Gasset calificó años más tarde como “el incurable mito de los argentinos”.

A partir de fines del siglo XIX y, sobre todo, hacia 1910 —cuando cumplía su primer centenario— la Revolución de Mayo se instaló definitivamente en el sentido común histórico como el punto de partida de la nacionalidad y también como el centro de su carácter republicano e independentista, superando las controversias que comentamos. Además, pasó a considerársela como un movimiento uniforme, sin mayores conflictos internos, a cargo de hombres que —frente a las intenciones disgregadoras de los caudillos— nunca imaginaron otra alternativa política que formar una nación, y que conocían el destino glorioso que les aguardaba al final del camino.



Aún cien años después, en los festejos del Bicentenario, el gobierno de la Presidente Kirchner, que procuró presentar una visión no convencional del pasado, en ningún momento puso en duda aquel exitoso mito de los orígenes.

Un elemento fundamental del relato mitrista que caló hondo en las aulas fue el del papel de los héroes: un puñado de hombres extraordinarios en quienes se encarnaban las ideas de emancipación. Sin embargo, Juan Bautista Alberdi ya había hecho notar la particularidad de que ese panteón presentaba el peligro de estar superpoblado de militares. Promover la emulación de los próceres fue el sentido principal que tuvo la enseñanza de la historia argentina en las aulas primarias y secundarias por más de un siglo.

## La Nueva Escuela Histórica

Las transformaciones en la economía y la complejización en la sociedad iniciados a fines del siglo XIX hicieron necesario que, con el paso del tiempo, fueran ineludibles cambios también en el escenario político. La elite gobernante introdujo una reforma electoral en 1912 que establecía el voto masculino universal, secreto y obligatorio. Su creencia era que la innovación modernizaría el sistema a la vez que le permitiría continuar con su control de los resortes de gobierno. Sin embargo, esto permitió que Hipólito Yrigoyen y el partido radical accedieran a la presidencia y también, en consecuencia, una mayor participación en el poder de las clases medias que habían incrementado su número y su importancia social durante esos años.

Acompañando estas transformaciones, una renovación se produjo en el ámbito de los historiadores. Los primeros estudiosos del pasado argentino (Mitre, López) fueron hombres de la élite que habían sido parte de los conflictos que exponían en sus obras pero a principios del siglo XX se originó un recambio generacional. Desde 1905, un conjunto de jóvenes en su mayoría descendiente de inmigrantes, -dos condiciones por las que no habían participado en los problemas que indagaban- alcanzó protagonismo en el mundo historiográfico. El grupo fue conocido como la Nueva Escuela Histórica, y estaba integrado -entre otros- por Emilio Ravignani, Ricardo Levene, Rómulo Carbia y Diego Luis Molinari. La Nueva Escuela promovió ampliar las temáticas e investigar el accionar de los caudillos, incorporando inclusive al mismo Rosas, el gran excluido de la Historia mitrista. Para este grupo, la preocupación central fue ceñirse a los parámetros académicos y pensaban que el historiador era un buscador de la verdad a la que se llegaba por medio de la objetividad y la aplicación del método científico. Por ese motivo el historiador debía ubicarse por encima de las pasiones de los protagonistas del momento histórico que estudiaba. Paralelamente estos jóvenes participaron con entusiasmo en la creación de las instituciones dedicadas a la formación de historiadores y generaron circuitos de reconocimiento profesional. Ambas tareas los acercaron paulatinamente al poder estatal.

Su influencia se extendió también a la enseñanza por diversas vías. Una de ellas fue la redacción de manuales escolares, en un mercado editorial que aumentaba por la expansión

de la matrícula escolar. A partir del Centenario comienza el proceso de transformar a la Historia en ciencia a la que debían responder los manuales y entre 1910 y 1920 se produjo una renovación de los libros de texto que tuvo un autor destacado en Ricardo Levene, quien en 1913 publicó *Lecciones de Historia Argentina*, un libro que entre ese año y 1978 tuvo 24 reediciones. A través de este manual la influencia de la Nueva Escuela Histórica se hizo duradera en la enseñanza

El libro de Levene estuvo precedido por un elogioso prólogo de Joaquín V. González e influido también por la obra del historiador español Rafael Altamira, con quien Levene había trabajado cuando aquel visitó la UNLP en 1909. La preocupación didáctica de Levene se manifiesta por la incorporación a su libro de recursos que hasta entonces eran poco utilizados como mapas, gráficos, ilustraciones y documentos. En el manual se registra también una ampliación de las temáticas tratadas ya que, siguiendo las ideas de Altamira, el libro se guía por el concepto de historia de la civilización. Esto supone que para conocer el pasado, además de los acontecimientos políticos y militares, se debía dar cuenta de otros aspectos de la actividad humana como las cuestiones jurídicas, las económicas y las culturales. De todas maneras, el eje que daba sentido al pasado seguía siendo la política.

La narración de Levene giraba sobre tres ideas que provenían de los principios que sostenía la Nueva Escuela Histórica y que le daban sentido al relato. La primera de ellas es que el historiador, quien debía ubicarse por encima de las pasiones del momento histórico, tenía que preocuparse por ir más allá de aceptar lo que los protagonistas habían considerado como rupturas y, por lo tanto buscar también las continuidades entre el pasado y el presente. Esta línea histórica trascendental intentaba superar, por ejemplo, la división entre el período colonial y el de la independencia, ya que consideraba que las instituciones patrias por un largo tiempo no fueron más que la continuidad de las establecidas por los españoles. El argumento clave de esta perspectiva es jurídico: para la Corona, las posesiones de América nunca fueron consideradas colonias sino provincias.

La segunda de estas ideas es la superación del conflicto entre porteños y el interior y la búsqueda de una fórmula de equilibrio. Las ideas de Federalismo y República, sostiene, son planteadas desde la Revolución de Mayo y la historia argentina es desde ese momento el desarrollo y consolidación de esos principios.

La tercera es la reivindicación de la paz entre los países de América, buscando los lazos comunes entre las distintas repúblicas. En 1924, la Junta de Historia y Numismática propuso un manual único de Historia de América redactado por autores de los distintos países para ser utilizado en todas las escuelas latinoamericanas, lo que no llegó a ningún resultado. En 1934, Levene presidió una comisión para estudiar los manuales argentinos y brasileños y expurgarlos de los contenidos que favorecieran el enfrentamiento de los dos países.

## Revisionismo e “historia oficial”

El estado de cosas que se consagra con la reforma electoral -una Argentina que continuaba próspera y confiada en el futuro, fortalecida por la vigencia plena de la Constitución que hacía lugar a un régimen democrático- no duró mucho tiempo. La crisis económica mundial de 1929 descolocó al modelo económico basado en la exportación de bienes primarios que había funcionado sin mayores dificultades desde 1880 y colapsó también el orden político. Para una parte de la sociedad de ideas conservadoras, los problemas que se habían desatado no eran otra cosa que la manifestación de los vicios de la democracia instalada en 1916, mientras que grupos ultranacionalistas muy parecidos en sus ideas a los que estaban en auge en buena parte del mundo, promovieron un golpe de Estado que se produjo en 1930.

Desde hacía varios años –especialmente desde la década de 1920- los nacionalistas criticaban el modelo vigente y abominaban del cosmopolitismo de los liberales, proponían la afirmación de la nacionalidad a partir de rasgos de la herencia hispánica que consideraban exclusivos (religión católica, unidad étnica y lingüística), despreciaban a la democracia “formal” respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes, y exaltaban una democracia “sustancial” que entendía a la nación como unidad homogénea y monolítica.

La polémica política se convirtió en un combate por la Historia. Si la ilusión que había instalado Mitre acerca de la inevitable grandeza de la Argentina no se había concretado en un país asolado por la crisis económica, sus contradictores forjaron un mito simétrico: había que buscar en el olimpo mitrista a los culpables de que ese destino no se realizara y simultáneamente reivindicar a los hombres del pasado injustamente condenados. Los nacionalistas, entonces, se definieron como partidarios del “revisionismo histórico” y criticaron agriamente las convenciones acerca de quiénes habían sido los próceres y los réprobos de la historia argentina. En esta lucha, una de sus banderas más importantes fue incorporar a Rosas al sitial de los héroes e impulsar el desalojo del panteón de quienes – como Mariano Moreno, Bernardino Rivadavia o Domingo F. Sarmiento- consideraban impostores. Los revisionistas se preocuparon también por la escuela, ya que pensaban que la enseñanza era una pieza clave en su lucha contra lo que calificaban como “historia falsificada” y en la formación de la nueva memoria histórica que promovían en su reemplazo. En esta puja bregaron por incorporar nuevas efemérides. Exaltaron especialmente al Combate de la Vuelta de Obligado como un hito en la defensa de la soberanía nacional que debía honrarse en las escuelas. La resistencia en este combate se convirtió desde entonces en la reivindicación central de la figura del Restaurador. Este grupo, al que le agradaba presentarse como marginado del favor oficial – lo que estaba lejos de ser cierto -, contaba con numerosos descendientes de familias tradicionales como Ernesto Palacio, Carlos Ibarguren, José María Rosa y los hermanos Irazusta.

A los revisionistas no les costó demasiado construir a su enemigo, la “historia oficial”. Los integrantes de la Nueva Escuela estaban instalados en las cátedras universitarias y eran consultados por el Ministerio de Educación en los asuntos que requerían asesoramiento especializado. Sus miembros se abroquelaban en la Junta de Historia y Numismática creada por Mitre. En

1934, Levene anunció el proyecto de editar una obra monumental, la Historia de la Nación Argentina, para lo que consiguió enseguida financiamiento oficial. Este apoyo se coronó en 1938 cuando un decreto del presidente, Gral. Agustín P. Justo, transformó a la Junta en Academia Nacional de la Historia.

Por su parte, los revisionistas fundaron ese mismo año el Instituto de Investigaciones Históricas “Juan Manuel de Rosas”. Desde esta “antiacademia”, se dedicaron a investigar y reivindicar su actuación.

## La construcción del calendario escolar

Desde el golpe de Estado de 1930, el avance de la influencia de la iglesia (que los liberales habían reducido drásticamente en la década de 1880) y el protagonismo político de las Fuerzas Armadas favorecieron la presencia de una perspectiva autoritaria en la interpretación del pasado. Así, se promovió la instalación en la sociedad de la idea que la salvaguarda de los valores patrióticos estaba depositada en una fuerte voluntad política del Ejército al servicio de una particular interpretación de los principios del catolicismo. De 1932 a 1943 se sucedieron gobiernos surgidos de elecciones fraudulentas que aseguraron la continuidad en el poder de una élite que no podía recuperarlo mediante el voto popular. Sin embargo, a pesar de que los nacionalistas ocuparon en muchos casos lugares estratégicos en el gobierno, especialmente en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la alianza del poder con la Academia Nacional de la Historia siguió vigente. El único detalle fue la paulatina respetabilidad que poco a poco ganó la figura de Rosas en el currículum escolar. En 1939, los años de su gobierno ya no aparecen calificados de “tiranía” en los planes de primaria sino como “Rosas y su época”.

Los hombres de la Generación del 80 habían utilizado a la historia escolar primero como instrumento para homogeneizar a la población extremadamente cosmopolita que había resultado de la llegada de los inmigrantes para pero luego – especialmente a partir de 1900- pasaron a emplearla como un antídoto contra lo que consideraban las peligrosas ideas políticas que muchos de ellos manifestaban. Esta última tendencia se fortaleció cuando los nacionalistas tomaron el poder con el golpe de 1930, encajados en la alianza entre los militares y la iglesia. En el agitado contexto mundial de entreguerras, buscaron que la escuela creara anticuerpos contra el socialismo, el anarquismo y el comunismo, ideas que consideraban podían tener efectos deletéreos sobre el orden tradicional y esto se expresaba públicamente sin pudor alguno. Un ejemplo de este ambiente se produjo en 1937, en ocasión del discurso que por el 25 de mayo diera el Vicario de la Armada, Dionisio B. Napal: “No permitamos que tremole desafiante el lienzo rojo, emblema de un régimen que señala el fracaso más dramático y sangriento que haya sufrido la humanidad. El pabellón de la patria no ostenta más colores que los del cielo ni otro resplandor que el del sol. El gobierno y el pueblo de consuno con las fuerzas armadas poseen decisión y recursos para guardar y perfeccionar el heredado patrimonio de religión, cultura, hogar y propiedad.”

Ante esta amenaza de las ideologías calificadas como extrañas al sentir argentino, la escuela apeló nuevamente a las conmemoraciones patrióticas y una nueva tanda de efemérides buscaría preservar la cohesión social y los valores que se consideraban como nacionales en esta perspectiva.

Durante la década de 1930, se fijaron definitivamente los rituales relacionados con el período independentista, que era considerado central para la formación del ciudadano. Una obsesión recurrente fue la de los símbolos nacionales: en 1934 se consagró al 11 de mayo como Día del Himno; en 1937 una ley nacional dispuso que el 20 de junio se conmemorara el Día de la Bandera y, en 1941, se dispuso que el Día de la Escarapela sería recordado todos los 18 de mayo. Simultáneamente, este afán patriótico se completó con diversas acciones: se ordenaron estudios para definir las características originales de la bandera, el escudo y el himno; se erigieron monumentos a próceres aún no honrados de este modo, y se extendió la sugestiva costumbre – iniciada anteriormente, en tiempos de Pizzurno- de realizar en las efemérides masivos desfiles con soldados y escolares marchando en forma conjunta, subrayando así simbólicamente la comunión entre la reserva moral de los valores y el futuro de la patria.

En 1933, se estableció por decreto del Poder Ejecutivo al 17 de agosto, fecha de la muerte del General San Martín, como Día del Libertador. Ese mismo año, se creó el Instituto Sanmartiniano con fuerte presencia militar, desde donde se lo exaltaba como modelo de nacionalidad con parejas virtudes como soldado y gobernante, comenzando así un nuevo matiz en el culto de su figura. Desde el golpe de Estado militar de 1930 se trató de investir a la representación del prócer en el imaginario colectivo de una perspectiva acorde al privilegio que por entonces se habían adjudicado los generales del siglo XX de acceder al gobierno como una extensión natural de sus funciones castrenses. Intentando enfrentar esta manipulación, apareció una obra que hizo época y fijó definitivamente la figura del héroe como paradigma de las virtudes nacionales. Ricardo Rojas publicó en 1933 *El Santo de la Espada*, una biografía que añade a las virtudes del Libertador una profunda espiritualidad y religiosidad. Martín Kohan subraya lo paradójico de esta caracterización del General: “Aunque se trata de un santo armado, Rojas viene a decir que no es con las armas que San Martín vence a sus enemigos. [...] Prevalece, igual que Jesucristo, por su superioridad espiritual y no por la violencia.” (Kohan, 2005: 88). Esta fue una interpretación que se trasladó con tanta rapidez como entusiasmo a la escuela.

Shumway sostiene que las “ficciones orientadoras” tienen en Argentina la particularidad de fomentar los enfrentamientos antes que una idea nacional unificadora, y constituyen “[...] una receta para la división antes que un pluralismo de consenso.” (Shumway, 1993) Sin embargo, la figura de San Martín es la única que escapa a esta lógica y, venerada en forma unánime, intenta ser apropiada por todos. Como dice Kohan: “Este esfuerzo [de apropiación] es recurrente. El peronismo lo hizo asociando a San Martín con Perón, el revisionismo lo hizo asociando a San Martín con Rosas, la izquierda lo hizo asociando a San Martín con el Che Guevara.” (Kohan, 2005: 12)

En 1940 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública propuso la redacción de un texto de Historia único para todas las escuelas secundarias, un propósito que fue desalentado por la

Academia. El proyecto fue dejado de lado en 1941, pero a pesar de ello el Consejo Nacional de Educación amplió el control que tenía sobre los manuales y estableció que sólo podrían emplearse aquellos que fueran aprobados por ese organismo. Los considerandos de ese decreto eran claros acerca de lo que se proponía el Estado con el estudio del pasado: “[...] en particular los (libros) de historia argentina deberán inculcar los ideales patrióticos que guiaron a los creadores y organizadores de nuestra nacionalidad, exaltando sus virtudes y evitando toda información que se aparte de tales propósitos, como asimismo toda posición tendenciosa o polémica que pueda originar confusión en los alumnos.”

Esta perspectiva no cambió con el nuevo golpe de Estado de 1943 -que dio un paso más en la influencia de la Iglesia al incorporar a la religión como materia obligatoria en las escuelas- La nueva educación, que proclamaba el gobierno militar, debía responder a “los nobles objetivos de traer el nacionalismo de nuevo a todos los aspectos de la vida social argentina [...]” y sostenía que el objeto de la educación pública era la “formación del carácter y de la inspiración del individuo y de la familia en la conducta patriótica y social, y en los austeros principios de la moral cristiana.” El 31 de diciembre de ese mismo año un decreto dispuso que la educación católica sería obligatoria en las escuelas públicas dependientes del gobierno nacional. Estas ideas nacionalistas se asegurarían con la centralización del sistema educativo, razón por la cual el Consejo Nacional de Educación se transformó en un organismo dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, perdiendo su autonomía. Una de las primeras medidas del nuevo responsable del Consejo consistió en poner en comisión a todos los maestros de escuela hasta que se determinara su filiación ideológica, estableciendo explícitamente por primera vez que las convicciones políticas que alentaran los ciudadanos resultaban un motivo legítimo para su persecución y despido.

Un área en la que el régimen militar innovó fue el impulso a la educación técnica, que hasta entonces no conformaba un sistema articulado. Esta rama se afirmaba que debería ser también “eminente nacionalista” en primer lugar por el fin de educar “a las futuras generaciones de técnicos en los principios tradicionales de amor a la patria” y en segundo término para preparar “la emancipación técnica de la nación al nacionalizar la industria por medio de la sustitución de equipos técnicos extranjeros por nacionales.”

## **Peronismo y enseñanza**

Cuando Perón es elegido presidente en 1946 muchos de estos lineamientos continuaron aunque reformulados. En lo que se refiere a la centralización del sistema, en 1949 Educación se independiza como ministerio de la cartera de Justicia, y se decide que el Consejo Nacional de Educación –que hasta entonces sólo se ocupaba de las escuelas primarias nacionales- ampliara sus facultades a la educación secundaria y técnica. El impulso a la educación técnica continúa y tiene su punto más alto en la creación en 1948 de la Universidad Obrera Nacional por el Congreso. En lo que se refiere a las universidades tradicionales, Perón –que desconfiaba

de estas casas de estudios controladas por sus opositores- impone dos leyes, una en 1947 y otra en 1953, que les quitan toda autonomía. La alianza con la iglesia avanza en el período mediante el establecimiento de subsidios a la educación privada –mayoritariamente católica- y el establecimiento por ley de la Nación de la obligatoriedad de la educación religiosa que el golpe militar había instituido por decreto.

Perón continuó con la preocupación por reformar el modelo educativo con resultados cuantitativamente innegables ya que resultó verdaderamente significativa la expansión de la matrícula. La tasa de crecimiento anual de la enseñanza primaria aumentó más que la población y el índice de analfabetismo continuó descendiendo. La educación secundaria fue aún de mayor incremento (11,5% anual en toda la década), aumentando la proporción de alumnos provenientes de hogares de trabajadores. Subió también el número de estudiantes en las universidades y un decreto de 1950 hizo gratuito a este sector de la enseñanza que hasta entonces era arancelado. Más allá de estos logros, el propósito de esas políticas ha sido arduamente discutido y, al respecto, podríamos simplificar al extremo esa polémica en la confrontación de dos perspectivas. La primera de ellas podríamos resumirla en las hipótesis de Mariano Plotkin, quien sostiene que el peronismo, aún reconociendo las mejoras que introduce en las condiciones de vida de los sectores populares, consolidó su perduración en el tiempo mediante la creación de un nuevo imaginario político y de un eficiente sistema de intercambio simbólico entre Perón y las masas. En este esquema, las reformas en la educación tendrían como principal objeto transformar al sistema escolar en un mecanismo de adoctrinamiento político para la juventud. Enfrentada a esta perspectiva aparecen versiones como la de Adriana Puiggrós y Jorge Bernetti, para quienes la acción educativa de esta época se explica por las fuertes demandas que realiza la sociedad civil, a las que Perón y el Estado no hacen más que responder para darles satisfacción.

La llegada del peronismo al poder no alteró la visión oficial de la tradición histórica. Como bien lo sintetiza L. A. Romero: “curiosamente, para este movimiento alguna vez surgido del nacionalismo, [la tradición]... se encarna en primer lugar en San Martín, el Libertador (...) que prefiguraba al segundo Libertador (se refiere a Perón), y luego – conspicuamente ausente Rosas – en la más clásica tradición liberal, la de Urquiza, Mitre, Sarmiento y Roca, con cuyos nombres fueron bautizadas las líneas de ferrocarriles nacionalizadas.”

Cuando analiza los textos de enseñanza primaria, E. J. Corbière condena la extrema exaltación personalista del “régimen” sintetizada en frases como “Evita me ama” o “Perón es bueno” pero reconoce la continuidad de la pedagogía liberal y de su tradición histórica: “Perón no se comparaba [en los libros escolares] con Rosas, ni con los caudillos federales, ni con Hipólito Yrigoyen. Sus paradigmas eran San Martín, Belgrano, Sarmiento, Mitre y Rivadavia. El culto sarmientino fue constante [...]”

Sin embargo, algo había cambiado en la historia de la escuela primaria. Como sostiene Mariano Plotkin, el peronismo pone orden en el panteón de los héroes que hasta entonces variaba en las aulas según el criterio de los autores de los diferentes manuales que preferían a uno u otro prócer. En los textos y libros de lectura que aparecen en esta época el trato es homogé-

neo, manteniendo en todos los casos un paralelismo entre lo que el gobierno consideraba las grandes realizaciones de su administración y los acontecimientos gloriosos de la Independencia. Así, el 17 de octubre de 1945 se equipara con el 25 de mayo de 1810; la “recuperación de los ferrocarriles” con la Reconquista en las Invasiones inglesas; el acta de la “independencia económica” firmada por el Presidente el 9 de julio de 1947 con el acta de la Independencia de 1816, y la figura del “Libertador Gral. Perón” (tal como se lo presentaba en algunos textos) con el Libertador Gral. San Martín. Veamos un ejemplo:

“En la historia de nuestra patria se destacan dos figuras de singular relieve: San Martín y Perón. Aunque en épocas distintas, aparecieron en momentos difíciles para la patria. Ambos llegaron aquí con un destino marcado... San Martín y Perón son los realizadores y los conservadores de los principios que animaron a los hombres de mayo. Perón, como San Martín, redime pueblos.” (Ronda del gran amor, citado por Plotkin, p. 202).

En todos los casos se trata de comparaciones que remiten al período considerado tradicionalmente como el más glorioso de nuestro pasado: el de las guerras de la Independencia. La historia no se presenta como procesos sino como hechos aislados donde la excepcionalidad de lo que ocurre en el presente se subraya por el parangón que se realiza con hitos de la historia nacional, hechos tan extraordinarios los unos como los otros. Por ese motivo, el período de Rosas y el de la Organización Nacional son obviados en la escuela primaria como si no hubiera una continuidad histórica que diera explicación al surgimiento del peronismo. De esta manera, el carácter providencial del gobierno de Perón quedaba asegurado.

Finalmente, la vinculación del gobierno con la Iglesia da un matiz particular al tema de la colonización de América. Si bien antes del peronismo la llegada de los españoles era presentada en términos positivos, la acción de los misioneros se trataba como un elemento más de la estructura de la colonización. Pero ahora, en los nuevos manuales, todas las lecturas de los textos están ilustradas por imágenes de cruces y sacerdotes. De la misma forma, en toda presentación de los héroes de la patria se exalta (o se inventa, como ya había ocurrido desde 1930) su condición de cristianos.

En la enseñanza secundaria hubo novedades cuando el gobierno cambió en 1949 los programas de estudio. Si en los planes anteriores se destinaban dos cursos para el estudio del pasado nacional y tres para historia universal, desde de 1949 esa relación se invierte: se destinarían los dos primeros años a la historia universal y los otros tres a la historia argentina. Esta modificación hizo presumir una mayor influencia del nacionalismo y del revisionismo en los enfoques pero esto no ocurrió y la versión escolar del pasado continuó aparentemente inamovible en nuestra asignatura.

En los planes de estudios de secundaria, el tratamiento del gobierno de Rosas es casi igual al del período anterior. La única diferencia significativa que puede encontrarse es que el Combate de la Vuelta de Obligado aparece considerado para su tratamiento como un punto por separado. En su segunda presidencia, iniciada en 1952, Perón endureció su gobierno y promovió el adoctrinamiento. Así fue como se incorporó a la educación primaria y secundaria Cultura Ciudadana, una asignatura que tenía el propósito de acercar la formación cívica de los alumnos



a la óptica y la defensa de los principios del justicialismo. Esta materia incluía un relato histórico que se sirvió del revisionismo, identificando a los peronistas con los federales preocupados por el pueblo y en lucha contra las ideas antinacionales de los unitarios, cuya descripción se acercaba a la descripción oficialista de los opositores valiéndose de la caracterización clásica de la historia revisionista.

## Derrocamiento y después

Con el golpe de Estado de 1955 un virulento proceso de “desperonización” se produjo en la sociedad en general y en la educación en particular. La materia Cultura Ciudadana fue borrada de un plumazo y se la reemplazó por una nueva asignatura, Educación Democrática, que buscaba restablecer en la escuela los principios liberales clásicos terminando así con este breve lapso de peculiar “doble discurso” por la convivencia de una visión canónica del pasado en Historia y otra revisionista en la formación cívica, dirigidas ambas a los mismos alumnos.

Sin embargo, podrían identificarse varias continuidades entre un período y otro. En los planes de estudio aprobados en 1956, la enseñanza de la historia mantuvo dos cursos para historia universal y tres para historia argentina como en 1949; el enfoque de los temas no se alteró en esta asignatura y los manuales de Historia publicados durante el peronismo continuaron vigentes, como también había ocurrido cuando Perón no reemplazó los textos aparecidos antes de su gobierno.

Pero si hasta ese entonces, más allá de la diferente valoración de los próceres, habían existido preocupaciones similares entre la historia erudita y la escolar, desde esos años comenzó a ensancharse la brecha entre ambas. A partir de la segunda mitad de la década de 1950, el estudio del pasado en nuestras universidades aceleró su acercamiento a lo que ocurría en los centros académicos del mundo. Por una parte, la Historia se apropió de otros campos de conocimiento afines como la economía, la antropología y la sociología. Esta asimilación de elementos teórico – metodológicos la convirtió en una actividad especializada, a la vez que la situó en una comunidad científica más amplia en la cual los límites entre las ciencias sociales se desdibujaron y la Historia anexó nuevos campos de conocimiento, vocabulario y problemáticas.

Por otro lado, el contacto de la Historia con las ciencias sociales y su participación junto a éstas en los grandes debates teóricos del siglo XX provocó que como los sociólogos, los antropólogos o los economistas, también los historiadores se volvieran marxistas, weberianos, estructuralistas, funcionalistas o neomalthusianos.

A partir de mediados del siglo XX tres perspectivas predominaron en los ambientes académicos: el modelo económico marxista; el modelo ecológico - demográfico de la escuela de los Annales y los métodos cliométricos norteamericanos (que sólo consideran científico lo que se estudia mediante su metodología cuantitativa y la construcción de series estadísticas sobre el pasado).

A pesar de las diferencias, como dice L. Stone, entre estos tres grupos de historiadores había algo en común porque en todos ellos existía la convicción de que había respuestas para las grandes cuestiones de la Historia – como las revoluciones o el desarrollo económico- y que la ciencia histórica acabaría por resolverlas.

La complejización de los contenidos propios del saber histórico y la consiguiente especialización, junto con el fin de la ilusión de la “historia objetiva” y la necesaria consideración del punto de vista del que parte el análisis de los historiadores, se convirtieron en una nueva dificultad para renovar la historia escolar.

Paralelamente a estos cambios en los estudios más especializados, la polémica entre la “historia oficial” y el revisionismo continuó, ya que la querrela se relacionó con el apasionado escenario político. Hacia 1955 la controversia tomó características novedosas cuando los partidarios del golpe cívico - militar que depuso a Perón calificaron a su gobierno de “Segunda Tiranía”, transformándolo así en una nueva versión de Rosas. Como dice Halperín Donghi, “[...] la identificación entre el peronismo y la tradición rosista, si no era aún clara para los adictos al movimiento vencido en 1955, parecía evidente para sus vencedores [...] Gracias a la autodefinición de los adversarios del peronismo, la interpretación revisionista halla más fácil transformarse en la única de la historia argentina que hace suya ese movimiento.” Así, concluye el autor, los peronistas se hicieron revisionistas, los revisionistas peronistas y el revisionismo histórico terminó transformándose en el “sentido común histórico”. (Halperín, 1970)

Por estos años, enseñar Historia se complicó también desde otro ángulo. A partir de la década de 1950 se produjeron cambios en las perspectivas que provenían de los especialistas en educación acerca de cómo se producen los aprendizajes y cuál debería ser su utilidad. En este panorama, la aplicación de los principios de Jean Piaget, quien enfatizaba la necesidad de que todas las asignaturas escolares contribuyeran al desarrollo de las capacidades básicas formales del pensamiento de los alumnos, tuvo una gran influencia, y sus seguidores realizaron una afirmación que desconcertó a los profesores de nuestra asignatura. Para los psicólogos piagetianos, la adecuación de la estructura cognitiva de los niños para comprender los planteos de la Historia se lograba mucho después de que estuvieran preparados para trabajar con materiales científicos o matemáticos.

Esta idea hizo que la preocupación de los docentes se trasladara a la búsqueda de métodos más eficaces para enseñar la Historia tradicional y no se prestara atención a lo que podían aportar los cambios en la Historia académica.

Desde el derrocamiento de Perón y la proscripción de su partido, el país no pudo encontrar un nuevo equilibrio político. Los gobiernos civiles -carentes de legitimidad de origen al haber sido electos con la proscripción del peronismo- no conseguían estabilizarse y periódicamente eran desplazados por nuevos golpes militares que transformaron a los gobiernos autoritarios en un elemento más del folklore argentino. Pero la situación se agravó desde fines de la década del 60, a partir de las revueltas populares iniciadas con el “Cordobazo” y la aparición de las organizaciones guerrilleras, especialmente Montoneros y el Ejército Revolucionario del Pueblo. Desde entonces el problema de una posible anarquía se instaló en la opinión pública como el

peor de los males posibles y una nueva etapa de la exaltación del autoritarismo en la historia escolar se relacionó con este fenómeno.

## La realidad “contamina” a los manuales

Aunque los contenidos escolares se mantuvieron inalterables, los manuales de la época se hicieron eco inesperadamente del problema. En estos años, los autores de los textos eran en su totalidad docentes de enseñanza media, y su falta de contacto con la actividad académica y la renovación de los estudios históricos produjeron un distanciamiento cada vez mayor entre historia investigada y la enseñada. (Romero, 2004) Sin embargo, a pesar de ese aislamiento y de no participar deliberadamente en la polémica instalada por los revisionistas, un inesperado “rosismo” se cuela en las páginas de los textos entre 1960 y 1980.

En estos libros ciertos valores que el primer revisionismo reconocía en Rosas comenzaron a impregnar la enseñanza, fusionándose sin problemas con otros elementos de la historiografía liberal. El resultado fue una vía intermedia que no tenía que ver directamente con una u otra tendencia historiográfica pero que resultaba eficaz para exaltar la necesidad de un gobierno de mano dura que terminara con el caos. Veamos un fragmento del texto más difundido de la época que lo ilustra:

“Espíritu autoritario, amante del orden y de los gobiernos fuertes, estaba persuadido de que las autonomías provinciales le impedirían controlar el país bajo su mando. En los largos años de su gobierno, prefirió no organizar la República y continuar con un régimen provisional, pues juzgaba prematuro establecer un régimen constitucional.

“Con esta actitud impidió la disgregación del territorio, contuvo la anarquía y habituó a los gobernadores a aceptar las directivas del gobierno central.

“Persiguió a sus enemigos políticos y los eliminó con astucia y vigor, consiguió la adhesión de la masa popular... que no entendía a teóricos e ideólogos y llevó a la práctica un gobierno limitado a las exigencias del momento.” Cosmelli Ibáñez, J. Historia Argentina. Bs. As., Troquel. (1977). P. 354.

La justificación de la dictadura como única solución para salir de la anarquía política es un tema del revisionismo de los años '30 que está presente en los manuales. Aún en los libros de autores que no eran rosistas, la necesidad de un gobierno de fuerza asume la categoría de explicación histórica. Pero esta forma de pensar va más allá todavía. Si la época de Rosas se prestó a tanta discusión entre los historiadores, esa polémica está ausente en los manuales. Todos ellos brindan una perspectiva única omitiendo todo debate. Los textos evitan intencionalmente la acción de dudar o debatir que no son consideradas actividades intelectuales provechosas. Su función no deliberada era transmitir en el ámbito escolar los discursos hegemónicos que circulaban en la sociedad. Así, los libros absorbieron y, a la vez, difundieron en la escuela una manera de pensar que, en un contexto caracterizado por la inestabilidad política, reforzaba la creencia de que un gobierno de mano dura era preferible al desorden, sin importar si se

atropellaban los derechos de los ciudadanos, ya que el peligro de una nueva “anarquía” (como aquella a la que Rosas había puesto en caja en el siglo XIX) era el mal mayor.

En estos años se ensayó también una reforma de la educación que se comenzó a implementar gradualmente durante el gobierno militar de la llamada Revolución Argentina (1966–1973). Este proyecto reestructuraba el sistema escolar en cuatro ciclos. Los tres primeros conformaban un trayecto de nueve años de instrucción obligatoria y el ciclo medio duraba tres y era optativo. La reforma se formuló en 1967, durante la presidencia del Gral. Onganía. Las innovaciones de alguna forma respondían a problemas diagnosticados en un informe de 1964 sobre la situación de la educación. Allí, entre otras cosas, se reclamaba la mejora de los índices de retención y que se aumentaran los años de la escolaridad obligatoria, con el objetivo de optimizar la formación de los recursos humanos, destinados a un mercado cada vez más complejo y tecnificado. Entre los cambios propuestos por esta reforma estaba el reemplazo de asignaturas tradicionales (como la historia) por áreas de conocimiento y la enseñanza de oficios que dieran a la escuela una salida laboral. Sin embargo, la resistencia de los docentes y la efervescencia política de los primeros años de la década del '70 terminó con este intento. Poco después de una huelga general de los establecimientos primarios, secundarios y técnicos, el Gral. Lanusse – que una semana antes había ocupado la presidencia – decidió archivar el proyecto.

Ante el clima de rebelión popular y de audaces acciones guerrilleras, el nuevo presidente militar, Gral. Lanusse, decidió llamar a elecciones presidenciales para 1973 y levantar la proscripción del justicialismo aunque no de su líder. Perón optó entonces por ungir candidato a su delegado personal, quien luego de gobernar menos de dos meses renunció y permitió así que su líder fuera elegido presidente por tercera vez. Al morir Perón en 1974, Isabel -su viuda a quien había impuesto como vicepresidente- se hizo cargo del poder. Pero la autoridad la primera mandataria se debilitó con rapidez a causa de los problemas económicos y de una creciente espiral de violencia, aumentada por la aparición de una siniestra banda de ultraderecha protegida desde el Estado. En marzo de 1976, una dictadura militar -que por sus sangrientas políticas de represión e intimidación produjo una fractura en la sociedad como nunca antes habían conocido los argentinos – derrocó a Isabel Perón y se hizo del poder hasta fines de 1983.

## **Dictadura y educación: la obsesión por el control ideológico**

Este gobierno ilegítimo tenía algunas ideas claras acerca de la educación y no las ocultaba. El Gral. Acdel Vilas, comandante de la 5º Cuerpo de Ejército, decía en agosto de 1976: “Hasta el presente, en nuestra guerra contra la subversión, no hemos tocado más que la parte alta del iceberg [...] Ahora es necesario destruir las fuentes que forman y adoctrinan a los delincuentes subversivos, y esta fuente se sitúa en las universidades y las escuelas secundarias.”

Por la misma época, el Gral. Menéndez –quien dirigía el 3er. Cuerpo de Ejército– definía de esta forma las obligaciones de los profesores y los alumnos:

“Para los educadores: inculcar respeto de las normas establecidas; inculcar una fe profunda en la grandeza del destino del país; consagrarse por entero a la causa de la Patria, actuando espontáneamente en coordinación con las Fuerzas Armadas, aceptando sus sugerencias y cooperando con ellas para desenmascarar y señalar a las personas culpables de subversión, o que desarrollan su propaganda bajo el disfraz de profesor o de alumno.

“Para los alumnos: comprender que deben estudiar y obedecer, para madurar moral e intelectualmente; creer y tener absoluta confianza en las Fuerzas Armadas, triunfadoras invencibles de todos los enemigos pasados y presentes de la Patria.”

El objetivo privilegiado de su política fue la persecución ideológica pero también una militarización de la educación donde prevaleciera la obediencia, el orden, el control, las jerarquías, los actos escolares pautados, los uniformes y el pelo corto. Esa militarización abarcó desde la escuela primaria hasta la universidad.

En un primer momento, la nueva dictadura nombró transitoriamente a oficiales en actividad como interventores de las universidades, del CONET y del Consejo Federal de Educación. Pero los militares no estaban solos y, de hecho, únicamente dos ministerios nacionales fueron ocupados sólo por civiles durante todo el período de su gobierno: Economía y Educación. Los dictadores contaban con un grupo de pedagogos caracterizados por un acendrado catolicismo que daban sustento teórico a su política educativa, a los que Laura Rodríguez subdivide en dos líneas: los conservadores y los nacionalistas. La mayoría de los ministros y funcionarios más destacados correspondía al grupo de los conservadores, que conformaban el sector mayoritario y más influyente, habían defendido la reforma educativa de los años 60 –que intentarán sin éxito implantar en este período– y estaban bien relacionados con el CONSUDEC. Este grupo mantenía relaciones fluidas con los nacionalistas, quienes a su vez estaban vinculados con la revista *Cabildo*, se distinguían por su antisemitismo, se mantuvieron cercanos a los obispos del Vicariato Castrense y se manifestaban ardorosamente en contra de los sacerdotes del Tercer Mundo. Sólo cuando se producía la renuncia de un ministro un funcionario militar quedaba a cargo del despacho, hasta que la Junta Militar acordaba el nombramiento de un nuevo civil.

Los ministros de Educación de la Nación fueron cinco: Ricardo Pedro Bruera, Juan José Catalán, Juan Rafael Llerena Amadeo, Carlos Burundarena y Cayetano Licciardo. Los tres primeros tuvieron mandato durante la presidencia de Videla, el período más activo en las propuestas de cambios educativos pero, como en todos los aspectos del régimen –salvo la represión a la “subversión”–, todas las iniciativas se vieron interferidas por enfrentamientos internos que dentro de la administración educativa reflejaban los conflictos entre las distintas armas, especialmente entre el Ejército y la Armada. En todo el período, pero especialmente con Bruera y Llerena Amadeo, la orientación pedagógica que se promovía era la del español Víctor García Hoz. Este educador, influyente en los círculos católicos desde la década del 40 y considerado el pedagogo del primer franquismo, visitó reiteradas veces el país antes y durante el “Proceso”. Se trataba de un especialista que estaba a favor de la incorporación de la religión católica en todos los niveles de la enseñanza, de separar la educación de varones y mujeres y de crear asignaturas específicas para cada sexo. Lo central de su pensamiento era la “educación per-

sonalizada”, que proponía medir y predecir el desempeño de cada alumno de acuerdo a las notas que obtuviera anualmente y mediante un test de inteligencia.

El control ideológico fue un propósito desarrollado obsesivamente desde el comienzo. Durante el ministerio de Bruera comenzó el operativo “Claridad”, una misión de espionaje de los servicios de inteligencia militares sobre las personas del ámbito educativo y cultural. El objetivo era la “inhabilitación y despido de personal directivo y cuadros docentes o no docentes, laicos o confesionales, enrolados o simpatizantes en la ideología marxista.” El resultado era la confección de listas de sospechosos pero las represalias podían ir más allá de las cesantías e incluir prisión, secuestro y muerte. En 1977, durante la gestión de Catalán, el Ministerio de Educación repartió en las instituciones educativas de todos los niveles un folleto titulado Conozcamos a nuestro enemigo. Subversión en el ámbito educativo. En esas páginas se daba una visión integral de los “enemigos de la Patria” que se sintetizaba así: “[...] del análisis del desarrollo del accionar marxista en el sistema educativo se puede determinar, con claridad, la conformación de un circuito cerrado de autoalimentación en el cual las ideas inculcadas en el ciclo primario son profundizadas en el secundario y complementadas en el terciario, para luego, como docentes y ya en un rol decididamente activo, continuar la tarea de formación ideológica marxista en las nuevas generaciones que ingresan a la estructura educativa.”

En el capítulo titulado “Construir el futuro” se le daba a los docentes el papel de “custodios de nuestra soberanía ideológica” y en esa tarea la Historia se comportaba “como elemento orientador de la acción formativa, razón por la cual, la misma deberá ser explicada con absoluto respeto de la verdad y con juicios objetivos de sus protagonistas. Ello significa que la crítica, sea positiva o negativa, sólo debe responder a la necesidad de consolidar los valores básicos de nuestra civilización”

Mientras tanto, buena parte de la prensa colaboraba con las ideas de los militares y advertía a los padres de los peligros de la solapada prédica subversiva en las aulas.

El control adquiriría en la época un carácter totalizador: los estudiantes debían vigilar a sus profesores y los profesores a los estudiantes para detectar a los subversivos encubiertos. A ambos, a su vez, debían controlarlos los directivos de cada institución. Pero, además, todos ellos estaban bajo la sospecha de los padres, quienes eran “ayudados” por la prensa para detectar elementos subversivos.

La vigilancia ideológica se manifestó con dureza en nuestra asignatura cuando en 1978 se prohibió *Las Edades Moderna y Contemporánea* de Juan Bustinza y Gabriel Ribas, un manual aparecido en 1973 y que había tenido muy buena aceptación. En abril de 1978, en un artículo titulado “Doctor Catalán: esto debe preocuparlo”, la revista *Gente* denunció que el libro presentaba vocabulario e ideas similares a los que difundía la guerrilla: “El país viene de una guerra armada e ideológica. Y la ganó gracias al valor y sacrificio de muchos. Pero la guerra no terminó. El enemigo aprovechará cualquier fisura para seguir con su trabajo destructor. Un área fundamental para ellos es la educación en los tres niveles. Su táctica es atrapar mentes y en especial la de los jóvenes, que son el futuro de la Nación. [...] No pretendemos desatar una caza de brujas. Pero el lenguaje y la ideología que estos libros expresan se parecen demasia-

do a la ideología que proponen los subversivos marxistas en la prédica diaria. Creemos que esto debe ser controlado y corregido.” Un fragmento del libro, referido a la Revolución industrial británica en los siglos XVIII y XIX, resultaba especialmente evidente para el periodista de esa acción ideológica y lo transcribe para ilustrar la conjura: “Se forma un proletariado urbano que, ante la desigualdad y el descenso de los salarios, apenas puede subsistir con su trabajo”. Según la nota, esto no era otra cosa que un slogan de la delincuencia subversiva. Esta argumentación convenció al Ministerio de Educación de prohibir el manual dos semanas después y a la editorial responsable de retirarlo del mercado, junto con los demás textos de los mismos autores. Como es de imaginar, las empresas se volvieron muy precavidas en la edición de nuevos libros y consideraron una virtud que su redacción fuera lo más anodina posible y coincidente con la cosmovisión del gobierno militar.

## Cambios y reformas en dictadura

En 1978, el Ministerio aprobó una reforma curricular que tendría vigencia desde el año siguiente. Todas las escuelas existentes en el nivel medio se dividirían en un ciclo básico de tres años y uno superior de dos unificándose así los programas de los bachilleratos, las escuelas comerciales y las técnicas. Se presentaron también los contenidos mínimos de las doce materias del primer ciclo. Entre ellas había una novedad: Educación Práctica, a la que se consideraba importante por su carga horaria semanal (se le otorgaban de seis a diez horas, mientras que a Formación Moral y Cívica –donde se resumía la ideología del “Proceso”– se le asignaban tres). Con estos estudios se pretendía dotar a la escuela de una salida laboral en tercer año. Esta nueva organización implicaba una concepción elitista de la educación, ya que se suponía que la mayoría de la población finalizaría sus estudios en este ciclo que preparaba para trabajos de escasa calificación, mientras que una minoría concluiría el bachillerato para ingresar a la universidad.

En la enseñanza superior se decidió que el ingreso a las carreras universitarias fuera limitado con un sistema de cupos que establecía el número de vacantes disponibles para cada una de ellas según cada Casa de Estudios. El acceso a una carrera se lograba aprobando un examen de ingreso de dos materias que era competitivo. Quienes obtenían las mejores notas tenían derecho a iniciar sus estudios mientras el cupo ofreciera vacantes. Cuando esos puestos se agotaban el pretendiente quedaba afuera de la universidad aunque hubiera aprobado los exámenes. También se habilitó el cobro de aranceles.

En relación a nuestra materia, para la educación media se introdujeron contenidos de orientación nacionalista e hispanista, como era el caso de un espacio de “Introducción a la Geopolítica” que sería transversal a las materias Historia, Geografía y Formación Moral y Cívica. Los temas que deberían tratarse eran: “La herencia territorial de España: las islas Malvinas y del Atlántico Sur. Presencia argentina en la Antártida. Canal de Beagle. El Mar argentino. La Cuenca del Plata. Zona y áreas de frontera. El problema demográfico.” Enseguida se organiza-

ron cursos de perfeccionamiento docente obligatorios sobre estos tópicos. La dictadura introdujo otras variantes aparentemente inocuas en la asignatura como disponer que en el estudio de las épocas moderna y contemporánea se alternaran las unidades de historia europea con otras de historia americana y argentina, con el propósito de facilitar un análisis sincrónico. La obsesión por el control ideológico tuvo efecto sobre el estudio de la época contemporánea, tanto en historia universal como argentina. Ese era el período preferido por los militares para “descubrir” apologías del marxismo y arteros complotos subversivos y por esta curiosa vía, la época contemporánea – tradicionalmente poco estudiada en la escuela – comenzó a cobrar importancia. En esta época también aparece en los programas la historia reciente, ya que al final del programa de historia argentina contemporánea debía tratarse la represión a la guerrilla, obviamente desde la perspectiva de glorificación de las Fuerzas Armadas.

En 1978 se pasaron a jurisdicción provincial todas las escuelas primarias que pertenecían a la Nación con el argumento de que no podía dirigirse por control remoto la educación de todo el país desde la Capital Federal. Este supuesto federalismo encubría el propósito de aliviar al presupuesto nacional de esa carga trasladándola al erario de las provincias siguiendo la política de “descentralización” de Martínez de Hoz. Algo similar ocurrió con el traspaso de las escuelas medias en 1992, durante la presidencia de Menem.

Otro aspecto interesante del gobierno militar fueron los “usos del pasado” que se promovieron en la escuela. San Martín, el héroe máximo de los argentinos, lo era también del Gral. Videla que no escatimó esfuerzos para exaltar su memoria. Cuando comenzó 1978 se lo declaró como “Año del Bicentenario del Nacimiento del Libertador General San Martín” y durante esos doce meses se lo debió honrar en todas las escuelas del país de las más variadas formas. En esos homenajes, algunas de las representaciones del prócer promovidas por las autoridades adquirieron sesgos bastante insólitos. A pesar de su notoria adhesión a la masonería, se recordó a un San Martín religioso y se hizo circular el Mensaje de la Junta Arquidiocesana de la Acción Católica que recuperaba el “sentido cristiano de San Martín”, quien era un “hombre de armas que confiaba en Dios”. También el Ministerio difundió la obra de Exequiel Ortega –a quien los militares habían designado decano de la Facultad de Humanidades de la UNLP-, “Cronología ideológica de San Martín” donde se lo presentaba como un liberal que estaba “contra el extremismo, el terrorismo, el comunismo y el socialismo” porque despreciaban “el orden y la familia”. Aún más excéntrica resulta otra obra de este autor, que también gozó de la difusión oficial. Se trata de “San Martín y la inflación” donde lo transformaba en una suerte de defensor de la política económica de Martínez de Hoz a través del tiempo, comparando la situación económica de 1827 y la de 1978 y resaltando la templanza del héroe, quien a pesar de la devaluación de los haberes de su pensión como Protector del Perú por la suba de precios en aquella época en Francia, nunca elevó ninguna queja al respecto.

Otras filiaciones del presente con el pasado fueron presentadas con el Centenario de la Conquista del Desierto en 1979 y el de la Generación del 80 al año siguiente. En el primer caso las recordaciones estaban destinadas a resaltar el exterminio de los aborígenes “chilenos” - como los definían los manuales de la época- y el establecimiento de poblaciones de raza blan-



ca en los espacios ocupados. Por su parte, los recordatorios de la Generación del 80 buscaban identificar a los militares y los grupos de civiles en el gobierno con la élite liberal gobernante de fines del siglo XIX, a la que se caracterizaba como modernizadora, progresista y responsable de la prosperidad argentina de entonces, tal como quienes encarnaban a esta segunda versión rediviva de esa élite a fines del siglo XX.

La dictadura introdujo otra novedad en la circulación de los textos escolares cuando en 1982 una resolución ministerial prohibió que los docentes exigieran a los alumnos el título de un manual determinado para evitar gastos excesivos a los padres. Si bien esa práctica había decaído a través del tiempo, la prohibición le asestó el tiro de gracia en las escuelas públicas al uso de textos actualizados.

Finalmente, es conveniente señalar un aspecto poco atendido de la educación bajo la dictadura. Usualmente, la escasa duración de los ministros de educación nacionales durante este período de gobierno y las constantes pujas internas establecieron una imagen de inestabilidad e impotencia para introducir cambios. Pero, como sostiene Laura Rodríguez, este panorama resulta diferente si centramos nuestro interés en las administraciones educativas de las provincias. En ellas los ministros eran casi siempre militares que administraron el área provincial por períodos prolongados. La autora lo investiga para el caso de Buenos Aires donde la conducción estuvo a cargo del Gral. Ovidio Solari quien ejerció el ministerio por cinco años. Pero por debajo de él, Solari acudió a civiles, casi todas mujeres, que mayoritariamente integraban el sistema educativo y que en forma voluntaria adherían con naturalidad a las ideas de los militares sin que nadie forzara sus convicciones. De esta manera, el estereotipo de ministerios ocupados por militares que sojuzgaban a ciudadanos que no tenían otra opción que obedecer queda desvirtuado. Dice Rodríguez: “Entre los funcionarios que aceptaron el ofrecimiento de Solari hubo maestras normales, algunas habían llegado a ser inspectoras, venían trabajando antes del golpe y continuaron haciéndolo en la etapa democrática.” Así el Ministerio de Educación provincial conformado mayoritariamente por mujeres en la base e infrarrepresentado en la conducción contó en la etapa de la dictadura con un alto componente femenino en la conducción como no lo había habido nunca anteriormente: dos subsecretarias y gran parte de las diez Direcciones de Enseñanza y la presidencia de las Juntas Regionales de Supervisión.

Cuando los militares abandonaron el poder en 1983 la sociedad quedaba seriamente vulnerada por la crisis económica y la derrota en la guerra de Malvinas. Pero de entre todas las heridas la más irreparable de todas fue la “desaparición” de personas a quienes el régimen consideraba su enemigo.

Finalmente los dictadores abandonaron el poder y los gobiernos de la democracia debieron afrontar las demandas sociales de verdad y justicia sobre los treinta mil “desaparecidos” que eran el trágico resultado de aquella represión.

## La restauración democrática y la educación

Cuando se restableció la democracia, el nuevo gobierno se propuso como uno de sus objetivos principales erradicar de la sociedad las formas autoritarias de convivencia, en lo que adjudicaba un papel significativo a la educación. En las universidades se regresó a los principios de la Reforma Universitaria y, después de muchos años, se restituyó el cogobierno, el ingreso democrático de los estudiantes y se sustanciaron concursos docentes. En los otros niveles se intentaron medidas que buscaron también democratizar las costumbres, como un cambio del sistema de calificaciones o la formación de centros de estudiantes en la educación media. También se eliminó Formación Moral y Cívica, la materia donde se concentraba la ideología explícita de la dictadura, que fue reemplazada por Educación Cívica, una asignatura que procuraba instaurar una cultura más tolerante y pluralista. En el tercer curso de esta asignatura se incorporó el estudio de los derechos humanos, considerado también un contenido transversal en los distintos niveles educativos. Por otra parte, desde el punto de vista de las teorías pedagógicas, el constructivismo comenzó a reemplazar al conductismo imperante en los 70.

La dictadura militar había devastado a las universidades, especialmente en las carreras humanísticas y de ciencias sociales. El gobierno democrático procuró reparar ese daño y tuvo influencia en un repentino auge de los estudios sobre el pasado y en la institucionalización de la carrera de investigador, lo que se prolongó durante la década del '90 y continúa hasta hoy. El cambio más inmediato resultó de la eliminación de la censura ideológica y la instalación de nuevas formas de convivencia que se extendieron en la sociedad a partir de 1983. La tolerancia entre quienes sostenían visiones diferentes o aún opuestas propició un ambiente intelectual inédito en la Argentina reciente.

En el florecimiento de la producción historiográfica tuvo una decisiva importancia la universidad. En la formación de grado se restableció el título de licenciado que orientaba a la investigación y que se había eliminado por “inútil” en casi en todas las Casas de Estudios. Poco después comenzaron a desarrollarse postgrados novedosos para nuestro modelo universitario y aparecieron maestrías, que en muchos casos propiciaron el trabajo interdisciplinario. También se reformularon los doctorados tradicionales; se crearon nuevas universidades y se incrementaron los contactos con el exterior. En una palabra, en unos quince años la historia se profesionalizó definitivamente y las investigaciones históricas se expandieron en gran forma, tanto en número como en centros de producción y publicaciones.

En lo que se refiere a los otros niveles de enseñanza debió atenderse a nuevos problemas. El traspaso de las escuelas primarias a las provincias durante la dictadura había producido una multiplicidad de situaciones entre las jurisdicciones. Norma Paviglianitti sintetizaba el problema de esta forma: “se ha pasado de un sistema casi uniforme en el país... a una situación de diversificación dispersa en cada nivel que además agudiza las dificultades de tránsito, de la articulación y pasaje de un nivel a otro, con responsabilidades cada vez más crecientes de los gobiernos provinciales y un importante peso del sector privado en la prestación del servicio.” También existía una creciente diversidad en lo que se enseñaba en cada una de las provincias

y en cómo se lo hacía. De 1985 a 1991 quince jurisdicciones –entre ellas la Capital Federal, las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro- iniciaron independientemente reformas educativas que tenían los mismos propósitos – remediar el autoritarismo de los planes anteriores, modernizar los conceptos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y ampliar la inclusión de la escuela- pero las vías que proponían cada una de ellas para lograr esos objetivos eran diferentes cuando no contradictorias en sus principios.

Esta creciente anarquía fue uno de los motivos para buscar acuerdos para reorganizar los primeros niveles de educación y para ello fue convocado el II Congreso Pedagógico. Este congreso preveía una participación amplia de todos los sectores de la sociedad y debería reflejar los acuerdos y diferencias en los variados problemas educativos locales y regionales sobre la base de tres objetivos: consolidar la democracia; fortalecer la identidad nacional y superar las necesidades inmediatas. La convocatoria del Congreso por una ley de 1984 buscaba filiarlo a la tradición del que había tenido lugar cien años antes, que había dado origen al período recordado por la opinión pública como el más promisorio de la educación argentina. El nuevo Congreso se desarrolló de 1984 a 1986. Entre las medidas tomadas para generar las nuevas leyes se nombró una comisión asesora académica honoraria integrada por académicos y profesionales que representaban diversas trayectorias políticas, laicas y confesionales que deberían asegurar el pluralismo que se les solicitaba para sus propuestas. Desde su inicio el gobierno ensayó políticas para lograr la unidad respetando las diversidades regionales. Para ello proponía seguir un curso ascendente de las propuestas provinciales al Consejo Federal de Educación que debía lograr un documento de consenso, el que debería volver para ser revisado por las jurisdicciones provinciales. El mecanismo suponía, a su vez, la participación de la comunidad educativa y de las organizaciones intermedias, pero los resultados no fueron satisfactorios y la heterogeneidad persistió. Esa atomización obstaculizó los cambios de alcance nacional, y se acentuaron las contradicciones entre las diferentes propuestas. Cuando en los años 90 se inició la llamada “transformación educativa”, estas vías democráticas “desde abajo” se descartan y se organizará la reforma desde el Ministerio de la Nación en un modelo encubiertamente autoritario. Desde entonces todos los cambios que se ensayaron en educación fueron reformas “desde arriba”.

## **La enseñanza de la historia**

En lo que se refiere a la enseñanza de la historia podríamos decir que dos libros dedicados a su enseñanza muestran el cambio de época. En abril de 1983, en el ocaso de la dictadura y en los comienzos del proceso electoral, un grupo de profesores formados en el Instituto “Joaquín V. González”, Juan A. Bustinza, María López Negrete de Miretzky, y Gabriel Ribas, publicaron una obra en la que se anunciaban lo que sería el nuevo espíritu de la enseñanza. En este libro los autores proponían una idea diferente del alumno, considerándolo una persona capaz, con criterios propios que podía enriquecerse con la formación, bien distinto al sujeto que

debe madurar y hasta tanto obedecer a sus docentes como lo definía la dictadura. La historia que proponían enseñar en la escuela ya no era la que simplemente exaltaba el sentimiento patriótico sino una que permitía desarrollar principios propios y respetar y tolerar las ideas de los otros. Estos propósitos inevitablemente debían asentarse en una mirada historiográfica distinta y se reconoce en la propuesta de los autores una visión cercana a la escuela de Annales cuando destacan que la complejidad del proceso histórico y la pluralidad de las perspectivas que debían incorporarse para tratar los marcos económicos, sociales, políticos, jurídicos y religiosos. Esta propuesta teórica necesariamente debía asociarse a una adecuada metodología didáctica y hacía necesaria la dinamización de la enseñanza. Para ello proponían la "educación por la acción", lo que supone una clase activa donde el alumno debe intervenir realizando análisis, recordando que la pedagogía contemporánea sostenía que el punto de partida de toda acción educadora es siempre el educando. Para ello proponían la utilización intensiva de una gran variedad de recursos: fuentes, material bibliográfico, ilustraciones, cartografía, excursiones, gráficos y estadísticas, etc. El docente que enseñara historia tendría como función el rol de guía y orientador del proceso de aprendizaje hasta que el alumno pudiera desenvolverse independientemente.

Poco tiempo después, en 1984, apareció un libro que tuvo una amplia difusión entre los docentes, *El material didáctico en la enseñanza de la historia*, que participaba de una concepción de la enseñanza similar a la anterior. Sus autores eran un grupo de profesores egresados de la Universidad Nacional de Rosario: Edgardo Ossana, Eva Bargellini y Elsie Laurino. Esta obra se presenta como eminentemente práctica y por ese motivo no se realizaban grandes consideraciones teóricas sobre la didáctica de la asignatura sino que el texto se centra en la utilización del material didáctico, al que definían de esta forma: "[...] entendemos por materiales didácticos los objetos –materiales o no- y las representaciones de los mismos o de los hechos del pasado, que constituyen un medio a través del cual los objetivos del proceso-enseñanza-aprendizaje se alcanzan de manera más eficaz, desde el punto de vista del conocimiento como de las habilidades o de las actitudes que se quieren lograr." El propósito central del libro es dinamizar las clases de Historia y hacerlas más participativas, una cuestión que se consideraba central para modificar el legado de la dictadura en todas las materias de la educación media.

En la época se introdujeron también innovaciones en los manuales escolares. Desde mediados de los años '70 comenzaron a aparecer textos que dedicaban un mayor número de páginas a las actividades y a las ilustraciones. Estas obras eran producto de dos grupos de autores, uno desde la Editorial Kapelusz – liderado por la profesora Miretzky– y otro desde A-Z Editora -encabezado por Juan Bustinza-. Pero fue en la segunda mitad de los años '80 cuando los cambios cobraron mayor significación al instalarse en el país la editorial Santillana. Los libros de este sello presentaban un nuevo formato que incluía un espacio significativo para ilustraciones, fuentes y actividades para trabajar en el aula. A la vez, los textos presentaban algunas aperturas a nuevas temáticas aunque todavía superpuestas con los contenidos tradicionales. Este modelo se impuso y estableció un nuevo canon para el conjunto de las editoriales en la década siguiente.

## Prolegómenos de la “transformación educativa”

El gobierno del Dr. Alfonsín fracasó en su intento de lograr una reforma educativa basada en acuerdos pero la idea misma de que modificar el sistema educativo era necesario no desapareció y se fue fortaleciendo, aunque cambiando sus características. A principios de los '90, cobró impulso la idea de que en la escuela no se enseñaba nada y que si algo se aprendía, lo mejor era olvidarlo por vetusto e inútil. La sensación de que se estaba ante una “escuela vacía” adquirió una cierta popularidad y la necesidad de que se transmitieran en ella conocimientos significativos se transformó en un reclamo.

## Referencias

- Amézola, Gonzalo de (2008) *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Amézola, G. de (1996) “El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de *Cultura Ciudadana (1952 – 1955)*”, en Clío & Asociados N° 1, UNL
- Bernetti, J. L. y Puiggrós, A. (1993) *Peronismo: Cultura Política y Educación. Historia de la Educación Argentina T. V*. Buenos Aires, Galerna.
- Bertoni, Lilia Ana (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1989) “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Corbière, Emilio J. (1999) *Mamá me mimas, evita me amas. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires, Sudamericana
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor.
- Cattaruzza, Alejandro. (2007) *Los usos del pasado. La historia y la política argentina en discusión*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Cattaruzza, A. y Eujanian, E. (2003) *Políticas de la Historia. Argentina 1860-1960*. Buenos Aires, Alianza.
- Devoto, Fernando (2002) *Nacionalismo, Fascismo y Tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una Historia*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Halperín Donghi, Tulio (1970) *El Revisionismo Histórico Argentino*. México, Siglo XXI.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (1997) *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación – UNER
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kohan, Martín (2005) *Narrar a San Martín*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

- Maestro, Pilar (2003) “El modelo de las Historias Generales y la enseñanza de la Historia: límites y alternativas”, en Carreras Ares, J. J. y Forcadell Álvarez, C. Usos públicos de la Historia. Madrid, Marcial Pons.
- Ossana, Edgardo (1993) “Los Libros de Texto para la Enseñanza de la Historia: Entre la Cientificidad y las Demandas Político-Ideológicas”, en Propuesta Educativa N°8, Buenos Aires
- Plotkin, Mariano (1994) Mañana es San Perón. Buenos Aires, Ariel
- Rodríguez, Laura G, (2011) Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976 – 1983). Rosario, Prohistoria Ediciones
- Rodríguez, Laura G. (2012) Civiles y militares en la última dictadura. Funcionarios y políticas educativas en la provincia de Buenos Aires (1976 – 1983). Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Romero, Luis Alberto (coord.) (2004) La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los Textos Escolares. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Sábato, Hilda y Tiramonti, Guillermina. “La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem”, en revista Punto de Vista N°53, noviembre de 1995.
- Shumway, Nicolas. (1993) La invención de la Argentina. Buenos Aires, Emecé.
- Tiramonti, Guillermina (2001), “Los sentidos de la transformación, en Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?”, Temas grupo Editorial, Buenos Aires.

## CAPÍTULO 2

# La reforma que no cesa: veinticinco años de cambios curriculares

*Gonzalo Álvaro de Amézola*

### La transformación educativa

Cuando la Ley Federal de Educación se sancionó en 1993, durante la presidencia de Carlos Menem, existía entonces un relativo consenso acerca de que la educación requería una reforma profunda. La norma redefinió la enseñanza -que hasta entonces continuaba regida por la Ley 1420 aprobada en 1884- extendiendo el trayecto educativo obligatorio a diez años, ya que incluía un año de educación inicial –el curso para los cinco años de jardín de infantes- y toda la Escuela General Básica –un nivel que la reforma creaba e incluía toda la escuela primaria y los dos primeros años de la vieja secundaria-.Luego del ciclo obligatorio se continuaba con uno de educación media que era optativo y duraba otros tres años, la Educación Polimodal, que reemplazó a la escuela secundaria e incluía distintas salidas laborales.

La nueva estructura del sistema educativo permitió que enseguida se dijera que la reforma argentina era una copia de la española, pero esta última tuvo una larga evolución y reconoció diferentes momentos a lo largo del tiempo. De ese proceso, el nuevo trayecto estaba tomado de la Ley General de Educación española que entró en vigencia en 1970, en las postrimerías de la dictadura de Franco. Con ella se consagró la escolarización masiva para un periodo obligatorio también llamado Escuela General Básica, de todos los niños hasta los 14 años y, en la práctica, se llegó a incrementar la escolaridad con ese tramo hasta cubrir un alto porcentaje de los jóvenes españoles, lo que fue también un propósito declarado y logrado en parte por nuestros reformadores.

Pero además, debemos recordar la similitud de esta reforma con el proyecto que comenzó a implementarse en forma piloto durante el gobierno militar de Onganía y que fue dejado sin efecto cuando luego de una huelga en su contra en 1971 por el entonces nuevo presidente militar, Alejandro Lanusse. En el nuevo proyecto, la EGB 3 cumplía el papel de la cuestionada escuela intermedia de la reforma de los 60, la preocupación por la salida laboral se mantenía aunque se la trasladaba al Polimodal y el reemplazo de las asignaturas por áreas de conocimiento – resistida durante la Revolución Argentina por los docentes y que ahora el Ministerio promovía aunque sin declararlas explícitamente como obligatorias- reaparecía con el mismo argumento: reducir el enciclopedismo de la escuela. Durante la última dictadura, el grupo de los conserva-

dores católicos que hegemonizó el Ministerio de Educación de la Nación durante todo ese período intentó reimplantar sin éxito el proyecto de 1967 debido a las pujas internas permanentes dentro del régimen de facto. Ahora, aunque con cambios, mucho de esa reforma reaparecía con un gobierno democrático en los 90. También persistían dos figuras centrales de las discusiones de los 60 a favor y en contra de la reforma: Alfredo Van Gelderen, entonces jefe de asesores del Ministerio de Educación, y luego uno de los promotores de la reforma de los '90 y Alfredo Bravo, quien resistió los cambios desde el gremialismo durante el onganato y dos décadas después desde la Cámara de Diputados. Sin embargo, en las nuevas circunstancias, el proyecto de la Ley Federal de Educación se aprobó casi sin conflictos.

Por otra parte, la ley Federal de Educación incluye varias de las propuestas planteadas en el documento “El peronismo participa en el Congreso Pedagógico”, que redactaron los participantes que militaban en el Partido Justicialista. Dentro de sus conclusiones finales se encuentran la conveniencia de regionalizar y descentralizar la educación, incrementar la obligatoriedad de la enseñanza al último año del jardín de infantes y los tres primeros de la escuela secundaria e incrementar la relación de la educación con el sistema productivo promoviendo otorgar a la escuela media salidas laborales para sus egresados. Una de esas premisas se adelantó a la Ley Federal y condicionó a toda la reforma: como había ocurrido en 1978 con las escuelas primarias, en 1992 todas las escuelas secundarias nacionales pasaron a jurisdicción de las provincias.

## La definición de los nuevos contenidos

Una cuestión central en la “transformación educativa” –una denominación con la que el gobierno pretendía subrayar que se trataba de algo que sería mucho más que una reforma- fue que planteó la necesidad de renovar los contenidos escolares. Luego de un largo período en el que se sobrevaloró la importancia de las innovaciones en las metodologías (reducción del verbalismo, incremento de la actividad en clase, etc.), se produjo un acuerdo acerca del papel fundamental que los contenidos juegan en la educación y la necesidad de acortar las distancias entre las distintas ciencias y la escuela. Pero además, la forma en que se definió lo que eran los “contenidos” presentó diferencias con lo que habitualmente se entendía por el término. La “transformación educativa” se adueñó de la propuesta del psicólogo catalán César Coll quien planteaba que, además de los conceptos, también las habilidades y las actitudes debían de ser consideradas contenidos. Así, unos y otras tenían que recibir el mismo tratamiento, por lo que debían ser enseñados y, consecuentemente, aprendidos. La reforma instaló, entonces, un modelo distinto al de la asimilación e incorporación de conceptos como prioridad curricular: en las aulas se aprenden como parte del currículum explícito conceptos, habilidades intelectuales y actitudes con todo lo que ello importa. En la historia escolar, siempre preocupada por la transmisión de conocimientos y valores, se incorporaba ahora con igual fuerza una nueva preocupación: la formación de los alumnos en habilidades análogas a las que desarrolla el historiador.



El primer objetivo era definir Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el país, superando la fragmentación que se había agravado en los '80. En teoría, la reserva de una proporción de los contenidos a las necesidades de cada provincia y cada localidad quedaría a salvo al contemplar esos intereses con una proporción en los diseños curriculares (70% a los CBC nacionales, 20% a cada provincia y 10% a cada localidad). El proceso para diseñar los CBC era considerado “complejo” por los mismos documentos oficiales y preveía diferentes líneas de participación en el proceso, como la recolección de experiencias didácticas valiosas que se desarrollaran en algunas instituciones para promover su generalización desde el Ministerio de Educación o la recepción de las sugerencias que realizaran distintas instituciones educativas o académicas acerca de los cambios a introducir. Pero el elemento clave en su definición estaría en los aportes de los consultores por materia que designaría el Ministerio en las distintas disciplinas. Estos especialistas serían contratados a título personal y no en representación de instituciones, pero debían cumplir con ciertos requisitos: ser “académicos, investigadores y/o profesores universitarios de reconocido prestigio en la comunidad científica, con inserciones institucionales y sesgos profesionales o de enfoques diferentes”. Además, se establecía que: “Entre los convocados se deben incluir profesionales que actúen en el interior del país” con el propósito de evitar una perspectiva “porteñocéntrica”. Esa pluralidad de perspectivas se reforzaba con una consulta interna que cada uno de ellos debía realizar con un mínimo de diez académicos de un nivel similar al de los consultores designados, lo que sería parte de cada uno de los aportes.

En Historia fueron elegidos Fernando Devoto (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Mar del Plata), Luis Alberto Romero (Universidad de Buenos Aires) y Carlos Segreti (Universidad Nacional de Córdoba y Academia Nacional de la Historia). Los colegas consultados por el Prof. Devoto fueron: María Inés Barbero, José Carlos Chiaramonte, Ezequiel Gallo, Juan Carlos Grosso, Eduardo Hourcade, Eduardo Miguez, Ricardo Rivas, Victor Tau Anzoátegui y Oscar Terán. El Prof. Romero consultó a Carlos Astarita, Lilia Ana Bertoni, Marta Bonau-do, José Emilio Burucúa, Carlos Herrán, Adrián Gorelik, Raúl J. Mandrini, Hilda Sábado, Enrique Tandeter y Gregorio Weinberg. Los colegas consultados por el Prof. Segreti fueron: Isabel Las Heras, Beatriz Moreyra de Alba, Ana Inés Ferrerira, Miguel Ángel De Marco, M. Cristina Seghesso de López Aragón, Hernán A. Silva, Ramón Leoni Pinto, Leila J. de Vie, Bernardino Calvo y Nélida B. Robledo.

En suma, por los nombres de los especialistas consultados podríamos decir que las propuestas de los nuevos contenidos estuvo a cargo de un “seleccionado” de los historiadores más destacados de los años '90. Sin embargo, no les esperaba un trabajo sencillo.

## La “historia en migajas”

En primer término, podríamos decir que había algo se había simplificado en el intento de acercar a la escuela la Historia que corría fuera de ella: la disputa entre revisionismo e “his-

toria oficial”, que aún en los '70 producía controversias apasionadas, había perdido vigencia en los últimos años. Fue Carlos Menem quien le asestó a Rosas el tiro de gracia como símbolo contestatario, cuando en una de sus primeras medidas de gobierno en 1989, decidió repatriar de Inglaterra los restos del Restaurador, donde habían estado desde su muerte. Este viejo anhelo de los revisionistas se transformó en una espectacular maniobra de manipulación del pasado. Mediante una colosal puesta en escena, el presidente convirtió ese regreso en un símbolo de “reconciliación nacional”, mediante el cual anunciaba el primero de los dos indultos que otorgaría en beneficio de los militares de la dictadura que habían sido condenados por la justicia.

Lo que sí se había complicado notablemente era la posibilidad de acercamiento con la Historia investigada. Desde fines de la década de 1970, la Historia había comenzado a descreer en que podía brindar una visión totalizadora. Desde entonces, la característica más destacada del desarrollo de la investigación fue la crisis de las corrientes historiográficas que predominaron desde mediados de los '50. A partir de la segunda mitad de los '70, el problema que los historiadores no pueden ignorar es el de la fragmentación, lo que François Dosse calificó como “la historia en migajas”.

La ciencia histórica se vio de pronto desafiada por lo que L. Stone llama “un brote de interés absolutamente repentino, por los sentimientos, las emociones, los modelos de comportamiento, los valores, los estados de ánimo”. Este abandono de la búsqueda de grandes explicaciones era consecuencia del clima de ideas relativista que se instaló en la sociedad desde fines de los años '70 y que se ha resumido con la etiqueta de posmodernidad. Los tres modelos explicativos de la “historia científica” (marxismo, Annales y escuela cuantitativista norteamericana) presentaron una inesperada crisis y surgieron nuevas tendencias. En contraposición a las perspectivas totalizadoras surgieron áreas de estudio que eran -en parte- el resultado del “desmigajamiento” de los campos mayores. Para tomar el caso de la historia económica, de su erosión nacen diferenciadas las historias del medio ambiente, de la empresa, de la publicidad, etc.

Aparecen también nuevos sujetos históricos (la “historia desde abajo”, las mujeres, los jóvenes, los niños), nuevas fuentes (las imágenes, los testimonios orales), nuevos métodos de análisis (como la microhistoria) y un nuevo período sobre el que antes se consideraba que no se podía hacer un análisis histórico (la historia reciente). Las fronteras entre las novedades se volvieron difusas y para darles alguna forma de orden, se incluyó a todas estas heterogéneas perspectivas en una gran bolsa que se dio en llamar “nueva historia”.

La desorientación que produjeron estos cambios en muchos investigadores puede resumirse en una frase de Peter Novick: “La historia no constituye ya una disciplina coherente; no sólo porque el todo sea inferior a la suma de las partes, sino porque ya ni siquiera hay todo, sino solamente partes.”

## ¿Pensar históricamente? El problema de las fuentes en el aula

Pero el problema de definir los nuevos contenidos iba aún más allá de actualizar los contenidos sustantivos de la disciplina. Los “contenidos procedimentales”, según los definía Coll, acercaba el problema de la enseñanza de historia al concepto de lo que hoy se entiende como “pensamiento histórico”, un aprendizaje de la disciplina que requiere a la vez conocimiento de la historia (el contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y el conocimiento sobre la historia (los conceptos, métodos y reglas utilizados para su investigación y desarrollo). Al tratar ese doble conocimiento, de y sobre la historia, que comprende el pensamiento histórico, la gran mayoría de los autores distingue entre conceptos sustantivos y conceptos metodológicos o de segundo grado de la historia. Los primeros se refieren a la sustancia del contenido histórico, o sea, lo que los historiadores descubren y cuentan del pasado: “revolución neolítica”, “sociedad feudal”, “monarquía absoluta”, “ilustración”, “guerra fría” o “transición democrática” son ejemplos de esos conceptos. Los segundos se refieren a cómo se construye dicho conocimiento del pasado, qué significado tiene o qué características presenta, y sintetizan, por lo tanto, los rasgos metodológicos principales de la historia como disciplina: fuentes y pruebas; causas y consecuencias; empatía o explicación contextualizada, cambio y continuidad, relatos e interpretaciones, relevancia, progreso, decadencia, etc.. Otorgar una destacada presencia en la educación a estos conceptos metodológicos significa enseñar al alumno a hacer historia mediante actividades y ejercicios prácticos de indagación sobre las fuentes, sobre la explicación causal, etc. Sin embargo, estas no son simples destrezas que puedan ejercitarse más o menos mecánicamente, sino que son destrezas cognitivas vinculadas al conocimiento sustantivo y exigen, además, del alumno un cierto grado de reflexión metacognitiva sobre las formas de trabajo de la historia.

En consecuencia, pensar históricamente requiere atención porque se trata de un proceso que debe enseñarse. Como sostiene Peter Lee, un estudiante que conciba las fuentes históricas como información o conocimiento directo sobre el pasado, se sentirá confundido cuando se encuentre ante fuentes que se contradicen.

Sin embargo, estos conceptos, que forman el núcleo del pensamiento histórico, son generalmente nociones implícitas, que los historiadores y profesores asumen de forma inconsciente como si se tratara de conocimientos que se adquieren en forma espontánea o natural, cuando en realidad, como sostiene Wineburg resultan bastante antinaturales y se plantea la importancia y dificultades que presenta trabajar las fuentes.

Un ejemplo de esas cuestiones presentado por este autor en *Pensar Históricamente y Otros Actos No Naturales* (2001), ilustra esos problemas con un ejemplo sobre la forma tan distinta en que interpretaron una fuente histórica un grupo de personas sin formación histórica y cómo lo hizo otro que sí poseía esa formación. El autor pregunta a unos y otros por el significado que tiene para ellos una noticia de *The New York Times*, publicada en julio de 1892, que transcribe la proclamación hecha por el presidente Harrison del día 12 de octubre como Día del Descubrimiento (más tarde Día de Colón) en los EE. UU. Las personas sin

formación histórica específica valoraron dicha proclamación como manifestación de la visión civilizadora del descubrimiento, que ha permitido justificar y mistificar el descubrimiento de América por parte de los europeos. Como explica Wineburg, esas personas proyectaron sobre el pasado sus ideas del presente, muy condicionadas por el debate descubrimiento /encuentro de culturas, desde la celebración del quinto centenario en 1992. Frente a ellos, los que sí tenían formación histórica, como producto de 1892, es decir, contextualizaron el hecho y plantearon nuevas preguntas (por ejemplo, ¿en qué estados y en qué comunidades de inmigrantes se celebraba ya el Día del Descubrimiento?) para ver su posible conexión con la creciente inmigración de europeos católicos, especialmente italianos, en esos años, y el posible interés electoralista que en ello podía tener el presidente Harrison. La reacción de las personas con la formación histórica contrasta con la de los que no la tienen: en lugar de juzgar y opinar, como hoy resulta habitual (lo “natural”, según Wineburg), optan por indagar con cautela, de manera disciplinada para conocer mejor lo ocurrido y, en definitiva, para aprender. Actitud ésta mucho menos común o más “antinatural”

En su libro, Wineburg insiste en la importancia crucial de contextualizar las fuentes como único medio para comprender un pasado que, pese a sus apariencias, resulta muy ajeno a nuestras formas de pensar, sentir y vivir hoy día. En numerosas investigaciones subraya que la dificultad de comprender épocas anteriores radica en que se asume erróneamente que las sociedades del presente comparten una misma cultura, un mismo aparato conceptual, con las que nos han precedido. Utiliza la expresión pensamiento contextualizado para referirse a la capacidad de superar la perspectiva del presente e interpretar el significado de las fuentes considerando dos aspectos claves en su contexto: la situación concreta en que se crea la fuente (¿es un debate electoral, una carta privada, etc.?) y las mentalidades, formas de pensar, etc. de la sociedad estadounidense de la época.

La interpretación de fuentes y sus dificultades resulta un problema central en una enseñanza de la historia que promueva un pensamiento crítico. Volveremos a este tema a lo largo de este libro.

## Historiadores versus pedagogos

Los historiadores contratados por el Ministerio decidieron evitar la heterogeneidad de la “historia en migajas” y acomodar sus propuestas a las certezas de mediados de los ’70, lo que llevó a que hubiera en ellas una fuerte presencia de la historia social.

Pero esta no fue la única dificultad que debieron enfrentar. Si bien era lógico que sus ideas no podían llegar sin más a las aulas, la forma en que resultaron adaptados para formular los CBC resultó polémica. Las propuestas de Romero, Segreti y Devoto tenían sus diferencias pero eran todas coherentes y razonables. Quienes redactaron en definitiva los CBC fueron los equipos técnicos del Ministerio, que adoptaron el criterio de compaginar versiones “promedio” tomando un poco de cada contribución y, a la vez, promovieron ciertos criterios que las autorida-

des nacionales consideraban necesarios por motivos externos a las disciplinas -como la organización de contenidos en áreas de conocimiento para reducir el número de asignaturas-, lo que terminó afectando cualquier congruencia previa.

La relación entre las opiniones de los historiadores consultados y lo que finalmente se plasmó en los CBC fue muchas veces distante, otras banal y en algunos casos contradictoria. Una muestra de lo último es la sugerencia de integración en EGB de historia y geografía en un área en la que participarían también otras ciencias del mismo campo que no tenían tradición escolar. Si bien el Ministerio no lo imponía, lo promovió con entusiasmo y salvo dos jurisdicciones donde se mantuvo la estructura disciplinar –Capital Federal y Neuquén-, en todas las provincias la enseñanza de las ciencias sociales se organizó en áreas, lo que resultaba contrario a la opinión de los consultados. El más explícito era L. A. Romero quien proponía, refiriéndose a la comprensión de la vida histórica en Polimodal, que ésta podía plantearse en torno de conceptos como “estado, poder, actores, conflicto, cultura, mercado, liberalismo, socialismo [...] Aquí –dice el autor- la disciplina puede interactuar con otras disciplinas sistemáticas como la sociología, la antropología o la economía.” En otras palabras, Romero proponía en su documento exactamente lo contrario a lo que promovió el Ministerio: aprender bien Historia en el 3º ciclo de la EGB para que luego, en Polimodal, pudieran hacerse acercamientos interdisciplinarios en algunos temas.

En consecuencia, los especialistas hicieron pública sus discrepancias. Romero publicó sus opiniones sobre la EGB en un libro titulado *Volver a la Historia*, donde decía: “Desde el punto de vista estrictamente científico, la historia no se disuelve en las ciencias sociales ni debe hacerlo... (Las ciencias sociales) son ‘ciencias’ en plural, y no una ‘ciencia’ que mezcle un poco de todo. Eso no existe, salvo quizá para quienes no tienen una relación directa con alguna de ellas. Consecuentemente, es difícil que existan, nazcan y se desarrollen en la enseñanza.” Por otra parte, la Academia Nacional de la Historia, llegó a afirmar años después que las opiniones del Prof. Segreti no habían sido tenidas en cuenta.

Otra gran novedad fue que la historia contemporánea y el pasado reciente adquirieron una importancia central, contrariamente a lo que ocurría antes de la reforma, cuando se le adjudicaba ese lugar a la primera mitad del siglo XIX, donde se concentraba la impronta de la historia patriótica tradicional. En Polimodal se estudiaría con exclusividad la historia de los siglos XIX y XX, y se reservaba un amplio espacio al pasado inmediato, distorsionando también con la exclusión de otros períodos la propuesta que los consultores habían elevado en sus informes. El propósito de esta decisión era que una mayor dosis de historia cercana permitiera a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les había tocado vivir. Lo contemporáneo y lo reciente sería fundamental, además, para atender la cuestión considerada clave en los objetivos de la reforma: la educación del ciudadano democrático. Sin embargo, semejante recorte generó críticas ya que podía afectar los mismos objetivos que se declaraban porque no todos los problemas actuales se explican por el pasado inmediato. Algunas de las objeciones más agudas las expresó Raúl Fradkin, quien se oponía a la exclusión del período colonial, diciendo: “[...] si se pretende que en el Polimodal se analicen los procesos latinoameri-

canos de emancipación y el desarrollo de las economías primarias de exportación, uno tiene derecho a dudar y a preguntarse por qué se ha considerado ocioso analizar el sistema económico colonial para entender este proceso. Más aún, uno también puede preguntarse: ¿cómo comprender la naturaleza específica de nuestra ‘occidentalidad’ sin el análisis del largo período colonial? O, ¿cómo entender América Latina prescindiendo del estudio de las formaciones sociales coloniales?” (Fradkin, 1998)

## Combates por los contenidos

Los responsables ministeriales de la reforma declararon que su trabajo se realizaría bajo una lógica de concertación con diversos sectores, con el propósito de poner a las innovaciones fuera de un debate partidario o de grupos de interés y asegurar así su perduración. Antes de su aprobación, se realizaron borradores que se consultaban con distintos sectores (sindicatos, cámaras empresarias, iglesias, etc.) y se recogían las sugerencias de esas corporaciones para elaborar nuevas versiones. En esta compulsa el papel de los docentes fue casi inexistente.

Pero los resultados no fueron tan armoniosos como se esperaba y ese principio básico de acuerdo se resquebrajó en el mismo momento en que las innovaciones comenzaron a concretarse.

En noviembre de 1994 los contenidos básicos comunes de la EGB fueron aprobados con el supuesto consentimiento de distintos sectores, incluyendo a los credos religiosos más difundidos en el país. Entre ellos, la Iglesia Católica mantenía su tradicional papel rector. Pero a pesar del acuerdo, los sectores eclesiásticos más conservadores lanzaron una campaña contra los nuevos contenidos -a los que se acusaba de “marxistas”, “ateos” y “sociocríticos”- que encabezó el obispo de San Luis y acompañaron expresiones de sectores conservadores de ese culto. Entre ellas, se destacó un documento de la Universidad Católica de La Plata, presentado directamente al ministro. Este escrito objetaba que en los CBC se acudía como única teoría explicativa a la teoría de la evolución de Lamarck y Darwin sin justificar su elección. Sobre el uso del término “grupo familiar” afirmaba que se relativizaba así su carácter de “institución natural” y sostenía también que la noción de “género” cuestionaba las características distintivas entre los sexos, fomentaba una educación sexual “permisiva en lo atinente a la homosexualidad” y agregaba que hablar de SIDA con relación a la salud podía utilizarse para introducir el permisivismo sexual al recomendar el uso del preservativo.

Estos reclamos se hicieron mediante presiones directas e indirectas a las autoridades, lo que alteraba totalmente las reglas de discusión democrática que se habían establecido. En mayo de 1995 el Ministerio de Educación anunció que el Consejo Federal de Educación había aprobado en forma unánime ligeras modificaciones en los CBC, alegando que esos cambios habían sido solicitados por los credos católico, judío y protestante. Con estos retoques, Lamarck, Darwin y el concepto de “género” – entre otras cosas - hicieron mutis por el foro. La decisión desató una controversia en la que hicieron oír sus reclamos los sindicatos docentes - una de cuyas quejas era la de no haber sido consultados en la redacción de los contenidos- y

los partidos políticos que tradicionalmente defendían a la educación laica, como la Unión Cívica Radical y el Partido Socialista. Se produjo también una crisis interna en el equipo técnico ministerial, que se enteró de los cambios cuando ya estaban hechos y algunos de sus integrantes renunciaron, como los coordinadores de Formación Ética y Ciudadana, de Historia y la titular del Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer.

## **El fin de la ilusión: hacia una nueva etapa de la reforma**

A pesar de las buenas intenciones proclamadas por la “transformación educativa”, con el transcurso del tiempo se extendió en la opinión pública la percepción de que la educación en vez de mejorar se deterioraba y algunos sectores le adjudicaron a la reforma iniciada en 1993 toda la responsabilidad de ese daño. Si bien tempranamente sectores políticos opositores y los gremios docentes habían criticado a la reforma por cuestiones de principios o por no haber sido consultados satisfactoriamente, la falta de resultados de los cambios amplió ese espectro a diversos sectores de la opinión pública. Entre esas objeciones sobre los cambios en nuestra asignatura se encuentra un duro documento que la Academia Nacional de la Historia envió en 2001 a la cartera de Educación, cuando el entonces ministro del nuevo gobierno, Juan José Llach, requiriera a la Academia su opinión sobre las novedades en la materia. En ese documento se impugnaban numerosos aspectos de las innovaciones introducidas, entre ellas lo que consideraba el “sociologismo” anticuado de los nuevos contenidos, la pérdida de importancia en el curriculum de la historia patriótica y la dilución de la historia en un área de ciencias sociales en la EGB. ¿Cuáles podían ser los motivos de ese cambio que casi ningún docente de la materia o historiador apoyaba? Una de las razones podría ser la misma que Pilar Maestro consignaba para el caso español: Pilar Maestro: “...el intento de sustituir la Historia por las Ciencias Sociales en la currícula, aparte de otras consideraciones, se debe también a la repulsa que la vieja concepción historiográfica, traducida en una disciplina escolar estanca con las fronteras levantadas ante otras ciencias sociales, producía en una parte del colectivo docente más innovador [...] cuando en realidad el problema había que enfocarlo como la necesaria sustitución de la ‘vieja historia’ –desde el punto de vista de su estructura epistemológica sobre todo– por la nueva historia y sus nuevas formas de hacer, que implicaban sin duda grandes cambios en la forma de orientar el curriculum, en la forma de entender la Historia enseñada”. Pero tal vez, más importante que estos motivos fue la convicción, ya expresada en el intento de reforma del gobierno de Onganía en 1967, acerca de que la escuela tenía un excesivo número de materias que era necesario reducir y que la organización en áreas era una vía eficiente para hacerlo. Las críticas de la Academia se redoblan cuando habla de los contenidos de Polimodal. En este nivel, la historia recuperaba su individualidad como disciplina y debía ocuparse exclusivamente de “Los procesos históricos contemporáneos” con el propósito de lograr en la escuela “[...] la búsqueda de una profundización del conocimiento y la reflexión sobre los procesos históricos mundiales y americanos desde la

segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente”. Para los académicos esta perspectiva resultaba totalmente inadecuada por “el desequilibrio que provoca privilegiar demasiado los procesos históricos contemporáneos y el acotamiento excesivo de las problemáticas a tratar, al ceñirlas al análisis de la industrialización y de la sociedad postindustrial.” En estas objeciones podríamos decir que había una suerte de unanimidad entre todos los actores preocupados por los cambios en la enseñanza. Otro punto de consenso es el referido a la necesidad de “implementar cursos de actualización y perfeccionamiento que verdaderamente cumplan con su objetivo” El flanco más vulnerable de la reforma había sido la capacitación docente Y la Academia iba un poco más allá al reclamar también que se modificara la estructura de los planes de estudios en los centros de formación docente superior y universitaria.

En otros aspectos, las críticas toman sesgos más controversiales, como su juicio acerca de los manuales escolares: En este aspecto resalta a los viejos libros de texto que “[...] seguían un modelo canónico en que predominaba lo textual, que articulaba un relato homogéneo sobre la construcción de la propia identidad nacional, muy logrado desde el punto de vista literario, que hacía hincapié sobre todo en la historia política y cuya elaboración corría a cargo de un autor individual identificado”. Luego, pone en la picota “[...] a los actuales libros de texto [en los que] existe un rotundo predominio de la imagen sobre la palabra escrita” y donde “[...] proliferan las actividades y los ejercicios destinados a los alumnos...por la preocupación por darles a conocer e iniciarlos en las técnicas de investigación que utilizan los historiadores”.

Y en esta última cuestión, los contenidos procedimentales, la Academia deplora el: “[...] ilusorio énfasis puesto en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos que procura poco menos que improvisarlos abruptamente en la tarea larga, paciente y esforzada del historiador, [que] resulta un descabellado despropósito que debería sustituirse por un más amplio suministro de información sobre la temática histórica en estudio”. Más adelante aconseja que “[...] en lugar de atiborrar al educando con el análisis de una excesiva utilización de fuentes que no se encuentra en condiciones de comprender adecuadamente, sería preferible que se lo introduzca en la lectura de fragmentos de grandes maestros consagrados en la disciplina como insustituibles referentes en cada problemática histórica considerada”.

Un aspecto particular del fracaso de la “transformación educativa” fue que no se logró conformar un sistema educativo federal integrado. Para tratar de subsanar el problema de las enormes diferencias que se registraban en la educación que se impartía en las escuelas de las diferentes jurisdicciones, el ministro del gobierno que llegó al poder en 2003, Daniel Filmus, impulsó a fines de abril de 2004 en el Consejo Federal de Cultura y Educación una resolución para acordar “núcleos de aprendizaje prioritarios” (NAP) con el compromiso de realizar las acciones necesarias en el conjunto de las jurisdicciones educativas para que en todas ellas las personas tuvieran acceso a esos aprendizajes y lograr así un mínimo de coherencia en el conjunto de la educación en el territorio nacional. Se trató de una selección de temas de los Contenidos Básicos Comunes que debían ser enseñados en todas las jurisdicciones independientemente de las particularidades regionales y culturales de cada una de ellas. En un documento del Ministerio de Educación de 2006 el fiasco se reconocía en toda su dimensión: “Nuestro



punto de partida es un sistema educativo argentino que presenta un escenario sumamente heterogéneo y fragmentado. Tras una crisis social inédita y cruel [se refiere a la de 2001 – 2002] existen situaciones muy diferentes en las distintas provincias, así como en el interior de cada jurisdicción. Las distintas situaciones y experiencias escolares por las que transitan los niños y los jóvenes de nuestro país expresan un panorama de extrema desigualdad educativa que refuerza la injusticia social.”

## **Una nueva reforma (o contrarreforma)**

Estos problemas favorecieron la sanción de una nueva norma que pretendió subsanar los defectos de la anterior, pero también en este nuevo intento se procuró cambiar la educación “desde arriba”. La Ley de Educación Nacional fue impulsada en 2006 por el Poder Ejecutivo y aprobada por las dos cámaras en el Congreso Nacional a fines de ese año, en un trámite sumario donde el oficialismo hizo valer su mayoría en las dos cámaras y no accedió a modificaciones. El sentido general de la norma es ponerse en las antípodas ideológicas de la anterior y por eso dirigió el conjunto de sus disposiciones a eliminar gran parte de las innovaciones introducidas por la Ley Federal de 1993, consideradas en su conjunto inspiradas por el neoliberalismo y, en consecuencia, culpables de todos los males. Ya en el momento de su aprobación se reprochó la inexistencia de un diagnóstico certero del estado de la educación y también de que se trataba de una ley más declarativa que operativa, además de señalarse algunos otros defectos, como que su redacción presentaba una ambigüedad que afectaba tanto a aspectos jurídicos como pedagógicos. La nueva normativa eliminó a la EGB y el Polimodal para volver a los niveles tradicionales previos al 93 de primaria y secundaria que retornaban también, sumados, a su antigua duración de doce años. Simultáneamente se amplió otra vez el trayecto educativo al disponerse que ambos ciclos serían desde entonces obligatorios, ampliándose la escolaridad forzosa de 10 a 13 años. En lo que se refiere al problema de la extraordinaria heterogeneidad de la formación docente, la ley intentó ordenar el sistema mediante la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. En este sentido, el INFOD alargó a cuatro años la preparación de profesores de educación inicial y primaria y estableció estándares para de la formación que los múltiples institutos terciarios debían cumplir para que sus títulos fueran reconocidos. Esos estándares deberían cumplirlos todas las carreras que preparan profesores para que fueran evaluadas positivamente y sus títulos tuvieran validez. Luego de un período inicial de confusión, se aclaró que estas directivas –que promovían un significativo predominio de los saberes pedagógicos sobre los saberes sustantivos de las distintas disciplinas- no alcanzaban al ámbito universitario pero que las universidades deberían establecer también parámetros para sus profesados y que esas carreras serían evaluadas.

Volviendo a los alumnos, la nueva ley estableció la enseñanza de un segundo idioma, el acceso a las nuevas tecnologías de comunicación y la información. Finalmente se ocupó de un tema siempre irritativo para la iglesia: la formación integral para una sexualidad responsable. La

historia, por su parte, volvió a estudiarse como asignatura autónoma, en todas las escuelas medias de cinco años o al menos desde segundo año en aquellas provincias en las que los estudios secundarios se completaran en seis cursos. El propósito principal de los cambios introducidos en la normativa de 2006 era, como dijimos, borrar la impronta neoliberal que se le adjudicaba a la “transformación educativa” y, en consecuencia, no existió demasiada preocupación por reflexionar sobre la renovación de algunos aspectos pedagógico-didácticos que habían sido centrales en los '90 sino que se pretendió sobre todo reorientar la perspectiva ideológica de la educación. Tampoco se plantearon soluciones de fondo a los inconvenientes que había evidenciado la “federalización” educativa de los 90 y a las desigualdades que se habían manifestado entre las provincias ricas y las pobres, a la administración de las escuelas, en general, y a la elaboración de los diseños curriculares, en particular, problemas todos que continuaron bajo la responsabilidad de las distintas jurisdicciones. Pese a sostener esta diversidad, la nueva ley estableció en el artículo 92 algunos temas que debían de ser enseñados obligatoriamente en todas las jurisdicciones; seis contenidos, que en unos casos enfatizan algunos presentes desde la reforma de los 90 y, en otros, reflejan el nuevo clima de época. Todos estos temas estaban basados en una legislación vigente que se pretendía enfatizar en la escuela y que, de una manera u otra, se reflejarían necesariamente en las clases de Historia:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención de los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061

e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.

f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171.”

Como se puede apreciar, la redacción de estos incisos presentan en muchos casos los rasgos de ambigüedad que se le achacan a la ley. Estos contenidos deberían luego expresarse en los diseños curriculares que se elaborarían en cada jurisdicción.

Inadvertidamente muchas de las novedades introducidas en los 90 continuaron y en algunos casos se acentuaron. Una de estas características es el énfasis en la época contemporánea y el refuerzo en el interés ya existente sobre el pasado reciente en nuestro país. A manera de ejemplo, puede afirmarse que los contenidos que establecen los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires consagran la primacía de la historia contemporánea cuando dedican primer año –el único donde el pasado se incluye en un área de ciencias sociales- a la aparición del hombre, la Edad Antigua y la Medieval; segundo a la Edad Moderna hasta la Revolución industrial y la Revolución Francesa; el tercero al siglo XIX; cuarto a la primera mitad del siglo XX y quinto a su segunda mitad. En todos los casos se incluyen temas de historia argentina, latinoamericana y universal. Para dos especialidades – Artes y Ciencias Sociales- hay un año más de historia, dedicado a la investigación de la historia argentina reciente (las décadas del 70, 80 y 90 del siglo pasado) en el curso final de la secundaria. Podría decirse, entonces, que si aceptamos el difundido criterio de Eric Hobsbawm acerca de que el mundo contemporáneo es consecuencia de la “doble revolución del siglo XVIII”, (la Francesa, que aporta el modelo político, y la Industrial Británica, que brinda el modelo económico) los jóvenes bonaerenses estudian la historia contemporánea desde la segunda mitad de su segundo curso secundario.

Frente al inmovilismo de los cien años anteriores, desde 1993 se abrió en la educación argentina una búsqueda ininterrumpida de modernización. A lo largo de esas dos décadas, podemos afirmar que lo único que puede considerarse permanente en el período fue la persistencia en la voluntad de cambio de un estado de cosas que no mejoraba en muchas cuestiones de fondo con las sucesivas innovaciones. En períodos cortos los docentes tuvieron que afrontar nuevas leyes educativas, nuevos diseños curriculares, nuevos objetivos para su materia, nuevas modalidades de enseñanza... Innovaciones siempre decretadas sin que los profesores tuvieran participación significativa en las decisiones y sin que se les brindara una adecuada actualización previa a su implementación. Una pregunta que no tiene aún respuesta certera es cuánto de ese empeño innovador llegó realmente a las aulas y en qué medida las innovaciones cambiaron las modalidades tradicionales de enseñanza de la historia en la escuela media luego de veinte años de cambios.

Al cabo de esta reseña, volvemos al principio: la historia enseñada en el sistema educativo moderno de Argentina se mantuvo inmutable en sus fundamentos hasta principios de la década de 1990. Los cambios producidos durante esos más de cien años no alteraron sus bases: un relato del pasado que se explicaba por los acontecimientos políticos y militares, que alentaba la imitación de las virtudes de los próceres para formar buenos ciudadanos y que se basaba en una metodología de enseñanza repetitiva y memorística.

Desde la última década del siglo XX todo esto se intentó modificar introduciendo diversos cambios:

- Una perspectiva más latinoamericanista y menos nacionalista
- Un relato histórico que tuviera en cuenta los procesos históricos más que los acontecimientos aislados

- , Que se privilegiara a nuevos sujetos históricos en vez de a los héroes y a las personalidades destacadas

- Que se centrara en los cambios económicos y sociales que eran el fundamento de la realidad cotidiana de los alumnos

-Que la llegada a los conocimientos históricos se realizara de una manera activa

-Que el objetivo de la Historia fuera ayudar a los alumnos a pensar el presente que les había tocado vivir y que les sirviera también para motivar sus decisiones sobre el futuro.

Todas estas intenciones entrarían previsiblemente en pugna con las tradiciones escolares y el “código disciplinar” de la asignatura. En consecuencia, podríamos preguntarnos, ¿Qué cambió y qué siguió igual en la enseñanza de la historia?

## Referencias

Academia Nacional de la Historia (2001) “Informe de la Comisión de Enseñanza de la Historia de la Academia en respuesta a una consulta sobre la materia formulada por el Ministerio de Educación de la Nación”, mimeo.

Amézola, G. de. (2005) “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza. La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular”. En Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales Nº 10, Universidad de Los Andes – Venezuela, 2005

Braslavsky, C.; Frigerio, G.; Lanza, H. y Liendro, Elizabeth (1991) “Los investigadores frente a la propuesta oficial y editorial para la enseñanza: los casos de Biología e Historia”, en Curriculum presente, ciencia ausente Tomo I. Bs. As., Miño y Dávila.

Fradkin, Raúl. (1998) “Enseñanza de la Historia y Reforma Educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes” en Anuario del IEHS Nº 13. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Nosiglia, M. C. “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional”. Praxis Nº11, Santa Rosa, UNLPam  
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf>

Romero, L. A. (2000) Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B. Buenos Aires, Aique.

Sábato, Hilda y Tiramonti, Guillermina. “La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem”, en revista Punto de Vista Nº53, noviembre de 1995.

Tiramonti, Guillermina (2001), “Los sentidos de la transformación, en Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?”, Temas grupo Editorial, Buenos Aires.

## CAPÍTULO 3

# ¿Qué cambió realmente en las aulas con las reformas?

*Gonzalo Álvaro de Amézola*

Aunque no tenemos datos fehacientes de los resultados de más de dos décadas y media de reformas educativas ininterrumpidas, contamos con algunos indicios sobre lo que ocurrió en el caso de la enseñanza de la Historia y en estas páginas nos ocuparemos de algunos ejemplos tomados de nuestro libro *Los Jóvenes Frente a la Historia*. Para ampliar estos temas -que aquí se presentan en forma más esquemática- y, especialmente, para ver los gráficos sobre los datos empíricos de esta investigación, sugerimos la consulta de este texto de libre acceso en <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>

### **El origen y desarrollo del sistema capitalista**

En las innovaciones, uno de los temas considerado entre los más importantes fue el nacimiento, despliegue y triunfo del sistema capitalista cuyo inicio la mayoría de los investigadores ubicaba en la Revolución industrial iniciada en Inglaterra a fines del siglo XVIII. Pocos fenómenos fueron tan investigados y tan apasionadamente discutidos como la industrialización británica y esto se debió en buena medida a que los historiadores esperaban encontrar en su estudio las claves para solucionar en el presente los problemas de atraso económico de los países subdesarrollados. Dentro de las cuestiones que se discutieron estuvo el tema de si era razonable hablar de “revolución” cuando se trataban las transformaciones económicas y sociales del siglo XVIII o si, por el contrario, no era más pertinente hablar de una “evolución” porque resultaba imposible establecer un corte nítido, debido a que todo cambio nos remite a un antecedente y, por lo tanto, no resultaría posible establecer discontinuidades. Alrededor de 1950, la balanza se inclinó indudablemente en favor del concepto de “revolución”, del corte drástico con el pasado y, además, se multiplicaron los estudios encaminados a rastrear pistas en el pasado proceso británico para lanzar, en el presente, el desarrollo económico de aquellas regiones que aún no lo habían logrado. La solución para los países pobres parecía estar a la vista: debían empeñarse en realizar un esfuerzo para industrializarse. En los años siguientes, desde mediados de los '50 hasta principios de los '70, el optimismo sobre la revolución industrial creció, a la par de que la economía europea prosperaba. Es en esta etapa donde cobra vigor la idea de

que estudiar la industrialización británica para construir un modelo similar que permitiera el desarrollo de los países pobres era un camino apropiado y es en este período donde quienes hacían historia económica –desde todas las posiciones ideológicas- propusieron distintas vías para lanzar la industrialización y discutieron si el ejemplo británico se podía replicar o si se trataba de un caso excepcional y único. La disputa que se produjo a partir de estas distintas perspectivas dio lugar a la aparición de varias otras teorías acerca de cómo se podrían desarrollar los países atrasados pero todas ellas daban por sentada la necesidad de un cambio económico profundo basado en una industrialización que permitiera a los países del Tercer Mundo superar la pobreza y el atraso

En este contexto, nada más apartado de ese interés que lo que se enseñaba antes de los años 90 sobre el tema en las escuelas de Argentina. Un ejemplo de ello lo encontramos en el manual de José Cosmelli Ibáñez, el más vendido de los años 60, 70 y principios de los 80. En este libro, la cuestión es tratada en un apartado de menos de una página y media con el subtítulo de “Desarrollo económico de Inglaterra”, dentro del capítulo dedicado al absolutismo monárquico en Europa occidental. En los diseños curriculares tradicionales los cambios se explicaban por cuestiones políticas y, por lo tanto, el reinado de Luis XV era mucho más importante que cualquier revolución industrial.

Si bien profesores innovadores introducían el tema en sus clases con mayor profundidad, el cambio generalizado se produjo recién con la reforma educativa de los '90. Los contenidos procedimentales de los CBC habilitaron el análisis de distintos tipos de transformación cuando proponían: “Investigación de diferentes clases de cambio histórico: económico, político, cultural.” Además, los contenidos conceptuales donde se incluía la revolución industrial eran los siguientes: “La era del capitalismo. Afianzamiento de la civilización industrial y de la sociedad burguesa. Las revoluciones modernas. Modos de vida y maneras de pensar el mundo.”

El desarrollo de estas perspectivas se concretó en los nuevos diseños curriculares y en ellos la influencia de las ideas Eric Hobsbawm resultó innegable. Una muestra de ello es su periodización de la época contemporánea. Hobsbawm plantea un siglo XIX largo que empieza a fines del XVIII con la “doble revolución” Francesa e industrial. Ambas revoluciones, una en lo político y la otra en lo económico, darán origen a lo que será el mundo contemporáneo. Este siglo terminaba para el historiador británico con el estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914 y desde ese momento se inicia un siglo XX “corto” que finaliza con la caída de la URSS. Este criterio no sólo se consagró en los diseños curriculares sino que también se incorporaron en ellos con las subdivisiones que marcaron las difundidas síntesis de Hobsbawm sobre el siglo XIX., La Era de la Revolución, La Era del Capital y La Era del Imperio, marcaron también las etapas del “siglo largo” en la nueva generación de los manuales escolares.

Sin embargo, la confianza en la industrialización había comenzado a cambiar en los años 70 como consecuencia de la primera crisis del petróleo iniciada en 1973, porque el estancamiento económico y la inflación que fueron su consecuencia parecieron terminar definitivamente con la confianza en el crecimiento económico sin límites y la prosperidad inevitable. En este ambiente, la visión de la historiografía sobre la Revolución Industrial británica (y sobre la industrialización

en general) se hizo escéptica. Del énfasis sobre lo mucho que había cambiado se pasa a hablar de lo débil y lo insuficiente de las transformaciones y, sobre todo, se desdibuja la idea de ruptura de la continuidad histórica. En este marco, el concepto de “protoindustrialización”, (la industrialización antes de la industrialización) se abre paso en la segunda mitad de los 70 y a lo largo de los '80. La “protoindustrialización” subraya la idea de continuidad, de simbiosis entre la máquina y el trabajo humano (la mano de obra artesanal sería más un complemento de la máquina y no su rival condenada a desaparecer) y se generaliza la idea de la base rural de la industria inglesa. Sin embargo, la escuela –que por tanto tiempo había retaceado importancia a la industrialización- mantuvo el entusiasmo que los investigadores le daban para explicar de manera revolucionaria la aparición de un mundo nuevo y esta visión se mantuvo en diseños curriculares y manuales.

En base a uno de los pocos estudios que existen sobre el tema, podemos afirmar que actualmente los alumnos relacionan a la revolución industrial con aspectos del desarrollo del capitalismo y la vinculan con un proceso de acumulación de grandes reservas de capital y cambios profundos en la sociedad que se refleja en un nuevo tipo de conflictos entre patrones y obreros. Sin embargo, la asociación más fuerte que aparece en los estudiantes es la explicación de la industrialización sobre todo por la invención de nuevas máquinas, lo que parece indicar que la confianza de los jóvenes en la innovación tecnológica está por encima de las consideraciones económicas y sociales. Un predominio de este tipo de argumentación parece acercarnos más que a las explicaciones historiográficas a las interpretaciones que circulan en los medios masivos de comunicación acerca de la tecnología.

## El medioevo

Algo distinto ocurre con la Edad Media. La época medieval ocupó un lugar relativamente modesto en los currícula de la escuela media. Desde la reforma realizada en 1949 el medioevo quedó limitado a compartir los programas de primer año con la Edad Antigua. Usualmente las prácticas docentes se extendían en el tratamiento de la historia clásica por lo que el espacio para el mundo medieval era comúnmente reducido y los conocimientos sobre esta época resultaban poco profundos. Por otro lado, los contenidos preferidos eran acontecimientos militares que afectaban a las que luego serían las potencia europeas, como la Guerra de los Cien Años, u otros que exaltaban la unidad espiritual de Europa como las Cruzadas o la Reconquista española.

Por otro lado, el medioevo fue considerado desde el Renacimiento y, luego, por el iluminismo como una “época oscura”, una “era de tinieblas”, aludiendo a una forma de vida supuestamente sumergida en la ignorancia y la superstición. Este tópico se construyó en la disputa con la perspectiva de la iglesia católica y acabó transformándose en una visión tradicional en lo referido al tema. La revisión de esta percepción de la época se debe a los estudios de los medievalistas franceses, sobre todo a la obra de Marc Bloch. Sin embargo, fue especialmente en

la década de 1970, con la difusión de la obra de Jacques Le Goff, *La civilización del Occidente Medieval* (1967), que está dirigida a un público culto pero no especializado, cuando esas ideas se divulgaron en mayor escala. En nuestro país los estudios medievales tuvieron un gran impulso con anterioridad a la década del 80 por la acción de José Luis Romero, posiblemente el historiador argentino más admirado por la comunidad profesional, quien también tuvo interés en la enseñanza y difundió una visión renovada del medioevo a un público no especializado por distintos medios, entre ellos un manual escolar publicado en 1950. Sin embargo, teniendo en cuenta que la enseñanza de la historia estaba más sujeta a atender los objetivos de los recurrentes regímenes militares que a la incorporación de novedades historiográficas, podemos conceder que la llegada en forma generalizada a la enseñanza de esa perspectiva se puede atribuir a los años 80.

En este tema, cuando indagamos las perspectivas de los alumnos sobre el período, nos encontramos con que comprenden las relaciones sociales del período y caracterizan a la Edad Media como una etapa en que los campesinos eran dominados por los señores, el rey y la iglesia. Reconocen también la extraordinaria influencia que esta última tuvo en la época. Descartan las ideas tradicionales sobre la “edad oscura” y deslindan sus conocimientos escolares de la visión romántica que predomina en los medios de comunicación de masas, especialmente en los juegos electrónicos y en las obras de ficción en general. En consecuencia, podríamos afirmar que en este tema se verifica un cambio significativo en el conocimiento.

## La conquista de América

Si en las reformas educativas el propósito declarado de modificar los contenidos está vinculado a una renovación de las perspectivas historiográficas, en muchos casos los cambios de interpretación escolar de algunos procesos se deben a razones fundadas en otro tipo de cuestiones. A pesar de que en el tema de la colonización los debates académicos han sido desde hace más de medio siglo muy importantes, el cambio en las perspectivas escolares ha estado influido más que por ellos por las variaciones del “clima de ideas” en la sociedad.

La valoración de la conquista y colonización española se consagró oficialmente en nuestro país en 1917, cuando el presidente Hipólito Yrigoyen instauró al 12 de octubre como “Día de la Raza”, una expresión que no aparecía en el decreto oficial pero que se impuso enseguida en la opinión pública. Con la conmemoración de esta fecha, Yrigoyen buscaba oponerse a la política panamericanista de los EE. UU., de cuyos propósitos desconfiaba desde la guerra hispanoamericana de 1898 y la invasión de Panamá en 1903. Un día que resaltara la hermandad de las naciones que compartían su idioma y su cultura, pretendía promover la unión entre esos países para obstaculizar las intenciones hegemónicas norteamericanas. Pero la medida tenía también una finalidad interna. La comunidad española residente en la Argentina era en la época la segunda más numerosa después de la italiana. Por lo tanto, con esta efeméride se reconocía su importancia social y económica.



Alrededor de 1930 el significado del hispanoamericanismo cambió al extenderse el concepto de “hispanidad”. El pasado argentino fue siempre un campo de disputa entre el liberalismo, que reivindicaba como modelos a Inglaterra, Francia y los EE. UU., por un lado, y, por el otro, una interpretación nacionalista de la historia. Pero los nacionalistas locales tenían un problema: a diferencia de sus correligionarios europeos no reconocían un pueblo ancestral al cual filiar los valores constituyentes del “ser nacional”. Los “indios” no les parecían apropiados para tal fin y por ese motivo encontraron esas características en la unidad lingüística y religiosa que rescataban de la herencia hispánica. La crisis económica de 1929 facilitó que los grupos católicos de derecha se volvieran hegemónicos dentro del nacionalismo y a ellos se debe la identificación de la conquista de América con una misión evangelizadora.

La influencia de la Iglesia aliada a los militares favoreció que la alianza entre la cruz y la espada se transformara también en un lugar común que perduró por más de cincuenta años en la escuela y en los manuales. Un texto nacionalista de los años 70 sintetiza esta visión: “El fin primordial de la ocupación de las Indias [...] fue la evangelización de los indios, su conversión al cristianismo, su incorporación a la Iglesia mediante los sacramentos y la vida parroquial y a la sociedad mediante el trabajo y las buenas costumbres.” Esta interpretación se instaló como natural y otros autores –aún sin ser nacionalistas- sostuvieron explicaciones similares. Pero lo más curioso es que en los textos de historia argentina de los años 60, 70 y hasta los 80, la narración está monopolizada por la presencia española y los aborígenes eran prácticamente omitidos de la narración histórica, que se centraba en los blancos.

Esta indiferencia contrastaba con la creciente inquietud por la cuestión en otros países como México, Perú, Ecuador y Bolivia, la que adquirió relevancia a partir de 1940 con el I Congreso Indigenista Interamericano realizado en México, un movimiento que continuó cada vez más activo en las décadas siguientes.

En 1992, el revitalizado iberoamericanismo español -que buscaba diferenciarse del hispanismo franquista dejando de lado el tema de la religión pero destacando como consecuencia positiva de la conquista el resultado de una cultura y una lengua comunes- promovió la conmemoración del Quinto Centenario del descubrimiento. Sin embargo, entre los años 80 y los 90 se produce una variación en el indigenismo, que el historiador Michael Goebel define como una incorporación de sus principios en los movimientos populistas de toda la región, preocupándose no sólo por el pasado sino también por la situación actual de los pueblos originarios, lo que ejemplifica con las constituciones multiculturales de Colombia y Bolivia. Finalmente, en 2007, las Naciones Unidas aprobaron una declaración sobre los derechos de los indígenas. En ella se reconocían sus aspiraciones sobre las tierras que ocupaban, sus bienes naturales, la preservación del medio ambiente y la participación en todos los asuntos que les concernían.

Como consecuencia de estos setenta años de defensa de los derechos de los pueblos originarios en otros países de América y el auge de esos argumentos en los países latinoamericanos, su valoración se fue modificando también en Argentina, donde nunca había sido una preocupación central. Continuar ignorándolos resultaba difícil a principios del siglo XXI y, como un resultado de ese nuevo sentimiento, a partir de 2011, la conmemoración del 12 de octubre

invirtió diametralmente su sentido cuando un nuevo decreto presidencial transformó al “Día de la Raza” en el “Día del Respeto de la Diversidad Cultural Americana” y se pasó a exaltar a las culturas existentes antes de la llegada de los europeos.

Este espíritu se incorporó también a los diseños curriculares actuales que se ocupan del tema. En el caso de la Provincia de Buenos Aires la primera unidad de contenidos de segundo año establece como contenidos: “América y Europa: vínculos coloniales a partir del siglo XV”. El propósito con el estudio de la conquista se plantea así en el documento oficial: “En síntesis los estudiantes deben comenzar a revisar sistemáticamente las condiciones del proceso histórico de organización de la sociedad americana, de la colonia temprana, las primeras relaciones de apropiación de los recursos, los problemas suscitados a partir del contacto entre poblaciones en términos demográficos e ideológicos, el impacto de la tecnología en la conquista y el sometimiento, el quebranto de las cosmovisiones americanas, los resultados del intento de imposición de una nueva fe para los pueblos originarios.”

Estas nuevas miradas han llegado a los alumnos, que no consideran a la evangelización de los indígenas como un motivo valedero para explicar a la conquista. Es interesante este fenómeno porque sólo en un período que abarca en forma aproximada los últimos quince años comienza a aparecer en los textos escolares la asimilación de la obra de los misioneros a políticas de “aculturación”. Tampoco admiten las interpretaciones románticas o aventureras y se inclinan por explicaciones relacionadas con la codicia, la crueldad, los prejuicios y el desprecio de los europeos por las culturas de los pueblos originarios. Podríamos afirmar que se produjo un brusco cambio de sentido en las interpretaciones de la conquista de América que se puede verificar en las representaciones en el imaginario de los alumnos. Resta comprobar si esas convicciones se proyectan a la situación presente de los pueblos originarios o si se trata sólo de la conmiseración con las “víctimas” del pasado.

También queda en pie otra pregunta: si en la narración de la conquista española, los “buenos” de ayer son los “malos” de hoy y viceversa, sin ningún matiz que permita –antes y ahora- tener en cuenta los contextos, ¿la historia enseñada cambió o es sólo un nuevo triunfo del maniqueísmo?

Como conclusión, de estos tres casos podríamos afirmar que los contenidos que se presentan en la escuela han cambiado significativamente desde que comenzó la reforma. Algunas de estas modificaciones responden a una perspectiva más cercana a las de la disciplina histórica en la actualidad (como es el caso de la Edad Media), en otros casos podríamos decir que esas perspectivas más actualizadas aparecen imbricadas con algunos lugares comunes instalados por fuera de la historiografía –principalmente los medios de comunicación masiva- como es el caso de la Revolución Industrial británica. Finalmente, podríamos advertir que en algunas oportunidades los cambios que se verifican en la perspectiva de algunos temas, aunque cambien su enfoque por motivos que se sustentan en posiciones historiográficas y presentan una visión contraria a la tradicional, esa perspectiva preserva la forma de pensamiento binario (juzgar quiénes son los buenos y quiénes los malos) típica de la historia escolar.

## La importancia de la historia reciente

El privilegio otorgado desde la “transformación educativa” a los procesos históricos del siglo XX se complementó con la idea de que el estudio del pasado cercano, especialmente el período de la última dictadura militar, sería fundamental para la formación de ciudadanos democráticos. Así fue como estos contenidos fueron ampliando su importancia desde 1993. A pesar de que las políticas de la memoria impulsadas en esos años por Carlos Menem propiciaban el olvido de esa cruel experiencia del pasado y que el presidente indultó a los dictadores condenados en 1985, la dictadura apareció tímidamente en los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales aprobados en 1995. Allí se establecían como temas para el 9º año de la EGB: “-La violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo. -La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.” En la Educación Polimodal se disponía que esos contenidos fueran profundizados. En este momento inicial la caracterización de la dictadura de 1976 como “gobierno autoritario” no la diferenciaba de los otros regímenes militares anteriores. Sin embargo, la influencia de las luchas por la memoria impulsada por los organismos de derechos humanos logró que el tema se profundizara en forma notable en los años siguientes en los diseños curriculares.

Para nuestros ejemplos tomaremos el caso de la Provincia de Buenos Aires, que representa cerca del 40% del total de alumnos del país. Para este distrito, el programa de estudios de 9º de EGB quedó redactado así en 1999: “Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos. La causa de Malvinas a través de la historia.” En la Educación Polimodal el pasado reciente argentino se incorporó al segundo año con mayor detalle: “El golpe militar de 1976. Consolidación del terrorismo de estado y retracción de la actividad política. La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política. La vuelta a la democracia. Afirmación de las instituciones republicanas y reglas políticas democráticas. Política de derechos humanos. Relación conflictiva con los militares. [...]El papel de la justicia en la consolidación de la democracia republicana. [...] Contracción de la producción industrial y expansión del capital financiero. Presión de la deuda externa, estancamiento económico e hiperinflación. [...] Censura y destrucción de publicaciones. Renacimiento de la actividad cultural.” En este último diseño la presencia de la historia reciente es muy importante y podríamos decir que desde entonces su estudio se centró, sobre todo, en la Educación Polimodal. Sin embargo, deberíamos realizar dos reparos a esta afirmación. El primero es que la historia reciente se ubicaba en la parte final de un extenso programa de estudios, que se iniciaba con la creación del Virreinato del Río de la Plata e incluía toda la historia argentina, por lo cual casi nunca se llegaba a tratar el final del siglo XX por falta de tiempo. El segundo es que, como el trayecto educativo obligatorio terminaba en la EGB, el Polimodal resultaba un nivel más reducido en la cantidad de alumnos y más homogéneo en su extracción social.

Este diseño estuvo vigente en la Provincia hasta 2004, año en que fue reemplazado por otro que ampliaba la presencia del pasado cercano. El nuevo currículo se centró en la historia lati-

noamericana y argentina, contextualizando el estudio de esos temas en la historia mundial, fundamentalmente europea. Primer año se ocupaba del período de fines del siglo XVIII hasta la crisis de 1929 y segundo se iniciaba en 1930, dejando un mayor espacio para el estudio de la dictadura, un tema que se presentaba en detalle: “La dictadura militar en la Argentina, 1976-1983. El terrorismo de Estado: política de detenciones-desapariciones como metodología central de control social y político estatal. La ‘justificación’ de la represión ilegal. Los campos de concentración y exterminio. La vida cotidiana en los primeros años de la dictadura: miedo, inseguridad, censura, corrupción y exilio. El deporte y la política: el Mundial de fútbol de 1978. La respuesta de la comunidad jurídica internacional a los regímenes terroristas de estado. La lucha de la sociedad argentina por la aparición con vida de los desaparecidos. La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derumbe del poder militar.”

El reemplazo de la Ley Federal de Educación por la Ley de Educación Nacional a fines de 2006 no disminuyó la importancia de ese pasado cercano sino que, por el contrario, lo fortaleció. La nueva ley fija en su art. 92 como contenido obligatorio para todas las jurisdicciones “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos / as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.” Pero tal vez lo más significativo es que en la educación provincial el 5º año de Historia quedaba exclusivamente para la segunda mitad del siglo XX y 6º año en aquellos cursos que tenían Historia como asignatura (los bachilleratos en Artes y Ciencias Sociales) se dedicaba íntegramente a iniciar a los alumnos en la investigación de la historia argentina reciente.

Cuando se decidió incluir el pasado cercano en las aulas el proyecto presentaba algunos inconvenientes. El primero de ellos era que el “código disciplinar” había buscado educar en ciudadanía durante los cien años anteriores mediante la emulación del ejemplo de las acciones gloriosas que habían realizado los próceres en un pasado heroico donde estaba el origen de las virtudes nacionales. Ahora, lo que se proponía era formar ciudadanos democráticos a partir del conocimiento del miserable y cruel proceder de los dictadores, en un pasado vergonzoso que no debía repetirse. Una brusca inversión de propósitos que previsiblemente produciría tensiones en la escuela. Por otra parte, el estudio de ese pasado cercano se introdujo con naturalidad, sin preocuparse por si los docentes estaban en condiciones de enseñarlo porque no habían sido preparados para ello en su formación inicial. Además, los profesores que quisieran actualizarse se encontrarían en los primeros años con obras dispares provenientes de las ciencias políticas, la sociología o el periodismo, muchas de ellas lejanas de su formación histórica. Esa dificultad cambió a fines de los años 90 porque la historia reciente tomó un auge inusitado y se transformó en el campo de mayor actividad de la historiografía argentina pero con la peculiaridad de producir una gran variedad de trabajos que estudiaban aspectos particulares de ese pasado conflictivo, con casi ninguno que presentara un panorama general acorde a las necesidades de los docentes. Por otra parte, la historia reciente era un campo al que no pocos histo-

riadores le discutían validez como un nuevo campo historiográfico independiente todavía en los años 90, lo que significó la aparición de otro problema que la escuela deplora: que estén en discusión los saberes que en ella se transmiten.

El problema de la preparación de los docentes sobre las innovaciones de la reforma hizo que los manuales escolares cumplieran la función de brindar una actualización en distintos temas, pero esto tuvo al principio un éxito muy relativo con la historia argentina reciente. La mayoría de los manuales hicieron una interpretación que en este caso no provenía de una divulgación de la historiografía especializada sino, sobre todo, de conocimientos disponibles en los medios de comunicación masiva y las diferentes políticas de la memoria de cada etapa. El resultado fue una interpretación persistente que puede esquematizarse así:

1.- Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos de detención, tortura y “desaparición”. También describen su política de censura, silenciamiento y ocultamiento. En todos los casos los “desaparecidos” son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia política.

2.- Política económica. El conjunto destaca el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, además de la corrupción y la desindustrialización.

3.- Malvinas. Todos los libros interpretan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.

4.- Organismos de Derechos Humanos. Ningún libro se refiere a las diferencias entre los organismos y al interior de algunos, como es el caso de las Madres de Plaza de Mayo. Brindan datos sobre ellos pero sólo excepcionalmente se refieren a la importancia de su accionar político.

En el relato de los libros escolares, el informe de la CONADEP tiene el papel de una fuente privilegiada que aparece en todos ellos y en la mayoría en forma explícita. Como sostiene Emilio Crenzel: “[...] el Nunca Más consagró un nuevo régimen de memoria sobre el pasado de violencia política y desapariciones al tornarse la constelación de sentido hegemónica para pensarlo y evocarlo.” Este autor se ocupa de la elaboración, características, difusión y resignificaciones del informe a través del tiempo. Sin embargo, en los manuales se mantiene casi invariable la interpretación inicial de una sociedad inocente e indefensa entre la guerrilla y los represores ilegales, una visión sólo matizada en algunos textos.

Una cuestión que se repite en todos los libros es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. El problema de la violencia revolucionaria es un tema molesto que no está resuelto por la sociedad, lo que hace casi imposible su tratamiento escolar. Pero, a la vez, es un tema necesario para comprender los años 70.

La discusión y contraposición de interpretaciones son algunas de las prácticas que se requerían como contenidos procedimentales en los CBC. Esta es una cuestión difícil de incorporar a la escuela y también a los manuales, desde siempre acostumbrados a brindar en sus páginas una visión única. En este caso, la naturaleza del tema dificulta aún más la controversia. Las polémicas son encarnizadas en el ámbito académico acerca de distintos aspectos pero es dudoso que algo similar pueda ocurrir en la escuela. Esta tensión entre los usos del pasado y la necesidad de promover en la escuela el pensamiento crítico se resuelve normalmente –antes y ahora- en favor de la primera opción. Pero lo que debería pensarse es si esta adhesión a la “corrección política” del momento no dará como resultado una conciencia sólo formal sobre la defensa de los derechos humanos, poco operativa si llega el momento de defenderlos ante nuevos peligros.

Lo que se verifica en nuestra investigación es que el rechazo de los alumnos argentinos es amplio y terminante al igual que lo es la defensa de los derechos humanos. También mediante algunos datos indirectos –comparando escuelas públicas y privadas y nivel educativo de los padres- que este rechazo a la dictadura es transversal a los distintos sectores sociales pero también que esa abominación es más fuerte en los alumnos de escuelas privadas, hijos de padres con mayor educación. En consecuencia, tal vez se pueda arriesgar que se trata de una bandera más representativa de las preocupaciones de las clases medias y altas que de los sectores populares.

## **¿Qué cambió y qué siguió igual en las metodologías de la enseñanza?**

Una de las innovaciones más interesantes que se introdujo con la reforma educativa fue la atención que se brindó al desarrollo en los alumnos de habilidades análogas a las que utilizan los historiadores para llegar a sus conclusiones, en una asignatura donde tradicionalmente se había privilegiado a la memorización como actividad intelectual predominante. A pesar de las distintas ideas en la dirección de las políticas educativas, durante los últimos veinticinco años se ha sostenido que era necesario cambiar las modalidades expositivas en la enseñanza para promover un aprendizaje activo que promueva el desarrollo del pensamiento histórico. En este propósito eran fundamentales los “contenidos procedimentales” que, aunque perdieron esta denominación luego de la primera etapa de la reforma, continuaron considerándose centrales. Los procedimientos no habían estado totalmente ausentes de la enseñanza antes, pero fue desde los años 90 que adquirieron en forma permanente un lugar central en el discurso educativo oficial. Al igual de como sostuvo P. Maestro para la reforma española, “Una finalidad básica era desarrollar ciertas capacidades y actitudes hasta entonces obviadas por la enseñanza tradicional de la Historia, como la comprensión, la crítica, la emisión de juicios, el respeto a la opinión del otro y a la diferencia, la motivación por los temas sociales, etc. Para poner en marcha actividades concretas que facilitaran el desarrollo de estas operaciones y actitudes menta-

les, el debate aparecía como un procedimiento muy útil, definido como elemento de discusión más que de instrucción. Cambiaba, pues, el rol del profesor que, ante este procedimiento, había de aprender a comportarse como un moderador neutral que no impone sus ‘conocimientos seguros’, que no inclina con sus juicios las opiniones de los alumnos y que abre sus razonamientos y opiniones sobre las informaciones.” El problema es en qué medida estos propósitos se han concretado efectivamente en las aulas al cabo de este cuarto de siglo, teniendo en cuenta que ciertas cuestiones implícitas en la lógica escolar actúan como dificultades para que esos cambios se hagan efectivos ya que debe tenerse en cuenta el choque de estas innovaciones con las tradiciones. Entre esos obstáculos se encuentra que el debate nunca había sido considerado como una actividad formativa provechosa en la escuela argentina; que la implementación de clases participativas resultaba una amenaza para la concepción del orden y la disciplina escolar que siempre se identificaba en el sentido común por aulas silenciosas, o que para esa misma percepción social un profesor que prefiriera moderar y coordinar la actividad de sus alumnos podía ser considerado como alguien que abdicaba de la autoridad que debía ejercer sobre ellos.

Pero tal vez más importante resulta una segunda dificultad. Para encarar un cambio de ese tipo, quienes enseñan deben tener una idea general actualizada de la producción del conocimiento histórico. Esto significa cosas aparentemente tan simples como que ese conocimiento está condicionado por el punto de vista del historiador y que las conclusiones son siempre provisionarias porque serán válidas hasta que se formulen otras más completas. En definitiva, deberíamos preguntarnos: ¿qué cambió y qué continuó igual en las metodologías de enseñanza de las aulas argentinas al cabo de estas dos décadas?

Cuando encuestamos a alumnos y profesores en lo referente al empleo de diferentes metodologías, a las prácticas, actitudes y materiales utilizados con mayor o menor frecuencia en las clases tanto alumnos como profesores respondieron mayoritariamente que el tiempo de sus clases estaba ocupado principalmente por las explicaciones de los docentes y la lectura de manuales o materiales similares. Así queda en evidencia que dos pilares metodológicos de las clases de historia, instituidos en el surgimiento mismo de la disciplina escolar en el siglo XIX, continúan sólidamente establecidos en lo que son las prácticas docentes actuales en la asignatura, o sea, la clase expositiva y el uso de manuales escolares o materiales equivalentes. Aunque puedan existir clases expositivas con una participación intensa de los alumnos y un uso activo de los manuales esto no es lo que sugieren las respuestas de nuestras encuestas, y, por el contrario, esas dos referencias tienden a significar un proceso unidireccional de la enseñanza, la reconocida “educación bancaria” según Paulo Freire. En otras palabras, las clases tienden a tener la mayor parte de su tiempo ocupado por discursos de los profesores y un uso pasivo de los libros como fuentes de información. En los ítems de la encuesta que se refieren a metodologías de aprendizaje activas las frecuencias de reconocimiento entre profesores y estudiantes son, en promedio, menores y las discordancias de ese reconocimiento entre docentes y alumnos resultan mayores, incluso en lo que se refiere a la incorporación de tecnologías audiovisuales los resultados son semejantes: y denotan un empleo menor de esos recursos, a la

vez que las opiniones de los alumnos las consideran casi inexistentes, diferenciándose de las de los profesores, que las consideran frecuentes.

A pesar de todos los cambios impulsados en los últimos veinte años, podríamos asegurar que los métodos activos de enseñanza son bastante menos frecuentes que la enseñanza tradicional expositiva. Esta conclusión puede ser acompañada por algunas hipótesis sobre las divergencias entre los profesores y los estudiantes en lo que se refiere a los métodos activos y al uso de recursos audiovisuales. Por una parte, los profesores pueden estar sobreestimando la frecuencia de utilización de estos últimos medios y recursos, mientras que los estudiantes pueden estar subestimándolos. Por ejemplo, los estudiantes acostumbrados a una cultura audiovisual y al cyberespacio en casi el 100% de su tiempo libre pueden encontrar que sus clases de historia son un desierto tecnológico, mientras que el profesor, “inmigrante digital” y formado en una cultura mayoritariamente escrita, puede percibir algunos usos espaciados de métodos activos, música o películas como una frecuencia razonable, diferente de su propia experiencia como estudiante. Pero tampoco se debe descartar la hipótesis de que los profesores sobreestimen la frecuencia de los métodos activos y el uso de recursos audiovisuales porque reconocen que hay una demanda en este sentido proveniente de los funcionarios educativos, de los formadores de docentes y aún de los padres y de la comunidad, a pesar de que las condiciones materiales y organizacionales, la formación de los profesores y el contexto de la escuela no favorezcan frecuentemente tales prácticas.

Cuando separamos estos datos por categorías, se revelan algunas informaciones adicionales y son posibles nuevas hipótesis. Al separar las respuestas por provincia, no se encuentran diferencias significativas pero separando a las escuelas entre públicas y privadas, se percibe, en todas las cuestiones, un leve predominio de las escuelas públicas en el empleo de metodologías activas y participativas. Una posible explicación de esta diferencia es que sea el resultado de las reformas curriculares mencionadas, ya que las escuelas públicas son –en general– más susceptibles de aplicarlas.

Otro dato donde se produce divergencia entre las respuestas de profesores y alumnos es cuando se les pregunta cuáles son los objetivos en los cuales se concentran las clases de historia. Para los profesores, los objetivos más relevantes son, en este orden, 1) utilizar la historia para explicar el presente, 2) formar valores democráticos, 3) pensar el pasado de acuerdo a distintos puntos de vista, empatía con personas del pasado. La percepción de los alumnos es diferente: por orden, los objetivos más importantes para ellos son: 1) conocer los principales hechos de la historia, 2) pensar el pasado de acuerdo con todos los puntos de vista, 3) empatía con las personas del pasado y 4) utilizar la historia para explicar el presente. Las mayores divergencias entre las respuestas de los profesores y de los alumnos están en el uso del pasado para comprender el presente y el estudio de la historia de manera interesante y motivadora. Por una parte, se puede señalar que estas diferencias existen y son importantes. Por otro lado, es necesario reconocer que la lista de prioridades y objetivos que los docentes afirman buscar, es reconocida solo en parte por los alumnos. Se refuerza así la idea de que la enseñanza de la historia sigue concentrada, tanto para los profesores como



para los estudiantes, en el aprendizaje de hechos. Esto confirma la característica de una enseñanza que tiende a lo declarativo y a lo informativo. Pero también estos resultados permiten afirmar la permanencia de uno de los elementos centrales del concepto de “código disciplinar de la historia escolar”, que es la resistencia a la innovación y la persistente tendencia a mantener las rutinas establecidas tradicionalmente, una de cuyas expresiones más fuertes es que la historia se ocupa de los acontecimientos del pasado. Se destaca que los resultados indican la necesidad de profundizar la relación entre conocer el pasado (reconocida tanto por los profesores como por los alumnos) y utilizarlo para comprender el presente (necesidad reconocida con menor intensidad por los estudiantes)

## Reflexión final

Estas líneas apenas comienzan a responder cuánto de la reforma educativa argentina comenzada en los años 90 y, en nuestra óptica, continuada -a pesar de las diferencias registradas desde 2006- ininterrumpidamente desde entonces ha llegado a las aulas. Lo cierto es que el resultado es una mezcla de algunas innovaciones con otras tantas permanencias fijadas con la fuerza de la tradición, y el desafío es determinar cuáles son esas proporciones de innovación y de tradición, cómo es que ambas evolucionan y cómo, a veces, se confunden.

Otro elemento sobre el cual debemos realizar una ponderación es que este problema se relaciona con la evolución en los debates y consensos historiográficos mínimos, como así también con la evolución en los debates y consensos mínimos en las teorías pedagógicas. Si podemos ensayar una conclusión provisoria es que las transformaciones de la historiografía parecen tener un tránsito más fluido entre la academia y las aulas. En otros términos, que la fuerza de la tradición tiende a ser más resistente y efectiva en las prácticas pedagógicas que en los contenidos, lo que puede ser un indicio importante para las reflexiones y políticas para la formación de profesores: aún no hemos logrado un consenso acerca de las articulaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas, o no hemos conseguido hacer que la innovación historiográfica tenga resonancia en las prácticas pedagógicas de los profesores de historia.

## Referencias

- Amézola, G. de (1999) “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente”, en *Entrepasados* N° 17.
- Amézola, G. de y Cerri, L. F. (Coords.) (2018) *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, (Estudios/Investigaciones; 64)
- Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina. (2011) "Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009", en Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. y González, M. P.

- (coords.), Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007) Diseño curricular para la educación secundaria: 1° ESB. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008) Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires. 2° año (SB), disponible en la Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires. 2° año (SB).
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Historia 6° Año (ES). La Plata, 2012
- Maestro, Pilar (1994) "Procedimientos versus Metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica", en Iber N°1
- Mandrini, Raúl. (2008) La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Romero, J.L. (1962) Historia de la Antigüedad y de la Edad Media. Bs. As., Estrada. (1ª edición 1950).
- Romero, J. L. (1948) El ciclo de la revolución contemporánea. Buenos Aires, Losada.
- Romero, J.L. (1949) La Edad Media. México, Fondo de Cultura Económica.

## CAPÍTULO 4

# Tiempos y espacios. Geografías e historias. Conversaciones sobre propuestas de trabajo para el aula

*Virginia Cuesta y Milagros Rocha*

Este capítulo propone abordar la complejidad de dos conceptos básicos: el tiempo y el espacio, que en general son lineales e indiscutidos en la escuela, profundizando en el tiempo y la temporalidad histórica: cambios, continuidades, cronología, periodización, construcción social e histórica del espacio y la reflexión sobre imaginarios geográficos.

El tema es amplio y complejo. En esta oportunidad primero, en forma breve, describiremos y analizaremos las transformaciones experimentadas en relación a la enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales en los últimos treinta años recuperando las voces de los especialistas y los espacios abiertos por las reformas educativas. Segundo, nos centraremos, en las discusiones sobre la normativa vigente, para la enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires, en términos de decisiones de escala, agrupamientos geopolíticos y periodizaciones. Tercero, presentaremos reflexiones de estudiantes de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia, de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de responder algunos de los siguientes interrogantes: ¿cómo articulan los profesores en formación las categorías de espacio / tiempo? ¿Discuten la arbitrariedad de las periodizaciones? ¿Qué relaciones surgen en torno al pasado y el presente? ¿Cómo problematizan los espacios? ¿Qué corrientes historiográficas están presentes en sus reflexiones? ¿Emergen propuestas que incorporan paradigmas renovadores o en términos de Restrepo y Rojas (2010) de “inflexión”? Y en ese sentido ¿introducen “inflexiones decoloniales”? Para este análisis tomamos escenas puestas en palabras del recorrido (propuestas pedagógicas y trabajos finales) que realizaron recientemente ex practicantes, estudiantes avanzados de la carrera, quienes han realizado su residencia en el año 2018.

Por último, presentaremos las conclusiones, a modo de cierre parcial, y como un primer acercamiento de carácter cualitativo y por ende no generalizable, que invitan a problematizar los modos de abordar y enseñar el siglo XX en relación a las preocupaciones de la didáctica de la historia y de la geografía en cuanto a los sujetos, los espacios y los tiempos.

## Coordenadas teórico-didácticas

Desde los años '90 en nuestro país comienza a desarrollarse el campo de producción de conocimientos en enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales. Es en el marco de las discusiones sobre la Reforma curricular que impone la Ley Federal de Educación 24.195 que cobra nueva fisonomía la enseñanza de estas disciplinas. Desde la didáctica de la historia y desde la didáctica de la geografía se propone revisar las categorías de sujeto, espacio, tiempo. Para la primera, y siguiendo a Gonzalo de Amézola (2008), se discute quiénes son los sujetos de la historia que se enseña en las aulas. Por un lado, se propone humanizar a los héroes de bronce, situarlos en su medio social y cultural, y por otro, visibilizar a los excluidos de la historia oficial como, por ejemplo, las mujeres, los niños, los trabajadores y los pueblos originarios.

Quizás las discusiones sobre tiempo y espacio no tomaron tanta relevancia como las discusiones sobre los protagonistas de la historia escolar pero desde el campo de la didáctica de la historia comenzó a pensarse en la necesidad, siguiendo a autores locales y españoles (Amézola, 2008; Moglia, 1995; Trepát, 1995; Pagès, 1997), de romper con la historia lineal-cronológica para dar cuenta de las múltiples temporalidades y reflexionar sobre la idea de que el tiempo histórico es una construcción socio-histórica tanto como la periodización. En relación al espacio las discusiones provenientes del campo historiográfico sobre microhistoria y sobre historia local permitieron pensar las cuestiones de escala (Guinzburg, 1994; Man, 2013).

En su trabajo *Esquizohistoria*, de Amézola (2008) reflexiona sobre el tiempo histórico y retoma la propuesta de Fernand Braudel que articula dialécticamente el espacio-tiempo. Aquel planteo del historiador francés que movilizó la historiografía del siglo XX, permitió pensar ese cruce entre la historia y la geografía. Y asimismo desarrolló la clásica trilogía del tiempo en términos de corta, mediana y larga duración, complejizada posteriormente, a partir de la incorporación de una multiplicidad de tiempos con diversos tiempos internos [1]. Como observamos, las preocupaciones por articular estos campos disciplinares o categorías como parte de la historia y de su enseñanza, no es nueva. Pero aquí nuestra pretensión es realizar un cruce analítico entre: reflexiones precedentes desde el área de la didáctica de la historia y de la geografía, incluyendo un entrecruzamiento con la perspectiva de-colonial y presentar propuestas situadas de los profesores en formación en las que se discute la relación entre tiempos y espacios.

Desde la didáctica de la geografía, Liliana Trigo (2007) revisa varios estudios que discuten y reflexionan sobre las maneras e intencionalidades con las que se enseñó geografía durante unos cien años. Citamos:

(...) la educación geográfica que se estructuró a partir de los determinismos y regionalismos positivistas de fines del siglo XIX respondió a determinadas finalidades y propósitos de enseñanza que coincidieron con la necesidad por parte de las clases dominantes emergentes de un particular tipo de Estado y sociedad. (...) Así las geografías académica y escolar en nuestros países [latinoamericanos] fueron articuladas para forjar una identidad nacional con ba-

se en la defensa del territorio del Estado en expansión o ya consolidado.  
(Trigo, 2007, p 36).

Podríamos decir que para superar esta educación geográfica positivista, y siguiendo a la misma autora, existen algunas cuestiones a considerar. Primero, mencionaremos la necesidad de enseñar a pensar geográficamente el territorio y el ambiente. En otras palabras:

Pensar geográficamente, a nuestro modo de ver, es apropiarse de herramientas conceptuales y metodológicas de la “mirada del geógrafo” que posibilitan comprender las diferentes organizaciones territoriales como resultado de la interacción de la sociedad con el medio físico en un contexto determinado al mismo tiempo que se adquieren instrumentos necesarios para actuar y posibilitar su transformación (Trigo, 2007, p 36).

Segundo y en relación a lo anterior, una enseñanza de la geografía renovada y actualizada amerita “la necesidad de reemplazar los viejos listados de nombres, datos y temas” (Trigo, 2007, 37) por unidades temático-problemáticas que desarrollen conceptos clave de la disciplina geográfica y/o metodologías y/o “problemas sociales relevantes que tengan una implicancia territorial” (Trigo, 2007, 37). Sin embargo, Adriana Villa (2007) comenta las fuertes resistencias de las y los profesores que participaron en los tramos de actualización disciplinar en el marco de la Reforma Educativa de los 90.

De este modo pueden rastrearse en el origen de ambos campos disciplinares, didáctica de la historia y didáctica de la geografía, preocupaciones por discutir y replantear las categorías de sujeto/s, tiempo/s y espacio/s pero estas discusiones derramarán más en políticas curriculares y no tanto en la formación docente inicial y continua dónde se encuentra un núcleo resistente (Cuesta, 2019)

## **Coordenadas normativas. Discusiones crono-políticas**

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 se vuelven a discutir los contenidos de las disciplinas escolares (Chervel, 1991) y se produce un movimiento de regreso a las disciplinas que la Reforma anterior había desdibujado. Particularmente en la provincia de Buenos Aires en el marco de la Escuela orientada en Ciencias Sociales (2012) se establece la necesidad de articular las disciplinas del área, de reconocer y propiciar el carácter reflexivo de las ciencias sociales. Para los autores, el conocimiento riguroso de las sociedades y de los procesos de transformación sociocultural “contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos, reflexionar acerca de su existencia y poder actuar en consecuencia” (DGCyE, 2012, p 9). De este modo se entiende qué:

Estudiar lo social en la Escuela Orientada en Ciencias Sociales comprende un doble sentido: por una parte, implica el aprendizaje del mundo social desde el conocimiento de diferentes corrientes de pensamiento y la multiperspectividad de los sujetos. Por otra, en el mismo proceso, dado su carácter reflexivo, para el alumno estudiar lo social implica formarse como sujeto social y político, a partir de sus propias prácticas sociales escolares en relación con los temas y problemas que estudia, haciéndolo con otros, en la diversidad, la pluralidad, el consenso y el disenso, lo compartido y lo no compartido; así se fortalece el reconocimiento de la capacidad de acción del estudiante y su pertenencia sociocomunitaria. (DGCyE, 2012, p 13).

Las preocupaciones de los especialistas en enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales son retomadas en los textos normativos de esta última reforma aunque con apropiaciones particulares y reinenciones.

Especialmente los Diseños Curriculares de Historia de 4° y 5° de la Provincia de Buenos Aires toman como referente temporal el siglo XX en sus diversas escalas de análisis: mundial, regional y local (Hobsbawm, 1994). A principios del mes de agosto del 2009, en el marco de las consultas que se realizaron durante todo el año a directores, inspectores y profesores por la reconversión de los Ex Polimodal en escuelas secundarias de seis años, se llevó a cabo una reunión de trabajo específica, en La Plata, para profesores y profesoras de historia en ejercicio[2]. A la reunión asistieron más de 150 profesores de escuelas de gestión pública y de gestión privada de la provincia quienes reunidos en mesas de trabajo analizaron dos formas de periodizar los contenidos de 4to, 5to y 6to año Historia. Una nueva periodización de tiempos de corta duración para el siglo XX, multitemporales y multiescalares y la del ex Polimodal que tomaba a los siglos XIX y XX en una perspectiva de mayor duración. De esa reunión, entre profesores y autores de la normativa curricular surgió la decisión de escala y periodización vigente hasta la actualidad en la provincia de Buenos Aires.

En ese sentido pensar en la temporalidad del siglo XX desde una escala fundamentalmente europea, nos retrotrae, en principio, a la construcción elaborada por el historiador Eric Hobsbawm. En su libro Historia del siglo XX (libro que en 2003 fue por su 5° edición) propone el estudio de ese corto siglo en un tríptico:

a una época de catástrofes, que se extiende desde 1914 hasta el fin de la segunda guerra mundial, siguió un período de 25 a 30 años de extraordinario crecimiento económico y transformación social, que probablemente transformó la sociedad humana más profundamente que cualquier otro período de duración similar. Retrospectivamente puede ser considerado como una especie de edad de oro (...) La última parte del siglo fue una nueva era de descomposición, incertidumbre y crisis y, para vastas zonas del mundo como África, la ex Unión Soviética y los últimos países socialistas de Europa, de catástrofes. (Hobsbawm, 2003, p 15-16).

Sin embargo, esta no es la única forma posible de construir una periodización del siglo XX (como corto y dividido en tres etapas). Por su parte, María Dolores Béjar estructura el siglo XX desde otra lógica y periodicidad. En la introducción de su libro *Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía* (2013) reflexiona sobre su práctica docente y argumenta que en función de su ejercicio profesional veía la necesidad de re-pensar la periodicidad. De allí que expresa: “en la base de este trabajo se entretienen las reiteradas y por momentos angustiosas ocasiones en que me sentí -obligada- a reformular los programas de Historia del Siglo XX, materia de la que soy profesora desde el retorno de la democracia en 1983” (2013, p 13). Se pregunta entonces cuándo comienza la historia del mundo actual y seguidamente plantea ese fuerte consenso de comprenderlo a partir de la Primera Guerra Mundial, hecho que inaugura el siglo XX corto según Hobsbawm. Sin embargo, Béjar expresa que:

(...) en las aulas siempre había recurrido a la era del imperialismo para explicar el mundo contemporáneo, y con mayor convencimiento a medida que se desplegaba la globalización. Y esto en virtud de que, aunque reconozco el profundo quiebre que significó “la guerra total” en la historia de Occidente, considero que la expansión de las metrópolis capitalistas, con su mayor impacto simultáneamente destructivo y creativo sobre el resto del mundo, ofrece claves insoslayables para una historia mundial (Béjar, 2013, p 14)

La autora también repara en la organización del espacio. Menciona que tomó decisiones en función de pensar agrupamientos “didácticos” argumentando que no se puede abordar en todo momento a todos los grupos de países o regiones. En base a esto, la profesora-investigadora reorganiza el espacio en tres conjuntos (o agrupamiento de países):

(...) el de los países capitalistas más o menos estables y desarrollados y el de las sociedades que -ya sea como colonia o como naciones subdesarrolladas, dependientes o del sur- no integran el grupo anterior. Un tercer conjunto, los estados comunistas, tuvo una presencia significativa entre 1917 y 1991 (Béjar, 2013, p 14).

En función de esos tres espacios Béjar estructura cinco períodos: la era del imperio y su derrumbe (1873-1914/1918), la crisis del liberalismo y del capitalismo y la consolidación del régimen soviético (1918-1939/1945), los años dorados en el marco de la Guerra Fría (1945-1968/1973), la crisis del capitalismo y la disolución del bloque soviético en el mundo bipolar (1973/1979-1989) y, entre lo que se derrumba y emerge, la globalización neoliberal (1989/1991-2010).

De esta manera queremos resaltar que esas construcciones históricas resultan, justamente, elaboraciones arbitrarias y legítimas. Ahora, ¿nos desafiamos a pensar otras representaciones del tiempo y espacio para el siglo XX europeo y mundial? ¿Nos habilitamos como docentes (y estudiantes) a pensar otras periodizaciones posibles? ¿Podemos discutir con la política curricular para el área y nuestra formación docente en relación a nuestras elecciones didácticas con respecto a los tiempos y los espacios?

En sintonía con el planteo que venimos desarrollando, nos preguntamos por las periodizaciones clásicas y las que traen otras formas de pensar el siglo XX en Argentina y América Latina. En relación a América Latina, Waldo Ansaldi y Verónica Giordano expresan cómo nuestro continente ha sido visto y construido “desde Colón hasta Walt Disney” como territorio de lo fantástico, lo exótico y, en rigor, [como] un conjunto de fabulaciones etnocéntricas características de un discurso de dominación” (2016, p 65).

Hace más de dos décadas un grupo de intelectuales, oriundos justamente de América, han construido y postulado la necesidad de hacer visible estos discursos de dominación. Entre ellos se destacan: Anibal Quijano, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Rita Segato, Santiago Castro Gómez, Catherine Walsh, Zulma Palermo, y María Lugones, entre otros. En este marco de revisión estos autores y autoras plantean categorías y enfoques renovadores que nutren el campo teórico de las ciencias sociales. Restrepo y Rojas (2010) sintetizan esta “inflexión decolonial” en seis aspectos: 1. Distinción entre colonialismo y colonialidad, 2. La colonialidad es el ‘lado oscuro’ de la modernidad, 3. Problematización de los discursos eurocentrados e intra-modernos de la modernidad, 4. Pensar en términos de sistema mundializado de poder, 5. Antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro, 6. La inflexión decolonial aspira a consolidar un proyecto decolonial. Es decir, estos marcos teóricos nos invitan a pensar en el canon, en sus posibles inflexiones y matices alojando una historia que se complejiza a la luz de las categorías: corpo-política, geopolítica y crono-política. Si bien la finalidad de este escrito no es ahondar en estos aspectos nos parece relevante presentar y pincelar las discusiones de esta perspectiva porque nos permite *des-eurocentrarnos* y pensar otras posibilidades para discutir los tiempos y los espacios en la enseñanza de la historia desde la recuperación de nuestra trama identitaria compleja y plural.

Ahora bien, volviendo a una mirada curricular, puntualmente el Diseño Curricular de 4º Historia, toma el período de entreguerras dejando la posguerra, las luchas anticoloniales y los años dorados para 5º. Allí se argumenta que “se flexibilizan los límites temporales a las escalas de análisis regional y local, es decir, latinoamericana y argentina” (DGCyE, Diseño Curricular para ES 4º, 2010, 10) y se organiza acorde a los diferentes procesos históricos. Asimismo, en el Diseño Curricular para 5to año Historia (2011) se señala que:

En este sentido, los límites temporales se ajustan al desarrollo de los diferentes procesos históricos que, si se toma el caso de Argentina, pueden coincidir o no en una misma periodización. A modo de ejemplo, el surgimiento de los estados de bienestar en Latinoamérica es posterior a sus homólogos norteamericanos y europeos, pero su caída como modelo es coincidente (a escala mundial) con el desarrollo de las políticas neoliberales, (2011, p 10).

Por un lado, los diseños curriculares y aunque delimitan posibilidades para el abordaje del tiempo y el espacio, también están abiertos a los juegos de la periodización que señala Béjar. Y por otro, no contemplan la perspectiva decolonial porque ésta emerge casi a la par de su escritura.



Asimismo, cabe destacar la palabra de los docentes que leen los documentos, los utilizan y los hacen suyos. La investigación de Vanesa Gregorini (2014) sobre las relaciones que establecen los docentes con los diseños curriculares en la ciudad de Tandil da cuenta de estas cuestiones. Los docentes entrevistados manifiestan conocer los diseños curriculares, estar de acuerdo con sus enfoques historiográficos y sus contenidos pero advierten la necesidad imperiosa de realizar recortes temáticos en base a su propia intuición, su formación, los contextos escolares en los cuales trabajan y las necesidades pedagógicas de sus estudiantes. Un punto destacable es la selección de los contenidos en base a la escasa carga horaria de la materia. Sobre esto, los docentes entrevistados aducen la necesidad de priorizar la historia argentina por sobre la mundial y latinoamericana (Gregorini, p 157). Parecería ser que el recorte debe realizarse de este modo, priorizando lo nacional, lo que sintoniza con una mirada más tradicional sobre los usos y funciones de la enseñanza de la historia.

De este modo, al detenernos en un análisis que refiere a las zonas, regiones, escalas que se seleccionan en esas periodizaciones, nos preguntamos por los espacios geográficos construidos como hegemónicos, los que toman protagonismo de modo efímero y los que conservan un lugar “de bronce”. Partir de estas premisas nos lleva a plantearnos las funciones de las representaciones cartográficas. En esta línea Bárbara Aguer sostiene que “la cartografía es mucho más que el mapa que compone su discurso (...) en este sentido, la producción cartográfica supone, además de las condiciones técnico científicas, una serie de decisiones intersubjetivas formulada en torno a consensos estéticos y políticos” (2014, p 13). Y continúa:

Toda cartografía está inscrita en un lugar de enunciación determinado, entrecruzada por las disputas por el sentido y el poder. No hay transparencia o inmediatez posible en la traducción de la disposición del espacio, sino que produce una interpretación, semantizándolo. Por lo que vemos que la cartografía no es un discurso exclusivamente “espacial”, sino verdaderamente crono-tópico en el que podemos leer además del sistema de relaciones, el lugar de enunciación de quien cartografía (que es siempre un quien colectivo), las historias y las memorias que están implícitas en la narración del discurso cartográfico (Aguer, 2014, p 18).

Desde este posicionamiento la autora plantea la idea de que en los mapas leemos, también, el tiempo. Pensar en términos de retórica de la cartografía habilita observar y analizar una cartografía cargada de múltiples significados. Aguer introduce una categoría que nos aporta complejidad al análisis del tiempo y el espacio. La misma plantea el concepto de crono-política, haciendo alusión a:

(...) la administración política del tiempo que, durante este período, estuvo basada en su modulación periodización y objetivación para la construcción de una Historia lineal y universal (...) La cronopolítica moderna-occidental ordenó la historia en períodos lineales de sucesión, otorgando a cada período de tiempo un lugar de residencia (...). La unificación del tiempo permitió

distribuir el espacio en la historia y así se produjo la justificación de la distribución espacial del poder (2014, p 20-21).

De esta manera la crono-política teleológica construida coloca a los países europeos en esos lugares de bronce a los que aludíamos anteriormente. De allí que “caemos” frecuentemente en una somnolencia que se legitima (y legitimamos), es decir, en el estudio del tiempo y espacio eurocentrado como referencia mundial y “norte”. Ahora bien ¿cómo aportar, desde nuestro ejercicio profesional, para des-pensar esas construcciones devenidas en arbitrarias y de-construir esos posicionamientos, narrativas y representaciones hegemónicas? Si bien es cierto que los Diseños Curriculares de Historia de 4º y 5º toman de referencias tres escalas, la escala mundial termina habitualmente reducida a los procesos europeos, y por otra parte, podríamos decir que en la propia práctica se termina dando un diálogo interrumpido entre éstas, o se prioriza la local, o mejor dicho, lo nacional (Gregorini, 2014).

## Coordenadas desde la/s práctica/s

En relación al espacio de trabajos prácticos de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia intentamos allí desplegar temas y prácticas de escritura que no queden solamente ancladas en qué contenidos enseñar, sino, también, que apunten a pensar cómo enseñar historia, por qué, para qué, a quiénes, dónde, en cuánto tiempo, con qué recursos. Abordamos, de este modo, y problematizamos: el uso de los manuales escolares, leer y escribir en las clases de historia, fuentes primarias y secundarias, literatura, empatía, medios audiovisuales, lectura de imágenes, la ley de Educación Sexual Integral (ESI), perspectiva de género, mujeres, masculinidades. Hace algunos años incorporamos lecturas relacionadas a la perspectiva de-colonial esto nos permitió, por un lado, problematizar la historia eurocentrada en contraposición, por ejemplo, a la historia de América (en un amplio sentido), Asia, África y Oceanía. A su vez nos dio y da pie para de-construir cartografías de poder, trabajar el espacio geográfico, imaginarios geográficos y mapas. Y en este sentido retomando el planteo de Francisco Ramallo podemos sostener que:

Las ciencias sociales que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades y escuelas no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas, sino que contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente. La idea de ciencia universal apunta a una sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. Así, los textos, las revistas, los lugares, los regímenes de evaluación y reconocimiento de los profesores refuerzan el patrón de colonial/ moderno y la geopolítica del conocimiento (Ramallo, 2013, p 5).

Si bien esta perspectiva la trabajamos en paralelo a otros temas, observamos cómo comienzan a surgir propuestas de trabajo de los y las practicantes que toman de referencia estos marcos teóricos para pensar sus actividades.

Dentro de las propuestas de producción que los y las estudiantes atraviesan durante el año de cursada se encuentra la instancia de trabajo final. Allí se los invita a releer su propio recorrido a lo largo del año (los diferentes espacios de cursada de la materia, los trabajos prácticos elaborados, la propuesta pedagógica, sus observaciones de clase y auto-registros, su propia práctica). Una vez que revisitan su trayecto les pedimos que redacten un texto que sintetice esa nueva trama como “respuesta creativa” a su propio andar en tiempo de prácticas. Entre las producciones entregadas recuperamos un fragmento de un trabajo final en donde justamente un practicante (quien realizó sus prácticas en la Escuela Secundaria N° 14, de La Plata) reflexiona sobre la temporalidad y espacialidad, el tiempo histórico, el pasado y el presente:

Si algo buscamos siempre es romper moldes, salir de lo cotidiano, traspasar fronteras. Mi propuesta pedagógica intentaba eso, analizar la historia latinoamericana entre mediados del 50 y mediados del 70, en busca de cortar con ciertos cánones eurocéntricos establecidos, y dotar de complejidad a los procesos históricos. El análisis de la Historia muchas veces suele pensarse sin conflicto, de forma estática y lineal. Los acontecimientos suceden por decantación, ocurren y ya, no presentan problemas. Se cree que la historia es sólo cronología y que los objetos culturales/acontecimientos que estudiamos son llanos. El error está en pensar los acontecimientos como parte de un sólo tiempo, cuando en realidad en un momento histórico lo que hay es una condensación de tiempos disímiles (pasados y presentes) que se articulan y recuperan. Son objetos policrónicos, heterocrónicos o anacrónicos donde conviven tiempos diferentes. Un acontecimiento no es parte de un momento y luego se fosiliza. Todo acontecimiento tiene cantidad de tiempos que lo constituyen, es una densidad de tiempos. Es decir, todo acontecimiento es producto de una memoria más larga que es puesta en acción, y continúa en vigencia hasta nuestro presente. En cada momento histórico habitan distintos tiempos, esos tiempos pasados lejanos y cercanos que tenemos delante de nosotrxs, aquellos que nos guían en nuestro actuar hoy. Dar clases de Historia debería contener este saber para brindar una comprensión del pasado en sus dimensiones más sensibles. Entender que el pasado siempre está vivo hasta momentos donde se recupera en el presente supone un acercamiento otro hacia los acontecimientos (Extraído del Trabajo Final de S. S, 2018).

En esta oportunidad destacamos la producción de otra pareja de practicantes a fin de señalar la experiencia de planificación y práctica. En muchas oportunidades el ingreso de practicantes en el aula supone una negociación entre la concepción de historia, de tiempo y espacio que posee el profesor o profesora del curso y la que los y las practicantes tienen. En relación a esto traemos a colación un fragmento de una propuesta pedagógica (2018) elaborada por dos prac-

ticantes para estudiantes de 5to año de la Escuela Secundaria N° 12, de la localidad de Gonnet, La Plata, provincia de Buenos Aires. Citamos:

Frente al pedido -del docente del curso- de que introduzcamos en nuestra propuesta una línea de tiempo que posea las distintas presidencias argentinas desde el 1955 hasta 1973, pensamos en realizar una que funcione a modo de eje que articule los distintos tiempos -político, social, cultural, económico- y espacios -global, regional, nacional y local-. Desde el primer día presentaremos una línea de tiempo hecha en afiche, que contenga las presidencias argentinas y los procesos que hayan tratado en el año (Guerra Fría, Mayo Francés, Revolución China, Revolución Cubana, proceso de descolonización en Asia y África). A su vez, utilizaremos la línea para articular los contenidos de nuestras clases, con el objetivo de que lxsalumnxs puedan visualizar la integralidad de los procesos y puedan situarlos en tiempo y espacio, invitándolxs a sumarle imágenes, canciones o los contenidos que quieran. La intención es también que podamos atravesar, a partir de las clases que trabajemos con entrevistas y testimonios, el recorrido personal y familiar de lxsalumnxs, y animarlxs a compartirlo a través de la línea (Fragmento de la propuesta pedagógica elaborada por C. G. y C. R., 2018).

Destacamos la intención de estas practicantes de querer lograr un diálogo fluido entre las escalas que propone el diseño curricular, las cuales a su vez re-nombran y agregan: global, regional, nacional y local. Asimismo se desafían a pensar la incorporación de las biografías de los y las estudiantes, de pensar el tiempo subjetivo en relación, también, a ese “macro-tiempo”.

Traemos ahora un tercer y último caso de una pareja de practicantes que realizó su práctica en otra escuela de provincia de la ciudad de La Plata (Escuela Secundaria N° 27, “Graciela Pernas Martino”) en un 5° año. En la propuesta pedagógica argumentaron, en el apartado de fundamentación, la decisión de realizar un recorte geográfico tomando como referencia Latinoamérica. Resulta interesante destacar los argumentos que construyen en función de ese recorte, por un lado, reparan en la idea de abordar problemáticas latinoamericanas, para introducir y darle lugar a tal escala geográfica. Por otro, capitalizando la información relevada en las observaciones de clase, plantearon la oportunidad de abordar y trabajar la heterogeneidad propia del aula, la historia de los y las estudiantes. En palabras de ellos:

Con esta perspectiva general en mente decidimos, por un lado, enfocarnos en la historia latinoamericana. Esto responde a dos cuestiones. Por una parte, porque el docente del curso abordó temas de sociedades más distantes espacialmente. Acercarnos a nuestro continente creemos que puede, teniendo en cuenta esto, aportar nuevos conocimientos temáticos, mientras que a la vez, ayudar a romper las ideas de la historia como algo pasado, ajeno y distante. En segundo lugar, durante la observación institucional y áulicareconocimos que la escuela tiene entre su estudiantado, chicxs de diferentes nacionalidades de Latinoamérica. En este sentido, pensamos que la propuesta podría ayudar a repensar nuestras

identidades por fuera de los marcos nacionales. Generar preguntas sobre las relaciones pasado-presente, a partir del conocimiento de procesos históricos, puede considerarse uno de nuestros objetivos. Las historias de diferentes naciones de América Latina pueden ser procesos lejanos por el desconocimiento y la distancia temporal, pero también pueden tornarse cercanas si atendemos y registramos ciertos aspectos que estuvieron presentes y evocamos continuidades en nuestra historia actual colectiva. Aunque los marcos nacionales no fueron abandonados en la elección de los temas a trabajar en clase, porque creemos que las configuraciones nacionales suponen ciertas especificidades en lo histórico, si intentamos que se puedan vislumbrar elementos comunes y conexiones entre los mismos, así como con nuestros presentes. (Fragmento de la Propuesta pedagógica de S. Z. y S. L., 2018).

En la misma propuesta esta pareja de practicantes formulan, también en el apartado de fundamentación, algunas reflexiones sobre el tiempo, haciendo alusión al potencial que tiene traer a colación el presente y que éste contribuya como vector para presentar y estudiar el pasado, así como pensar en temas/problemas que atraviesen tanto el pasado como el presente:

Por otra parte, durante las observaciones, registramos en el curso, un interés de lxs estudiantes por debatir temas de actualidad. Por ello, decidimos intercalar el abordaje de temas y problemas históricos sobre nuestro presente para que a través de dinámicas más “relajadas” o lúdicas, ellxs encuentren espacios para expresar sus opiniones, y que luego esas reflexiones nos permitan regresar a ciertas situaciones históricas del pasado con ojos más incisivos. Retomando a Gojman y Segal (1998), sostenemos que “el conocimiento histórico permite formular preguntas y realizar investigaciones relevantes sobre temas políticos, sociales y morales de la sociedad” (p. 82), es decir, que el pasado y el presente pueden pensarse conjuntamente en las clases. Sin desconocer los cambios entre ambas épocas (‘50, ‘60 y la actualidad), creemos que muchos de los problemas/preguntas que se les plantearon a los sujetos latinoamericanos ayer, a partir de diferentes experiencias, se siguen planteando hoy, de formas renovadas, pero sin perder ciertos núcleos de discusión. ¿Quién tiene la propiedad de los recursos naturales? ¿Quién es legítimamente dueño de la tierra, el agua, etc.? ¿Es la legalidad de la propiedad privada un argumento válido para avanzar por sobre los derechos de comunidades y poblaciones? ¿Qué es la educación? ¿Qué proyectos educativos tienen nuestros Estados/gobiernos? ¿Es la educación una herramienta de transformación social o de opresión? ¿Bajo qué condiciones se desenvuelve la educación? ¿Quiénes accedieron y acceden a la misma? ¿Cómo se da la división sexual del trabajo en sociedades con altos niveles de desempleo? ¿Es la juventud un actor social homogéneo o un discurso configurado por adultxs? ¿Cómo se han pensado históricamente lxs jóvenes? ¿Han sido sus experiencias tan diferentes a las nuestras?

En este caso, y para ir concluyendo este apartado, planteamos que las voces de los profesores en formación nos permiten ver cuáles son las reflexiones que los atraviesan y atraviesan. Las propuestas que elaboraron en diálogo con esas interpelaciones, las preguntas que se formularon, las preocupaciones que bordean la elaboración de las propuestas, la información que “levantan” y explicitan, así como el ejercicio crítico de visitar su trayecto formativo.

## Conclusiones

Recapitulando, hemos intentado en este recorrido problematizar la enseñanza de la historia en clave de tiempos y espacios. Para ello revisamos las discusiones hacia el interior del campo de producción en enseñanza de la historia y la geografía como disciplinas escolares, las políticas curriculares y los aportes de la historiografía y cartografía en clave decolonial.

Creemos que estas discusiones aportan un marco teórico no sólo para el análisis de qué historia/s aprendimos y qué historia enseñamos en tanto espacios y tiempos sino también permiten desafiarlos y habilitarnos a plantear una historia donde no sólo se recupere la polifonía de los sujetos históricos de diferentes tiempos y lugares, sino también, la de autores y autoras (no sólo europeos). Asimismo, nos invita a batallar por el estudio y análisis desde marcos teóricos-didácticos pluridiversos que permitan revisar la formación docente inicial y continúa, como punto clave. Pues, podemos sostener que los modelos neoliberales y tecnicistas derramados en las políticas educativas de nuestra región han producido una suerte de escisión entre la formación docente y la política curricular (Díaz Barriga, 2007). La normativa se actualiza en términos científicos con respecto a sus objetos de referencia pero ficticiamente sigue un modelo aplicacionista en relación a la cotidianeidad del aula.

Tomar como objeto de análisis las producciones de profesores en formación nos permite analizar, a su vez, una polifonía de actores que intervienen durante los trayectos formativos de los y las practicantes: sus biografías escolares, los modelos de docentes que traen, la propia formación de la carrera, la institución donde realizan su práctica, sus propias lecturas de los diseños curriculares, la modalidad de trabajo del docente a cargo del curso, las voces de los y las estudiantes, sus propias voces e ideas, y nuestras voces, como docentes de la materia de Prácticas de la Enseñanza. Una multiplicidad de transmisiones que, desde distintos lugares, y tiempos, conviven de manera implícita en estas producciones que traemos a este trabajo, pero que se expresa en los escritos (e historia) de cada practicante.

Volviendo a nuestras preguntas iniciales: ¿cómo articulan los profesores en formación las categorías de espacio / tiempo? ¿Cómo discuten la arbitrariedad de las periodizaciones? ¿Qué relaciones surgen en torno al pasado y el presente? ¿Cómo problematizan los espacios? ¿Qué corrientes historiográficas atraviesan sus reflexiones? Es interesante destacar que: primero, en relación a las categorías de espacio / tiempo, y en este sentido, específicamente a las cuestiones de escala, los profesores en formación privilegian un abordaje latinoamericano por sobre el mundial y nacional. De este modo, contradicen o mejor dicho, elaboran una nueva mirada so-

bre el abordaje de la enseñanza de la historia que sintoniza con las propuestas de la enseñanza de la geografía (Gurevich, 2008) y de la perspectiva decolonial (Restrepo y Rojas, 2010; Ramallo 2013) y se diferencian de las tradiciones de enseñanza de la historia que han invisibilizado la región o le han asignado un tratamiento muy magro (Amézola, 2008; Cibotti, 2003; Dicroce y Garriga, 2009). También, en este punto, su elección y apropiación de los diseños curriculares es bien diferente a la de los profesores en ejercicio que entrevista Vanesa Gregorini (2014). Observamos, de este modo, cómo emergen interpretaciones de la propia historia personal en términos de identidad latinoamericana.

Segundo, y respecto a las periodizaciones o, en otras palabras, a las crono-políticas, surgen cuestionamientos en los trabajos analizados hacia una enseñanza concentrada en aspectos políticos, en miradas euro-centradas. Estos cuestionamientos comienzan a materializarse en las planificaciones a través de construcciones de otras periodizaciones y escalas posibles.

Tercero, creemos que estos recorridos pedagógicos de cinco estudiantes avanzados, profesores en formación de la carrera del Profesorado de Historia (FAHCE-UNLP), abonan por un diálogo fluido entre el pasado y presente, entre la propia historia y las historias de quienes caminan a la par, en este caso, los estudiantes secundarios. Este diálogo incorpora la perspectiva decolonial no sólo como un enfoque teórico sino como un modo posible, viable y deseable de llevar al aula una nueva reflexión sobre cómo hacer historia, de quienes, para quienes y por qué. Vemos entonces cómo los practicantes atraviesan diversos desafíos pedagógicos, didácticos y epistemológicos en relación a la articulación “de las relaciones entre territorio, identidades y construcción del conocimiento” (Gurevich, 2008, 130) que se condensan en esa corta pero intensa experiencia, revisitando la propia formación e interpretación de la historia.

## Referencias

- Aguer, B. (2014). *Cartografías del poder y descolonialidad*. CABA: Del Signo.
- Béjar, M. D. (2013). *Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*. Buenos Aires: F.C.E.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, N° 295, 59-111.
- Cuesta, V. (2019) *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil*. La Plata: Edulp, recuperado de:  
<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/136>.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Díaz Barriga, A. [1997] (2007) *Didáctica y currículum*. Barcelona: Paidós.

- Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2009). Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana. 1983-2009. En E. Bohoslavsky, E. Geoghegany M. P. Gonzalez (Comps.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Gregorini, V. (2014) La enseñanza de la Historia en el nivel medio de la ciudad de Tandil a partir del relato de los docentes. El trabajo docente y su relación con los diseños curriculares. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (18-19) 147-165.
- Guinzburg, C. (1994) Microhistoria: dos o tres cosas que sé sobre ella. *Revista Manuscripts*, 12,13-42.
- Gurevich, R. (2008) Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía. En: Moglia, P y Cuesta, C. (comp.) *Las didácticas específicas y la formación docente como profesional*. San Martín: UNSAM Edita, 125 – 131.
- Hobsbawm, E. [1994] (2003). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Leunda, A. I. (2016). Temporalidad, conocimiento y política. En: Liendo, M. C. y Fernández, P. *Saberes y emancipaciones desde el Sur*. Villa María: Eduvin.
- Man, R. (2013) La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *HAO*, 30, 167-173.
- Moglia, P. (1995) *Significación y sentido. La tarea de enseñar historia en la escuela media*. UBA XXI.
- Pagés, J. (1997) El tiempo histórico. En: Benejam, P. y Pagés, J. (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Universidad de Barcelona, 189 - 208.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. CABA: Del Signo.
- Ramallo, F. (2013). Algunas notas para pensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial. *Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Trepát, C-A. (1995) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Trigo, L. (2007) El lugar de la Didáctica Específica de la Geografía en la formación docente. En: Fioriti, G. y Moglia, P. (comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. UNSAM, 35 – 39.
- Villa, A. (2007) La innovación y la investigación sobre las prácticas en la construcción de la Didáctica Específica y como herramienta para la formación docente en Geografía. En: Fioriti, G. y Moglia, P. (comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. UNSAM, 43 – 49.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica e Pedagogía De-colonial: in-surgir, re-existir e re-vivir. En: Medina Melgarejo, P. (coord.) *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Editorial Plaza y Valdés, 25 – 42.



Walsh, C. (2015). (Des) humanidad (Es). En: Palermo, Z. (comp.) *Des/colonizar la Universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 103 - 119.

**Fuentes documentales:**

DGCyE – Provincia de Buenos Aires (2010) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4º año Historia. Recuperado de:

[http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/historia\\_4.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/historia_4.pdf). Acceso: 10/07/19.

DGCyE – Provincia de Buenos Aires (2011) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia. Recuperado de:

[http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias\\_comunes/historia.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/historia.pdf). Acceso 21/06/19.

Congreso General de la Nación-Argentina (1993) Ley Federal de Educación. Recuperado de:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_24195.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf). Acceso: 21/06/19.

MECyT-Argentina (2007) Ley de educación Nacional: ley N° 26.206: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Recuperado de:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94638>. Acceso: 11/04/19.

# CAPÍTULO 5

## Los sujetos en la historia<sup>1</sup>

*María Cristina Garriga y Viviana Pappier*

*El mayor de los desafíos a los que han de hacer frente los historiadores de comienzos del siglo XXI es, justamente, el de superar el viejo esquema tradicional que tenía como protagonistas esenciales a los grupos dominantes -políticos, económicos y culturales- de las sociedades desarrolladas y dejaba al margen de la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluyendo la inmensa mayoría de las mujeres.*

JOSEF FONTANA, ¿Qué historia enseñar?

En la enseñanza de la historia en la escuela ¿Quiénes hacen la historia? “Los héroes fueron por mucho tiempo los protagonistas exclusivos de la historia y cuando dejaron de serlo para los investigadores, continuaron con su estrellato en la escuela” (De Amézola 2008, p. 96). Por cierto en muchas ocasiones los sujetos sociales están ausentes de los relatos históricos escolares, o si aparecen lo hacen más bien como próceres individuales, encasillados bajo ciertos esquemas inmodificables, donde están ausentes las personas de carne y hueso, los intereses, las vivencias cotidianas, las emociones, los problemas y conflictos del contexto histórico en el que viven. Estos silencios se corresponden con otras ausencias en el aula: los mismos docentes y estudiantes como sujetos sociales.

Por otra parte y atendiendo a la cita de Fontana que abre este capítulo, en la escuela recién se están iniciando los espacios para el análisis de los relatos en que aparece reflejada prioritariamente la experiencia masculina como universal y ahistórica cuando ser varón o mujer varía en diferentes momentos históricos y contextos y se va modificando constantemente en la negociación y las prácticas cotidianas.

Las representaciones del pasado en la liturgia escolar ligadas a un panteón nacional de próceres, cuya inclusión o exclusión dan cuenta de diversas polémicas en la interpretación del pasado y del presente, no son aún objeto de discusión generalizada al interior de las escuelas,

---

<sup>1</sup> El siguiente capítulo es deudor de algunas discusiones y escrituras compartidas con Gonzalo de Amézola y Carlos Dicroce, muchas de ellas presentes en De Amézola, Gonzalo Alvaro; Dicroce, Carlos Alberto; Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana (2018) Museos y relatos del pasado. Una experiencia en la asignatura Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. Clío & Asociados, (26): 58-69.

situación que obtura el reconocimiento de las distintas lecturas del pasado que están en juego y su irreductible dimensión política.

Las consideraciones anteriores guían la indagación del proyecto denominado *Narrativas históricas y conciencia histórica en jóvenes de quinto año de escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata*<sup>2</sup>, dirigido por el profesor Gonzalo de Amézola, centrada en cómo los jóvenes construyen sus ideas históricas, para cuyo análisis son claves los conceptos de conciencia histórica, narrativa histórica y sujetos sociales.

Siguiendo al historiador alemán Jorn Rüsen consideramos la *conciencia histórica* como “una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (Rüsen 2001, p.58), permitiendo interpretar la experiencia pasada, comprender el presente y “desarrollar perspectivas del futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (Rüsen, 1997, p.82). La conciencia histórica orienta en la comprensión de la significación del pasado en los proyectos del presente hacia el futuro, “une el pasado al presente de forma tal que le confiere una perspectiva futura a la realidad actual (lo cual) implica que la referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente” (Rüsen, 1992, p.28).

La categoría “narrativas históricas” es seleccionada porque el narrar lo acontecido constituye el modo de darle sentido al pasado y orientar la vida en el tiempo. La competencia narrativa es definida por Rüsen como “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (Rüsen, 1992, p. 29).

Las “narrativas históricas” (Rüsen, 2001; Barca, 2013) comunican la comprensión histórica ya que son portadoras de ideas de cambio histórico y sentidos implícitos de identidad y orientación temporal. En ellas pueden identificarse los mensajes nucleares sobre las relaciones entre pasado y presente, apuntando hacia un horizonte futuro. Es por eso que su análisis posibilita extraer conclusiones sobre la forma en que los jóvenes se apropian del conocimiento histórico que circula en ámbitos escolares y no escolares. Precisamente porque consideramos que los resultados no corresponden solo a la enseñanza de la historia en la escuela sino también al conjunto de la(s) cultura(s) histórica(s) y política(s) argentinas, ya que el aprendizaje sobre un determinado asunto se produce de forma no institucional e informal, antes, durante y después de los procesos educativos escolares y formales.

En el mencionado proyecto se solicita a los alumnos que contesten la siguiente pregunta *¿cómo contarías a jóvenes extranjeros la historia de los últimos doscientos años de tu país?* Las respuestas a esa pregunta fueron escritas por estudiantes secundarios de 15 y 16 años, de tres escuelas públicas, dos pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Secundaria 15, Luis F. Leloir y Normal Nacional Número 2, Dardo

<sup>2</sup> Duración del Proyecto: 2016-2017. Entidad que acredita: IdIHCS/CONICET, FAHCE. Programa de Investigación y Desarrollo. Proyectos I+D. Ministerio de Educación/ Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP.

Rocha, y una perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata: Liceo Víctor Mercante.<sup>3</sup> Para este capítulo retomamos de esas narrativas aquellos elementos que nos ayudan a reflexionar en la identidad nacional como construcción plural heterogénea, cambiante, en interacción con los otros, social e históricamente constituida, de la que forma parte la variable género, como la clase social, la religión, la etnicidad, la nacionalidad, etc., con la intención de analizar qué sujetos reconocen los estudiantes en el proceso histórico que narran.

Las normativas educativas<sup>4</sup> vigentes al momento de realizar esta investigación enfatizan el carácter de sujetos históricos de todos los actores de la comunidad educativa, sujetos constituidos por múltiples dimensiones, tales como el género y la sexualidad, la etnia, la edad, las diversidades lingüísticas, las desigualdades económicas, las diferentes configuraciones familiares. Desde esa perspectiva pone en tensión el relato forjado en torno a las nociones de “identidad” y “nacionalidad” que supuso la construcción de representaciones del pasado que rescataron la significatividad de algunos individuos o grupos y negaron las de otros<sup>5</sup> aun cuando, ya hace algunas décadas, en la historiografía argentina los estudios sobre los grupos sociales subalternos han cobrado una mayor importancia y se han centrado en diversos sectores y distintas prácticas.

Tales relatos históricos sumados a otras “operaciones de clasificación” (Adamovsky, 2015) han ido configurando valores, modos de ver el mundo y la construcción de los *otros* que se fueron internalizando a través del tiempo en muchos sectores de la sociedad, que ha llevado a la naturalización de miradas sesgadas que contribuyeron a alimentar el racismo, la discriminación y la desigualdad. Así pueblos originarios, africanos y afrodescendientes, migrantes, gauchos y mujeres han estado excluidos, silenciados o estereotipados en los relatos escolares.

Asimismo, en nuestra región, encontramos múltiples situaciones de convivencia entre grupos sociales diversos cultural y lingüísticamente, realidad que se ha ido conformado históricamente y complejizando con los profundos cambios socioeconómicos que han transformado las condiciones de vida.

## Los sujetos sociales en las narrativas de los estudiantes secundarios

<sup>3</sup> La muestra fue tomada a fines del año 2016 y fueron contestadas por los estudiantes en sus correspondientes escuelas con carácter anónimo, aunque algunos pocos prefirieron firmarla. La decisión de formular la consigna en quinto año responde a que el currículum de la Provincia de Buenos Aires, centra su mirada en la segunda mitad del siglo XX en las escalas geográficas mundial, latinoamericana y nacional, mientras que en el currículum de las escuelas de la Universidad Nacional de La Plata, los contenidos seleccionados abarcan hasta comienzos del siglo XX. Por lo tanto, en líneas generales los estudiantes podrían conocer los acontecimientos y problemáticas sociohistóricas de los últimos doscientos años. Otra particularidad que se da en el Liceo es que si bien no se trabaja en la materia Historia la totalidad del siglo XX, en Geografía se analizan procesos ocurridos en dicho siglo tanto a nivel mundial como en Argentina.

<sup>4</sup> Entre ellas se puede consultar el Marco General de Política curricular de la Provincia de Buenos Aires (2004).

<sup>5</sup> La constitución y defensa oficial del patrimonio cultural son medios por los cuales se da forma y contenido a esas grandes abstracciones que son la “nacionalidad” y la “identidad”, el problema de quién decide qué entra y qué no entra en una noción oficial o pública de patrimonio o de identidad. Ver Jelin E. (2000).

Desde esa concepción nos preguntamos ¿qué sentidos de identidad aparecen en las narrativas construidas por los jóvenes encuestados? ¿Qué sujetos son destacados en ellas? En las narrativas de los estudiantes puede reconocerse un fuerte arraigo de la Historia Nacional en la que aparecen en primer plano, en tono descriptivo y enunciativo, los acontecimientos, personajes, cronología, símbolos ligados a la revolución de mayo y a la independencia del Río de La Plata, que identifican con el surgimiento de la Nación Argentina.

El proceso que describen destaca a los grandes hombres, resalta la variedad de paisajes que caracterizan a la Argentina e identifica como clave la producción de materias primas, sumando datos de color referidos a figuras destacadas de fútbol y al rock nacional.

Si bien el proceso de construcción del Estado nacional no fue lineal y en él intervinieron tanto los grupos de poder como los sectores populares, y, aun cuando los materiales utilizados en la escuela hacen referencia a las élites pero también a los denominados grupos subalternos, no son éstos los que aparecen en las narrativas.

## Los sujetos individuales dicen presente

Por ejemplo, los sujetos destacados en el período independentista se corresponden con los próceres y en ningún caso se nombra a otros actores como la “plebe porteña” considerada por el historiador Gabriel Di Meglio, un actor destacado de la política “desde las Invasiones Inglesas hasta el rosismo, dando cuenta de tres formas de participación política plebeya: las fiestas, la intervención en los conflictos intraelite y los motines autónomos.”<sup>6</sup>

El caso de Juan Domingo Perón es significativo porque su nombre se identifica con una serie de políticas públicas que parecieran producto únicamente de su voluntad y no de las luchas colectivas por la obtención de derechos.

La importancia de Perón se acota únicamente a las políticas sociales implementadas durante su gobierno y a tres grandes conceptos: la independencia económica, la soberanía territorial y la justicia social. No hay alusión alguna a la lucha de los trabajadores que aparecen en escena una vez que Perón es destituido. Es interesante asimismo la valoración/opinión sobre ese gobierno como uno de los mejores que tuvo la Nación Argentina aunque apelan también a caracterizarlo como un “gobierno polémico”.

La dictadura está presente en la mayoría de las narrativas fuertemente asociada a la Guerra de Malvinas y la desaparición de personas aunque no se consignan nombres propios como en el período independentista, con algunas excepciones en el Liceo V. Mercante que nombran a Videla. En la mayoría de los casos se la asocia con los militares aunque hay muy pocas narrativas que hablan de dictadura-cívico y militar y solo una que la considera dictadura cívico-militar

<sup>6</sup> Di Meglio, Gabriel. *¡Viva el Bajo Pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el Rosismo*. Buenos Aires, Prometeo, 2006. En Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Bicentenario 1810.2010. Memorias de un país

y eclesiástica. Asimismo algunas narrativas hablan de los desaparecidos refiriéndose especialmente a la llamada “Noche de los lápices.”

En el período que abarca de 1983 hasta la actualidad se consignan los nombres propios de los Presidentes: Alfonsín, Menem, De La Rúa, Néstor Kirchner, Cristina Fernández, Mauricio Macri, siendo el primero el más nombrado vinculando su nombre con la recuperación democrática.

Si hacemos foco en las mujeres el dato más significativo que consignan las narrativas es el voto femenino, destacando el papel de Eva Perón en esa conquista.

En menor medida aparecen referencias a las luchas de las mujeres contra la violencia y el patriarcado. Situación ésta que contrasta con las variadas carteleras de las paredes que tanto en el Liceo V. Mercante como el Normal 2 hacen alusión a “Ni una menos”.

## La ausencia de los sujetos colectivos

En cuanto a los pueblos originarios son nombrados únicamente en dos narrativas que dicen:

Hace 200 años Argentina empezaba un proceso de liberación política de España país que colonizó oprimió y venció a los pueblos originarios, además de imponerles su cultura y su religión (A1 15-N2)<sup>7</sup>

Algo feo para contra es la llegada de Colón a América, la famosa llamada colonización. Con esa llegada perdimos todos nuestros antepasados, con la manzanera que hubo, son muy pocos los que hoy en día son originarios de Argentina. (A1 4- Liceo)

Es llamativo que sean las únicas dos narrativas que los consideren como parte de la historia argentina. En ellas se hace referencia a la conquista y dominación de los pueblos originarios pero nada se dice de las resistencias a esa dominación. Por otra parte están presentes en otros procesos históricos, tales como las guerras de la independencia o la campaña del desierto, pero fundamentalmente llama la atención que los estudiantes afirman que en el presente casi no hay integrantes de los pueblos originarios

Los inmigrantes también son nombrados en dos trabajos. En uno de ellos simplemente identifican las diferentes colectividades y en el otro se rescata su importancia: Citamos esta segunda narrativa:

Hacemos un salto de 1810 a 1880 otro hecho que nos marcó muchísimo como país, fue la llegada de los inmigrantes, fuimos un país variado en costumbres. Nos llenó de historias a cada uno de nosotros. No me imaginaría Argentina hoy,

<sup>7</sup> A1: corresponde a alumno, S 15: Escuela Secundaria 15 (DGCE). N2: Escuela Normal Nacional Número 2 (DGCE) y Liceo: Liceo Víctor Mercante (UNLP)

si no hubieran llegado esos inmigrantes, ninguno de los que hoy en día vivimos, existiríamos. (Al 4- Liceo)

Es curioso que ninguna de las narrativas leídas hacen alusión a los afrodescendientes. Seguramente esa ausencia se deba a la influencia del relato escolar estereotipado que solo los reconoce como vendedores ambulantes de velas, pastelitos o empanadas en tiempos de la independencia. Estereotipos que contrastan con un presente en que las comunidades afrodescendientes ganaron visibilidad y son numerosos los estudios que rescatan sus voces para repensar ese relato del pasado.

Si el saber histórico, tal como afirma Barca (2013), nos compele a “buscar en el pasado elementos útiles, *significativos*, para orientar las decisiones en el presente y con vistas a posibles futuros”, rehabilitando el papel de los sujetos como agentes de una historia a construir, en los trabajos de los estudiantes encontramos una mirada pesimista en referencia a la corrupción que atraviesa a la política y a las peripecias económicas, no obstante lo cual afloran miradas de un futuro prometedor si se recupera el amor a la patria. De todos modos esas afirmaciones se construyen en tercera persona y no surge de la lectura de los textos analizados ni la participación de sujetos diversos ni el involucramiento de los estudiantes como sujetos históricos.

## Pueblos originarios y museos

Teniendo en cuenta la investigación antes citada y la propia experiencia de los practicantes cuando relatan en sus biografías escolares una enseñanza de la Historia que pocas veces hace alusión a indios, migrantes, mujeres, movimientos sociales, realizamos una visita al Museo de Ciencias Naturales de La Plata y al Museo Etnográfico en Ciudad de Buenos Aires<sup>8</sup>, para desentrañar las voces de los “indios” que sus relatos relevan y al mismo tiempo propiciar que los estudiantes se involucren como sujetos en esos recorridos.

Los museos no son excusa de una salida sino lugares en los que se producen intercambios con guías, especialistas y “posibilitan encuentros de otra densidad explicativa” (Alderoqui, 2009) que requieren de miradas y preguntas que los transformen en objeto de estudio, que abra múltiples sentidos y lecturas. De este modo, los estudiantes practicantes deben identificar en su recorrido los criterios con los cuales están organizadas cada una de las salas, qué exhiben, cómo lo hacen y por qué razones. Nuestra intención es promover que tomen en cuenta los enfoques que se presentan en las distintas instituciones o, en otras palabras, cuál es el relato del pasado que en esos museos se construye. Como sostiene Marisa González de Oleaga (2011), los museos son potentes aparatos visuales e ideológicos cuyos mensajes afectan a la acción de los sujetos. Sus relatos no sólo describen el pasado, sino que también operan sobre

<sup>8</sup> Para obtener información sobre las colecciones y actividades de estos museos ver <https://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/> y <http://museo.filo.uba.ar/>

el presente ordenando, jerarquizando y evaluando una realidad compleja. En los museos -dice la autora- se dicen cosas pero sobre todo se hacen cosas al decir y esta dimensión performativa del lenguaje es la que corresponde evaluar.

Los museos históricos fueron una creación del siglo XIX con el propósito de recopilar, clasificar, conservar, estudiar y exponer vestigios del pasado que permitieran en momentos de grandes cambios -en nuestro país, la organización del Estado moderno- educar y adoctrinar a los nuevos ciudadanos. Esta organización y recreación de la memoria contribuyó a naturalizar la idea de Nación. Pero este panorama comenzó a impugnarse alrededor de 1950 y las críticas se han intensificado en las últimas décadas. Desde entonces, tanto los especialistas, por un lado, como minorías nacionales y grupos subalternos excluidos de estas instituciones, por el otro, reclamaron que los museos dejaran de ser lugares de adoctrinamiento y se transformarán en espacios donde todos pudieran verse incluidos en un relato. El acceso a la historia y a la memoria se considera desde esta perspectiva como un derecho fundamental que afecta a la identidad y la capacidad de acción de los sujetos involucrados. La invisibilización histórica y la valoración negativa de ciertos grupos refuerzan, en definitiva, las estructuras de dominación establecidas en la sociedad. En América Latina se cuestionan especialmente las políticas de representación tradicionales sobre los colectivos indígenas y en muchos museos esas objeciones han sido tomadas en cuenta para cambiar las imágenes estereotipadas que hasta hace poco transmitían de los aborígenes (González de Oleaga, 2011).

Sin embargo, algo de esas visiones tradicionales debe ser considerado a priori en nuestro trabajo con los practicantes: cuando queremos ocuparnos de los indios no podemos recurrir a un museo histórico sino a uno de ciencias naturales y otro de etnografía. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores argentinos -ya sea por razones ideológicas o historiográficas- no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que los aborígenes constituían sociedades “estáticas” y que su organización económica, social y política era simple. Contrariamente a esas creencias estos pueblos presentaron una gran diversidad, constituyendo sociedades y culturas complejas que presentaron a lo largo del tiempo grandes cambios (2008, p.12).

Estas discusiones y tensiones no siempre están presentes en los recorridos por los museos. Sin embargo, como sostiene Marta Dujovne

Aunque a muchas instituciones todavía les cueste admitirlo, no hay lugar en esta época para las verdades absolutas. Ellas están atravesadas por las discusiones que se dan en cada disciplina y por el reclamo de todos los que tienen que lidiar con el tema del patrimonio. ¿Cuál será el lugar de la memoria y cuál el de la historia? ¿Cómo entretrejer los discursos de los antropólogos con los de las sociedades que estudian? ¿Qué hacer con las memorias en conflicto? (2007)

Nuestras salidas educativas proponen a los practicantes trabajar con estas cuestiones, problematizando los relatos presentes en los museos y analizando las posibilidades de trabajar de este modo con sus futuros alumnos. Estas decisiones se inscriben en la mirada propuesta por



Silvia Finocchio de “otorgar una densidad semántica más amplia a la relación memoria, historia, educación” (2009, p.63). En esa gran mezcla que es Argentina se invisibilizaron, negaron los indios y los negros, por lo tanto es clave reconocer el problema de los grupos históricamente discriminados, esos “cuerpos extraños que contaminan la nación” (2009, p.63). En este capítulo, focalizamos la mirada en indios.<sup>9</sup>

Para ello, en cada una de las visitas a los museos se solicitaron memorias<sup>10</sup> a los estudiantes, a modo de registro y reflexión de la experiencia realizada. Esas memorias no se inscriben en una mera descripción sino que constituyen una recuperación a través de la narración en el sentido que plantea Larrosa donde lo significativo pasa por cómo cada sujeto vive y atraviesa dicha experiencia. Estas memorias recurren a anécdotas y hechos cotidianos de la salida, recordándose sentimientos, pensamientos y deseos acerca de cómo enseñar como futuros docentes. Ese narrar a su vez da cuenta de que la memoria implica selección de qué recordar y qué olvidar aunque no siempre los sujetos sean conscientes de ello y en nuestro trabajo como docentes tratamos de rescatarlo y de evidenciarlo, reflexionando sobre el doble sentido de estas salidas: una experiencia que les deje huellas como practicantes y que les permita al mismo tiempo proponer alternativas pedagógicas en su práctica profesional como docentes.

Iniciamos la visita en la puerta del Museo frente a los Esmilodontes en que el pasado se acerca a través de la voz de Gabino ¿quién es Gabino? Leemos el relato denominado “El fantasma que llegó de la Patagonia” (Tarruella, 2006).

Una de las estudiantes comenta sobre ese relato:

... ese fantasma del museo que, evocando el misterio, la curiosidad, e invitando a que entren en juego los sentidos para percibir toda la realidad que vemos y no vemos del museo, permitió ingresar al edificio pensando en los pueblos originarios, en esos otros sujetos que fueron convertidos en objetos a ser estudiados minuciosamente y mecánicamente, despojándolos de su identidad ... creyendo que sería posible comprenderlos arrancándolos de su cotidianidad. Me pareció muy interesante este recurso didáctico de comenzar la visita con esta leyenda, que nos hizo tener una mirada crítica desde que pusimos el primer pie en las galerías exteriores del edificio, con lo que solo la literatura puede lograr: comprometer toda la persona, desde la imaginación hasta su completa afectividad. (B.S)

<sup>9</sup> Como plantea Diana Lenton, en la Argentina el modo de nombrar a los hombres y mujeres descendientes de quienes que habitaban el continente antes de la llegada de los europeos ha sido muy discutido y se ha convertido en objeto de disputas no sólo terminológicas sino también políticas. De este modo hablar de Indios, Pueblos Originarios, indígenas o aborígenes da cuenta de diferentes paradigmas, por lo cual tienen diferentes grados de aceptación por parte de la ciudadanía y de los mismos militantes indigenistas. Las denominaciones de Pueblos Originarios e indígenas a pesar de las discusiones siguen teniendo consenso. Al mismo tiempo dentro de la militancia indigenista cada vez cobra más fuerza el hablar de indios por el ser el modo en que se los ha reconocido históricamente o apelar a cada pueblo en particular con sus nombres propios. Para profundizar estas cuestiones se puede retomar Diana Lenton, « Política indigenista argentina: una construcción inconclusa », *Anuario Antropológico*[Online], 1 | 2010, posto online no dia 07 octubre 2015, consultado no dia 30 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aa/781> ; DOI : 10.4000/aa.781.

<sup>10</sup> En este capítulo se citan las memorias de los estudiantes practicantes consignándose las iniciales de sus nombres.

Subimos al primer piso para visitar la sala XXI Arqueología Latinoamericana. Esta sala cuenta con una réplica de la Puerta del Sol monumento de piedra que se encuentra en Tiahuanaco, Bolivia, la representación de la Cueva de los Toldos, en Santa Cruz y se exhiben colecciones de arqueología peruana (Moche, Nazca, Ica, Chancay y Chimú).

Frente a los objetos que atraviesan el tiempo como parte de una memoria, de un proceso de construcción de identidades solicitamos a los estudiantes que se detengan en los lugares que consideren más significativos, seleccionen un objeto y le formulen preguntas, atendiendo a cómo el mundo cotidiano habla de nosotros. Esta actividad los desconcierta porque según ellos manifiestan están más acostumbrados a que les hagan preguntas que a formularlas y mucho más si se trata de “hablarle” a un objeto.

... me detuve frente a una especie de jarrón de cerámica... El objeto estaba casi todo dibujado, como decorado, al igual que la mayoría de los objetos de la sala. Era bastante llamativo. Me pregunté: ¿quién te hizo? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Para qué te usaban? ¿Los dibujos tienen algún significado o son decorativos? Me pongo a pensar a ese objeto en otra época, en otro contexto totalmente diferente, en su época, en el contexto de su creación y uso. Me faltan elementos para completar el relato. (M.B.)

En estas salas no existen los rastros sobre qué pasó con aquellas culturas, se invisibiliza el genocidio, se remarca sólo lo pintoresco: sus creaciones. Un objeto en sí mismo no dice nada, y la invisibilización de sus sentidos por parte del museo no es casual, por el contrario, detrás de algo no dicho está alguien no queriendo decir. En este sentido es fundamental el papel del docente para que esto no pase desapercibido, estimulando la mirada crítica de los estudiantes.(R.M.)

Por último ingresamos a la Sala XX, Etnografía, denominada “Espejos Culturales” Los materiales que en esta sala se exhiben pertenecen al actual territorio argentino y a grupos onas, tehuelches, mapuches, tobas, chanes guaraníes entre otros.

En esta sala se utilizaban términos como multiculturalismo, pluralidad, multivocidad y de alguna forma, dejan entrever que lo que se intenta poner en consideración es un proceso histórico en el que intervienen múltiples actores, especialmente los diferentes pueblos originarios que habitaron y siguen habitando estas tierras. Esto último es importante porque pone en tensión el pasado y el presente, algo que muchos creemos relevante a la hora de abordar la enseñanza de la Historia en las escuelas. (E.L.)

Si bien en esta sala se pueden identificar cambios, también se evidencian numerosas tensiones al querer superar el relato “tradicional” sobre los pueblos originarios. Así lo expresaba una de las practicantes:

Y aquí la cosa cambiaba, era algo así como un mea culpa que el museo realizaba por hacernos recorrer la historia de nuestros hermanos y hermanas en clave de muerte, estática, dominación, y construcción del otro inferior, exhibido, despojado de sus restos, de sus pertenencias y despojado de poder refutar esta exhibición (aunque esto con el tiempo, y reclamos de las comunidades va mutando esta situación, por suerte, en realidad por organización y lucha política). Esta sala nos mostraba la vida de la comunidad, nos mostraba imágenes, y nos mostraba objetos enmarcados en un contexto de acción, de actividades, de supervivencia, de personajes y de sujetos en definitiva. Hacía menciones algo acotadas a la existencia de una resistencia de los pueblos originarios. Y también incluía algunos elementos de pueblos no sólo latinoamericanos. Las cosmovisiones aparecían y también las tradiciones y ritos. Sin embargo un video que se reproduce en una televisión en la sala me dejó algo incómoda, ya que narraba la historia de los pueblos originarios de una forma bastante “correcta” en el tiempo, pero que al llegar a la actualidad cerraba el relato diciendo que éstos estaban ya incorporados a nuestro Estado y vivían integrados de diferentes formas. Esta narración me hacía pensar en ¿por qué entonces se realizó una marcha por el buen vivir de las mujeres originarias recientemente? ¿por qué hay un acampe Qom? ¿por qué una escuela bilingüe habla inglés y castellano y no inglés y alguna lengua que nos represente más y que habite más a nuestros sujetos? (G.B.)

... el imaginario de Argentina como un territorio sin indígenas cala fuerte, incluso cuando se reconocen las comunidades que todavía habitan el territorio como en el museo. Lo indígena pasa a ser lo extraño y que todavía exista es casi como algo exótico, algo viejo que quedó en el tiempo, como una pieza de museo. Esta última sala, creo, refuerza un poco esa idea, más allá de hacer algunas pequeñas referencias al marco legal del 94 en Argentina en relación al reconocimiento indígena o a la mención, casi al pasar, del conflicto actual por las tierras pertenecientes a estas comunidades. El relato de la interculturalidad que se quiere plasmar en esta sala arroja una imagen de convivencia bastante pacífica entre las distintas culturas, silenciando las relaciones conflictivas que suponen.(L.Z.)

¿Qué imagen de los pueblos originarios se puede construir a partir del exhibicionismo de sus restos como si fueran parte de un jardín zoológico? (P.L.F.)

El Museo Etnográfico ubicado en la Ciudad de Buenos Aires se describe en su página web como

“una institución dedicada a la investigación, difusión y conservación del patrimonio histórico y antropológico, desde la perspectiva de los procesos sociales y el respeto por la pluralidad cultural”, cuya política “consiste en entender la educación no como un agregado sino como parte constitutiva de la tarea de exhibición” (Magnani, 2011).

La visita comienza con una novedad: no hay charla introductoria, ni recorrido vitrina por vitrina, ya que los antropólogos del Museo proponen a los estudiantes la realización de una actividad denominada “Nos vamos de caravana”.

El guía indaga los preconceptos de los estudiantes sobre los pueblos originarios y adelanta que la actividad a desarrollar intenta tensionar el imaginario de igualdad de los pueblos originarios al que hacen referencia los estudiantes. El grupo de practicantes se divide en 4 subgrupos: 1) curacas, 2) artesanos, 3) campesinos 4) caravaneros. Cada grupo debe recorrer las vitrinas seleccionado aquellos objetos relativos a la actividad que desempeña dentro de la comunidad y que contribuyen a la organización de la caravana. Una vez que todos cumplen con la actividad se reúnen y comentan el porqué de sus elecciones.

Transcribimos a continuación fragmentos de memorias de los estudiantes que recuperan la actividad descrita:

Fue llamativo y gracioso que en esta especie de juego de roles, en un principio, la mayoría de nosotr@s queríamos ser curacas, quizás, para experimentar, aunque sea en el plano lúdico la sensación de poder sobre las demás personas de la comunidad... Para finalizar hicimos una puesta en común entre los cuatro grupos, en la cual, más allá de algunas bromas referidas a anacronismos como por ejemplo la exigencia de un gremio que represente a los labradores y pastores ... nos tomamos muy en serio el papel que se nos había asignado. En lo personal me gustó mucho la actividad porque nos permitió penetrar en la vida cotidiana de las comunidades aborígenes de esa etapa histórica y poner en juego ese pasado con el presente encontrando continuidades, pero también rupturas. También me pareció interesante, ya desde mi posición como futuro docente, las características interactivas del juego, que podrían permitir a los alumnos un actitud bastante más activa en el aprendizaje de lo que ofrecen otros tipos de museos.” (E.L.)

La actividad de la caravana es una excelente propuesta didáctica para comprender que las jerarquías y las relaciones/vínculos sociales también atraviesan a los pueblos originarios. De esta manera se derrumba la imagen idílica de estos pueblos, dejamos de romantizar a estas comunidades y las dotamos de humanidad, visibilizamos las relaciones de poder que a ellos también los atraviesa. Dicha actividad nos invita a pensar la complejidad desde adentro de aquellas comunidades. Centrarnos en el eje de la vida cotidiana de estos pueblos nos ayuda a pensarlos desde un modo más humano, más cercano a nosotros; nos permite interactuar con esta otredad...(B.M.)

Gracias a la situación de juego que nos hacía poner, en nuestro caso, en el lugar de los trabajadores de la comunidad, se nos generaron muchos interrogantes, que de otro modo no hubiesen surgido. Creo que el juego logró su objetivo: generarnos preguntas. Algunas fueron: ¿quién hace las herramientas para producir? ¿De quiénes son? ¿Es necesario contar con saberes especializados para hacer morteros, arcos, pipas, platos, bolsos, sandalias, vasijas, canastas, sogas,

puntas de flecha, o bien hay al respecto un saber popular? ¿Será tarea de mujeres fabricar algunos de estos artefactos domésticos, o compartirían el trabajo? ¿Estos hombres "rasos", toman algún tipo de decisiones? El sentimiento que me surgía al ponerme en la piel de estos agricultores, cazadores y pastores, era mirar objetos elaborados con deseo (vasijas, ornamentos), ganas de saber hacerlos, ganas de tenerlos, eran obras de arte hermosísimas. ¿Sentirían lo mismo estos trabajadores?

Finalmente "armamos la expedición", una forma muy entretenida de hacer la puesta en común. Con objetos tangibles simbolizamos lo que cada grupo aportaría a la travesía, terminando de armar el rompecabezas con la información que cada grupo tenía, generando el cuadro completo de la organización social de estos pueblos. (B.S.)

Una de las cuestiones centrales que guía la/s mirada/s es el relato que cada museo construye sobre los "otros". En ese sentido una de las preguntas inscriptas en la sala Etnográfica del Museo de Ciencias Naturales de La Plata es "*¿Quiénes son exactamente los otros cercanos, en apariencia familiares pero que en ciertos momentos sus rostros, creencias, conductas y expresiones se revelan extraños?*" A propósito de esa pregunta una de las estudiantes escribe:

En la sala XX aparece la idea de los "otros", de la alteridad. Se intentan mostrar las voces mismas de las culturas originarias; aunque no recuerdo que aparezca alguna individualidad. Pero por lo menos se intenta hacer hablar a los sujetos, se intenta hacer pensar en las relaciones de poder y en la "otredad". Si en la primera sala América fue descubierta por los europeos, en la segunda sala, América ya existía. ¿Porque es, que algo o algunos comienzan existir cuando Europa los descubre? Ahora bien, a pesar de este cambio de mirada la muestra etnografía sigue expresando cierta estaticidad; una falta de relación más directa y dinámica con lo que se quiere dar a conocer. (B.M.)

En esas visitas los objetos expuestos en las vitrinas atraviesan el tiempo como parte de una memoria siempre cambiante, de un proceso inacabado e inacabable de construcción de identidades en el que no están las preguntas: ¿Qué voces se subrayan? ¿Cuáles se silencian? ¿A qué identidad/es hacen referencia?

En el análisis que realizamos no está ausente la rememoración de los propios recorridos autobiográficos vinculados a la escuela primaria y/o secundaria en los que los estudiantes seguramente pueden identificar las formas particulares en que se fueron construyendo los "otros" en la vida cotidiana escolar y en los actos escolares, rituales que, sin duda, construyen identidades.

Intentamos con el recorrido no quedarnos en el pasado, contemplando los objetos sino escuchando las pulsaciones, las voces de los sujetos que los mismos convocan:

Me retiré pensando en eso (las resistencias de estos pueblos hoy), y pensando también en una parte de la exposición que confundí con un espejo. Yo creí que

iba a encontrar una intervención sobre cómo mirarnos, para pensar en cómo percibimos e interactuamos con “los otros”. (Esto porque en un centro clandestino de detención en Córdoba que quedaba ubicado al lado de una catedral, estaba presente en una parte del lugar, y era una intervención hermosa que te hacía mirarte a través del tiempo, como un sujeto perseguido según la época. Te interpelaba y hacía temblar). Es tan raro tener que pensar en esa categoría, la siento fría, distante, carente de diálogo, jerarquizada, diferencial y despectiva. Sin embargo, la igualdad a veces esconde y naturaliza todas las disidencias por injusticia, y por ello, quizás pensar en “los otros” nos haga acercarnos un poco más, para comenzar a reflexionar y actuar para que en nuestras realidades haya más nosotras/ nosotres y menos otros/as tan lejos. La diferencia no es el error, la disidencia enriquece y dispara ideales, pero la mirada desde la distancia y el no involucramiento sólo genera más otredad. A veces reconocer que hay otros que están lejos, nos permite averiguar por qué eso sucede, y cómo podemos hacer para que dejen de estar “allá”. (G.B.)

Finalizadas las visitas invitamos a los practicantes a reflexionar sobre porqué llevar a sus futuros alumnos a los museos, intentando que propongan alternativas para abordar los sujetos históricos teniendo en cuenta las concepciones que sobre los mismos se desprenden de las narrativas citadas al comienzo de este capítulo.

Uno de los desafíos de la cátedra es la enseñanza del tiempo histórico, variable ligada en la escuela y en los estudiantes practicantes a un formato lineal, que avanza hacia el progreso, la intención es por lo tanto construir otra relación con el pasado, y en esa construcción el recorrido por el espacio urbano y los museos nos permite acercarnos a otra forma de pensar la memoria. Los practicantes experimentan otro vínculo con el tiempo a partir de las huellas de tantos hombres y mujeres en relación dialéctica con el presente para interpelar a los alumnos de la escuela secundaria como sujetos que son, del mismo modo que ellos como practicantes se sintieron y reconocieron con esta propuesta educativa.

## **A manera de cierre provisorio**

Las narrativas de los estudiantes secundarios, la observación en las escuelas y las visitas a los Museos fortalecen la formación docente en tanto problematizan el relato del pasado que circula en ambas instituciones, en particular cómo se presenta las voces de los diferentes sujetos, sus/nuestras huellas del paso por la historia de “una lucha colectiva y tenaz contra la caducidad, contra la desdicha y la injusticia” (Burucúa en Dujovne, 1995).

En el espacio de formación docente que es la cátedra, intentamos con itinerarios como el descrito en este capítulo complejizar la mirada saliendo de los relatos lineales, alentando una perspectiva crítica que recupere las voces silenciadas en la enseñanza de la historia y enfrente “la violencia de la representación de los discursos fundacionales de la nación que excluyen a indígenas y negros” (Finocchio 2009, p.97). Desde ese punto de vista considera-

mos necesario revisar las prácticas escolares para desentrañar la vigencia de la concepción de una nación blanca y homogénea y de prácticas que en muchos casos, acallan las voces disidentes de los diversos actores que componemos la comunidad educativa y reconocernos como sujetos históricos.

## Referencias

- Alderoqui S. (2009) Pensar el patrimonio en la escuela. Recuperado de [http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto\\_1388.pdf](http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1388.pdf)
- Adamovsky, E. (2015). Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003, Buenos Aires: Booket
- Barca, I. (2013) “Conciencia Histórica. Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes de Portugal”. En *Revista Clío & Asociados. La Historia enseñada*, Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de La Plata, N°17.
- Burucúa E. (1995) Prólogo. En Dujovne M. *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*, Buenos Aires: FCE.
- Dujovne M (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Buenos Aires: FCE.
- Dujovne M. (2007) *.Museos Hoy*. En *Revista Todavía*. Recuperado de [www.revistatodavia.com.ar](http://www.revistatodavia.com.ar)
- Jelin, E.. (2000). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Finocchio, S. (2007). Historia, memoria y educación. En Pagés, J. y González M. P. *Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas*. Barcelona: Colección Documentos .Servei de Publicacions de la U.A.B. L
- Fontana, J. (2005). ¿Qué Historia Enseñar?. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(7), 15-26. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>
- Garriga, M. C.; Morras, V. y Pappier, V. (2013) “La enseñanza de la Historia, los jóvenes y la política”. *Revista Práxis Educativa*, Dossier Ensino de História no espaço Ibero-americano. UEPG, Brasil. Volumen 8. N° 2. Jul/Dic. Pp 517-535
- Garriga, M. C.; Morras, V. y Pappier, V. (2011) “Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de los alumnos de la escuela secundaria”. En *Revista Clío y Asociados. La Historia enseñada*. Universidad Nacional del Litoral, N°14, marzo. Pp. 142-151.
- González, M. P, (2014), “Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias.” En *Revista Passo fundo*, volumen 21, número 2, julio/diciembre. Disponible en [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)
- González de Oleaga, M. (2011) “Mirar desde arriba. Hacer y decir en los museos históricos de América Latina”, en Bohoslavsky, E.; Geoghegan, E. y González, M. P. (coords.) *Los desafíos reinvestigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines: UNGS.

- Magnani, I. (2011) "Conversando con Marta Dujovne". En *Otras Modernidades*. Universidad de Milán. Entrevista. Número 5. Recuperado de <https://www.google.com.ar/search?q=conversando+con+Marta+Dujovne&rls=com.microsoft:es:%7Breferrer:source?%7D&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117GG>
- Mandrini, R. (2008). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós (Ed. De origen alemana, 1979)
- Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral, en *Propuesta Educativa*, FLACSO. Año 4, N° 7, pp. 27-36.
- Rüsen, J. (1997) El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia", en *Iber. Didáctica De las Ciencias Sociales, Geografía e historia*, n°12, Graó, Barcelona.
- Rüsen, J. (2001). *Razón Histórica*. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Rüsen, J. (2003) ¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en historia. En Leyva G. (coord.) *Política, identidad y narración*. Universidad autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Miguel Angel Porrúa/CONAYCIT
- Sanchez Prieto, (2012) Reinhart Koselleck: La interdisciplinariedad de la Historia Recuperado de [http://www.culturahistorica.es/sanchez\\_prieto/koselleck.pdf](http://www.culturahistorica.es/sanchez_prieto/koselleck.pdf). (Consultado 18 de febrero de 2015).
- Tarruella R.D. (2006) *Mitos y leyendas de La Plata. Breves Historias Urbanas*. La Plata: La Comuna.



## Capítulo 6

# Planificar la práctica docente y escribir la propuesta didáctica.

*Linare Cecilia*

*La pregunta de ¿por qué o para qué estudiamos esto o lo otro? Sigue siendo subversiva o, al menos, impertinente (...).*

MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ MUÑOZ, *¿Qué contenidos elegir y con qué criterios organizarlos?*

Una vez transitado el primer recorrido propuesto por la cátedra con el que nos vamos aproximando a pensar(nos en) la tarea de enseñar historia en el nivel medio, llega el desafío de escribir la propuesta didáctica a los fines de programar la enseñanza durante el período de prácticas.

En la primera parte del año, a través de las diferentes actividades resueltas en los espacios de las clases teóricas, el taller y de trabajos prácticos, en el marco de los estudios de la Didáctica Específica en Historia y Ciencias Sociales, hemos reflexionado en torno a lo que consideramos los principales nudos problemáticos de la enseñanza de la disciplina: ¿Qué historia(s) enseñar y a quiénes? ¿Para qué y cómo hacerlo? ¿Qué se evalúa, con qué sentido y cómo se hace?

A su vez, los estudiantes tienen su primer acercamiento a la escuela-destino o co-formadora con el propósito de realizar un análisis institucional y comenzar con las observaciones de las clases en el curso elegido.

La elaboración de la propuesta didáctica supone la articulación de todas las reflexiones logradas en cada uno de estos momentos previos, instancias y contextos, tanto en el aula de la universidad como en el de la escuela secundaria. Éstas últimas son entendidas como dos espacios de formación en la práctica docente que intentaremos hacer dialogar de manera continua. De este modo, la planificación de la enseñanza debería dar respuestas situadas a las preguntas más arriba formuladas a través de la escritura de la propuesta didáctica. Se trata de una enorme tarea de programación pedagógica a la que se suma el desafío de volver comunicables las intenciones y acciones educativas a través de la escritura de un texto académico que se distingue por su especificidad de otros más ejercitados en la formación universitaria.

Entendemos que resolver todas estas cuestiones puede resultar un poco abrumador, generar algo de incomodidad o desorientación. De allí que muchas veces aparezca la pregunta: ¿por dónde comienzo? Para tranquilidad de los estudiantes podemos decirles que se comienza con el inicio mismo de la cursada, la invitación es ahora a ordenar las partes, recuperar y sistematizar por escrito todo lo producido y analizado previamente.

En este capítulo presentamos una primera problematización respecto de la programación de la enseñanza en general y de las prácticas de historia en particular. Aunque por razones de espacio no profundizaremos aquí en el análisis de todos los componentes de la planificación, prestaremos especial atención a lo que consideramos la punta de este ovillo: la selección, organización y secuenciación de los contenidos escolares. Para ello, recuperamos parte de las propuestas de estudiantes que realizaron sus prácticas en años anteriores y que resolvieron de distinto modo esta última cuestión, intentado que sea a la vez un pequeño pero merecido reconocimiento a todo lo producido en el intenso tiempo de prácticas.<sup>11</sup>

## Programar la enseñanza: entre la teoría y la práctica

Podemos comenzar sosteniendo que la programación de la enseñanza es un ejercicio intelectual, -más o menos creativo, más o menos experimentado- que supone la planificación de nuestras prácticas docentes y que se realiza, por tanto, con anterioridad a la práctica misma. Algunos especialistas advierten en esta especificidad algunas tensiones, por ejemplo, entre la teoría y la práctica, o el pensamiento y la acción, y no faltan quienes jerarquizan un aspecto sobre el otro destacando un “saber-hacer” de la enseñanza que menoscaba los procesos de pensamiento que orientan las acciones educativas, operación que termina vaciando de sentido a la programación de tales acciones.

Según María Cristina Davini (2015), reducir la práctica docente a un saber-hacer es simplista, y “(...) oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo.” (p. 24) Es decir, la ausencia de teorías en la formación y prácticas de los docentes, resulta imposible.

Por otra parte, Gloria Edelstein (2013) señala que en las últimas décadas, ciertos abordajes teórico-metodológicos a la hora de dar cuenta del conocimiento necesario para la enseñanza, han minimizado los saberes de tipo teóricos producidos en el campo de la investigación educativa y han puesto en valor los saberes del quehacer docente entendidos como conocimientos situados construidos durante el ejercicio profesional. Sin embargo, sostiene la autora, ambos tipos de conocimientos son necesarios para las prácticas.

---

<sup>11</sup> Agradecemos la participación de Esteban Barroso, Martín Rodríguez Gambella y Damián Olhasso, Juan Francisco Giordano, Lucas García Bruschetti, Pablo Madueño y Malek Salem, estudiantes practicantes de cohortes anteriores que con mucha generosidad aceptaron compartir parte de sus propuestas didácticas.

Ante la tarea de programar la enseñanza, entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, la claridad en la perspectiva teórico metodológica que asuman los estudiantes practicantes es, según la mencionada autora, el punto de partida que contribuye a evitar cierta desorientación que podría producirse dada la cantidad de información que se recoge en las instancias previas de observación institucional y áulica como trabajo empírico, información clave que orienta a la vez, la elaboración de propuestas de intervención en los espacios educativos. (Edelstein, 2013)

En esta misma línea sostenemos que la teoría, es decir, un determinado enfoque epistemológico disciplinar, pedagógico y didáctico, se constituye como el principal argumento que fundamenta las diversas decisiones que se deberán tomar a la hora de elaborar una propuesta didáctica pensada para un determinado grupo de estudiantes, en un contexto institucional y áulico específico. Tales enfoques funcionan, entonces, como el andamiaje que orienta la selección, organización y secuenciación de los contenidos a enseñar, la formulación de objetivos de aprendizaje y propósitos de enseñanza, la búsqueda y selección de materiales educativos y fuentes de información, la elección de determinadas estrategias y situaciones de enseñanza, las propuestas de actividades, los posibles agrupamientos de los estudiantes, la gestión de los tiempos y los espacios escolares, las prácticas e instrumentos de evaluación, entre otras tantas intervenciones pedagógicas por programar.

De este modo, las actividades propuestas por la cátedra desde el inicio de la cursada invitan a los estudiantes a pensar en el sentido de la enseñanza de la historia en el nivel medio y con ello, a tomar posición respecto a enfoques disciplinares y pedagógicos, cuestión que vuelve a recuperarse en esta instancia y a re-significarse ante la proximidad de sus prácticas.

La programación de la enseñanza es puesta en cuestión no solo desde algunas perspectivas pedagógico-didácticas sino también en las propias escuelas cuando circulan algunas voces que denuncian su burocratización. Su elaboración y entrega es entendida como un acto administrativo más con el que los docentes debemos cumplir, que pierde toda relación con las prácticas “reales”, y por tanto, es considerada innecesaria para los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque finalmente en el aula “se hace lo que se puede”.

A modo de disputar con las narrativas que sostienen la pretendida pérdida de sentido de la programación de la enseñanza proponemos volver a reflexionar sobre su significado e importancia recuperando algunos argumentos que nos ofrecen especialistas y referentes en el tema.

## **Reafirmar el sentido de la planificación**

En términos muy generales, según una clásica definición de Fenstermacher citada por Laura Besabe y Estela Cols (2012), podemos decir que “la enseñanza es el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (Pág. 126), y que se manifiesta como un fenómeno humano, institucional, social y político. Otros especialistas han hecho hincapié en la definición de aquellos elementos que intervienen en este acto de pasaje advirtiendo tres componentes

fundamentales: un conocimiento, quien enseña y quien aprende. Si bien esta tríada luego fue complejizada por varios estudiosos problematizando la interacción entre tales componentes, reflexionando sobre la incidencia de los contextos y la construcción de relaciones vinculares en lo que se presuponían situaciones modélicas, nos interesa aquí recuperar la idea de que la enseñanza es una práctica intencionada. Es decir, “(...) un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento”, por quien enseña. Y aunque no es privatizo de las instituciones educativas formales o no formales, “es en la escuela, como agencia social especializada responsable de la reproducción [y emancipación] cultural, donde este fenómeno adquiere su fisonomía más precisa (...)” (Besabe y Cols, 2012: 128)

Al respecto, M. C. Davini (2015) sostiene que “Programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros.” (Pág. 84)

De este modo, la enseñanza entendida como una práctica social intencionada supone su planificación, la construcción metódica de una propuesta educativa, su anticipación como una hipótesis de trabajo que responde a determinados marcos institucionales y se articula con aquellos lineamientos curriculares que se prescriben para el nivel en cada área disciplinar de cada jurisdicción. (Cols, s/f)

Desde el punto de vista de la organización institucional de los sistemas de enseñanza y del planeamiento curricular, la programación incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el currículum prescripto plantea, adecuarlas a la particularidad de las escuelas y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo escolar y posibilite su supervisión. (Cols, s/f: 2)

El carácter prescriptivo de los Diseños Curriculares (DC) lejos de suponer una menor autonomía para los docentes a la hora de planificar sus prácticas, como veremos más adelante, posibilita una adecuación de los contenidos en función de diversos criterios y decisiones sostenidas por quienes enseñan. De hecho, “Se desea que el programa de historia no sea un resumen más o menos denso de los universitarios [o de los DC] sino una elección razonada y adaptada [del docente] a la edad del alumnos” (González Muñoz, 1996: 204)

Existen diferentes tipos de planificaciones de la enseñanza, elaboradas de manera individual o acordadas colectivamente a partir de los consensos logrados en las instituciones. Por ejemplo: las planificaciones anuales, diarias, de propuestas didácticas que suponen la secuenciación de contenidos a través de una complejización progresiva en varias clases, o la programación de proyectos pedagógicos temáticos que incluyen a varias áreas curriculares y que se desarrollan durante un mes, un trimestre o todo el año.

Más allá de estos diversos tipos de planificación, la sistematización metódica en la programación de cada uno de ellos evita lo que Alves de Mattos (1979) considera como: “Los dos grandes males que debilitan la enseñanza y restringen su rendimiento: a) la rutina, sin inspiración ni objetivos; b) la improvisación dispersiva, confusa y sin orden.” (Cols, s/f: 3)

Es decir, la planificación de una enseñanza intencionada reduce o minimiza prácticas educativas espontáneas, episódicas, o incidentales. Esto no significa que la planificación no deba ser continuamente revisada o reformulada ante los diversos emergentes cotidianos que se presentan en las escuelas y las aulas, pero cuanto más programada está la enseñanza, mejores respuestas de intervención tenemos los docentes para evitar que se vean afectados los logros de aprendizajes perseguidos. (Davini, 2015)

En el mismo sentido, Estela Cols sostiene:

(...) el programa o planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso que puede preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación (Schön, 1992), situaciones y problemáticas emergentes que resulta imposible anticipar. Por eso, se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso. Así como el arquitecto acostumbra replantear sus proyectos en obra, el buen profesor es aquel que interpreta la marcha de los acontecimientos, juzga los elementos en juego y toma decisiones que pueden incluir la revisión de su estrategia. (Cols, s/f: 4)

Por último, y como se sostuvo más arriba, la programación de la enseñanza nos facilita la reflexión acerca de qué historia enseñar, para qué y cómo hacerlo al concretar nuestras intenciones en los diferentes componentes de la planificación, los cuales hemos sintetizado en las pautas para la escritura de la propuesta didáctica del siguiente modo: fundamentación, propósitos de enseñanza, contenidos, secuencia de actividades, metodología y evaluación. A continuación, analizaremos el que refiere a los contenidos profundizando en aquellas decisiones que orientan su selección, organización y secuenciación.

## La punta del ovillo, o de la madeja todavía enredada

Según Silvia Gojman y Analía Segal (1998) la selección de contenidos escolares<sup>12</sup> se inscribe en el proceso didáctico. Éste, “se inicia con la elaboración del currículum y finaliza con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes en la escuela y que se plasman en las planificaciones de clase. En este proceso, (...) se entrelazan cuestiones disciplinares, psicológicas y pedagógicas.” (pág.78)

Anteriormente hemos hecho hincapié en la importancia de asumir un enfoque epistemológico disciplinar desde el cual reflexionar en torno a qué historia(s) queremos enseñar y por qué es importante hacerlo. Al respecto, Gonzalo de Amézola (2008) sostiene que “(...) para ense-

<sup>12</sup> Por razones de extensión no profundizamos en la especificidad y relación entre el conocimiento disciplinar y el escolar, o entre lo que Pilar González Maestro (1997) llama la Historia Investigada y la Historia Enseñada, tema abordado en el marco de las clases de trabajos prácticos.

ñar historia es necesario saber historia y reflexionar sobre ella, porque las concepciones que tenemos de nuestra disciplina inevitablemente se expresarán en el aula.” (Pág.73)

Sin duda, posicionarnos desde la Historia Social y Cultural, Desde Abajo, los Estudios de Género o la Perspectiva Decolonial va a influir en la selección de contenidos que realicemos y en el modo de organizarlos. Creemos que este tipo de decisiones didácticas son fundamentales ante la proximidad de escribir la propuesta y resultan ordenadoras a la hora de pensar los contenidos a enseñar y el sentido de su enseñanza. Si pudiéramos imaginarnos la propuesta didáctica resuelta en un texto escrito como una prenda tejida, diríamos que estas primeras decisiones representan la punta del ovillo, o de la madeja aun un poco enredada desde la cual comenzar a ovillar para materializar nuestro tejido.

Ahora bien, según M. C. Davini no se trata de seleccionar solo contenidos conceptuales,

(...) es importante recordar que [los contenidos] incluyen tanto las informaciones, los conocimientos o los conceptos a transmitir, asimilar o construir activamente, como las habilidades cognitivas, los procesos de pensamiento implicados, las destrezas prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones. (2015:88)

Entonces, ¿deberían ser contenidos a enseñar, por ejemplo, la lectura y las prácticas de escritura en las clases de historia?, ¿la argumentación oral?, ¿la formulación de problemas y la elaboración de hipótesis?, ¿el análisis de fuentes primarias y secundarias?, ¿la multicausalidad y multiperspectividad en el análisis histórico?, ¿la controversialidad que caracteriza al conocimiento social? Por otro lado, ¿deberían enunciarse en la propuesta didáctica?

Sostenemos que sí y la apuesta es a tener en cuenta tales contenidos en la planificación y en la práctica.

¿Saber historia o saber historiar? es el modo en que Gonzalo De Amézola (2008) nos interpela. Y sostiene:

(...) son los procesos históricos más que los acontecimientos aislados los que nos permiten explorar el pasado para reflexionar de qué manera se configuró nuestro presente. Pero eso no es todo. Estudiar historia debería permitirnos también alcanzar una forma específica de reflexión, análoga a la que realizan los historiadores para llegar a sus conclusiones. Por lo tanto, deberíamos conocer cómo hacen su trabajo. (2008:109)

Otras preguntas pueden orientar la toma de decisiones respecto a la selección de contenidos: ¿qué es aquello que en la escuela no se puede dejar de enseñar? ¿Qué conocimientos son valiosos en la escuela y para la vida? Se trata de interrogantes que nos invitan a reflexionar acerca de la relevancia y la significatividad social de los contenidos seleccionados para nuestros estudiantes.

## Organizar, secuenciar y jerarquizar los contenidos a partir de ejes temáticos-problemáticos

Tal como sostiene María Carmen González Muñoz (1996), es posible organizar un programa de historia a partir de varios criterios. La autora analiza aquellos que orientaron la elaboración de currículum de Historia y Ciencias Sociales durante las reformas educativas que atravesaron algunos países de Europa y América Latina desde los años 80' advirtiendo recorridos dispares en el que se priorizaron en cada caso aspectos epistemológicos, historiográficos o psicopedagógicos. Al respecto, sintetiza los principales dilemas que enfrentaron tales países durante esta tarea a partir de las siguientes preguntas: ¿formular programas cronológicos o temáticos? ¿Priorizar la historia local, nacional o universal?, ¿la historia político-institucional, económica o cultural y social? ¿Qué peso darle a la historia contemporánea? ¿Qué sujetos incluir? ¿Estructurar programas en torno a conceptos?

Podríamos decir que similares preguntas y dilemas se nos plantean también a los docentes y a los practicantes a la hora de programar su práctica. Creemos que puede resultar útil recuperar la estrategia de organización y secuenciación de los contenidos a partir de ejes temáticos/problemáticos elegidos por su relevancia. Éstos pueden ser estudiados en sus características generales en un periodo histórico particular o a lo largo del tiempo para identificar cambios y continuidades en su desarrollo. En este sentido, es importante agregar la dimensión temporal y espacial a su tratamiento para evitar presentarlos de manera ahistórica. (González Muñoz, 1996) Los ejes temáticos/problemáticos pueden sostenerse como organizadores de los contenidos escolares prescritos en los Diseños Curriculares de manera transversal y progresiva, en una planificación anual, trimestral, por proyectos o en secuencias didácticas, tal como se las mencionó con anterioridad.

Algunos ejemplos de ejes temáticos transversales podrían ser: cambios y continuidades en las configuraciones familiares y la vida cotidiana; medios de comunicación y tecnología; la construcción histórica de estereotipos de género; relaciones de poder y desigualdad en el mundo capitalista; colonialismo, colonialidad y decolonialidad, historia de las mujeres; Educación Sexual Integral<sup>13</sup>; entre otros.

Así podríamos ir repasando varios temas que nos permitan con nuestros estudiantes conocer realidades sociales pasadas o presentes a través de la música, la alimentación, el trabajo. Sería cuestión de definir para cada uno de ellos con mayor precisión los tiempos históricos, los espacios geográficos y los sujetos sociales implicados.

Por otra parte, estos ejes también pueden formularse a partir de conceptos relacionados con las características propias del conocimiento histórico, por ejemplo: la multicausalidad de los

<sup>13</sup> El Programa Nacional de Educación Sexual Integral elaboró en 2009 Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral para cada nivel y modalidad del sistema educativo. En este documento se sugiere la preferencia de un tratamiento transversal de los contenidos seleccionados antes que en unidades curriculares específicas. Cómo articular tales contenidos prescritos para el área y nivel medio con aquellos presentes en los Diseños Curriculares de la Jurisdicción en la materia Historia, también supone un desafío didáctico y la toma de decisiones respecto a su organización, jerarquización y secuenciación en la tarea de planificar la enseñanza.

procesos históricos, la multiperspectividad de los sujetos en el pasado y el presente o la controversialidad del conocimiento social.

Veamos a continuación cómo esta propuesta fue resuelta por otros practicantes, qué dilemas se les presentaron y cómo argumentaron las decisiones que tomaron.

## Producciones y saberes de los practicantes

L. hizo sus prácticas en 2015 en un quinto año del Liceo Víctor Mercante. Entre otros temas, tuvo que enseñar historia argentina desde mitad del siglo XIX. Decidió organizar su programa de contenidos en función del siguiente eje: “la construcción y consolidación del Estado centralizado en nuestra historia nacional”, el cual desarrolló a partir de lo que consideró una Historia política renovada que contemplaba otros enfoques como “la Historia de las mentalidades, la del imaginario colectivo, la Historia cultural e intelectual, la Historia de las ideas. (...) la perspectiva de género y la Historia de las mujeres; la Historia de los jóvenes; la Historia de la vida privada; la Historia de la familia.”

Por su parte, E. quien también hizo sus prácticas en 2015 pero en un segundo año de una escuela secundaria de la provincia, en la fundamentación de su propuesta formuló un eje-problemático que le permitió recorrer la selección de contenidos acordada para realizar sus prácticas. A saber: “Relaciones de subordinación y discriminación sufridas por los pueblos originarios ante el surgimiento de las formaciones sociales, económicas y políticas coloniales (1570-1750), y en las sociedades actuales.” Además, éste eje fue acompañado con las siguientes preguntas:

¿Cómo afectó a las poblaciones originarias la imposición de un orden colonial?  
 ¿Cuáles fueron las formas que adquirieron en la práctica las relaciones de poder y de subordinación a la que fueron sometidas las poblaciones originarias? ¿Qué similitudes y diferencias existen entre aquel pasado colonial y la situación actual?

E. argumentó del siguiente modo su decisión:

Adentrarse en el mundo colonial a partir del análisis de la situación de subordinación a la que fueron relegados los pueblos originarios dentro de la estructura imperial española en América –así como también de algunos casos concretos de resistencia ante dicha situación-, nos permitirá, en primer lugar, evitar caer en una historia centrada en los grandes sujetos individuales de la historia; segundo, resaltar la presencia de las sociedades originarias dentro del orden colonial, con sus continuidades y cambios en relación con el periodo precolombino; tercero, y relacionado con lo anterior, dotar al análisis de la sociedad colonial de una profundidad que no nos aportaría una historia “desde arriba”; cuarto, abrir una “puerta de entrada” (Gojman y Segal, 1998) que nos permitirá profundizar nuestro conocimiento sobre características sumamente diversas de la sociedad colo-



nial; y quinto, poder trazar puentes con un presente del que los pueblos originarios no solamente son una parte innegable, sino también en el que siguen padeciendo –aunque con diferencias- relaciones de subordinación y discriminación.

En 2016, M. y D. hicieron sus prácticas como pareja pedagógica en un cuarto año. El Diseño Curricular de la provincia prescribe para el área contenidos de historia mundial, latinoamericana y argentina durante la primera mitad del siglo XX. De este modo, una primera cuestión que se les presentó, fue resolver qué escala geográfica de análisis iban a considerar para organizar los contenidos. Al respecto, sostuvieron: “preferimos primero abordar el desarrollo de los procesos europeos/mundiales –de todas formas sin perder la conexión con lo nacional– para en un segundo momento priorizar la historia argentina.”

A su vez, al momento de presentar la selección de sus contenidos, lo hicieron a partir del siguiente eje temático: “Las vivencias de los sectores subalternos frente a los procesos históricos de la primera mitad del siglo XX.” Presentamos algunos de aquellos contenidos en directa relación con éste último:

Primera Guerra Mundial:

Experiencias de soldados al inicio y final de la guerra.

Esteriotipos de género a principios del siglo XX y en la actualidad.

Las mujeres durante la Primera Guerra Mundial y las transformaciones en los roles de género.

Multiperspectividad en la historia: una crítica al eurocentrismo.

La participación africana en La Primera Guerra Mundial y sus principales consecuencias.

El periodo de entreguerras:

El caso de las mujeres flapper: una transgresión al orden conservador.

Las vivencias de la crisis a través de la fotografía: el aporte de Dorothea Lange.

El fascismo: reforzamiento del modelo patriarcal de mujer, el fomento de la natalidad y la apelación a las juventudes.

Segunda Guerra Mundial:

Experiencias personales de soldados alemanes durante la guerra.

Caracterización e implicancia histórica del Genocidio Judío. Apertura de interrogantes sobre la condición humana.

Auschwitz y la racionalidad capitalista para la “fabricación de muerte”.

El caso de Ana Frank: una forma de resistencia al Genocidio Judío.

El Genocidio Gitano o Porraimos durante el nazismo.

La música como vehículo de la memoria en el caso del Porraimos.

La persecución a homosexuales durante el régimen nazi.

Las diferencias en la represión hacia varones y mujeres homosexuales en el marco de la concepción patriarcal nazi.

La detonación de las bombas nucleares en Hiroshima y Nagasaki y sus principales consecuencias.

Las disputas por la memoria: la omisión estadounidense de su autoría en el bombardeo nuclear y las políticas de memoria del Estado japonés.

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1948.

Problematización de los Derechos Humanos en la actualidad.

También P. y M. apostaron a realizar sus prácticas como pareja pedagógica en un sexto año del Liceo Víctor Mercante, en 2017. Al igual que M. y D., tuvieron que contemplar en su propuesta la enseñanza de la historia mundial, latinoamericana y argentina, pero a diferencia de ellos, durante la segunda mitad del siglo XX. Su propuesta se organizó en torno a dos ejes temáticos: “Constituciones identitarias en las décadas del sesenta y setenta en la Argentina” y “Radicalización política de los jóvenes y el movimiento obrero en las décadas del sesenta y setenta en la Argentina”. La organización de los contenidos en función de tales ejes temáticos, fue de este modo presentada:

Construcción de una identidad peronista.

Un acercamiento a los debates historiográficos: ¿Por qué los trabajadores obreros se hicieron peronistas?

Diferentes interpretaciones sobre las relaciones entre los trabajadores y Perón

Transformaciones de la identidad peronista: del poder a la resistencia

¿Qué significó el “hecho peronista”? Desperonización, represión y resistencia social en la Argentina. 1955-1958.

Un contexto mundial de polarización y radicalización política: Los jóvenes en el marco de La Guerra Fría y La Revolución Cubana (1959).

Transformación de las identidades políticas: Los jóvenes, el movimiento obrero y la nueva izquierda en la Argentina.

Represión y censura a los jóvenes y el movimiento obrero en la Revolución Argentina (1966-1973).

Radicalización, violencia política y organizaciones armadas en la Argentina (1955-1976): la militancia en el movimiento obrero, los jóvenes, y el movimiento de sacerdotes para el tercer mundo.

Reflexiones de un marco metodológico: Las relaciones entre el Estado y la sociedad civil

Vanguardias culturales/Vanguardias políticas: Las resistencias de la sociedad civil. El caso de “Tucumán Arde” (1968). Reflexiones en la actualidad.

La sociedad y la cultura en la década del sesenta: entre la modernización, la radicalización y la violencia política.

Una mirada al Cine documental y político en la década del sesenta y setenta

La “rebelión popular” y la protesta social en la Argentina: “El Cordobazo” (1969)

Reflexiones sobre “El Cordobazo”: testimonios y memorias en disputa.

Ambos practicantes justificaron sus decisiones dando cuenta de los enfoques desde los cuales se posicionaban:

Es en este sentido que proponemos abordar nuestras prácticas a partir de una concepción que se centre en múltiples actores, que promueva la explicación de los procesos históricos a partir de la multicausalidad, utilizando diferentes metodologías para abordar la reconstrucción de los mismos, intentando generar un pensamiento crítico respecto a lo que se pretende legitimar del pasado. Una de las perspectivas de la historia que pretendemos abordar, se enmarca en lo que se denomina “historia desde abajo”, y que nos permite trabajar sobre sujetos y sectores sociales que tradicionalmente han estado subordinados a una visión acontecimental en las explicaciones históricas de los procesos sociales.

Y más adelante, agregaron:

Si bien el periodo a desarrollar en las clases está expuesto en los contenidos del programa de la escuela, el cual tiene un ordenamiento claramente cronológico y temático, nos propusimos deconstruirlo para aportar otros elementos y formular problemas. Para ello, seleccionamos dos ejes temáticos con el objetivo de que atravesen todo el recorrido de nuestras prácticas. En este sentido, intentamos abordar y formular problemáticas políticas y sociales, distintas experiencias culturales, procesos económicos, construcción de identidades, reflexiones sobre la memoria, sobre perspectivas de género, y sus relaciones con la actualidad, entre otras temáticas.

Por último, presentamos parte de la propuesta de J. F., quien realizó sus prácticas en un tercer año durante el 2018 en una escuela secundaria de la provincia, y organizó la misma a través de un eje central que enunció así: “la expansión del capitalismo y su impacto en el mundo del trabajo, desde mediados del siglo XIX a principios del XX.”

Transcribimos a continuación, una selección de su fundamentación en la cual explica muy bien todas aquellas cuestiones consideradas a la hora de organizar los contenidos tal como lo hizo:

La temática asignada, y a la cual responde esta fundamentación, es la historia de la expansión del capitalismo y la formación de los estados nacionales en América Latina. (...) Mi intención no es generar un juicio de valor sobre si el capitalismo es “bueno” o “malo”, sino entender su desarrollo y sus consecuencias (sobre todo las del capitalismo industrial, que compete en mayor medida a nuestra temática) como parte de procesos históricos, que determinaron en gran medida nuestra realidad actual, pero en absoluto constituyeron el único proyecto en disputa.

(...) Sin adherir en este recorte necesariamente a una perspectiva del materialismo histórico, entiendo trabajo como una actividad que opera como mediación entre la naturaleza y el hombre, que le permite desarrollar un conocimiento sobre sus propias potencialidades y necesidades, y cuyo carácter es eminentemente social. De esta manera, en la práctica intentaré visibilizar el rol de sujetos concretos durante la expansión del capitalismo en el periodo que nos compete,

ya sea en la forma del artesano ludita, el *ejército industrial de reserva* de Marx, el esclavo africano de las Antillas, el indígena proletarizado, entre otros. Este acercamiento, por un lado tiene la intención de recuperar los modos de vida de estos sujetos históricos como instrumento para otorgarle un reconocimiento a sus identidades, como dijera alguna vez Sharpe [1993], pero de forma más clara para rastrear la “estela” que fue dejando el capitalismo sobre diferentes formas de vida, es decir su impacto en la realidad concreta de estos sujetos.

(...)

Las referencias cronológicas no están ausentes (es decir, el recorte no es puramente temático), pero se ha elegido abordarlas desde una perspectiva sincrónica. Los lentes que hemos seleccionado son los de la expansión del capitalismo y su impacto en el mundo “laboral”, pero los ubicaremos primero en el continente europeo durante la Segunda Revolución Industrial (y para ello, retomar sus antecedentes resulta imprescindible), luego en América Latina, desde el punto de vista de la relación desigual política y económica que sustentó la división internacional del trabajo, y finalmente en nuestro país, para analizar las consecuencias sociales y económicas de su incorporación en el capitalismo mundial.

Como podemos advertir, las decisiones tomadas por los practicantes ante algunos de los dilemas comunes que se les han presentado respecto a cómo seleccionar y organizar contenidos en el marco de la programación de sus prácticas, han sido muy variadas. Tal como ellos lo expresan, esas decisiones están fundadas en sus diferentes posicionamientos teórico-disciplinarios y, quizá de modo menos explícito en este apartado, en los sentidos atribuidos a la enseñanza de la historia, es decir, a la importancia concedida al estudio de la disciplina como una herramienta para la vida de los estudiantes.

Otro aspecto muy interesante de observar a partir de sus definiciones en relación con los contenidos es el modo en que los han enunciado. Lejos de ser un “corte y pegue” de los que en cada caso prescriben los DC, realizaron una adecuación de éstos sin entrar por ello en contradicción con el currículum entendido como marco normativo. Como sosteníamos más arriba, el hecho de que los DC prescriban contenidos no significa una menor autonomía de los docentes a la hora de pensar y seleccionar temas y problemas relevantes para los estudiantes. Por el contrario, estas adecuaciones en función de los intereses de los docentes y del grupo, sus edades, de las características de la comunidad educativa, de problemáticas institucionales, entre otras cuestiones, otorgan mayor significatividad a los contenidos enseñados y aprendidos.

## Más que un cierre, una nueva apertura

Queremos concluir este capítulo reafirmando la importancia de programar la enseñanza. Asimismo, frente a la tarea de escribir la propuesta didáctica en el marco de las prácticas de enseñanza de la historia insistimos con prestar especial atención a la coherencia interna de la

misma reflexionando sobre la congruencia entre todos los componentes que involucran la planificación. Sin duda esto representa un ejercicio intelectual por demás provocador. Definir qué historia(s) enseñar y argumentar por qué es importante para nuestros estudiantes resulta prioritario. Luego habrá que pensar en el cómo hacerlo y las inquietudes se trasladarán hacia la selección y/o producción de materiales de estudio y fuentes de información, el diseño de estrategias y metodologías, la programación de situaciones de enseñanza y de evaluación, entre otras acciones. Tal como mencionamos con anterioridad, este otro tipo de decisiones didácticas por tomar también cobrarán sentido según los enfoques disciplinares y didácticos expresados en la fundamentación y en la correspondencia entre éstos y la selección y organización de los contenidos presentados. El hilado se va entramando de a poco y va tomando forma una propuesta tejida en la reflexión de una enseñanza situada de la historia.

Ahora bien, tanto la formulación de ejes temáticos como la elaboración de recortes, instrumento didáctico que ha aparecido con las voces de los practicantes y que por razones de tiempo y espacio no hemos podido desarrollar aquí, no suponen necesariamente la problematización de los contenidos. Tampoco el modo en que éstos son presentados y enunciados en los DC. Pensar problemas de enseñanza para las clases de historia y planificar propuestas en función de ellos es otro de los grandes desafíos didácticos por resolver y asumir en la programación de la práctica docente. Este será el objeto de reflexión abordado en el próximo capítulo.

## Referencias

- Amézola De, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Basabe, L y Cols, E. (2012) La enseñanza. En: Camilloni, A, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico*. (Pág. 125-161) Paidós: Buenos Aires.
- Cols, E. (s/f) Programación de la enseñanza. Ficha de cátedra. *Didáctica I*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2015) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998) Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: La trastienda de una propuesta. En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales*. Tomo II. (Pág.77-100) Paidós Educador, Bs. As.
- González Muñoz, M. del Carmen. (1996) ¿Qué contenidos elegir y con qué criterios organizarlos? en: *La Enseñanza de la Historia en el Nivel Medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Marcial Pons, Ediciones jurídicas y sociales, (Pág. 203- 250) OEA, Madrid.

- Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada. En *Revista Clío y asociados. La historia enseñada* nº2, UNL-UNLP.
- Sharpe, J. (1993) La historia desde abajo. En: Burke. Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

## CAPÍTULO 7

### La enseñanza a través de problemas

*María Cristina Garriga y Viviana Pappier*

#### La metodología de taller y el planteo de problemas

*...la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana (Freire y Faúndez, 2014, p 60).*

La cita de Paulo Freire y Antonio Faúndez con la que abrimos este apartado, nos invita y nos alienta en la búsqueda de otras formas más creativas de enseñanza. Es por ello que apelamos a la metodología de taller en tanto dispositivo de trabajo en grupos que posibilita recuperar aspectos de la experiencia cotidiana e indagar sobre aquellas cuestiones que están más allá de la apariencia a partir del análisis de los diversos materiales seleccionados.

Los conocimientos cargados de sentido común de los que disponen los sujetos constituyen el punto de partida para la construcción de conocimiento en el taller. Esta perspectiva exige, desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias.

El taller es un dispositivo de trabajo con grupos limitado en el tiempo con objetivos específicos que habilita un proceso pedagógico “sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (Cano, 2012, p 13).

Esta metodología posibilita que, a través de diferentes técnicas, cobren protagonismo las voces de los sujetos que intervienen y sus propias representaciones sobre cómo interpretan la realidad y el modo en que la viven, compartiendo experiencias y saberes en torno a los problemas trabajados (Pasel, 1995, Gojman y Segal, 1998).

El propósito pasa por llegar a teorizar esa práctica, como un proceso sistemático, progresivo, ordenando, siguiendo los tiempos de cada participante, que posibilite descubrir los elementos teóricos e ir avanzando según los tiempos del grupo. El proceso de teorización planteado

de este modo “permite ir ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural” (Vargas y Bustillos 1990, p 4).

Ese proceso de teorización, estimula a los participantes volver a la práctica misma para mejorarla y transformarla al apropiarse de elementos que permitan explicar y comprender la situación problemática abordada.

Es bien sabido que, en cualquier práctica educativa, el empleo exclusivo de técnicas expositivas, produce escasos aprendizajes y de significación irrelevante. Recurrir al uso de técnicas que incentiven la reflexión y la intervención de todos los participantes tales como sociodramas, dramatizaciones, juego de roles, audiovisuales y películas, afiches y lecturas colectivas promueve la participación activa en la construcción y apropiación del conocimiento<sup>14</sup>.

A primera vista, pueden resultar meros “juegos”; sin embargo, es factible lograr con ellos un nivel de comprensión de un problema mucho mayor que escuchando una exposición. Aquí, lo importante, no sólo es la selección de la técnica adecuada sino el propósito y el procedimiento, es decir: para qué, cuándo y cómo utilizarla. No se trata de hacer “entretenida” una actividad educativa. Se trata de generar un proceso de análisis y síntesis que requiere un esfuerzo activo y permanente de interpretación por parte de los participantes (Freire, 2015; Benejam, 2000; Siede, 2010-b).

La metodología de taller, entonces, invita a la problematización, al planteo de interrogantes para estimular la curiosidad, cuestionar la presentación de la realidad como obvia y natural e historizar prácticas, espacios, saberes y sujetos. Pero como afirma Freire:

El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo! El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar. La existencia humana es, por que se hizo preguntando, la raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Exactamente, cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza. Me parece importante observar cómo hay una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto, implica acción, transformación. La burocratización implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas (2015, p 75-76).

La cita transcripta orienta las decisiones de los talleres para favorecer opiniones dispares, inquietar, promover otras búsquedas, en suma una “invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso” (Siede, 2010a, 221).

Como sostienen Camilloni y Levinas, especialistas en la didáctica de Ciencias Sociales, a través de la pregunta que se puede constituir como problema se propone al estudiantado pensar y animarse a dar posibles respuestas. Se considera que este tipo de preguntas les posibilita un rol más activo en la clase, donde tienen que explicitar sus propios saberes y a su vez genera

<sup>14</sup> Para un desarrollo detallado y fundamentado de las mismas se puede consultar APDH, 1987.



un conflicto que implica “incorporar paulatinamente la información que se le entrega para organizarla en función de la resolución del problema planteado, proponga soluciones, las fundamente y evalúe” (1989, p 21). Por tal motivo, se recurre a diversos tipos de fuentes (escritas, pinturas, fotografías, objetos, arquitectura, orales, etc.) para poder ir encontrando respuestas a esas preguntas inicialmente formuladas.

Con el fin de que el taller funcione como un real espacio de producción intelectual y que no se erija en un mero ámbito de transmisión de información, se instrumentan acciones tendientes a ejercitar la crítica a metodologías y marcos ideológicos de uso corriente, para lo cual será una valiosa ayuda la redacción de una memoria del encuentro de trabajo.

## Los problemas en las clases de Historia

*... en la clase del señor Bernard por lo menos la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso; les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. (Camus, 1994,p 128).*

Según el diccionario de la real academia española<sup>15</sup> un problema es:

(Del lat. *problēma*, y este del gr. *πρόβλημα*). 1. m. Cuestión que se trata de aclarar. 2. m. Proposición o dificultad de solución dudosa. 3. m. Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin. 4. m. Disgusto, preocupación. 5. m. Planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos.

Tal como lo expresa bellamente Albert Camus o técnicamente el diccionario, como bien sabemos, el punto de partida del trabajo en Ciencias Sociales es un problema, una pregunta. Sin embargo, en las propuestas de enseñanza en general predomina la estructura que Siede denomina “*explicación-aplicación*” (2007) sumamente internalizada en nuestras propias biografías escolares. Consiste en una explicación por parte del docente de algún tema y luego una serie de preguntas para contestar en base a la exposición o algún texto informativo. En esta estructura la clase aparece controlada por el docente quién delimita básicamente los temas y el modo de comunicación. Básicamente, se trata de una enseñanza expositiva, en la cual el docente presenta una serie de saberes y luego ofrece ejercicios para ponerlos en juego. Esta estructura garantiza bastante control sobre lo que se habla en la clase, y si bien el estudiante puede dar su opinión, no necesariamente esta estructura la promueve.

Por el contrario, tal como venimos afirmando, el taller supone un enfoque situacional que postula una estructura de “*problematización-conceptualización*” (Siede, 2007). En general, la misma puede iniciarse con la presentación de un problema o de un caso que estará vinculada

<sup>15</sup> Disponible en <https://dle.rae.es/?id=UELp1NP>

con los contenidos que se enseñarán a los estudiantes. Esta situación deberá ser discutida por el estudiantado poniendo en juego sus propias representaciones en el debate. Así, el espacio del taller se convierte en un espacio de deliberación de la realidad social y se analizan las formas de intervenir en ella, cuestionando los sentidos comunes, desnaturalizando las respuestas habituales, buscando promover nuevas reflexiones a partir del conocimiento de diferentes fuentes que incluyan imágenes, historias de vida, noticias etc.

Para formular un problema en las clases de Historia podemos tener como guía las siguientes preguntas inspiradas en el texto de Camillioni

- 1.- ¿Qué problema presentar? ¿En qué marco conceptual? ¿Qué aspectos quedan fuera o decidimos metodológicamente dejar afuera)
- 2.- ¿Qué conocimientos previos poseen los alumnos? ¿Qué hipótesis creemos elaborarán los alumnos?
- 3.- ¿Qué fuentes seleccionar?
- 4.- ¿Qué actividad/es proponer a los alumnos para el trabajo con las fuentes?
- 5.- ¿Cómo orientar la elaboración de conclusiones?

Por otra parte, para comprender y explicar el devenir de los acontecimientos hay que dar cuenta de cuáles son los actores, los intereses en pugna, que acontecimientos se producen, cuál es su secuencia, es decir no reducir la explicación a esquemas causales lineales e identificar en las situaciones que se presenten:

- el lugar
- la época
- los actores
- las acciones
- los fines e intereses de los actores
- el ritmo de los cambios
- las normas existentes
- la influencia o efectos de otros acontecimientos
- la influencia o efecto sobre otros acontecimientos (Camillioni, 1998, p 201)

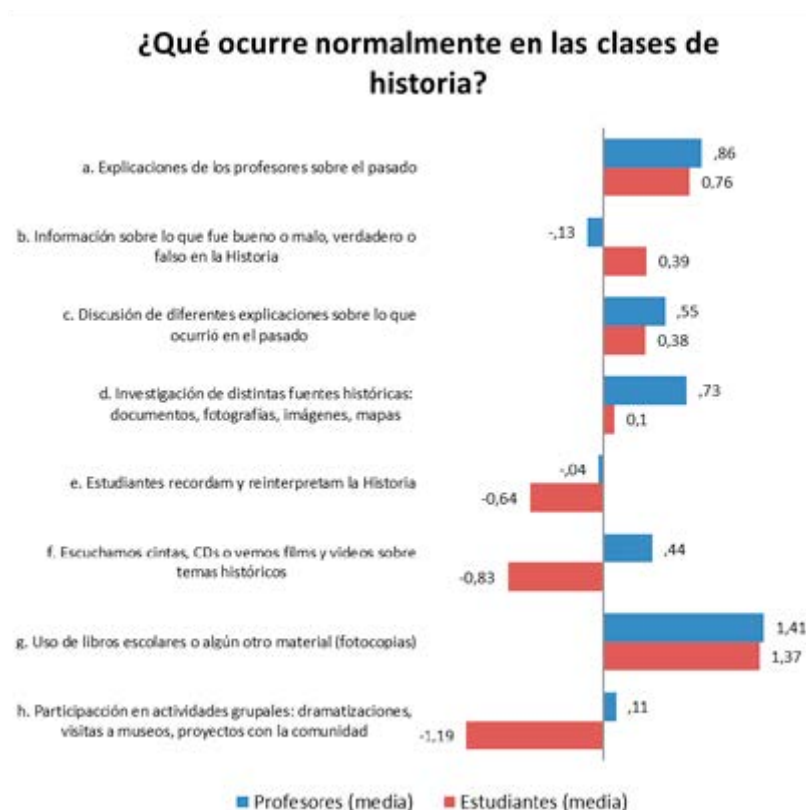
El aprendizaje basado en problemas colabora a pensar el pasado en términos “de encrucijada a partir de las cuales eran posibles varias opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso era la única posible (o la mejor)” (Fontana 1992,142), promoviendo la metacognición al apelar a estrategias tales como la búsqueda de información, el análisis de los datos que proporcionan diferente tipo de fuentes, la construcción de hipótesis y la comparación del propio recorrido con el del grupo clase (Torp y Sage ,1998, Trepát, 1995, De Amézola, 2008).

En ese sentido compartimos uno de los ejemplos sobre planteo de problemas<sup>16</sup> que utilizamos en clase relativo al uso de los manuales en el aula.

## El manual de historia bajo la lupa: problematizando su uso en el aula

El uso de los textos escolares en el aula, supone todo un desafío en las prácticas dado que, aunque los manuales son valorados por los alumnos secundarios, son desestimados por los docentes y los propios practicantes que se remiten al uso rememorado en sus biografías, donde se los reconoce como conjunto de fotocopias de capítulos sobre los cuales se formulaban preguntas a contestar en la clase.

Al mismo tiempo, en la investigación “Los jóvenes frente a la Historia”<sup>17</sup> que indaga entre otras cuestiones lo que “ocurre normalmente en las clases de Historia”, tanto los profesores como alumnos de las escuelas medias encuestadas, destacan el uso de manuales y la explicación del profesor.



<sup>16</sup> Es preciso aclarar aquí que la cátedra cuenta con un repositorio bibliográfico en el cual pueden encontrarse ejemplos variados sobre el planteo de problemas en la escuela secundaria.

<sup>17</sup> Investigación dirigida por Gonzalo de Amézola y Luis Fernando Cerri, cuyo objetivo, entre otros, es obtener datos significativos para la reflexión acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia, la conciencia histórica y la cultura política en los jóvenes de Argentina, Brasil, Uruguay y Chile.

Frente a esta presencia del manual escolar en la enseñanza de la historia consideramos central discutir sus implicancias con los estudiantes. Es por ello que en este capítulo tomamos como problema el uso de los manuales en el aula, situación que los practicantes deben resolver en su práctica en la escuela destino.

Antes de comenzar con el desarrollo de esa problemática citamos a Agustín Escolano Benito quien describe los libros de texto como:

Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional, que entre otros atributos ha llegado a ser calificada de libresca, el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula (2009,170).

Además, los libros de textos son reflejo de la sociedad que lo produce, espacios de memoria (Escolano 2009) o vehículos de la memoria como afirmara Jelin (2002) que, en tanto tales, “dan forma a las memorias colectivas. Al mismo tiempo operan como vehículos del discurso socio-pedagógico, sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos, y remiten a los silencios y a las omisiones” (Kaufman 2007, p 22).

Por otro lado los manuales se encuentran en una especie de encrucijada diría Ana Zavala, ya que median entre los objetivos de la enseñanza de la historia (en algunos casos coincidiendo con la historiografía), los programas oficiales, los autores, las propias editoriales, los profesores y los alumnos (Zavala, 2014).

## **Problematizando el uso de los manuales escolares**

En las biografías escolares escritas por los practicantes al inicio de la cursada, se narran escenas en las que los manuales se erigen en guía de la clase. Si bien las experiencias narradas expresan particularidades de cada estudiante, al compartirlas en la clase, en ese ejercicio de hacer memoria, se reconocen las prácticas de enseñanza y aprendizaje comunes a todos. Las escenas rememoradas abonan la idea de que los libros de texto entran a la escuela de la mano de una pretendida objetividad y son seleccionados por el diseño gráfico, su concordancia con los contenidos enunciados en el diseño curricular vigente y las “buenas recetas” para realizar actividades, pero no aparece en ellas una lectura pormenorizada que problematice el tratamiento de los contenidos, las formas de abordarlos o el discurso ideológico que subyace. En los registros de observación escritos por los practicantes surge que, en la mayoría de los casos, los docentes utilizan los numerosos manuales que posee la biblioteca o el dossier que ellos mismos producen. Esta última, creemos, es una innovación ya que se seleccionan capítu-

los que los docentes sostienen “posibilitan una mejor explicación de las temáticas objeto de análisis”. La escena dominante para trabajar tanto con los libros de texto como con los dossiers son los cuestionarios que orientan una lectura centrada en la localización de la información y donde no hay presentación del libro de texto, con sus autores, su pertenencia institucional ni el contexto en que fue producido.

Para iniciar la problematización del uso de los manuales en el aula leemos un fragmento de Cien años de soledad de Gabriel García Márquez que nos invita a pensar sobre los relatos presentes en los textos escolares:

En realidad, a pesar de que todo el mundo lo tenía por loco, José Arcadio Segundo era en aquel tiempo el habitante más lúcido de la casa. Enseñó al pequeño Aureliano a leer y a escribir, lo inició en el estudio de los pergaminos, y le inculcó una interpretación tan personal de lo que significó para Macondo la compañía bananera, que muchos años después, cuando Aureliano se incorporara al mundo, había de pensarse que contaba una versión alucinada, porque era radicalmente contraria a la falsa que los historiadores habían admitido, y consagrado en los textos escolares. En el cuartito apartado, adonde nunca llegó el viento árido, ni el polvo ni el calor, ambos recordaban la visión atávica de un anciano con sombrero de alas de cuervo que hablaba del mundo a espaldas de la ventana, muchos años antes de que ellos nacieran. Ambos descubrieron al mismo tiempo que allí siempre era marzo y siempre era lunes, y entonces comprendieron que José Arcadio Buendía no estaba tan loco como contaba la familia, sino que era el único que había dispuesto de bastante lucidez para vislumbrar la verdad de que también el tiempo sufría tropiezos y accidentes, y podía por tanto astillarse y dejar en un cuarto una fracción eternizada. (1995, p 277).

En segundo lugar los invitamos a participar de un juego de roles que acude a la empatía en tanto presenta una situación concreta, fundada en observaciones realizadas en sala de profesores de diferentes escuelas, y al mismo tiempo oficia como revelador de los posicionamientos que construyen los estudiantes desde sus historias escolares y en las observaciones de clase. Asimismo el juego es un ejemplo de relevamiento de las ideas previas sobre el uso de los manuales, estimula el planteo de hipótesis, la elaboración de fuentes a partir de la observación, el registro, las entrevistas con docentes y bibliotecarios y la lectura analítica y crítica de esas fuentes en diálogo con bibliografía seleccionada, que posibilita profundizar el análisis a partir de diversas categorías. En ese sentido los estudiantes vivencian los aportes de esta estrategia didáctica que a primera vista desestiman.

Las consignas del juego de roles son las que se transcriben a continuación:

La sala de profesores de una escuela del gran La Plata se transforma, una fría mañana de invierno, en un foro de debate en torno al uso de los manuales en el aula. El debate se desarrolla en un día establecido para la Jornada

Institucional y para sintetizar sus conclusiones se nombran dos observadores no participantes.

Rememorando las escenas de las biografías en que hicieron referencia a los manuales, el análisis de manuales efectuados por Uds. y la bibliografía leída deberán asumir una de las siguientes posturas:

**Alicia** (recién recibida) comenta que al ingresar a la escuela como suplente la vicedirectora le indica el período de la Historia Argentina que debe abordar 1820-1853 al día siguiente. ¡No hay otra! El único recurso es el manual. Por otra parte en ellos hay muchas ideas y actividades y su uso calma a los padres porque ven que sus hijos leen un texto y posibilita recuperar las dificultades de lecto-escritura de los alumnos.

**Juan** (docente con cincuenta horas cátedra): con lo cansado que llego a casa todos los días reviso los manuales y selecciono las actividades del día siguiente. Al llegar a la escuela saco cinco juegos de fotocopias del manual más copado para que los alumnos trabajen en grupo. Los manuales un recurso imprescindible porque se adecuan a los contenidos curriculares, presentan una gran variedad de temas respetando la cronología y poseen un “formato visual” muy atractivo.

**Aníbal**: yo armo “mi” manual fotocopia fragmentos de diferentes manuales para organizar mejor los temas. Luego dejo las fotocopias en el Kiosco que está acá enfrente para que los alumnos las compren. Esa selección me permite poner en cuestión el “devenir histórico natural” presentado por las continuidades histórico-cronológicas que fundan prácticas y discursos (de docentes, alumnos y manuales). Por otra parte el uso de ese material incentiva a los alumnos a recurrir a la biblioteca y a diferentes fuentes de información.

**Fernanda**: creo que hay que desterrar el uso de los manuales en la escuela para que los alumnos acudan a la biblioteca y estudien de diferentes fuentes de información.

**José**: la biblioteca del establecimiento cuenta con numerosos manuales, más de cincuenta de los nuevos y escasas obras históricas y literarias, entonces usemos los manuales, por lo menos en ellos los alumnos ven el recorrido temporal y espacial

**Antonia**: No estoy tan segura frente a esas posiciones. Creo que a hay algunos manuales a partir de los cuales se puede contribuir al desarrollo de una competencia narrativa (capacidad de entender las relaciones que el presente tiene o establece con el pasado y con las perspectivas de futuro) y otros que están lejos de potenciar las capacidades argumentativas de los alumnos

**Los alumnos**: a partir de la rememoración de sus propias biografías o las observaciones realizadas reconstruyan las posibles voces de los alumnos.”

Finalizado el juego, el debate gira sobre dos grandes ejes: por un lado se afirma que los manuales escolares son buenos recursos para indagar sobre las diferentes temáticas en términos didácticos, por otro se hace hincapié en que la elección de los docentes se vincula con las condiciones de trabajo que impiden una búsqueda más personal de recursos y los manuales contribuyen con la selección de diversas fuentes y actividades, y algunos de ellos favorecen la construc-

ción de la conciencia histórica. Quienes representan a los alumnos expresan que el uso de manuales en el aula atenta contra el pensamiento crítico ya que las preguntas formuladas por los docentes apuntan a la copia literal de la información y no les proponen reconocer los autores, los destinatarios o el porqué de las fuentes que se transcriben. Desde la posición de alumnos alientan la búsqueda de recursos alternativos para que las clases no sean aburridas.

De ese debate se desprenden ventajas que consisten en que el uso del manual da seguridad a los padres sobre los contenidos que se estudian en la clase de Historia y además aglutinan muchos de los temas a desarrollar durante el ciclo lectivo y para los cuales los docentes cuentan con poco tiempo para prepararlos. Otros enfatizan que hay que realizar un trabajo crítico comparando varios manuales y estimular a los alumnos en la búsqueda de otras fuentes de información. También aparecen las voces que aseguran que los manuales no sirven para nada porque presentan una historia simplificada y sin conflictos, y promueven la estandarización de las clases.

Las visitas a las bibliotecas de las diferentes escuelas<sup>18</sup>son calificadas como positivas, ya que en ellas encontraron tanto materiales útiles para sus clases, como predisposición a contestar sus preguntas e inquietudes. Los registros de ese recorrido evidencian aspectos referidos a la amplitud o estrechez del espacio, a la circulación de docente y alumnos diferenciando aquellas en las que concurren tanto docentes como alumnos de aquellas a las que solo visitan los estudiantes. Pero en ambos casos destacan la abundante cantidad de bibliografía en especial manuales escolares y describen la solicitud de libros para llevar al aula como la actividad más frecuente, observación que coincide con la mirada de los bibliotecarios ya que en las entrevistas expresan que los alumnos acuden a las bibliotecas a buscar manuales para usar en el aula.

Tanto las propias biografías de los estudiantes como las observaciones y entrevistas en la escuela en general y en la biblioteca en particular refuerzan la decisión de muchos de descartar el uso de manuales en sus clases. Decisión que intentamos poner en discusión solicitándoles la lectura atenta de algún manual que aborde las temáticas asignadas para las prácticas.

Para el análisis de los manuales en tanto fuentes se seleccionan una serie de criterios que luego los practicantes podrán retomar en el aula. Esos criterios consisten en redactar la ficha bibliográfica (autor, fecha de publicación, título, lugar, editorial, número de edición); presentar brevemente la temática a analizar; detenerse en el índice para descubrir la concepción de tiempo histórico que guía la presentación de los temas; identificar: los problemas presentados; los actores sociales que aparecen (individuales o colectivos): caracterización, aspectos destacados; las imágenes y epígrafes: caracterización de las mismas (ubicación, pertinencia, etc); las fuentes: qué tipos de fuentes reproduce el texto, con qué objetivo se ubican allí (profundizar el tema, ilustrarlo, ejemplificar, etc.), quien la escribe, a quiénes, argumentación, posición del autor ; las actividades: objetivos, características; señalar las ventajas y desventajas que presenta el libro de texto analizado para el abordaje del tema seleccionado, la tradición historiográfica.

---

<sup>18</sup> Inspira ese recorrido la poesía de Roberto Juarroz, Bibliotecas.

fica que subyace, la relación con la historia investigada, la tendencia pedagógica, el vínculo que propone entre docente y alumno. Completado ese recorrido se los estimula a diseñar estrategias para su utilización en el aula.

La mirada negativa, a la que se hizo alusión anteriormente, se ve modificada a partir del análisis de los aspectos mencionados anteriormente ya que de esa lectura atenta los estudiantes concluyen que algunos manuales incorporan nuevos sujetos y voces, contienen diversas propuestas de actividades (de producción, investigación, comprensión de textos); utilizan diversas fuentes, recursos, fragmentos de textos académicos y siguen el diseño curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires. En tanto las desventajas consisten en que aún predomina en ellos una mirada eurocéntrica, carecen de precisión en la bibliografía y autores de referencia y su escritura es una “apretada síntesis”, muchas veces de un contenido poco polémico, “lavado”, y los altos costos de los mismos que hace imposible que muchos alumnos puedan comprarlos. Por tal motivo, que la biblioteca cuente con varios ejemplares de manuales publicados por diversas editoriales y correspondientes a diferentes momentos históricos, favorece el estudio de las memorias dominantes en cada uno de esos momentos. De todos modos insisten en que tanto las ventajas como las desventajas dependen del uso que los docentes hacen de ellos, acordando en ese sentido con Ana Zabala cuando enuncia:

podría ser que no hubiera buenos o malos manuales de historia, sino distintos usos de distintos manuales en distintas circunstancias... unas más defendibles que otras. La idea de que hay profesores que pueden banalizar lo sublime de un manual, como hay otros que pueden hacer maravillas con un texto difícilmente defendible nos pone para siempre en guardia ante las generalizaciones respecto de la calidad de un manual de historia (Zavala, 2014, p194).

El detenido análisis de los manuales matiza la mirada negativa consignada más arriba y se reconoce la utilidad del manual en la estimulación de la interpretación histórica ya que esa lectura atenta reveló la variedad de fuentes primarias y secundarias que se incluyen en ellos, aunque las consignas que muchas veces las acompañan no favorecen su contextualización. Tarea que asumen los docentes para enriquecer el trabajo con esas fuentes.

La problematización del uso de manuales en las clases de historia estimula, asimismo, el diseño de estrategias de lectura que superen respuestas que acudan a la mera copia textual. En cuanto a las prácticas de lectura observan que las mismas consisten en responder las preguntas del manual a partir de la lectura entre pares o bien una lectura en conjunto de docentes y alumnos. Formas de leer que producen diferentes interacciones entre lectores y texto, ya que en el aula se entrecruzan distintas voces “portadoras” de distintas estrategias de lectura y particularidades en las “pistas” que da el docente para la interpretación del texto. Escenas, todas ellas, que nos acercan a la práctica “real” de lectura.

Reflexionar sobre las prácticas de lectura amplía el problema planteado y convoca la perspectiva de Chartier, que no sólo requiere adentrarse en la materialidad del texto, sino también identificar las maneras de leer, ya que éstas “reflejan creencias arraigadas y rebasan el



dominio de la escritura al desembocar en diversos géneros del discurso oral. Las prácticas de lectura conducen a determinada relación con los materiales escritos y abren espacios a la apropiación de la cultura escrita.” (Rockwell 2001,13). En ese sentido ¿la manera de leer en el aula propicia la inclusión en el mundo de la escritura? En los registros de los practicantes las prácticas de lectura son descritas como mecánicas y sin correspondencia con la búsqueda de sentido de aquello que se lee, en las que el texto permanece oscuro y lejano, aunque también observan espacios de lecturas más “jugosos” y críticos.

Por último no podemos dejar de hacer mención a que en los manuales relevados por los estudiantes no abundan las referencias a la vida cotidiana o que incentiven a los lectores a “reflexionar sobre ellos mismos, sus preocupaciones o proyectos” (González, 2006, 28).

El recorrido problemático descrito hasta aquí orienta la mirada de los estudiantes en una lectura más “profunda” y menos “ingenua” y supera la posición dicotómica expresada en “manuales si/ manuales no”.

## Los manuales de uso corriente en el aula de las prácticas.

### Análisis de fuentes

En sus propuestas didácticas los estudiantes analizan los manuales que los docentes utilizan en sus cursos teniendo en cuenta los tópicos transcriptos más arriba. A modo de ejemplo transcribimos el análisis a uno de los manuales efectuado por un practicante de la cohorte 2018.

- De Amézola, G. y Dicroce, C. *Historia Universal Contemporánea. Problemas, debates y puntos de vista*. Buenos Aires, Kapelusz, 2000.

*Este manual, destinado a alumnas/os del ya extinguido nivel Polimodal, presenta 319 páginas a color y está estructurado en una Presentación y tres Partes. Mientras la primera aborda el período 1750-1850, la segunda hace lo propio con el período 1850-1950, dedicándose la tercera a trabajar la segunda mitad del siglo XX. Cada una de estas partes se halla en su interior subdividida en módulos que funcionan como capítulos del manual, de la siguiente manera:*

*A su vez, cada módulo presenta al finalizar una sección dedicada a un proyecto en el que se propone a las/os estudiantes que realicen actividades relacionadas a los contenidos abordados. A partir de los contenidos seleccionados, puede decirse que el manual pretende combinar en su análisis los aspectos económicos, sociales y políticos del período abordado. A pesar de esto, puede reconocerse un énfasis mayor en los aspectos económicos y sociales: en primer término, porque los módulos que tratan estas temáticas son ligeramente más extensos que los que abordan los procesos políticos; pero además porque los módulos que tratan los aspectos económicos preceden a sus contrapartes centrados en lo político. Cabe destacar también que, si bien no es el objeto privile-*

*giado de su análisis, el manual integra al espacio latinoamericano y en particular a la Argentina durante los períodos que aborda.*

*En correlación con el énfasis en las cuestiones económico-sociales, en el manual los protagonistas mencionados con mayor frecuencia constituyen colectivos. Se mencionan, por ejemplo, grupos como la burguesía, el proletariado, los criollos o las mujeres. Aunque presenta imágenes, generalmente están colocadas en los márgenes, en un tamaño más bien reducido y con escuetos epígrafes. Por esta razón, podría decirse que en su mayor parte las mismas tienen un carácter ilustrativo.*

*A lo largo de los textos que conforman el manual, es frecuente encontrar palabras y conceptos resaltados en negrita y acompañados por un asterisco. Sin embargo, es preciso remontarse hasta las páginas finales del manual para poder encontrar el glosario en el que se brinda una definición sintética de cada uno de los términos. También hacia el final se encuentra un comentario elaborado por los autores respecto a la bibliografía de carácter general que utilizaron para construir el manual.*

*Para llevar a cabo este análisis, se han seleccionado dos apartados correspondientes al Módulo 1: “¿Qué es la Revolución Industrial?” (pp. 13-16) y “La Revolución Industrial inglesa” (pp. 17-31)<sup>19</sup>. Mientras el primero pretende otorgar una caracterización general de la Revolución, el siguiente se adentra en el proceso histórico para explicar cómo se produjo dicha transformación revolucionaria.*

*En este sentido, en el primer subtítulo correspondiente al primer apartado se aborda el concepto de revolución y las problemáticas en torno al cambio y la continuidad. Se destacan aquí los ejemplos que brindan los autores (la adolescencia como etapa cultural y la “necesidad” de ir a la escuela), donde buscan acercar al eventual lector a la problemática a partir de cuestiones cercanas a su cotidianeidad. Además del texto en sí mismo, se encuentran en las esquinas de dos páginas contiguas una imagen a modo de ilustración y un gráfico que da cuenta de la revolución demográfica inglesa contrastando la evolución de las tasas de natalidad y mortalidad con el crecimiento de la población entre 1550 y 1950. En el epígrafe explicativo del gráfico se inserta una pregunta que busca que el lector relacione ambos componentes del mismo.*

*El segundo subtítulo caracteriza la Revolución Industrial como muestra del triunfo del capitalismo. En este sentido, presenta la visión clásica de la Revolución, señalando los principales cambios que tienen lugar respecto a las sociedades precapitalistas. Los actores sociales mencionados son colectivos, en tanto la Revolución representa el triunfo de la burguesía y el origen de una nueva clase social, el proletariado. Las mujeres y los niños también son mencionados, aunque de forma tangencial, en tanto son incorporados como mano de obra en la nueva unidad de producción, la fábrica.*

<sup>19</sup> Estos apartados no constituyen la totalidad del módulo. Previo a los mismos, se encuentra una introducción general al período y, posteriormente, un apartado titulado “Apuntes sobre la historia de la industrialización británica” en el que se realiza un recorrido sintético por la historiografía de la Revolución Industrial inglesa.

*El segundo apartado, “La Revolución Industrial inglesa”, es en comparación al anterior, mucho más extenso. Los principales problemas abordados son por qué la Revolución se produce en Inglaterra, cómo una sociedad agrícola se convierte en industrial, cuál es el motor de la transformación y qué consecuencias produjo la Revolución sobre los actores sociales. En términos generales, todo el apartado se ancla en la visión historiográfica clásica del proceso. Los actores sociales que aparecen durante el transcurso de las páginas siguen siendo principalmente colectivos, salvo a la hora de mencionar los adelantos técnicos: en este caso, cada adelanto aparece asociado con el nombre de quien lo desarrolló. Mujeres y niños continúan siendo aludidos de forma secundaria.*

*El apartado contiene numerosas imágenes, la mayoría desempeñándose como ilustraciones del contenido del texto. Se destaca, no obstante, la presencia de dos pinturas que muestran la Cámara de los Comunes en 1708 y 1886 en un ejercicio para observar la continuidad, aunque no se plantea ninguna actividad para el lector. En este apartado, a diferencia del anterior, se citan diversas fuentes: extractos de periódicos del período, comentarios de viajeros y un fragmento de *Tiempos difíciles* de Dickens. Ocupan más bien un rol que ilustra lo que el texto explica. Otra incorporación está constituida por las citas de fuentes secundarias, en este caso diversos historiadores (Hartwell, Hobsbawm, Thompson) que intervinieron en el debate respecto a las condiciones de vida de la clase obrera. Aquí, las citas permiten profundizar en los argumentos empleados para fundamentar las diversas posturas.*

Las conclusiones a las que arriba abonan la idea sostenida por Gonzalo De Amézola relativa a que

las transformaciones de la historiografía parecen tener un tránsito más fluido entre la academia, las instituciones de gestión de la educación y las aulas. En otros términos, que la fuerza de la tradición tiende a ser más resistente y efectiva en las prácticas pedagógicas que en los contenidos... (De Amézola 2018, p 62)

Una vez finalizado el análisis, el estudiante citado decide realizar un trabajo práctico que recupere una mirada más compleja sobre el manual utilizado en el curso. Para ello selecciona diferentes fuentes relativas a la Revolución francesa y diseña una secuencia de trabajo que consiste en el estudio de esas fuentes y la resolución de una serie de consignas para leer el tratamiento de la Revolución Francesa en los manuales antes citados. Las consignas son las siguientes:

*La cronología: Analizar si la división cronológica es semejante a la abordada en las clases y qué ventajas o desventajas tiene dicha división temporal.*

*El rol de los sectores subalternos: Si aparecen o no, en caso de que lo hagan de qué forma y cómo se los caracteriza.*

*Fuentes: ¿Qué fuentes utilizan los textos asignados? (escritas, imágenes)  
¿Son pertinentes para el tema? ¿Por qué? ¿Qué fuentes agregarías de las tra-  
bajadas en clase y por qué?*

*El orden en el que aparecen los temas en la organización interna del manual:  
¿Que aparece antes y que después? ¿Por qué crees que lo hicieron así? ¿Lo  
ordenarías de otra forma? ¿Por qué?*

Finalizado el trabajo práctico que los alumnos del curso efectúan entusiastamente, el practicante los insta a debatir y reescribir el capítulo del manual teniendo en cuenta lo trabajado a lo largo de las clases para agregar y/o modificar, si fuera el caso, aquellos tópicos que los textos no mencionan, problematizan o bien a sumar las fuentes (imágenes, textos, etc.) trabajados en clase.

El caso presentado para la resolución de problemas es un desafío para los practicantes ya que tienen que tomar una decisión sobre el uso de los manuales en el aula, problemática para la cual no hay un recetario sino que son los propios practicantes los que luego de una lectura atenta de esas fuentes imaginan alternativas. En ese sentido puede leerse en sus propuestas didácticas actividades donde solicitan leer los libros de texto con el objetivo de identificar problemáticas, la voz de los sujetos, la selección de fuentes y la opinión del autor, entre otras. En la observación de las clases advertimos que las actividades en las que se sugiere a los alumnos sumar un punto de vista o reescribir el capítulo entusiasman a los alumnos, aunque en un primer momento desvalorizan el texto del manual en un todo (al igual que los estudiantes de la cátedra en el juego de roles). En el análisis rescatan diferentes aspectos del relato al que adjuntan otros apartados y fuentes porque, según sus propias palabras, “ayudan a la lectura del tema”.

Al mismo tiempo las actividades presentadas se constituyen en un problema para los alumnos de las escuelas destino, ya que la lectura del manual requiere no de la mera copia para responder preguntas sino de la búsqueda y análisis de variables tales como la información, la opinión del autor, los espacios y tiempos involucrados, los sujetos y sus perspectivas.

## **A modo de cierre**

El uso del manual en la escuela abordado como problema en la cátedra y para el cual acudimos a la rememoración biográfica, la observación de clases, la indagación en las bibliotecas escolares y la lectura atenta de los mismos, proporciona indicios de la compleja trama docentes, manual, alumnos que se despliega en las aulas de la escuela secundaria al enseñar historia.

Problematizar el uso de los manuales en el aula contribuye a la toma de decisiones por parte de los practicantes, quiénes acuerdan que el principal objetivo de su uso es desarrollar la interpretación histórica. Teniendo ese objetivo como norte y tal como se desprende del juego de simulación, es posible y deseable propiciar en el aula el análisis de los libros de texto a partir

de variables tales como: la presentación del problema, la referencia a las diferentes dimensiones que componen la realidad social, la complejidad del tiempo histórico (diacronía, simultaneidad, cambio, etc.), la multiplicidad de sujetos sociales y la multiperspectiva, es decir las múltiples miradas sobre un mismo hecho, y contrastarlos con otras fuentes de información, formulando otras preguntas, identificando vacíos y omisiones.

Al adentrarnos en el estudio de los manuales, de alguna manera, buceamos en las «arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio» (Wodak en Taborda 2018), en tanto se convierten en instrumentos de selección del conocimiento que circula al interior de las instituciones educativas y en portadores de imágenes ideologizadas de la realidad (Taborda: 2018).

Esta problematización del uso de los manuales en las aulas de la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia permite reconocer ciertas tradiciones e innovaciones en el uso de los textos escolares y nos invita, una vez más, a reflexionar sobre la formación docente y a no perder de vista el diálogo con los docentes en ejercicio para descubrir los hilos de la compleja trama que supone la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

## Referencias

- Amézola, G. de (2008). *Esquizohistoria*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Amézola, G. de y Cerri, L. D. (Coords). (2018). *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/>
- Amézola, G. de y Dicroce, C. (2000) *Historia Universal Contemporánea. Problemas, debates y puntos de vista*. Buenos Aires: Kapelusz
- Amézola G. de, González P. y Carnevale S. (2009) Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina. *Antíteses*, vol. 2, n. 3, jan.-jun., pp. 93-113. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Benejam, P. La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas Conferencia brindada en el marco del “Segundo Encuentro de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (áreas Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)”, organizado por el Programa de de Gestión Curricular y capacitación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en la localidad de Tanti, provincia de Córdoba, noviembre 2000
- Bianchi, S. (2007) *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Bernal:Universidad Nacional de Quilmes
- Camillioni Alicia R.W de Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias Sociales. En Camillioni, Alicia R. W. de; Finocchio, Silvia; Gojman, Silvia; Gurevich, Raquel; Segal Analía;

- Villa, Adriana y Zelmanovich, Perla. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Camillioni, Alicia R. W. de y Levinas, Marcelo Leonardo (1991). *Pensar, descubrir y Aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.
- Camus, A. (1994). *El primer hombre*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- Carbone, G. y otros. (2001) *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Carbone G. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Choppin A. (2000) Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 19, págs. 13-37
- Educación por los Derechos Humanos- Proyecto de la APDH, (2ª ed. 1987) Recuperado de <http://www.apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/u9/Educacion%20por%20los%20derechos%20humanos%20mall.pdf>
- Escolano Benito, A. (2009) El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. En *Revista Tendencias Pedagógicas*, 14. Pág. 169-180. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1911/2021>
- Finocchio, S. (1993) (coord.). *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie FLACSO Acción.
- Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: La trastienda de una propuesta." En Camillioni, A. R. W. de; Finocchio, S.; Gojman, S.; Gurevich, R.; Segal A.; Villa, A. y Zelmanovich, P.. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós Educador.
- González, R. (2006) Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, número 5. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/254494631\\_Conciencia\\_historica\\_y\\_ensenanza\\_de\\_la\\_historia\\_una\\_mirada\\_desde\\_los\\_libros\\_de\\_texto](https://www.researchgate.net/publication/254494631_Conciencia_historica_y_ensenanza_de_la_historia_una_mirada_desde_los_libros_de_texto) [accessed Sep 24 2018].
- González, M. P. (2014) Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. En *Revista Passo fundo, volumen 21, número 2, julio/diciembre*. Recuperado de [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep).

- González, M. P. (2018) *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaufman, C. (dir) (2007) *Educación y Dictadura. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- García Márquez, G. (1995) *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Pasel, Susana (1995). *Aula Taller*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI
- Rockwell, E. (2001). “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. En *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 11
- Rodríguez, L.M. (2011). *La argumentación en los textos escolares en Unidad 5 del Seminario Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales (1958-2008)*. Dirigido por Graciela Carbone.
- Sharpe, J. (1993). “La historia desde abajo”. En Burke, Peter. *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza, pp. 38-58.
- Siede, I. (2007). *Hacia una didáctica de la formación ética y política*. En Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. (2010a). *Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Siede, Isabelino (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Siede, I. (2010 b). *Enfoque didáctico de la formación ciudadana. Estrategias. Clase 4.a. y 4.b.* En *Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos. Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*. Buenos Aires: CAICYT CONICET.
- Taborda, M. B. (2018) “Abordaje de sujetos migrantes y procesos migratorios en textos de Ciencias Sociales. Un estudio de caso”. *Revista Educación*. Vol. 42. Número 1. Universidad de Costa Rica.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Trepat, Cristófol A (1995). *Procedimientos en historia*. Barcelona: IC.
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular* (Tomos I y II). Santiago de Chile. Alforja, Programa Coordinado de Educación Popular, Costa Rica. Editado en Chile por Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Zavala, A. (2014) *Pensando en el manual de historia. Entre escrituras, prácticas y lecturas*. En *Reseñas de enseñanza de la historia*. n° 12, APEHUN.

## CAPÍTULO 8

### La evaluación

*María Cristina Garriga, Viviana Pappier, Virginia Cuesta,  
Cecilia Linare y Milagros María Rocha*

En este capítulo<sup>20</sup>abordamos la complejidad de la práctica docente haciendo foco en la evaluación, siempre atravesada por múltiples subjetividades, saberes y tradiciones. En ese sentido la pregunta que atraviesa la reflexión de este equipo docente es: ¿cómo enseñar a enseñar historia? Se trata de una pregunta que desde un enfoque etnográfico, intenta entretejer la singularidad de nuestra experiencia cotidiana con la de los estudiantes universitarios, los docentes y los alumnos de las escuelas secundarias.

La metodología de taller que implementamos en la cursada instala un lugar para pensar y pensarse, condición que evidentemente no surge “rápida y mágicamente”, sino que “demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente en el campo de la docencia representa la mirada del otro” (Curuchet 2017:105). En ese proceso la evaluación posibilita obtener información para orientar la toma de decisiones en los desafíos que implica la práctica de la enseñanza. En la cátedra el proceso de evaluación consiste en varias “etapas” en las que se atiende a la voz de los múltiples actores involucrados (políticas educativas, normativas, actores institucionales, compañeros/as, docentes, alumnos, etc.) que constituyen a la vez fuentes de conocimiento para re-pensar la práctica de enseñanza.

Transitar esta materia no es tarea fácil dado que nuestra materia es anual y se desarrolla tanto en la Facultad como en las escuelas secundarias en la que se asigna a cada estudiante un curso para desarrollar sus prácticas. Una de las cuestiones que más sorprende a los estudiantes a lo largo de la cursada es su extensión, intensidad, involucramiento del pensamiento y el cuerpo para diseñar y poner en práctica una propuesta didáctica que guarde coherencia entre el marco teórico seleccionado, los propósitos y las prácticas propiamente dichas.

---

<sup>20</sup> El artículo que aquí se presenta es resultado del continuo trabajo de investigación colectiva que realizamos en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la Universidad de la Plata, Buenos Aires, Argentina. Una primera versión fue presentada en el VIII simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano y XVI seminario de didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales, organizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) en la misma ciudad, entre el 2 y 4 de mayo de 2018. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 19 y 20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. EN: Carlos José Giordano y Glenda Morandi, comp.. Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.



En el primer cuatrimestre se desarrollan una serie de trabajos prácticos que posibilitan indagar los sentidos construidos a partir de los particulares caminos que cada estudiante transitó en su formación escolar y universitaria, los supuestos sobre el enseñar y aprender historia, el marco teórico disciplinar, la concepción de evaluación en la escuela y en la universidad. De alguna manera nos aproximamos al concepto de conciencia histórica<sup>21</sup> promoviendo el diálogo entre el pasado (la educación hasta aquí transcurrida), el presente (la cursada y los desafíos que la práctica supone) y el futuro (el desempeño como docentes en las aulas en que se desempeñarán como profesores).

Una vez concluidas las prácticas se recuperan los aspectos más significativos de la experiencia realizada en un trabajo final grupal en el que se seleccionan las secuencias didácticas que constituyeron, a juicio del grupo, una alternativa en la enseñanza de la Historia que promueva el desarrollo de la conciencia histórica, a la que los estudiantes hacen alusión en la fundamentación de sus propuestas didácticas.

La concepción desde la que partimos nos hace pensar junto con Silvia Brusilovsky que:

los supuestos con los que los estudiantes analizan y actúan en determinadas situaciones, pueden corresponder no sólo a contenidos teóricos aprendidos en la Universidad, sino también a contenidos de su sentido común, que coexisten con los académicos y pueden ser aún más significativos, porque actúan desde lo inconsciente, que es justamente lo que les da su eficacia. Es importante señalar que los contenidos del sentido común no se oponen a ciertas construcciones teóricas, sino que pueden tener sentidos semejantes, constituyen formas con diferente nivel de sistematización de concepciones del mundo que, de manera dominante o emergente, coexisten en una situación histórica determinada". (1992, p 21)

Esa orientación hacia una práctica pedagógica crítica supone andar un largo camino en el análisis de la práctica que se considera deseable, la búsqueda de coherencia entre la propuesta presentada para las prácticas, las concepciones teóricas/conceptos y las decisiones metodológicas, para identificar contradicciones e intentar superarlas.

La evaluación en tanto acto de interrogación y problematización posibilita el conocimiento de aquello que ocurre en el aula cuyo entendimiento nos ayuda a develar qué "tipo de mecanismos de aprendizaje tienen los alumnos, cómo ingresaron al curso, y qué formas de desarrollo personal han ido adquiriendo".<sup>22</sup>

<sup>21</sup> La conciencia histórica lleva a percibir la historia ya no como el pasado, como lo que "ya pasó" sino como un conjunto de fenómenos que abarcan el pasado, el presente y el futuro; es decir la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia. (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998).

<sup>22</sup>Díaz Barriga. El docente y los programas escolares.

## La propuesta de evaluación de la cátedra

Los criterios de evaluación son presentados a los estudiantes al inicio de la cursada para consensuarlos, explicitando al mismo tiempo que son las fuentes a partir de las cuales decidimos los términos de la evaluación cualitativa<sup>23</sup> y la acreditación de la materia. Los transcribimos a continuación:

### 1.- Cursada

- Asistencia a los encuentros de trabajos prácticos, taller, teóricos y recorridos alternativos propuestos por la cátedra.
- Participación (a través de interrogantes, aporte de ideas y material, presentación de los trabajos prácticos solicitados)
- Disposición para el trabajo con la pareja pedagógica y el grupo clase: socialización de ideas, materiales, discusión de las propuestas de trabajo y realización de sugerencias.

### 2.- Presentación de la propuesta didáctica

- Presentación en tiempo y forma de las secuencias didácticas/plan de clases. (Incluyendo las fuentes: textos, imágenes, documentos, etc.)
- Pertinencia de la fundamentación disciplinar y didáctica. (Coherencia entre esas decisiones los contenidos seleccionados, las actividades, los recursos y la bibliografía).

### 3.- Prácticas en el curso asignado

Los criterios que se enuncian a continuación orientan al observador en la redacción de un registro para compartir en un diálogo con el/la practicante de modo de reflexionar en torno a la “cocina de la clase” (la planificación, la clase “vista” desde el estudiante/practicante a cargo y desde el observador). Por lo tanto es necesario entregar al observador cuando ingresa en el curso la secuencia didáctica/ guión de la/s clase/s y los materiales a utilizar por el/la docente y los/as alumnos/as.

#### a) La comunicación en el aula

- Claridad de la exposición.
- Replantea las consignas y aclara las dudas.
- Adecuación de la distribución del tiempo a las actividades previstas.
- Organización del espacio de acuerdo a las actividades previstas.

#### b) Desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectivas

- Posibilita la autonomía e iniciativa de los alumnos/as.
- Incentiva la participación a través de la formulación de hipótesis, el intercambio de ideas, de opiniones, etc.
- Clima de trabajo
- Corrige los trabajos prácticos indicando logros, proponiendo la corrección de los errores, estimulando las opiniones bien fundamentadas, etc.

#### c) Reflexión sobre la propia práctica

<sup>23</sup> Al finalizar la cursada se entrega a cada estudiante un texto síntesis de su recorrido por las prácticas atendiendo a los criterios citados.

- Posibilidad de realizar “transformaciones” en las prácticas áulicas habituales
- Posibilidad de autoevaluación y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

4.- Autoevaluación

5.- Observaciones del docente del curso. Se entrega al docente la siguiente nota para que la complete si así lo desea.

Estimada/o colega:

Agradecemos su colaboración en este tiempo de prácticas de los/as alumnos/as de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y le proponemos, si lo desea, elaborar un comentario del desempeño de los/as practicantes a partir de los criterios de evaluación que se consignan más abajo.

Su mirada nos posibilitará «dialogar» con la nuestra para confirmarla y/o revisarla. Muchas gracias.

a) Actitud frente al conocimiento:

- Adecuación de las secuencias planificadas al grupo asignado
- Organización de la exposición (claridad del discurso, uso del vocabulario específico)
- Selección de fuentes (adecuada, original, diversa, de difícil lectura, etc.)
- Presentación/redacción de consignas (claras, confusas, invitan a la problematización, promueven solo la búsqueda y copia de la información)

b) Actitud frente al alumno

- Aclara dudas. Replantea consignas.
- Propicia las preguntas, las obstaculiza
- Corrige los trabajos prácticos indicando logros, proponiendo la corrección de los errores, estimulando las opiniones bien fundamentadas.

a) Clima de trabajo.

b) Observaciones

6.- Consideraciones efectuadas por los estudiantes del curso en que se desarrollaron las prácticas. La nota que se sugiere a los practicantes para esa evaluación es la siguiente:

Te invitamos a elaborar una evaluación de este tiempo de prácticas, evaluación que enriquecerá nuestra mirada sobre la propia práctica para profundizarla o reformularla. Nos gustaría conocer tu opinión sobre:

- La exposición (ordenada, clara, confusa)
- La selección de fuentes para la clase textos, imágenes, films. (Interesantes, adecuadas, disparadores de preguntas, de difícil lectura, etc.)
- De todas las clases compartidas ¿cuál te interesó más y por qué?
- El clima de trabajo.
- La devolución de los trabajos prácticos
- Sugerencias y observaciones

7.- Registro de clase realizado por algún/a compañero/a de cursada

8.- Trabajo y coloquio final. Cada año se definen las características de este trabajo en el que los estudiantes reflexionan sobre el propio recorrido en la cursada y la escuela destino seleccionando un formato para su presentación.

## Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que entregan los practicantes antes del inicio de sus clases se relaciona estrechamente con el curso asignado y tiene en cuenta las observaciones, registros y conversaciones con el docente del curso. En tal sentido la propuesta didáctica supone una problematización de la enseñanza de la Historia en la escuela y un trabajo de *investigación* con diferentes etapas.

1.- Entrada al campo. Búsqueda y análisis de la información. Acercamiento a los problemas pedagógico-didácticos en el aula asignada.

- Observación de la escuela en general y el aula en particular.

La observación es un procedimiento de recolección de datos e información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta actividad supone operaciones de sensibilización, concentración de atención, comparación y codificación de la información seleccionada para ser transmitida a otros.

La primera pregunta es: ¿qué observar? En primera instancia es necesario realizar una *mirada general y amplia* que posibilita obtener información sobre el espacio, las condiciones de trabajo, las carteleras, los materiales de biblioteca, etc.

### *La observación del aula*<sup>24</sup>

El espacio, las condiciones de trabajo, la organización del espacio: ¿Qué prácticas son posibles en ese espacio? ¿Qué prácticas son imposibles? ¿Qué prácticas son posibles pero muy difíciles de realizar? ¿Qué prácticas son fácilmente imaginables gestionando de otro modo el espacio?

Las propias concepciones y “prejuicios”: es necesario para ello tener en cuenta que cada clase es un caso particular, las personas que allí están son sujetos con historia. Es aconsejable intercambiar “ideas” al concluir la observación de cada clase de modo informal con el docente y con los alumnos.

¿Cómo observar las prácticas de clase? El tiempo de que se dispone. Dónde situarse en la clase. Tomar nota: plano de observación, resumen de la clase, materiales utilizados. ¿Qué observar en primer plano, que de fondo?

<sup>24</sup> Los criterios de observación que se enuncian se inspiran en las conferencias que Anne Marie Chartier diera en FLACSO en noviembre de 2011

Los alumnos: perspectiva sociocultural/psicológica. La satisfacción frente a la tarea propuesta, la perseverancia en el esfuerzo de atención. ¿Qué han comprendido y aprendido del oficio de alumno? ¿Qué dicen los docentes de sus alumnos? Los alumnos en los distintos espacios de la escuela. La entrada a la clase: ¿Qué ritual? ¿Gestionado por quién? ¿Qué relación con el horario? Durante la clase: actitudes hacia el docente, las consignas, los instrumentos de trabajo. Los modelos culturales: el buen alumno, el mal alumno, el “curioso”. Observación de los alumnos definidos como “casos difíciles”, perturbadores, muy buenos alumnos, la conformación de los grupos de trabajo.

Los docentes: perspectiva pedagógica, formativa. Algunos datos generales: salario, nivel de enseñanza, origen social, sociocultural, mirada sobre los docentes en la institución. La relación del docente con los adolescentes, la calidad de la preparación de la clase (anticipación de los tiempos, uso de materiales, consignas), la calidad de la transmisión (claridad, dinamismo, interacciones con la clase), la preocupación o no por ayudar a la recepción/apropiación. Intercambios con el docente: cómo va a continuar la clase.

Los contenidos: concepción didáctica y disciplinar

La observación posibilita entonces determinar: 1) las prácticas hegemónicas y sus grietas: en la “circulación” institucional, las carteleras, otras materias, las carpetas de los alumnos, como así también advertir los *habitus* instalados, 2) los problemas pedagógico-didácticos sobre los cuales debemos intervenir: desinterés, falta de lectura, naturalización de los conceptos, del trabajo grupal, de la organización de la clase, etc. 3) hipotetizar sobre las posibles intervenciones en los problemas detectados y 4) reflexionar sobre la propia biografía, concepción de la historia, concepción de los alumnos, concepción de la enseñanza, etc.

- *Registros*

El registro de la información constituye un elemento clave para pensar la propuesta didáctica. Los registros comprenden las notas <sup>25</sup> de campo, el mapa del espacio observado, las fotografías, etc. La descripción debe tener en cuenta la fecha, la hora, las características del “escenario” del aula teniendo a partir de los criterios de observación enunciados más arriba. Descripción de la que no deben estar ausentes las apreciaciones, los sentimientos, las intuiciones, los diálogos, los comentarios.

Los registros de observación elaborados por cada uno de nosotros, su discusión en reuniones de trabajo con los compañeros posibilitan tomar decisiones para la propuesta didáctica a desarrollar en el curso asignado.

- *Entrevistas*

---

<sup>25</sup> Cuaderno de notas: relato escrito de los datos, fuentes de información, opiniones, recorridos efectuados.

En el recorrido por la escuela pueden seleccionarse alguno/s de los actores sociales que, a juicio de cada uno, pueda contribuir a profundizar el conocimiento sobre la trama socio-cultural implícita en la “dinámica organizativa” de la escuela (directores, jefes de departamento, docentes, encargados de la biblioteca, preceptores, alumnos, porteros, etc.)

La entrevista es un encuentro de diálogo que en el caso que nos ocupa puede aportar datos sobre distintos aspectos de la escuela.

- *Análisis del programa del curso asignado.*
- *Indagación en bibliotecas sobre los textos escolares que desarrollan contenidos del programa del curso asignado.*

### *2.- Hipótesis de trabajo para el curso asignado*

Selección de algún/nos problemas pedagógico-didácticos relevados en la observación del aula para abordar en el tiempo de prácticas y elaborar una propuesta didáctica como hipótesis de trabajo, un recorrido posible para resolver los problemas seleccionados. La misma deberá contar de: Fundamentación, propósitos, guiones de clase. Bibliografía.

3.- Puesta a prueba de la propuesta didáctica (hipótesis de trabajo) en el curso asignado. Observación de clase de los diferentes miembros de la cátedra y de los compañeros de cursada teniendo en cuenta los criterios transcritos más arriba.

## **Los practicantes y la evaluación**

Los practicantes de los diferentes cursos socializan sus producciones en el último encuentro del año que tiene como objetivo reflexionar colectivamente sobre las problemáticas seleccionadas. En la búsqueda de la reflexión crítica del proceso de evaluación el trabajo final es una síntesis del proceso personal y grupal, dado que en la ruta docente no se sale de la nada sino que toda nueva construcción recoge elaboraciones anteriores, ya sea para reafirmarlas, discutir, defenderlas, repensarlas o ampliarlas.

Las prácticas de evaluación habituales para los estudiantes en la escuela y en la universidad son las parciales, trabajos prácticos, exámenes finales que formalizan la acreditación de las diferentes materias, muy ligadas a ciertos rituales de preguntas y respuestas, que olvida la trayectoria educativa singular y en los que no se explicitan los criterios de evaluación. Las clases destinadas a la evaluación en los prácticos de nuestra materia proponen problematizar esas prácticas rememorando, a través de una experiencia teatral, inspirada en un guión televisivo<sup>26</sup>, que dialoga con el propio ejercicio en las instituciones educativas<sup>27</sup> (escuela, Facultad),

<sup>26</sup> Los fragmentos del guión televisivo utilizados son de “Exámenes” de Nelly Fernández Tiscornia Ciclo Situación Límite. Canal ATC., con algunas modificaciones en el diálogo.

<sup>27</sup> En esta dramatización damos intención a la voz y elegiremos los gestos, las miradas a modo de “actores”

las prácticas en las escuelas destino y los autores leídos. La evaluación aparece entonces como un desafío didáctico que es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y compromete a la escuela, a los equipos de conducción, a docentes, alumnos y familias.

En ese sentido, los instrumentos de evaluación que los practicantes eligen no son entendidos “como simples acumuladores de información para calificar, sino que han de convertirse en elementos cuya finalidad esencial sea conocer el estado de la cuestión para ilustrar la toma de decisiones pedagógicas” (Delval J. 1996, p 93). Es por eso que las prácticas de evaluación en las escuelas son objeto de un pormenorizado análisis.

Tanto en las clases como en las propuestas de los estudiantes se advierte la tensión que produce la evaluación dado que los estudiantes la ligan al examen y a la nota, señales de “la investidura y ejercicio del poder” conferido “por la institucionalidad” que evidencian un sistema de “*relaciones de poder*”<sup>28]</sup> desigual, pero manifiesto en ambas direcciones, que se reproduce en y a través de la práctica de la evaluación” (Zavala A. 2012, p14). En ese marco la evaluación como reproducción de desigualdades los desestabiliza dada su condición de alumno y profesor a la vez, y en ocasiones olvidan la información que la evaluación produce para comprender y mejorar la propia práctica de enseñanza y el camino que la cátedra les propone.

## La evaluación en las propuestas didácticas de los estudiantes

En este apartado transcribimos fragmentos de los textos producidos por los practicantes sobre la evaluación, presentes en sus propuestas pedagógicas, que a nuestro juicio son significativos y ejemplificadores.<sup>29</sup>

P y V<sup>30</sup> manifiestan en primer lugar la intención de separarse de las “prácticas insitucionalizadas y ritualizadas” y promover instancias de evaluación creativas, que supongan producciones propias y alienten la puesta en relación de contenidos y la asunción de posicionamientos personales, tales como biografías, entrevistas, escritura de historietas, contratapas de libros, etc., actividades que en sus observaciones fueron desarrolladas por el docente del curso y generaron “resultados positivos”. Al mismo tiempo afirman que intentan

no generar consignas unívocas, estáticas y estructuradas, sino itinerarios diversos de resolución de las actividades, donde lxs estudiantes pudieran elegir con qué tema o formato se sienten más cómodxs o interesadxs. Entendemos que esto fomenta el compromiso con la actividad, como también habilita un espacio más amplio a través del cual desarrollar capacidades individuales y colectivas.

28 En cursiva en el original

29 Las fuentes a las que recurrimos pertenecen a estudiantes de la cohorte 2017 pero reflejan concepciones que pueden ser rastreadas en cohortes anteriores.

30 En adelante se utilizarán sólo las iniciales de los nombres de los practicantes para identificar sus voces

Al mismo tiempo sostienen que construirán un “momento de co-evaluación, donde lxs estudiantes conozcan los trabajos realizados por sus compañerxs y puedan evaluarse entre sí. Dado que esos momentos posibilitan un rico intercambio de prácticas y conocimientos, “como también instancias donde romper con los vínculos tradicionales de alumnx/evaluadx y docente/evaluadora”. Por otro lado en los trabajos solicitados a los estudiantes realizan una devolución personal con una breve explicación en la que resaltan los aspectos “positivos” y aquellos a “mejorar o profundizar”, aclarando que en caso de ser necesario se pedirá a los estudiantes rehagan el trabajo.

Por último y entendiendo la evaluación como “lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos de enseñar de los docentes” (Litwin; 1998) invitan a los estudiantes, a evaluar, mediante una encuesta, el desarrollo de las clases.<sup>31</sup>

S. en el apartado evaluación sostiene:

evaluar y calificar el estudio y la comprensión de los alumnos sobre lo trabajado a lo largo de una clase o de una secuencia de las mismas no es solo una obligación legal de los docentes, es una necesidad, una oportunidad para ver en qué estamos fallando, donde debemos apretar las clavijas y prestar más atención a nuestro trabajo. Esto requiere de un gran trabajo, porque exige replantearnos métodos, tácticas y estrategias de enseñanza, así como nuestro vínculo con los alumnos como sujetos activos del proceso educativo, con el conocimiento teórico en sí y, en última instancia, con nuestra propia concepción sobre la docencia, la educación, la evaluación y la historia. En esta instancia, el ¿para qué? debe reaparecer, con más fuerza que nunca. Además, debemos romper con la idea de que la evaluación es solo el momento del examen formal. Por ello, tenemos que apostar a cambiar el concepto, haciendo de ese momento algo más grato, menos rígido, dejar de hacerlo parecer un castigo a los alumnos. Considero que la evaluación debe ser un proceso constante, es decir, a todo momento. Debemos empezar a concebir la evaluación como una etapa más del proceso de enseñanza, no como un momento disruptivo y no necesariamente la más importante.

Luego hace referencia a los criterios que guiarán la misma dando cuenta que en cada clase se desarrollarán actividades escritas individuales y grupales en las que se tendrá en cuenta “el compromiso con la tarea y su resultado, es decir, el correcto uso de los conceptos, la extensión y la creatividad” y en el caso de la oralidad se atenderá a la participación de los estudiantes a través de comentarios y preguntas en las clases.

De las consideraciones transcriptas surgen tópicos comunes, tales como: el diálogo con la autora Susana Celman, quien sostiene que “la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la

<sup>31</sup> Las preguntas realizadas a los estudiantes fueron: ¿Les gustaron las clases? ¿Por qué? ¿Qué clases les gustaron más y cuáles menos? ¿Qué les pareció la metodología utilizada? ¿Las consignas de las actividades fueron claras? ¿Qué se llevan de los encuentros? ¿Qué aspectos creen Uds. deberíamos mejorar? ¿Preguntas, inquietudes?



enseñanza ni del aprendizaje (sino que) es (...) parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (1998:12).

De los fragmentos transcritos, representativos a nuestro juicio, surge una concepción de evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, entendida como fuente de conocimiento para mejorar la práctica, no como instancia aislada sino como parte de un proceso en el que los estudiantes tienen derecho a participar. Otro aspecto destacado es la estrecha relación entre qué Historia enseñar, cómo enseñarla y qué y cómo evaluar, asumiendo que:

El potencial intelectual y formativo de la Historia debe abonar a la deconstrucción de discursos hegemónicos que, con transformaciones y especificidades, legitiman la dominación y la violencia sobre aquellos y aquellas definidos como lo otro. Se vuelve fundamental, entonces, indagar en términos históricos sobre aquellas transformaciones y especificidades que caracterizan la construcción de la alteridad como forma de dominación en tiempos y espacios también específicos. Es necesario identificar las maneras en que tales discursos constituyen y entretejen relaciones de poder, subyugando cuerpos e identidades, negando voces y alternativas. (P y V p 113)

Por otro lado, A. sostiene:

La experiencia de las prácticas, en general, me aportó muchos aprendizajes: por fuera del aula, elegir las estrategias y seleccionar los recursos para cada clase y tema, organizar y redactar una propuesta didáctica completa, elegir una perspectiva histórica y de trabajo y saber fundamentar mis decisiones respecto a ello, pensar (y repensar) y elaborar las secuencias didácticas de acuerdo a un grupo específico de alumnos, considerar y tener en claro los objetivos que estructuran cada clase y decisión, trabajar organizadamente en equipo, cómo evaluar y sobre qué hacerlo, conocer y estimar otros espacios más allá de (y para) la escuela; al interior, fundamentalmente, predisponerme para (y) ‘situarme’ en un aula como docente, crear vínculos con los alumnos, intercambiar con ellos ideas y opiniones sobre contenidos y otros temas, organizar y considerar mi tiempo y el suyo, la posibilidad de repensar y modificar las estrategias que no funcionaron como esperaba o no llegaron a implementarse, cómo construir el diálogo en relación a los contenidos y otros intereses, entre otras cosas:

Y más abajo, agrega:

(...) las Prácticas de la Enseñanza en Historia nos permiten (...) empezar a conocer y habitar ese espacio que es el aula escolar, que en algún momento se transformará en parte de nuestra cotidianidad como lo es para los alumnos que la transitan y con quienes aprendemos a trabajar, a interactuar y a dialogar, y a poner en práctica aquello que aprendimos en nuestra formación pero, también a poner en duda y a interrogarnos sobre lo que estuvo ausente así como aquello que se nos presenta como nuevo y desconocido.

No obstante en la dinámica de las clases y en el proceso de evaluación propuesto, en algunos casos se pierde de vista las diferentes vinculaciones con el saber porque prima la imposición de una explicación, de una concepción del otro/a que se presenta como deseable y válida que no propicia la problematización del posicionamiento asumido o se recurre a aquellas prácticas “rutinizadas” altamente cuestionadas en las fundamentaciones de las propuestas.

Los alumnos destinatarios de las propuestas de evaluación de los practicantes destacan en sus comentarios que las mismas son creativas e innovadoras, ya que se les presentaban diversas opciones (textos, historietas, guiones, ensayos, etc.), advirtiéndoles en esos formatos otros “modos de aprender Historia”, resaltando también la coevaluación como una oportunidad para leer a los compañeros y emitir un juicio de valor, modalidad a la que no están acostumbrados en la escuela, pues el único interlocutor/evaluador es el docente del curso.

También es preciso subrayar la encrucijada en la que se encuentran los practicantes ante la solicitud de los docentes de “avanzar en el programa”, “dar todos los temas que están previstos”, tomar exámenes con preguntas sobre hechos puntuales, situación que muchas veces obstaculiza las decisiones teóricas de las propuestas que discuten la concepción de enseñanza de la Historia que rige la práctica docente en la escuela secundaria, que no puede ser descalificada sino puesta en diálogo las decisiones por las que hemos optado relativas a una historia problema.

## **Una mirada a nuestra propia práctica como equipo docente.**

En este apartado presentamos algunas reflexiones surgidas sobre nuestra propia práctica docente a partir de un doble registro. Por un lado, nos preguntamos qué nos dicen los textos producidos por los estudiantes sobre el camino recorrido y qué nuevos desafíos supone para nuestra práctica a futuro. Por otro, y a través de un modo más explícito, al finalizar la cursada, se les pide a los practicantes que realicen por escrito una evaluación a la cátedra sobre diferentes aspectos: el desarrollo de las clases teóricas, prácticas y de taller, la pertinencia de la bibliografía, el clima de trabajo, las prácticas en la escuela destino, las observaciones que les fueron realizadas, la propuesta de evaluación final, además de la invitación a realizar sugerencias y observaciones. Una de ellas, y que apareció de manera reiterada, fue la creación de una base de datos o banco de recursos disponible que les permita extraer materiales para las clases. Al respecto, M. argumenta:

Si bien es cierto que el trabajo de buscarlos por nosotros mismos es parte del proceso de aprendizaje, no creo que armar la base de datos le quite creatividad a las planificaciones futuras sino que, incluso, puede ayudar a trabajar más profundamente los recursos y a seleccionarlos mejor.

Otra recomendación, también reiterada, consiste en un mayor tratamiento en la cursada sobre la ESI (Educación Sexual Integral), con el pedido explícito de inclusión de bibliografía que

contemple su abordaje didáctico en el aula del nivel secundario. Al respecto, algunos estudiantes se encontraron ante el desafío de tener que desarrollar el tema en sus cursos a partir de jornadas institucionales poco anticipadas. Ante esto, también surgió cierta tensión al caer en la cuenta de que no contaban con dichos saberes porque en la propia formación universitaria no había sido objeto de estudio. Este y otros temas, fueron parte de las sugerencias de F.

Me gustaría que en los encuentros de talleres o en algún espacio particular de las prácticas podamos adquirir herramientas para afrontar situaciones por ejemplo de violencia en el aula o en la escuela. Desde lo práctico: cómo abordarlo, qué hacer, etc. Además de otras cuestiones, por ejemplo, trabajar con la ESI desde lo práctico; leer materiales de la misma, realizar trabajos y planificar clases en base a eso para poder empezar a integrarlo a nuestra práctica como futuros docentes.

En relación con la propuesta de evaluación final, A. sostiene:

(...) me parece un buen ejercicio para reflexionar en conjunto sobre los desafíos que conlleva la elaboración y la puesta en práctica de nuestras propuestas didácticas y los logros alcanzados a partir de ello. También esta instancia de trabajo nos invita a considerar los espacios de encuentro y de intercambio de ideas y experiencias con nuestros compañeros de formación pero, así también, como una práctica para incorporar en nuestro futuro como docentes.

Finalizando la cursada una de las practicantes afirma que

si hay algo que pude comprobar con las prácticas, es que buena parte del desánimo hacia la historia, como materia y como práctica educativa, deviene de la percepción infecunda que de ella tienen tanto lxs estudiantes como no pocxs docentes. Y esto en concordancia con el método y el contenido de la enseñanza de la historia. Al registrar los saberes previos corroboré que en ningún lugar de su memoria académica, la historia aprendida les tenía en cuenta, a lxs mismos estudiantes, como hacedorxs de historia. La historia les fue bajada como un relato externo a su experiencia humana. La geografía y la cultura que allí les presentaron no guardaba coherencia con su propio contexto. Los hitos universales aprendidos les negaban su lugar en el mundo y los saberes localizados que de él tienen.

Las decisiones de este equipo en torno a la evaluación de los estudiantes, futuros docentes, intenta generar aprendizajes que “promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento del evaluado, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan información que esté al servicio de los protagonistas”. Es por ello que en el intenso tiempo de la residencia acompañamos a cada estudiante y al grupo total para reflexionar sobre el “mapa” de las clases dialogando con el posicionamiento

asumido en las propuestas, la puesta en práctica de la misma y la mirada de los diferentes actores, un pequeño intersticio que vuelva instituyente el proceso de conocimiento en la relación con los saberes instituidos” (Zavala A. 2012, p148)

Tal como se expresa a lo largo de este capítulo, nuestra intención es pensarnos colectivamente (docentes y estudiantes) como sujetos de un tiempo signado por múltiples conflictos, ejerciendo la práctica en escuelas deudoras de una tradición, entre viejas y nuevas normativas y, al mismo tiempo, con singularidades de ubicación geográfica, perspectivas y deseos de sus actores. En suma unos y otras en diálogo con el pasado, el presente y el futuro, intentando construir una enseñanza de la historia que nos posibilite en ese ir y venir en el tiempo repensar el presente no como el único posible sino referenciado a la utopía de un mundo más justo para todos y todas. De este modo, nos asumimos como sujetos históricos para quienes la Historia no es algo externo que sucede a otros y otras, sino que nos sucede en tanto experiencia colectiva y humana, apostamos a la producción de saber colectivo con los diferentes actores que comparten el recorrido de la cátedra, polifonía de voces para pensar las encrucijadas y los caminos posibles para la enseñanza de la Historia.

## Referencias

- Brusilovsky, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” En Camilloni, A y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, B. (2009). El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable: conferencia de Bernard Charlot, Revista Educarnos, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, CODI-CEN-ANEP, Montevideo, Uruguay. [Versión electrónica]
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- Curutchet, C. (2017). Narrar para entretener la trama: formación docente, escritura y subjetividad [Reseña de] Hermida, Carola; Pionetti, Marinela y Segretin, Claudia (2017) *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 128. El Toldo de Astier, 8 (15), 103-108. En Memoria Académica. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero15/pdf/ALCurutchet.pdf>
- Delval, J. (1996). ¿Evaluación? No gracias calificación. En: Cuadernos de Pedagogía, N ° 243. Pp. 92-97.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En: Camilloni, A y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. En Revista Propuesta Educativa. N° 7. Buenos Aires. FLACSO
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. En: Enseñanza de las ciencias sociales 2, 27-35. Recuperado de file:///D:/Pina/Documents/Pina/Conciencia%20hist%C3%B3rica/Tutiaux%20Guillon%20LosFundamentosDeUnaInvestigacionSobreLaConcepcion.pdf
- Zavala A. (2012) *La enseñanza de la Historia entre otredades y subalternidades*. Cuaderno de Historia número 7. Uruguay: Biblioteca Nacional.

# Los autores

## Coordinador

### **De Amézola, Gonzalo Álvaro**

Actualmente profesor titular de la cátedra "Planeamiento didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. En posgrado dicta seminarios en las Maestrías en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de Rosario, de las cuales es respectivamente director y codirector. Desde 2010 dirige también la revista Clío & Asociados. La historia enseñada, coeditada por las universidades nacionales del Litoral y La Plata. Dirige proyectos de investigación sobre temas de enseñanza de la Historia.

## Autores

### **Cuesta, Virginia**

Es profesora y licenciada en Historia. Es Doctora en Ciencias de la Educación. Sus carreras de grado y posgrado fueron realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) lugar dónde se desempeña como docente – investigadora. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Planificación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia (FAHCE-UNLP). Sus líneas de investigación se refieren a la formación docente de los profesorados de historia y a las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia.

### **Garriga, María Cristina**

Profesora de Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Profesora Adjunta de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora de Ciencias Sociales en nivel inicial de la escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Sus líneas de investigación se refieren a problemas vinculados con la enseñanza de la historia sobre los cuales ha escrito diversas publicaciones. Entre ellas: Garriga,

M.C. y Pappier, V.; (2018) (Coord.). Enseñanza del Pasado Reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Libro digital EDULP

### **Linare, Cecilia**

Es profesora en Historia (UNLP), cursa actualmente la Maestría en Educación y se desempeña como docente-investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP- IdIHCS/CONICET). Ayudante Diplomada en las Cátedras: Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia e Historia de la Educación General, (UNLP). Es miembro del Comité de Redacción de la revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada. Coordinó el equipo de curricularistas del área de Ciencias Sociales de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la jurisdicción bonaerense desde 2013 a 2017 (DGCyE). Es profesora en Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires y escuelas secundarias de la ciudad de La Plata. Integra el Equipo Técnico Regional en el área de Ciencias Sociales del Nivel Primario de la Dirección de Formación Docente Continua (DGCyE) e investiga acerca de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el marco de las Didácticas Específicas.

### **Pappier, Viviana**

Profesora en historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Egresada de la Maestría en Historia y Memoria (UNLP y CPM). Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Anexa (UNLP) JTP de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia de la UNLP. Docente de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y de la UNLP. Investiga acerca de problemas vinculados con la enseñanza de la historia sobre lo cual ha escrito diversas publicaciones. Entre ellas: Garriga, M.C. y Pappier, V.; (2018) (Coord.). Enseñanza del Pasado Reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Libro digital EDULP.

### **Rocha, Milagros**

Milagros Rocha, Magister en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata) Tesis: Mujeres y currículum en la formación universitaria. Acerca del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017). Profesora en Historia (FaHCE, UNLP). Ayudante de la materia Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia (FaHCE, UNLP). Ayudante del seminario Problemáticas de la enseñanza en campos disciplinares específicos: Ciencias Sociales. Docente de escuela secundaria. Artículos, La práctica pedagógica hoy. El desafío de saborear el saber de lo que se enseña y aprende (2017); La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata (2017).

Enseñar Historia : temas y problemas / Gonzalo de Amézola ... [et al.] ; coordinación general de Gonzalo de Amézola. - 1a ed - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2020.

Libro digital, PDF/A - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-950-34-1963-2

1. Historia. 2. Ciudadanía. I. de Amézola, Gonzalo II. de Amézola, Gonzalo , coord.  
CDD 323

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata  
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina  
+54 221 644 7150  
edulp.editorial@gmail.com  
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020  
ISBN 978-950-34-1963-2  
© 2020 - Edulp

**S**  
sociales

  
Edulp  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA