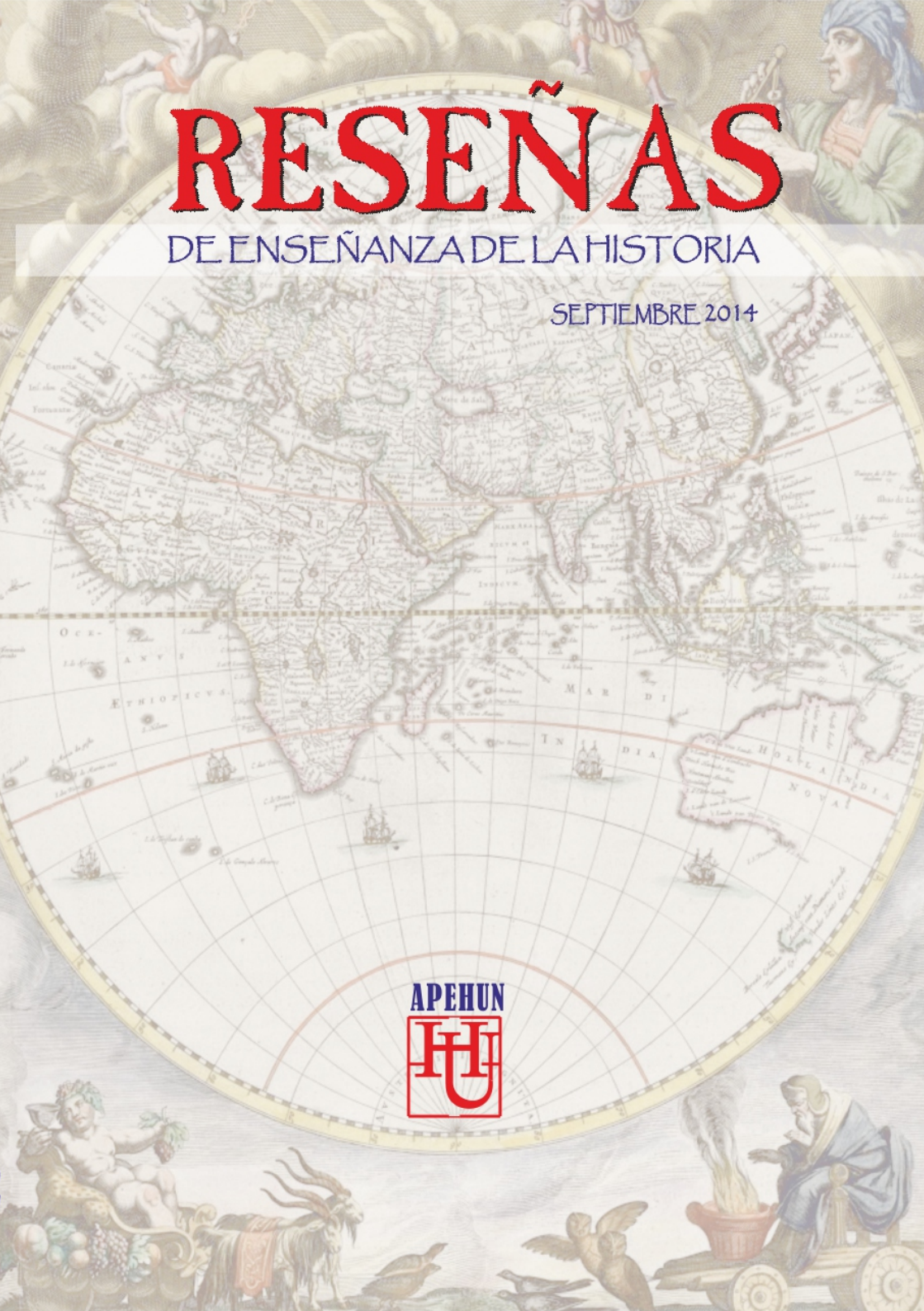


RESEÑAS

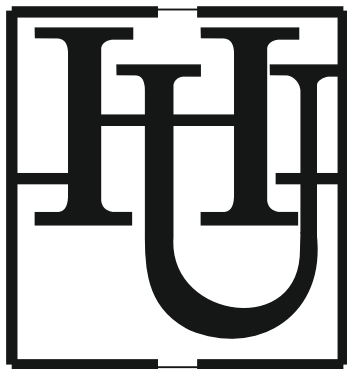
DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

SEPTIEMBRE 2014

APEHUN



RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Setiembre 2014

COMITÉ ACADÉMICO

Susana Barco
Universidad Nacional del Comahue

Joan Pagés
Universidad Autónoma de Barcelona

Beatriz Aisenberg
Universidad de Buenos Aires

Beatriz Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto

Marta Barbieri
Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Ángel Jara
Universidad Nacional del Comahue

Elsie Laurino
Universidad Nacional de Rosario

Laura Luciani
Universidad Nacional de Rosario

Sandra Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional

Elvira Scalona
Universidad Nacional de Rosario

María Elina Tejerina

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora
Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue
Alcira Alurralde
Universidad Nacional de Tucumán
Cristina Angelini
Universidad Nacional de Río Cuarto
Susana Ferreyra
Universidad Nacional de Córdoba
Elvira Scalona
Universidad Nacional de Rosario

Enviar correspondencia a:
.resenas.apehun@gmail.com

Se imprime en Córdoba (Argentina) Editorial “Pueblo de la Toma”
Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano . UNC
La Rioja 1450 - B° Alberdi - Córdoba.

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 12 APEHUN. Setiembre 2014

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual **ISSN N° 1668-8864**



Pueblo
de la **TOMA**
Editorial

U.N.C - Esc. Sup. de Com.
“Manuel Belgrano “

Compilación y diseño:
Enrique Baravalle

I – PRESENTACIÓN

En este año de 2014, APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) nuevamente nos convoca a un festejo y un balance.

Recordemos que el acta de nacimiento de la Asociación fue en 1999 en la Cumbre –Córdoba- con un objetivo inicial: el encuentro entre cátedras de Didáctica de la Historia diseminadas a lo largo y ancho del país y para concretarlo programamos encuentros anuales, la edición de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, pasantías, dictado de seminarios, intercambio de experiencias en carreras de grado y posgrado, relaciones cada vez más amplias incluyendo no sólo a profesores de historia de universidades argentinas sino también de Latino América y España.

Hoy concretamos con mucha satisfacción las ***XV Jornadas Nacionales y IV Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia*** junto con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y en el marco de las mismas, se presenta el duodécimo número de *RESEÑAS* su órgano de difusión al operar como productora y demandante de artículos, entrevistas, reseñas.

Una vez más, el contexto de las universidades argentinas y de sus instituciones de enseñanza primaria y media es de dificultades y crisis. En los primeros años del Siglo XXI, las instituciones universitarias reciben aportes importantes del gobierno nacional para infraestructura, investigación, extensión, situación que no tiene correlato con las precarias condiciones laborales y salariales de la mayoría de sus profesores y que en el último año se han deteriorado mucho más. Por ello nuevamente y con fuerte convicción, nos manifestamos para que se valore y dignifique la labor que desarrollamos aquellos que enseñamos en los diversos niveles y confines porque todos necesitamos de mejores enseñanzas.

En este número la revista continúa ofreciendo los aportes de colegas de Argentina, España, México, Colombia y Uruguay.

Presentamos en la sección **Artículos** siete trabajos. Los tres primeros refieren a problemáticas ligadas a la formación de formadores para los diversos niveles del sistema educativo y los cuatro restantes abordan estudios relacionados con el objeto de enseñanza en los diferentes niveles de concreción curricular.

Lorenia Hernández Cervantes y Joan Pagès muestran una nueva investigación realizada en la ciudad de Morelia, Michoacán, México sobre: *¿Qué es el tiempo?, ¿para qué y cómo se enseña? Las representaciones sociales de seis estudiantes del profesorado de educación infantil sobre el tiempo histórico y su enseñanza*, que aporta sobre una temática compleja en esta didáctica específica. Lo interesante del estudio son los resultados preliminares y la metodología de investigación.

En el trabajo de **Nilson Javier Ibagón Martín** realizado en el marco de la carrera de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia: *Repensar la enseñanza de la historia. De la formación centrada en los contenidos a la formación de procesos de pensamiento*, se plantea el lugar y la finalidad de los contenidos históricos en el marco de la formación docente en Ciencias Sociales.

Los colegas de la Universidad Nacional del Litoral **Mariela Coudannes y Marcelo Andalique** presentan un estudio de caso referido a *¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes*. Analizan las percepciones y opiniones del estudiantado sobre las estrategias didácticas que emplean sus docentes, la reflexión es novedosa ya que es poco frecuente analizar cátedras universitarias.

Los cuatro artículos restantes refieren a formulaciones curriculares, a experiencias y proyectos para el aula de secundaria.

Desde la Universidad Nacional de Córdoba, **Nancy Aquino y Susana Ferreyra**, estudian la relación entre *Saberes, políticas y códigos para la enseñanza de la Historia* en las formulaciones curriculares abordando la formación que ofrecen la Universidad y los Institutos

Superiores de Formación Docente de la Jurisdicción Córdoba para analizar las vinculaciones entre los tres formatos –Educación Superior, Universidad, Nivel Medio-.

Erwin Parra y Graciela Funes de la Universidad Nacional del Comahue presentan *Pensar y hacer enseñanzas de la Historia Argentina*, muestran una experiencia en las aulas del 5to año de una escuela media rionegrina y dan cuenta de los cambios producidos en los contenidos y en los materiales de la enseñanza durante tres ciclos lectivos.

Desde Uruguay, dos colegas que se desempeñan como profesoras en la escuela pública secundaria y que realizan estudios de posgrado en la maestría de Didáctica de la Historia de CLAEH nos convocan a leer:

Lo sublime en las clases de historia de **Leticia Rodríguez Moreno** quien reflexiona sobre algunos tópicos de la formación académica y su incidencia en la enseñanza obturando otras formas de hacer historia que potencian la enseñanza, para lograr esta reflexión parte del ensayo de Kant sobre *lo bello y lo sublime*.

Finalmente **Marcia González Barrios** escribe *El pasado y el relato historiográfico en la clase de Historia. La construcción de una práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico*, en él considera que la dimensión epistémica es fundamental para seleccionar el contenido y para realizar el abordaje metodológico en las clases de historia.

En esta revista **Norma García** de la Universidad Nacional del Comahue, presenta una Reseña del libro *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas* de Graciela Funes.

El **Dossier Temático** de este número está dedicado a las complejas relaciones entre *historiografía y enseñanza* y las producciones de las colegas enriquecen esas relaciones.

Ellas son: **Ana Zavala** directora de la Maestría en Didáctica de la Historia en Montevideo, **Marta Barbieri**, de la Universidad Nacional de Tucumán, **María Rosa Carbonari** de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Zavala, nos convoca a leer *Pensando en el manual de historia. Entre escrituras, prácticas y lecturas*. La autora elige el manual de historia para analizar el pasaje de la historiografía al libro de texto, pero también lo reconoce como encrucijada, en la cual convergen los fines de la enseñanza de la historia (trazados por un debate social, político e ideológico), los programas oficiales, la percepción de las autoridades educativas, los autores de los manuales, sus editores, y finalmente los profesores y los estudiantes que los utilizarán durante el curso como proposición de una manera de enseñar historia y aprender historia.

Barbieri escribe *Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan?* En este trabajo, Marta, busca dar relevancia a los cambios y permanencias en la producción de conocimiento histórico y a su presencia en procesos educativos de diversa índole, sobre todo le interesa destacar el espacio de la formación inicial docente, porque constituye un camino de ida, un punto de partida y un horizonte que impulsa a seguir aprendiendo.

Carbonari presenta *Cuando hablamos de Historia... ¿de qué hablamos?* En el artículo se aborda la complejidad de enseñar historia en los espacios curriculares introductorios al campo profesional. Presentar las conexiones entre el sentido común de la historia, las explicaciones históricas, el momento histórico al que refieren y la coyuntura actual en la que se los estudia, no es sencillo ni simple como tampoco lo son las diferentes formas de construir conocimiento toda vez que su base y sustento está en la temporalidad.

En síntesis, en este ejemplar continuamos con las mismas búsquedas que dieron origen a APEHUN y su revista: poner en el colectivo –cada vez más incluyente-, temáticas que nos preocupan y ocupan como profesores y formadores de formadores, interesados siempre en compartir producciones, potenciar reflexiones y consolidar investigaciones.

Consejo Editorial

ÍNDICE

| | | |
|------------|---|-----|
| I. | PRESENTACIÓN. | 3 |
| II. | SECCIÓN ARTÍCULOS | 9 |
| | <i>¿Qué es el tiempo?, ¿para qué y cómo se enseña? Las representaciones sociales de seis estudiantes de profesora de educación infantil sobre el tiempo histórico y su enseñanza.</i> | 9 |
| | Lorenia Hernández Cervantes y Joan Pagès Universidad Autónoma de Barcelona | |
| | <i>Repensar la enseñanza de la historia. De la formación centrada en los contenidos a la formación de procesos de pensamiento.</i> | 31 |
| | Nilson Javier Ibagón Martín Universidad La Gran Colombia | |
| | <i>¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia?</i> | 55 |
| | Mariela Coudannes y Marcelo Andalique Universidad Nacional del Litoral | |
| | <i>Saberes, políticas y códigos para la enseñanza de la Historia.</i> | 78 |
| | Nancy Aquino y Susana Ferreyra Universidad Nacional de Córdoba | |
| | <i>Pensar y hacer enseñanzas de la Historia Argentina.</i> | 103 |
| | Erwin Parra y Graciela Funes Universidad Nacional del Comahue | |
| | <i>Lo sublime en las clases de historia.</i> | 120 |
| | Leticia Rodríguez Moreno CLAEH. Uruguay | |

| | | |
|-------------|---|-----|
| | <i>El pasado y el relato historiográfico en la clase de Historia.</i> | 143 |
| | <i>La construcción de una práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico.</i> | |
| | Marcia González Barrios CLAEH. Uruguay | |
| III. | RESEÑAS | 164 |
| | Norma García | 164 |
| | <i>Reseña Historias enseñadas recientes. Prácticas y utopías.</i> | |
| | De Alicia Graciela Funes . Universidad Nacional del Comahue | |
| IV. | DOSSIER: Historiografía y enseñanza. | 172 |
| | <i>Pensando en el manual de historia. Entre escrituras, prácticas y lecturas.</i> | 172 |
| | Ana Zavala CLAEH Uruguay | |
| | <i>Cuando hablamos de Historia... ¿de qué hablamos?</i> | 198 |
| | María Rosa Carbonari Universidad Nacional de Río Cuarto. | |
| | <i>Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan?</i> | |
| | Marta Barbieri. Universidad Nacional de Tucumán | |
| V. | SECCIÓN ENTREVISTA | 225 |
| | Mariano Campilia y Desirée Toibero UNC entrevistan a Waldo Ansaldi <i>Participación política, ciudadanía y enseñanza.</i> | |

II - SECCION ARTICULOS

**¿Qué es el tiempo?, ¿para qué y cómo se enseña?
Las representaciones sociales de seis
estudiantes de profesora de educación
infantil sobre el tiempo histórico y su enseñanza**

Lorenia Hernández Cervantes & Joan Pagès Blanch

“El tiempo se siente menos si nos quedamos quietos”

Julio Cortázar, cuento Axolotl.

Resumen:

El presente artículo describe las representaciones sociales sobre el tiempo histórico de seis estudiantes de profesora de educación infantil. Para indagar sus representaciones sociales se realizó un grupo focal en una escuela para estudiantes de profesora de educación infantil ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Los resultados obtenidos muestran que las estudiantes entienden la enseñanza del tiempo a partir del concepto de medición. Una de las razones de esta concepción es porque el programa propone que el tiempo ha de enseñarse a partir de las competencias del campo formativo Pensamiento Matemático.

Palabras clave:

Enseñanza y aprendizaje del tiempo, Formación inicial del profesorado, Educación Infantil, Enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract:

This paper describes the social representations of six preservice early childhood teacher. In order to investigate their representations a focus group was conducted at an Institution for preservice early childhood teacher located in Morelia, Michoacán, Mexico. The data showed that preservice teachers understand teaching time from the timing concept perspective. One of the reasons of this conception is because the early childhood curriculum suggests that the time concept should be taught from the contents proposed in the field of knowledge Mathematical Thinking.

Key words:

Teaching and learning time, Preservice Teacher Education, Early Childhood Education, Teaching Social Studies.

En el cuento del “Axolotl”, Cortázar describe cómo transcurría el tiempo para los axolotl que vivían en el acuario del Jardín des Plantes en París. Una de las frases que llama la atención, por su ambigüedad, es: “*El tiempo se siente menos si nos quedamos quietos*”. En el cuento uno de los axolotl menciona que para ellos moverse en un espacio tan pequeño siempre trae como consecuencia peleas, fatigas y desesperación. Era preferible quedarse quieto para sentir menos el paso del tiempo. La quietud les permitía abolir el espacio y el tiempo.

Otra interpretación de la frase podría ser la siguiente: El paso del

tiempo se siente menos si uno está en movimiento. Cuando uno se queda quieto, en silencio, escuchando sus propias ideas, viendo pasar la vida puede llegar a suceder que sintamos que el tiempo es eterno. Algunas veces la pesadez del tiempo suele estar asociada a la quietud (como ocurre, por ejemplo, cuando guardamos un minuto de silencio en cualquier acto público). Este sentimiento puede ser una consecuencia de los tiempos actuales. Parecemos funcionar a contrarreloj pues los parámetros que rigen nuestros estilos de vida son la rapidez, la eficacia y la productividad. Cuando tenemos la oportunidad de quedarnos quietos creemos que el tiempo en lugar de transcurrir, se detiene, es entonces cuando sentimos que las horas, los minutos y los segundos se hacen eternos. La noción de tiempo, en una sociedad cuya vida está excesivamente regida por la oferta y la demanda, es percibida, dentro de unos parámetros generales, de una forma distinta para cada persona.

¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo?

La forma más común para saber cómo pasa el tiempo es viendo el reloj y el calendario, instrumentos creados precisamente para medir el transcurso del tiempo. El paso del tiempo, sin embargo, lo hemos de observar fundamentalmente en los cambios, en las características físicas de los objetos, de las personas y de los lugares. Y en las continuidades. Si no hubiera cambios y permanencias, no habría nada que medir ni habría que comprender las razones de los cambios o de las continuidades. La existencia del tiempo se evidencia, pues, en los cambios y en las

continuidades. La humanidad, desde sus orígenes, ha plasmado su conciencia temporal de muchas maneras: pintando en las cuevas (las pinturas rupestres), narrando historias orales o escritas o realizando fotografías y películas. Todo lo que la humanidad ha construido nos permite saber cómo ha pasado el tiempo. El entorno social es una fuente clave para conocer las huellas que ha dejado el tiempo en el lugar donde vivimos. Nuestro entorno social se convierte en un libro abierto que puede ser usado como una fuente documental y audiovisual. La plaza, los monumentos, las casas, los medios de transporte, la vestimenta, los recuerdos de nuestros ancianos, las canciones tradicionales, los cuentos y las leyendas son algunos ejemplos que nos permiten comprender que la vida de las personas está constantemente enmarcada por el tiempo y el espacio.

¿Qué es el tiempo y el tiempo histórico?

Pagès & Santisteban (2011) mencionan que el tiempo es un concepto que puede definirse a partir de sus características: irreversible, relativo, objetivo, subjetivo, cíclico, lineal, finito e infinito. Cada persona, cada grupo social entiende y percibe el tiempo desde sus distintas culturas. El tiempo es representado e interpretado a partir de las creencias, de los conocimientos y de las experiencias de cada persona. Por lo tanto, cada uno de nosotros se lo representa de una forma determinada si bien comparte con los demás aquellos referentes propios de su grupo o de su cultura. Otra característica del tiempo es su multiplicidad de significados. Pagès &

Santisteban (2010) consideran que esta característica puede representar una dificultad en su comprensión según como se enseñe a niños y niñas de determinadas edades. Por ejemplo, desde la ciencia se habla de un tiempo físico o biológico. Si se aplica a las creencias religiosas se habla de un tiempo eterno o de inmortalidad. Desde nuestra experiencia cotidiana se habla de un tiempo personal. Una de las mejores formas de entender y describir el tiempo en nuestra vida personal es cuando utilizamos frases: “el tiempo es oro”, “hay más tiempo que vida”, “no tengo tiempo para...”, “el tiempo se siente menos si nos quedamos quietos”.

El tiempo histórico es la relación que se establece entre el pasado, el presente y el futuro. Esta relación le da un sentido a la temporalidad (Pagès, 1989). “El tiempo histórico, como metacategoría o metaconcepto, ha de estar presente en todos los temas, en todos los problemas históricos que deban ser enseñados y aprendidos” (Pagès & Santisteban, 2011, p. 234).

Es importante que para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico el profesorado conozca sus estructuras conceptuales. Éstas nos ayudan a explicar el tiempo histórico. Pagès & Santisteban consideran que para comprender este metaconcepto hay que considerar las siguientes preguntas: (1) ¿Qué es el tiempo y el tiempo histórico? (2) ¿Qué es la temporalidad humana? (3) ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo? y (4) ¿Quién tiene el poder sobre el tiempo? A partir de los conceptos temporales y las categorías que se desprenden de estas cuatro preguntas los autores hacen una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico (Pagès & Santisteban, 2011).

La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil

En el programa de educación infantil de México (2004, 2011) la enseñanza y el aprendizaje del tiempo se proponen a partir de la temporalidad humana. Como sabemos el pasado, el presente y el futuro forman la temporalidad humana (Pagès, 1989). Los niños y las niñas conocen el pasado gracias a su historia personal y familiar y a la de su comunidad. También conocen el pasado a través de objetos o utensilios de uso cotidiano como los medios de transporte y la vestimenta. Y por medio de sus costumbres y tradiciones. O cuando los niños y las niñas comprenden las distintas formas de vida que existieron y existen en su comunidad. Por último, de acuerdo con el programa, los niños y las niñas comprenden el futuro cuando tienen la posibilidad de imaginar y expresar sus ideas sobre lo que les gustaría ser y hacer como miembros de la sociedad.

El programa de educación infantil ubica la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en el campo formativo Exploración y Conocimiento del Mundo Social. La enseñanza del entorno social se desarrolla a partir de dos ejes temáticos: (1) la cultura y (2) la vida social. A pesar de que las competencias de estos dos ejes temáticos tienen como base el conocimiento del tiempo histórico, las representaciones de los estudiantes sobre su enseñanza no están vinculadas con este campo formativo. Sus representaciones sobre la enseñanza del tiempo están

asociadas con las competencias del campo formativo Pensamiento Matemático.

¿Qué indagamos sobre el concepto del tiempo y su enseñanza?

Las representaciones sociales

Para conocer qué es lo que piensan seis estudiantes de profesora de educación infantil sobre el concepto del tiempo y su enseñanza decidimos indagar sus representaciones sociales. El término representaciones sociales es utilizado por primera vez en por 1961 por Moscovici dentro del campo de la psicología social. Siguiendo las aportaciones de Moscovici, Denise Jodelet (1985) hace un análisis de las representaciones sociales y las define como el conjunto de imágenes, estereotipos, creencias, actitudes y acciones que nos permiten interpretar lo que sucede y dar sentido a lo inesperado. Se construyen a partir de la relación que existe entre lo psicológico y lo social. Las representaciones sociales nos permiten posicionarnos de una forma determinada ante ciertas situaciones, acontecimientos y fenómenos, así como ante las comunicaciones que se establecen entre las personas y los contextos donde éstas se sitúan.

Una de las funciones de las representaciones sociales es que nos permiten interpretar y pensar la realidad cotidiana. Esta forma de pensar la cotidianeidad es, a su vez, un conocimiento social, y al ser social, se convierte en un conocimiento práctico que genera pensamiento social. Las categorías que emergen del pensamiento social son tomadas de un fondo

de cultura común. Éstas son categorías de lenguaje. Con ellas hemos de trabajar si queremos que las futuras educadoras sepan de donde parten y qué deberían cambiar para modificar sus representaciones y hacerlas coherentes con el pensamiento científico y con los saberes que deberán enseñar.

¿Qué representaciones sociales deberían tener sobre el tiempo histórico estas estudiantes de maestras de educación infantil? En nuestra opinión deberían tener unas representaciones sociales fruto de dos aspectos: en primer lugar, unas representaciones sobre la temporalidad histórica como personas adultas que han estudiado historia a lo largo de su enseñanza obligatoria. Es decir, deberían teóricamente tener una conciencia temporal que les permitiera ubicarse en su mundo y leer y comprender su historicidad. En otras palabras, deberían: a) detectar los cambios y las continuidades que se producen en todos los ámbitos de la vida, b) explicar e interpretar las razones y las causas de estos cambios y de estas continuidades, c) analizar y valorar las interpretaciones que se dan socialmente e históricamente sobre ellos, d) ubicarlas en su duración histórica y e) saber que a partir de unos conceptos temporales es posible interpretar críticamente el entorno social, y en caso de ser necesario, intervenir en éste para transformarlo.

Pero, además, deberían haber construido sus representaciones a partir de los conocimientos adquiridos durante sus estudios profesionales. Estos conocimientos emanan del currículum y de lo que se supone que han de saber para poder enseñar el tiempo y el tiempo histórico a alumnos y alumnas de la escuela infantil. Por ejemplo, la medida del paso del tiempo,

las secuencias cronológicas, la duración, las causas y efectos de los cambios en el tiempo, las semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente y el lenguaje del tiempo, según la propuesta de Cooper (2002) para la educación infantil y primaria.

¿Cómo indagamos las representaciones sociales de las estudiantes?

La información obtenida formó parte del trabajo de campo que se realizó a través de un estudio etnográfico durante la elaboración de la tesis doctoral “La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil”. Uno de los motivos por los cuales se decidió indagar sobre las representaciones sociales del tiempo fue, en primer lugar, para conocer cómo entendían las estudiantes el concepto del tiempo. En segundo lugar, para comparar las representaciones sociales de las estudiantes con lo que propone el programa de educación infantil sobre la enseñanza del medio social y su relación con la enseñanza del tiempo histórico.

El tiempo y el lugar

El trabajo de campo se realizó entre el mes de septiembre de 2011 y el mes de enero de 2012 en una Escuela Normal particular para maestras de educación infantil ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

La muestra

Las participantes fueron seis estudiantes que cursaban el tercer grado (sexto semestre) de la formación profesional. La edad de las seis estudiantes era entre los 20 y 22 años de edad. Todas las estudiantes son originarias del Estado de Michoacán. Para identificar a las estudiantes utilizamos los siguientes seudónimos: Diana, Carolina, Julia, Ana, Jacinta, Claudia.

Procedimiento para la obtención de la información

La información se obtuvo por medio de un grupo focal que estuvo constituido por las seis estudiantes. El criterio de selección fue aleatorio. La profesora de didáctica eligió a seis estudiantes de su lista de asistencia. El grupo focal se realizó durante las horas de clases del curso Conocimiento del Medio Social. La duración de la sesión fue de 60 minutos y se llevó a cabo en un solo momento. Las preguntas para indagar las representaciones sociales fueron las siguientes: (i) ¿Qué creen ustedes que es el tiempo?, y (ii) ¿cómo lo enseñan, lo han enseñado o lo enseñarían?

¿Qué es el tiempo y cómo se enseña?

De acuerdo con los resultados obtenidos, las respuestas de las seis

estudiantes fueron analizadas a partir de tres categorías: (1) el concepto del tiempo, (2) cómo perciben los niños y las niñas el tiempo y (3) actividades para enseñar el tiempo.

¿Qué es el tiempo?

Diana, Claudia y Ana consideran que el tiempo es un concepto que se puede definir a partir de la medición. El tiempo son las horas, los minutos y los segundos. Claudia menciona que la medición tiene como principal función identificar las duraciones del ciclo de la vida y de las actividades que se realizan cotidianamente. Los siguientes ejemplos muestran las respuestas de las estudiantes.

Diana: Pues el tiempo es en sí todo lo relacionado con las horas, los minutos y los segundos.

Claudia: Es la forma mediante la cual medimos el ciclo de vida y las actividades que hacemos.

Ana: El tiempo es como algo medible, ¿no?

Lorenia: ¿Cómo lo puedes medir?

Ana y Claudia: Bueno pues con los minutos, las horas, los segundos, los días, los años y los meses.

Para Carolina, Jacinta y Carolina el tiempo describe lo que sucede en el presente. Ellas consideran que el tiempo se puede definir a partir del presente, y por lo tanto, es irreversible y no se puede ver pero si medir. Claudia define al tiempo como un concepto abstracto. Ella sabe que es el ser humano quien establece cómo hemos de medir el tiempo.

Carolina: *El tiempo es lo que está transcurriendo, lo que ya no se puede regresar, es el presente.*

Jacinta: *Pues para mí el tiempo es el momento en el que transcurre el día y lo que vamos viviendo día a día.*

Claudia: *Es algo abstracto, es algo que no vemos pero es el hombre quien ha puesto las medidas. Por ejemplo, la forma en que yo lo he enseñado en la escuela infantil, bueno en realidad, no lo enseñamos.*

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre el concepto del tiempo están relacionadas con las características del tiempo vivido y éste a su vez, se relaciona con el concepto de la medición. El tiempo vivido, para Pagès (1989), es parte de la formación de la temporalidad humana, pero éste no necesariamente la explica: “La temporalidad se adquiere de forma espontánea e intuitiva, al margen de la escuela. Inicialmente a través de la percepción y de la constatación de unos ritmos subjetivos internos y externos objetivos, biológicos y sociales, que caracterizan los primeros pasos de la vida de las personas. A medida que se va creciendo, con el descubrimiento de unos ritmos objetivos externos, de tipo cuantitativo (el calendario, por ejemplo), que se convierten en pautas y normas de conducta. Estas pautas y normas de conducta son básicas para regir la cotidianidad de las personas de un mismo colectivo social, pero no necesariamente la explican” (p. 107).

Las estudiantes perciben el tiempo a partir unos ritmos y unas duraciones internas y externas que les permiten identificar de qué forma transcurre. Estos ritmos y duraciones pueden medirse a partir del reloj (las horas, los minutos, los segundos) y de las actividades

que realizan durante el día y la noche. La representación social de Claudia sobre el tiempo es la única que se relaciona con las características del tiempo histórico, de acuerdo con su respuesta, el tiempo es medible a partir de lo que establece el ser humano. El tiempo no sólo es una cuestión biológica, también es una construcción social.

¿Cómo perciben los niños y las niñas el tiempo?

Las estudiantes consideran que los niños identifican el tiempo a partir de las actividades cotidianas que realizan durante el día y la noche, como por ejemplo, la hora de la comida (desayuno, comida, cena), la hora del recreo y la hora de la salida de la escuela. Una característica común entre las respuestas de las seis participantes es que ellas piensan que el niño y la niña tienen la capacidad de percibir el tiempo por las rutinas establecidas pero no porque ellos y ellas sepan identificar la hora en el reloj. A continuación se muestran las respuestas de las estudiantes.

Carolina: Yo, junto con los niños, identificamos la hora de entrada en el reloj. Quizás no saben bien los números que tiene el reloj, pero comienzan a identificar el timbre. Por ejemplo, cuando ya las dos manecillas están juntas y son las doce es porque ya llegó la hora de la salida. No saben leer bien la hora en el reloj o sea sí saben que son las doce o son las doce y media, pero creo que en realidad van relacionando el tiempo con las actividades que uno hace.

Claudia: Por ejemplo, cuando van a comer o cuando es hora de comer ellos y ellas ya saben. Si tienen un reloj a la vista como,

por ejemplo, en mi escuela la hora del lunch es a las 10:30 am. Ellos más o menos identifican las manecillas de la hora y dicen: - “Ah ya nos toca comer o ya nos toca ir al recreo”-.

Las representaciones sociales de las estudiantes sobre cómo perciben el niño y la niña el tiempo están vinculadas más con las características de un tiempo vivido y no tanto con el tiempo histórico. Las actividades rutinarias como las horas de comer, de dormir y de ocio, son pautas temporales que permiten a los niños y a las niñas darse cuenta que el tiempo existe aunque no necesariamente sepan leerlo en el reloj. Estas pautas temporales externas y sociales permiten a los niños y a las niñas dar un sentido a la organización de su vida. A partir de este tipo de actividades ellos y ellas se van integrando a su medio social y a las formas de organización socio-culturales predominantes en el contexto donde viven.

¿Cómo se enseña el tiempo?

Carolina y Jacinta piensan que el tiempo se enseña por medio de las actividades cotidianas o de rutina como las que mencionaron anteriormente. Por su parte, Jacinta considera que el tiempo también puede ser enseñado a través de canciones que indiquen el comienzo o el final de una actividad. Por ejemplo, para ella, las canciones de saludo y de despedida indican el tiempo en que inicia y finaliza la jornada escolar.

Lorenia: ¿Ustedes relacionan el tiempo con las actividades cotidianas?

Carolina: ¿Cuándo lo enseñamos? Sí.

Jacinta: *O puede ser también con los cantos, por ejemplo, cuando los niños llegan nos saludamos y a la hora de la salida para despedirnos. Los cantos son para marcar lo que es la entrada y la salida.*

Carolina y Jacinta consideran que el tiempo se enseña implícitamente cuando ellas realizan las actividades de rutina. Este tipo de actividades le van dando una secuencia temporal a la jornada escolar. De acuerdo con sus concepciones, por medio de las canciones y de los horarios de la comida, el recreo y la salida, es como los niños y las niñas aprenden a conocer el tiempo.

¿Con qué área de conocimiento relacionan la enseñanza del tiempo?

Carolina y Ana piensan que la enseñanza del tiempo está relacionada únicamente con el campo formativo Pensamiento Matemático. De acuerdo con Carolina, el conocimiento del tiempo y el espacio son dos conceptos que forman parte de las competencias para el desarrollo de este campo formativo. Por su parte, Ana piensa que el tiempo está relacionado con este campo formativo porque ella, al igual que la maestra titular con la cual realiza sus prácticas docentes, vincula los números y el reloj con el pensamiento matemático.

Lorenia: *¿Con qué campo formativo relacionan la enseñanza de estas nociones temporales o la enseñanza del tiempo?*

Carolina: *Pensamiento matemático.*

Lorenia: *¿Y las demás?*

Ana: *Con pensamiento matemático por los números.*

Carolina: *Por el espacio y el tiempo. Por ejemplo, una actividad podría ser que los niños y las niñas identifiquen dónde están y en qué momento están haciendo sus actividades.*

Lorenia: *A ver Ana explícame, ¿por qué por los números?*

Ana: *Yo no lo he trabajado, pero cuando yo le pregunte así a una maestra me dijo que podía meter esas actividades en el campo formativo del Pensamiento Matemático porque son actividades asociadas con el reloj.*

Por un lado, las representaciones sociales de Carolina y Ana sobre el concepto del tiempo y su relación con el pensamiento matemático son consecuencia de la ubicación que el programa le ha asignado a la enseñanza de este concepto. La enseñanza del tiempo se le asocia con contenidos como la medición. A continuación se muestra la competencia y la actividad del campo formativo *Pensamiento Matemático* que propone el programa de educación infantil (2004) para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo:

Competencia: Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.

Actividad: Utiliza el nombre de los días de la semana y de los meses para ubicar y organizar eventos de su vida cotidiana (qué días va a la escuela y qué días no va, el mes en que cumpleaños); y los identifica en el calendario.

Por otro lado, la competencia que tiene como conocimiento base el

tiempo histórico es la que está asociada con la enseñanza de la cultura y la vida social. Sin embargo, las estudiantes no relacionan el tiempo con la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales porque el programa no lo menciona. A continuación se muestra la competencia y las actividades del campo formativo *Exploración y Conocimiento del Mundo Social* (2011) para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.

Competencia: Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y de su comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.

Actividades:

1. Indaga acerca de su historia personal y familiar.
2. Obtiene información con adultos de su comunidad acerca de cómo vivían y qué hacían cuando eran niños o niñas.
3. Reproduce anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares.
4. Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos a partir de objetos de uso cotidiano (utensilios domésticos, herramientas y técnicas de trabajo, medios de transporte y comunicación, etcétera), y del conocimiento de costumbres (juegos, vestimenta, festividades, alimentación, etcétera).
5. Representa diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.
6. Imagina su futuro y expresa sus ideas sobre lo que le gustaría ser y

hacer como miembro de la sociedad.

La enseñanza del tiempo tiene como propósito la comprensión del pasado, el presente y el futuro. La temporalidad humana permite que los niños y las niñas aprendan a conocer e interpretar su entorno social. Sin embargo, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en el pensamiento de las estudiantes de maestra de educación infantil no coinciden con lo que propone el campo formativo *Exploración y Conocimiento del Mundo*. Esto se debe a lo siguiente:

- El tiempo es un concepto que sólo se menciona en el campo formativo del *Pensamiento matemático*,
- El campo formativo *Exploración y conocimiento del mundo*, además de no mencionar el concepto del tiempo histórico, no integra los objetivos y las finalidades de su enseñanza y aprendizaje.
- Los profesores de didáctica desconocen que las competencias y las actividades que se plantean para la enseñanza de las ciencias sociales tienen como base el tiempo histórico, por lo tanto, no lo enseñan.

La enseñanza de ciencias sociales y del tiempo histórico quedan reducidos a la enseñanza de la cultura y la vida social, que en el pensamiento de las estudiantes y de las profesoras en activo, son interpretadas como la enseñanza de reglas, normas de comportamiento y de roles sociales establecidos (Hernández & Pagès, 2013).

¿Para qué enseñar el tiempo histórico en la educación infantil?

Conclusiones

Es importante que las ciencias sociales y la historia se enseñen a partir de ejes temáticos como la cultura y la vida social. Pero, también es necesario que su enseñanza se haga a partir de conocimientos base como el tiempo histórico. El profesorado de didáctica de la historia y de las ciencias sociales, las estudiantes y las profesoras en activo no sólo deben saber qué contenidos sociales enseñar, también han de saber para qué han de enseñar esos contenidos.

Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales ayudan al profesorado a tomar decisiones sobre el qué y el cómo enseñar (Pagès & Santisteban, 2011). El programa de educación infantil propone que una de las finalidades de la educación en esta etapa es que los niños y las niñas aprendan a socializarse en un contexto distinto al de su entorno familiar. Los campos formativos del programa de educación infantil deben promover, de acuerdo con su área de conocimiento, competencias para que los niños y las niñas aprendan a interpretar y a integrarse en su contexto social.

En el caso del campo formativo *Exploración y Conocimiento del Mundo* se expone de forma implícita que la finalidad de la enseñanza de la cultura y la vida social es que el niño y la niña se adapten a las formas de organización socioculturales de su entorno social. De estas competencias se deduce que las finalidades de los contenidos sociales son de carácter socializador (Aranda, 2003). Pero las representaciones sociales de un

grupo estudiantes y de profesoras en activo analizadas en dos estudios (Pagès & Hernández, 2013; Hernández, 2013) mostraron que su concepción sobre la socialización no contribuye a la formación de una ciudadanía participativa. Al contrario, promueve la formación de ciudadanos acríticos y pasivos.

El campo formativo contempla competencias para la enseñanza del tiempo histórico, las cuales contribuyen a la formación de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y reflexivo. Estas habilidades cognitivas, a su vez, contribuyen a la formación de un pensamiento histórico, crítico y social, necesario para el ejercicio de una ciudadanía participativa.

Es importante que no olvidemos que una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, así como del tiempo histórico, es la formación de una ciudadanía crítica y participativa, capaz de tomar decisiones para el bien común (Pagès & Santisteban, 2011; Levstik & Barton, 2004). La socialización en la educación infantil es un medio para lograr alcanzar esta finalidad. El profesorado y las estudiantes deben tener claro qué tipo de socialización están promoviendo cuando enseñan contenidos históricos y sociales. Es importante que el profesorado se pregunte, ¿qué tipo de socialización estoy promoviendo: una socialización funcionalista, interpretativa o crítica? (Zeichner & Gore, 1990; Hernández, 2013) o una socialización que eduque a personas libres, a buenas personas o a personas sumisas?, ¿por qué?

Todos los protagonistas que participan en la educación infantil han de dialogar, reflexionar y preguntarse qué tipo de ciudadanía necesita la

comunidad donde ellos y ellas viven. Asimismo, el profesorado de educación infantil ha de preguntarse qué significado tiene la enseñanza del tiempo histórico en la educación infantil. La siguiente pregunta puede ayudarnos: ¿La enseñanza del tiempo histórico ha de promover sólo el festejo y las representaciones de héroes y fiestas patrióticas o ha de estar orientada a la formación de un pensamiento crítico y social? Este tipo de preguntas hemos de tenerlas siempre presente en la elección de los contenidos históricos y sociales que hemos de enseñar para que los niños y las niñas aprendan a interpretar críticamente su entorno social desde la educación infantil.

Bibliografía

ARANDA, A. M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social*. Madrid: Síntesis.

COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Editorial Morata

HERNÁNDEZ, L. (2013). ¿Cómo interpretan las estudiantes de maestra de educación infantil el término socialización? La Socialización y la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Formación Profesional Inicial. *Nuevas Dimensiones*, (4), pp. 1-20. Recuperado de: <https://www.dropbox.com/s/ka5bpx30384ie55/Hernandez%2C%202013%20.pdf>

HERNÁNDEZ, L & PAGÈS, J. (2013) ¿Dónde aprenden a enseñar ciencias sociales las estudiantes de maestra de educación infantil? La

práctica docente de las maestras de educación infantil. *[Con] textos*, 2 (8), pp. 11-20.

JODELET, D. (1985). La representación social: Fenómenos, Conceptos y Teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

LEVSTIK, L. S., & BARTON, K. C. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates

PAGÈS, J. (1989). “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en Rodríguez Frutos, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía

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

PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. *Cadernes Cedés*, pp. 281-309.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL (2004, 2011). México, D.F.: SEP.

ZEICHNER, K. M., & GORE, J. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston, M. Haberman, J. P. Sikula, & Association of Teachers Educators, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

**El desarrollo de procesos de pensamiento histórico en
la formación de docentes de ciencias sociales.
Análisis de una experiencia formativa.¹**

Nilson Javier Ibagón Martín.²

Resumen

El artículo presenta los resultados finales de una intervención pedagógica que se realizó en un curso de historia de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Por medio de la puesta en práctica de principios metodológicos sustentados en la investigación-acción se diseñaron y aplicaron una serie de herramientas pedagógicas y disciplinares, desde las cuales se defiende la idea, que la formación histórica de los docentes de ciencias sociales debe estar enfocada en el desarrollo de desempeños de comprensión antes que en la memorización de contenidos. El escrito realiza un balance general sobre la experiencia investigativa, estableciendo los avances y limitaciones que se presentaron en el proceso de la intervención.

¹Este artículo presenta los resultados de investigación con la que el autor del artículo optó por el título de Especialista de Currículo y Pedagogía de la Universidad de los Andes.

²Becario Ministerio de Educación República de Argentina FLACSO-Argentina. Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana), Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes), Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Docente de Ciencias Sociales Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: goyobraudel@yahoo.com.ar

Palabras Clave

Formación de profesores, enseñanza de la historia, investigación-acción

Abstract.

The article presents the final results of an educational intervention held in a history course in the Bachelor of Social Science at the University La Gran Colombia. Through the implementation of methodological principles based on the Action-Research, a series of educational and disciplinary tools were designed and implemented. Those tools propose that the history education of social science teachers focus on developing understanding rather than memorizing content. The paper contains a balance sheet on the research experience, establishing the progress and limitations in the intervention process.

Keywords

Training of teachers, teaching history, action-research

Introducción

La enseñanza de la historia dentro del marco general de las Ciencias Sociales, ha ocupado un lugar preponderante en los contenidos curriculares que han estructurado los planes de estudio referentes a ellas en los diferentes niveles de educación en Colombia. En este sentido, la formación de Licenciados en Ciencias Sociales no ha sido ajena a esta realidad y, por el contrario, se ha fundamentado en gran parte en esta

3-En Colombia las licenciaturas hacen referencia a la formación de docentes.

tendencia. Sin embargo, la influencia de la historia en los programas de Licenciaturas en Ciencias Sociales en el país, se ha visto matizada en el tiempo, partiendo de discusiones epistemológicas en torno a la conveniencia o no de fundamentar su saber desde enfoques disciplinares o interdisciplinares, a través de los cuales se busca dar importancia a formas diferenciadas de asumir el conocimiento. De acuerdo a las formas en las que se han venido posicionando estos discursos que defienden la disciplinariedad o interdisciplinariedad, las políticas generales en los diseños curriculares enfocados a la enseñanza y formación en Ciencias Sociales han cambiado, hecho que modifica el lugar y papel de la historia en dicha formación.

En medio de este escenario complejo de transformaciones curriculares, la formación en Historia de los licenciados de Ciencias Sociales en el país, ha experimentado una pérdida de calidad que se ha visto reflejada en el “empobrecimiento” de indicadores cuantitativos –número de seminarios y espacios académicos dedicados a ella- y cualitativos –dominio de la disciplina y conocimientos relacionados con su

4-Con el decreto 1002 de 1984 expedido por el Ministerio de Educación Nacional y la publicación del documento curricular de “Marco General de Ciencias Sociales” en el año de 1989, a través de la idea de *integración* se pasa oficialmente de hablar de enseñanza de la historia a enseñanza de las Ciencias Sociales. Cambio que aunque en un primer momento no está enfocado a debilitar el campo del conocimiento histórico sino a reformularlo, permitirá posteriormente la consolidación de discursos que defendiendo la idea de interdisciplinariedad van a abocar por el trabajo académico sustentado en un *presentismo* desde el cual, se inicia una disolución de la historia como conocimiento escolar. Transformaciones que tendrán efecto en la formación de licenciados de Ciencias Sociales. Para ampliar los detalles de este proceso ver los trabajos de Guerrero (2011) y González (2011).

5-Institución de Educación Superior que junto a la Universidad Antonio Nariño, la Universidad Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional ofrecen el programa de Licenciatura de Ciencias Sociales en Bogotá, ciudad que concentra el mayor número de estudiantes en esta área del

enseñanza-. Dicha pérdida de calidad, en el caso del programa de la licenciatura⁶ en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia,⁵ se ha materializado en bajos desempeños de los licenciados en formación, alrededor del conocimiento y manejo de temas vinculados a la conciencia histórica, el método histórico, reflexiones de carácter historiográfico, y elementos propios de la didáctica de la historia.

Partiendo de este contexto, y, apoyándonos en la plataforma teórica y práctica que fundamenta a la *investigación-acción* (IA)⁷ en el contexto educativo (Carr y Kemmis, 1988; Colás y Buendía, 1994), se desarrolló una intervención pedagógica en uno de los seminarios que hace parte del eje de formación histórica de la licenciatura. Esta Iniciativa se desarrolló con el fin de poner a prueba procesos pedagógicos y disciplinares que, según nuestra opinión, se pueden constituir en alternativas de solución a algunos de los problemas principales asociados a la formación de conocimiento histórico en el marco de las licenciaturas de

6-En el caso particular de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, la formación en historia (que es uno de los núcleos disciplinares desde el que se soporta el plan de estudios) se ve afectada por una serie de retos que tienen como punto de partida el sentido estático y la pretensión de certeza y verdad con la que se asume y estructuran los diversos cursos que conforman el plan de estudios. Éste está conformado por 8 cursos (Historiografía, culturas antiguas, Historia medieval, Historia moderna, Historia contemporánea y latinoamericana, Historia precolombina y colonial de Colombia, Historia de Colombia siglos XVIII y XIX, Historia de Colombia siglo XX) que se distribuyen en igual número de semestres y se organizan en una forma ascendente dentro de una línea del tiempo. Dicha linealidad no sólo se ve reflejada en la malla curricular sino en los Syllabus que fundamentan la estructura de cada curso. Dicha organización hace que por lo general el aprendizaje de la historia en el marco de la Licenciatura se entienda como una serie de acciones que permiten *la acumulación* de conocimientos por parte de los estudiantes. En este sentido, entre más conocimientos sean memorizados, el proceso educativo se puede considerar exitoso. No obstante, el gran problema de este tipo de enfoque es, el alto nivel de abstracción con el que se desarrollan los contenidos, condición que impide una asignación de sentido y significado real por parte de los estudiantes al conocimiento, facilitando así, el olvido y pérdida funcional de este último.

7-Fases que contemplan fundamentalmente: a) Una reflexión inicial de reconocimiento; b) Planificación; c) Puesta en práctica y observación, y; d) reflexión. (Yuni y Urbano, 1999: p.60)

Ciencias Sociales.

Con el fin de presentar la estructura de la investigación y los resultados a los que se llegó, el presente artículo sustentado en las fases de la IA se ha dividido en tres ejes de análisis: el diagnóstico general de reconocimiento; la propuesta general del diseño del ambiente de aprendizaje que se planteó como mecanismo de solución a los problemas identificados, y; la puesta en práctica de la intervención junto con el análisis de los resultados de la experiencia formativa.

1. Diagnóstico Inicial de reconocimiento.

4

El diagnóstico se centró en la descripción, comprensión y análisis de las representaciones y sentidos, desde los cuales, los estudiantes del curso a intervenir,⁸ asumían y entendían el conocimiento histórico en general. Dicha revisión tenía por objeto, identificar las principales problemáticas de los estudiantes a la hora de trabajar sobre conocimientos de tipo histórico, y así, definir el ambiente de aprendizaje que sustentaría la intervención pedagógica. El modelo general utilizado partió de un enfoque de tipo cualitativo, que se apoyó en la construcción de una serie de herramientas de recolección de información que contemplaban la aplicación de un cuestionario, la realización de una serie de entrevistas y el

8-La intervención pedagógica se desarrolló en un curso llamado “Historia de Colombia de los siglos XVIII y XIX”, el cual hace parte de la malla curricular de la licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia (Séptimo semestre), institución en la que el investigador y autor de este artículo se desempeña como profesor. El seminario estaba compuesto por un total de 48 estudiantes. 22 eran mujeres (46%) y 26 eran hombres (54%). Al ser un curso determinado por la flexibilidad curricular los semestres a los cuales pertenecían los estudiantes eran variados, sin embargo se concentraban especialmente en quinto (8%), sexto (31%), y séptimo (61%). En cuanto a las edades de los participantes del estudio, la mayoría se encontraba en un rango de 18 a 20 años (57%), solo dos participantes excedían los 40 años (2%).

desarrollo de un ensayo histórico inicial por parte de los estudiantes.

El cuestionario estaba formado por 21 preguntas de tres tipos (categorizadas con respuestas de gradación, cerradas y abiertas) distribuidas en tres ejes: en la primera se abordó el tema de la visión de los licenciados en formación sobre la historia como campo de conocimiento. La segunda parte, se centró en el conocimiento de elementos didácticos y usos de la historia en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Finalmente, la tercera parte se enfocó en el establecimiento del nivel de importancia que tenía para los licenciados en formación, conocer y comprender dentro de su ejercicio docente las racionalidades teóricas y prácticas que definen al conocimiento histórico.

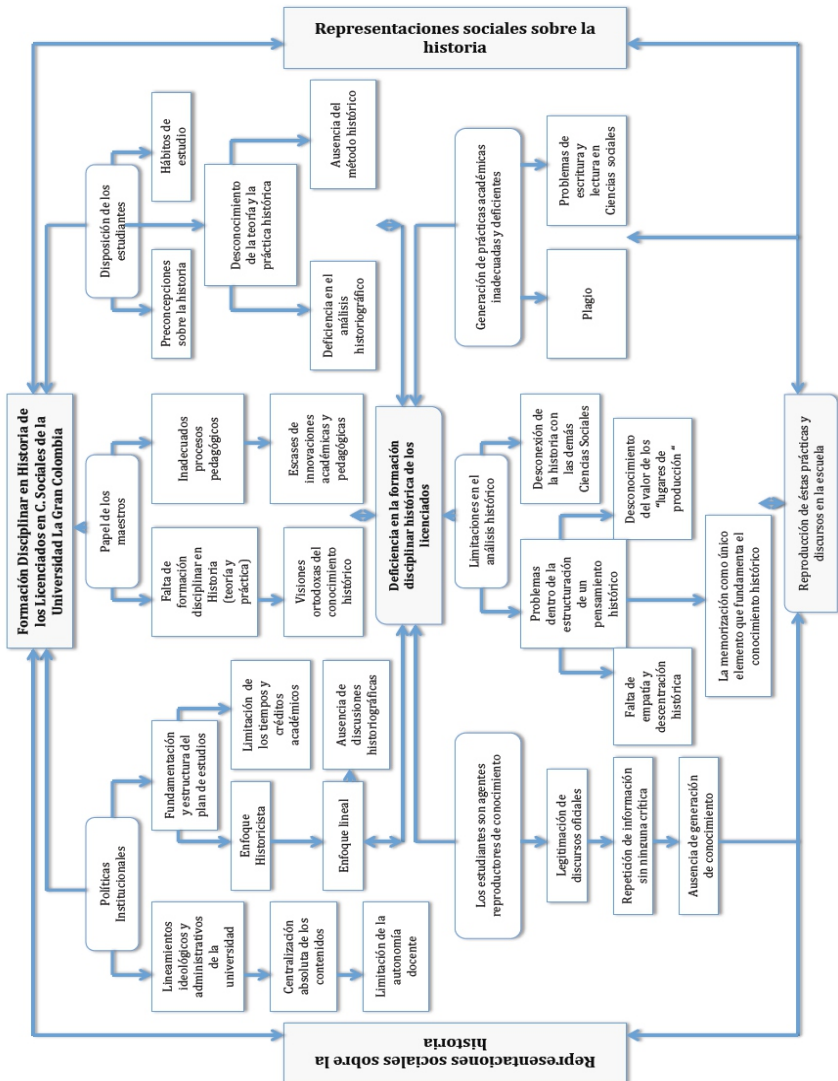
Complementariamente y con el propósito de verificar y ampliar los resultados obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario, se desarrolló una entrevista *semiabierta, dirigida e individual* a quince estudiantes seleccionados aleatoriamente, la cual, estaba compuesta por 24 preguntas fundamentadas en la estructura analítica del cuestionario base. Finalmente, y como tercer instrumento de recolección de información, se planteó el desarrollo de un ensayo histórico sobre el primer tema visto en el curso (Reformas Borbónicas), el cual tenía por objetivo establecer los grados de dominio de los estudiantes en torno a la producción de conocimiento histórico. La valoración del ensayo estuvo determinado por la aplicación de una matriz que evaluaba tres grandes campos: 1) La racionalidad de la producción de conocimiento disciplinar Histórico; 2) La racionalidad de la producción de conocimiento general en Ciencias

Sociales, y; 3) Elementos de forma, vinculados a la producción escrita. Es de anotar que el ejercicio de producción del ensayo histórico se articuló directamente con la formulación del análisis final de la intervención, siendo el parámetro de comparación desde el cual se estableció la pertinencia o no de las estrategias implementadas a lo largo del proceso investigativo.

Los resultados, obtenidos a través de los instrumentos de recolección de información, se condensaron cualitativamente en una matriz general, que fue utilizada en la identificación y análisis de las principales problemáticas que afectaban negativamente a los estudiantes a la hora de abordar racionalidades asociadas al conocimiento histórico, tarea que permitió fundamentar el *árbol de problemas* de la intervención. (ver gráfica 1). En él se destacan variables externas a los estudiantes como lo son, la rigidez del currículo y la falta de planeación de actividades que promovieran el desarrollo de procesos de comprensión histórica en seminarios previos que habían cursado; a su vez, variables relacionadas directamente con dificultades expresas de los estudiantes, entorno a: la capacidad de razonar, preguntar y criticar; el manejo de referentes teóricos y prácticos acerca del método histórico, y; la comprensión de elementos de índole historiográfico. Así, tomando como referente el árbol de problemas, se estableció con el fin de dar un horizonte a la intervención pedagógica, la siguiente pregunta orientadora ¿Cómo generar desde un espacio académico concreto, procesos de pensamiento histórico que promuevan la comprensión y análisis complejo de realidades sociales, en estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales formados desde perspectivas históricas

lineales y memorísticas?

Gráfica 1. Árbol de problemas. Resultados del diagnóstico inicial.



2. Descripción de la intervención pedagógica.

A partir de esta pregunta central y el árbol de problemas, se procedió a diseñar una intervención pedagógica que procurara establecer mecanismos de solución a las problemáticas identificadas –particularmente las asociadas directamente a los estudiantes⁹. Teniendo claro este principio, la intervención pedagógica fue planeada desde la idea de cuestionarla intencionalidad del espíritu reproductor de la historia *tradicional y oficial* (Vega, 1999; Vargas, Acosta y Sánchez, 2013), contraponiendo a ésta posición un enfoque que promueve el análisis y la comprensión de las realidades sociales a partir de la configuración de actividades que buscan evitar la mecanización y la reproducción de discursos que se presentan como verdades históricas absolutas. En este sentido, la propuesta pedagógica se estructuró a partir del diseño, aplicación y evaluación de actividades que promovieran en los estudiantes el desarrollo efectivo de *pensar históricamente* (Cajiao, 1997; Carretero y Montanero, 2008).

Para tal fin, se establecieron tres núcleos generales que orientaron la estructuración de las actividades: 1) una reflexión historiográfica alrededor de cómo se ha abordado por parte de los científicos sociales el

9-Es de aclarar que, la intervención pedagógica aunque se pensó para un curso específico de la malla curricular del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, más allá de los contenidos específicos del mismo, fijo como horizonte, la generación de una propuesta que se pudiera reproducir en otros espacios de formación de maestros –al interior y fuera de la universidad- que vinculan como pieza clave de sus procesos formativos reflexiones alrededor del conocimiento histórico.

problema de la historia de los siglos XVIII y XIX colombianos; 2) Un trabajo con fuentes históricas convencionales (fuentes de segundo orden) y no convencionales (Fotografía, Prensa, Pintura, Música, etc.) en torno a la comprensión de procesos sociales, políticos, culturales y económicos del siglo XVIII y XIX Colombiano, y; 3) El desarrollo de una Investigación a lo largo del semestre que se tradujera en la construcción de un ensayo histórico, integrando la lógica de los dos núcleos anteriores. El primer núcleo, se sustentó en la idea de promover escenarios de discusión en los que fuera visible la existencia de disensos y consensos frente a un mismo fenómeno histórico. El segundo núcleo se apoyó en la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro. Finalmente el tercer núcleo se centró en la producción de conocimiento por parte de los estudiantes, vinculando una racionalidad historiográfica y trabajo con fuentes, buscando rebatir el sistema de evaluación clásico empleado en la licenciatura el cual se focaliza en la reproducción y memorización de información.

De esta forma, al estructurar los propósitos de aprendizaje se hizo énfasis, no en el manejo de contenidos y el desarrollo de la memoria, sino en la formación de desempeños alrededor de la *comprensión* (Perkins, 2008) de los fenómenos históricos y la producción académica sobre éstos. En otras palabras, se buscó que los estudiantes comprendieran los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendieran a pensar históricamente sustentados en el dominio

de la conciencia histórica (Rüsen, 1992). Dicho propósito se encuentra íntimamente vinculado a la estructura de las actividades que se desarrollaron dentro del curso, las cuales estuvieron enfocadas a la generación de pensamiento crítico por parte de los estudiantes -condición fundamental dentro del pensar históricamente-.

A través del análisis historiográfico se dio cuenta de un proceso comprensivo en el que los estudiantes por medio de ejercicios argumentativos, establecieron comparaciones entre posturas teóricas diferentes, determinando las implicaciones académicas, sociales, políticas, culturales y económicas de éstas. En otras palabras, la lectura y discusión de propuestas académicas, que interpretan un acontecimiento o proceso histórico desde diferentes posturas historiográficas, estaba enfocada a promover y fortalecer la comprensión del relativismo histórico en los estudiantes, la necesidad de tener en cuenta el grado de veracidad y perdurabilidad de dicha información, y el análisis crítico del grado de parcialidad e implicación tanto del que realizó la propuesta como del que la está interpretando. Para ello en la práctica se desarrollaron dos ejercicios de balance sobre problemáticas inherentes a los contenidos que estructuraban el curso: el primero sobre los procesos de independencia en América Latina durante el siglo XIX,¹⁰ y; el segundo sobre el origen de los partidos políticos en Colombia a mitad del siglo XIX.¹¹ Dichos balances, se

10-Se analizaron perspectivas diversas entre las que se destacan los trabajos de Guerra (1993), Thibaud (2003), Rodríguez (2005), y Van Young (2006).

11-Se trabajaron fundamentalmente los planteamientos históricos propuestos por Melo (1978), Ocampo (1987), Tirado (1989), Bushnell (1996), AAVV (2005). Es de aclarar que a través de las discusiones en clase se analizaron complementariamente otras perspectivas.

desarrollaron a partir mínimo de la propuesta de dos autores que desde posiciones diferentes hubiesen analizado la problemática. Posteriormente a la entrega se programaron dos sesiones de socialización en los que cada estudiante presentaba brevemente las conclusiones que se derivaban de su ejercicio. Con ello se buscaba trabajar en la dimensión argumentativa del estudiante y su capacidad de cuestionamiento de las explicaciones históricas que se habían configurado alrededor de los procesos que suscitaban el balance.

Por otro lado, con el trabajo de fuentes, se buscaba que los estudiantes se aproximaran directamente a un tipo de conocimiento –no mediado por “una” interpretación- del pasado. Este contacto tenía como función posibilitar que los alumnos formularan preguntas y problemas que le fueran significativos, y a partir de su resolución, utilizando el método histórico - Recolección de información, formulación de hipótesis explicativas, análisis y clasificación de las fuentes históricas, establecimiento de causalidades, y explicación histórica del hecho estudiado- (Prats, 2001) desarrollaran desempeños de comprensión que ampliaran sus marcos referenciales frente al saber histórico de un fenómeno o proceso determinado. De ahí que, el análisis de fuentes, tenía como fin, la vinculación directa del estudiante a la producción de conocimiento, convirtiéndose con ello en un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹² En consecuencia, se estructuraron tres ejercicios

12-En este sentido, fue más interesante que los alumnos comprendieran como se puede conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos, que la propia explicación de un hecho o periodo concreto del pasado (Prats y Santacana, 1998). No obstante es necesario aclarar, que aunque se integró el método histórico en el trabajo pedagógico de la intervención, la intencionalidad final del curso no fue formar historiadores sino aprovechar las habilidades de pensamiento que se derivan de dicho método.

de trabajo con fuentes: el primero a través de una fuente que fue suministrada por el profesor alrededor de la Expedición Botánica; el segundo ejercicio se sustentó en torno al problema constitucional del siglo XIX, caso en el cual los estudiantes tenían que buscar fuentes de primer orden que dieran cuenta de este proceso histórico, y; finalmente el tercer ejercicio se sustentó en un tema libre que el estudiante debía trabajar por medio del análisis de “diarios de viajeros del siglo XIX”.

El núcleo final, integró los dos anteriores a través de la producción de un ensayo histórico que se trabajó a lo largo del semestre y que metodológicamente dentro de la investigación se estableció como la estrategia que permitió identificar con mayor claridad los avances y problemáticas alrededor de la generación de desempeños de comprensión histórica en los estudiantes del curso que se intervino. Complementariamente la producción del ensayo tenía como finalidad principal desarrollar en los estudiantes procesos críticos de análisis social que partieran de la identificación de problemas históricos referidos al siglo XIX Colombiano, acción que en su estructura integraba la generación de conocimiento por parte de los licenciados en formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los tres núcleos de actividades que se plantearon desarrollar en la intervención, se relacionaban al buscar en primer lugar, ayudar a los estudiantes a que identificaran el contenido ideológico y los prejuicios implícitos tanto en los textos que se analizaron, como en el conjunto de fuentes que se trabajaron; y en segundo lugar, al apoyarse en una crítica en torno a la argumentación que sostiene un

determinado autor o teoría, buscando contra-argumentos que se debatieron explícitamente en clase (Montanero,2001). De ahí que, los tres núcleos de actividades estuviesen enfocados a que los estudiantes comprendieran cómo el orden y la sucesión de los hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración, son variables que se deben tener en cuenta a la hora de valorar un hecho o proceso histórico.

Finalmente se situó la evaluación como un elemento clave que articulaba las actividades con los propósitos de aprendizaje propuestos. Este elemento se concibió como un *proceso* en el que lo cualitativo primó sobre lo cuantitativo. En esta medida bajo el soporte de matrices de evaluación, en las que se le dio a conocer al estudiante lo que se esperaba de él y el grupo de trabajo, se analizaron los desarrollos que se fueron dando en torno a la puesta en práctica del pensamiento crítico, la empatía histórica y el reconocimiento de lugares de producción, variables que se entendieron como desempeños de comprensión que permitieron valorar los avances o dificultades que se fueron presentando en torno al *pensar históricamente*.

3. Informe analítico sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La intervención pedagógica se sustentó en una formación basada en la construcción de significados y sentidos alrededor del conocimiento (Stenhouse, 2007), punto desde el cual se estableció un énfasis especial en el uso que se le da a éste en contextos específicos, el cual, incrementa las

posibilidades de conocer en comparación de las referencias abstractas típicas bajo las que se soporta la estructura del syllabus oficial del curso que se intervino. De esta forma las actividades se estructuraron alrededor de pensar históricamente, proceso que tiene como base primordial, según nuestra perspectiva, los siguientes desempeños de comprensión, los cuales a su vez son los criterios, desde los que se presentan a continuación los resultados de aprendizaje de los estudiantes:

3.2.1 *El manejo de la temporalidad*: Uno de los elementos que más dificultades supuso para los estudiantes tanto en los ejercicios historiográficos como los de fuentes, fue el manejo de las tres operaciones generales que determinan la referenciación del tiempo: La cronología, la ubicación de duraciones y, la interrelación temporal (Torres, 2001). Por lo general la mayoría de estudiantes sólo manejó como criterio de sus trabajos la dimensión cronológica, a partir de la cual restringieron sus primeros ejercicios a una datación simple en la que se reproducían fechas sin ningún tipo de argumentación o vinculación con elementos de causalidad histórica (Cardoso, 1981). No obstante, conforme se fueron realizando las retroalimentaciones y se desarrollaron las socializaciones, algunos estudiantes integraron a sus ejercicios reflexiones más elaboradas que integraban discusiones temporales de mayor complejidad.

Al realizar un balance general de la experiencia con los estudiantes -cierre del curso- uno de los elementos que explicaría dicha dificultad según ellos, radica en el hecho que la formación que han recibido a lo largo de la carrera se basa prioritariamente en la memorización de fechas e

información que no se conectan reflexivamente. En este sentido, es claro, que la intervención pedagógica no alcanzó a desarrollar a plenitud este desempeño de comprensión en los estudiantes, pero si permitió que ellos identificaran como una problemática en la construcción de los discursos históricos que manejan, la falta de dominio de la racionalidad temporal.

3.2.2 *La empatía histórica*: Consideramos que este eje que determina uno de los desempeños de comprensión más importantes en la consolidación del pensamiento histórico fue el que tuvo mayor desarrollo en los estudiantes, principalmente gracias al trabajo que se desarrolló con fuentes históricas. Aunque en los primeros ejercicios el problema de identificar y valorar los *lugares de producción* (De Certeau, 1999) hizo que los trabajos no fueran de calidad, poco a poco conforme se fue avanzando en el proceso, la mayoría de los estudiantes interiorizó la importancia que tiene el reconocimiento de los valores propios del pasado en el análisis histórico que se construye en torno a él. En esta medida, los trabajos intermedios y finales que se desarrollaron, no sólo se centraron en la descripción de un proceso histórico -ya fuera propuesto por el docente o fijado por los propios estudiantes- sino que tuvieron en cuenta las racionalidades propias de la fuente que se estaba analizando para emitir la explicación. Dicho avance fue posible gracias al desarrollo de talleres previos que buscaban explicar el método histórico frente al manejo de las fuentes, y las socializaciones y retroalimentaciones que se establecieron alrededor del primer ejercicio de fuentes que se elaboró.¹³

13-En este punto fue fundamental la intervención de algunos estudiantes quienes de una forma crítica y propositiva ayudaron a los compañeros que tenían dificultades en el reconocimiento de los lugares de producción de las fuentes que estaban utilizando

3.2.3 *La multiplicidad explicativa*: Al igual que el manejo de las temporalidades, el reconocimiento y valoración de la multiplicidad explicativa sobre los procesos históricos se convirtió en un desempeño de comprensión que no se vio materializado en la mayoría de los ejercicios de los estudiantes. Para ellos, fue supremamente difícil establecer el por qué existen diferencias argumentativas frente a un mismo fenómeno histórico. En este sentido, los estudiantes no dieron una valoración real de los elementos historiográficos que configuran los discursos históricos alrededor de un proceso o acontecimiento dado. Dicha dificultad se presentó en gran parte, debido a que los licenciados en formación desconocen las racionalidades generales que configuran a la disciplina histórica, lo que conlleva a que la entiendan desde posiciones simplistas que reproducen información. Por ejemplo, si se revisa la malla curricular que orienta la formación de los Licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia, es evidente que no existen espacios formales que estén orientados a comprender el estatuto epistemológico de la Historia, hecho que facilita que se fortalezca una visión parcializada de esta disciplina restringiéndola a una línea del tiempo unidireccional la cual se fundamenta en un ejercicio acumulativo de ciertos datos y conocimientos.

No obstante es necesario resaltar que los trabajos historiográficos que se desarrollaron, aunque al final no cumplieron con las expectativas esperadas -debido a la falta de crítica y argumentación-, por lo menos, si generaron un espacio en el que los estudiantes pudieron ver que la historia

no se construye a partir de certezas y verdades absolutas sino que está abierta a diferentes posibilidades explicativas. El reto es que dicha identificación sea puesta en práctica en ejercicios argumentativos orales y escritos en los que el licenciado en formación evidencie un manejo historiográfico que potencialice su análisis y comprensión de la realidad social pasada, presente y futura. Para ello, contrario a lo que se creía en la concepción inicial de la intervención, es necesario un trabajo de mediana duración que no puede estar inscrito en un curso sino que debe atravesar transversalmente los sentidos de formación que se contemplan en el plan de estudios.

3.2.4 *La posibilidad de construir conocimiento:* Aunque es de suma dificultad cambiar en un corto plazo las concepciones y representaciones que se tienen de la forma en la que se configura el conocimiento, a través de la intervención pedagógica particularmente por medio del trabajo con fuentes, se logró que los estudiantes en su mayoría reconocieran la posibilidad que tienen de construir explicaciones históricas propias. Este avance no solo optimiza la comprensión del estudiante de los fenómenos históricos sino que le permite revalorar y reconfigurar su papel como futuro docente. De esta forma, por ejemplo el conjunto de estudiantes diseñó una propuesta pedagógica de salidas de campo que integraba la dimensión histórica de procesos propios del siglo XIX Colombiano con una mirada didáctica enfocada a atender las necesidades de una población escolar particular. En medio de la socialización de este ejercicio y los trabajos de fuentes, los estudiantes

resaltaron la importancia que tiene el asumir la profesión docente desde la posibilidad de construir conocimiento y no solamente entenderla desde la restricción que implica la simple reproducción de información.¹⁴

3.2.5 *El ejercicio de la crítica histórica*: paradójicamente los avances que se dieron acerca de la producción de conocimiento, no estuvieron acompañados por el fortalecimiento del ejercicio de la crítica histórica. En otras palabras, a los estudiantes se les dificultó establecer parámetros de crítica a los aportes que han hecho los científicos sociales sobre procesos históricos particulares. En esta medida, cuando se exploran las propuestas explicativas de un determinado autor, los estudiantes no encontraron elementos argumentativos para criticarlas -así no estén de acuerdo con ellas-. Esta situación dificultó la consolidación de espacios de discusión que permitieran un diálogo fluido en torno al hecho o proceso histórico que se estaba analizando. Esta dificultad también alteró los espacios de socialización y discusión referentes a los ejercicios historiográficos y de fuentes, ya que los estudiantes en su mayoría no ejercían la posibilidad de crítica frente a sus pares -independientemente que las matrices de evaluación establecían algunos criterios que se podían utilizar-, hecho que impidió la fluidez de los análisis.

14-Es necesario aclarar, que independientemente de los avances que se lograron desarrollar en torno a la producción de conocimiento, es una tarea pendiente aún, aclarar con mayor fuerza los criterios de dicha producción, las implicaciones que tiene dicha acción y los elementos que la legitiman.

4. Consideraciones finales: Balance crítico de los logros de la intervención y reconfiguración del diseño.

Al realizar un Balance entre lo que se planeó y lo que se consiguió finalmente luego de desarrollar la intervención pedagógica, se podría afirmar desde una mirada desprevenida que no se lograron la mayoría de objetivos, ya que fueron más las dificultades que se presentaron, que los avances que se dieron en torno a los desempeños de comprensión del *pensar históricamente*. Sin embargo, al realizar un ejercicio analítico sobre los resultados de la intervención, es innegable que la óptica de los estudiantes frente al conocimiento histórico cambió (en diferentes grados de acuerdo al caso) y que con ello se dio cuenta de la intencionalidad de la propuesta en general. Dicho de otra manera, los estudiantes en sus ejercicios no desarrollaron a plenitud lo que se esperaba desde la planeación, pero establecieron un cambio significativo frente a las concepciones iniciales sobre la historia con las que iniciaron el curso.

Es necesario reconocer en este punto que, la intervención se estructuró a partir de parámetros de formación con una complejidad que los estudiantes no estaban preparados para afrontar, debido a las carencias que tiene la malla curricular y el sentido de la misma. En nuestra opinión, esta condición no niega la potencialidad de la propuesta sino que la reconfigura, en la medida que se debe pensar no para un curso que se da al final de la formación del licenciado, sino en la concepción transversal de la planeación de todos los cursos que hacen parte de la línea de formación

disciplinar histórica de la carrera.

De ahí que la intervención, de acuerdo a los resultados ratifica la necesidad imperante de formar a los licenciados en Ciencias Sociales en torno a pensar históricamente, precisamente, para evitar o reducir al máximo las dificultades que se presentan a la hora de comprender y analizar los procesos históricos. Esta intención implica una apuesta curricular diferente que tenga como base la construcción de sentidos y significados frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje; complementariamente, establece la necesidad de una discusión seria sobre el tipo de licenciado que se busca formar, discusión en la que debe existir una voluntad política real de cambio, y; finalmente, integra la voluntad del estudiante por desarrollar desempeños de comprensión que, exigen un compromiso real por optimizar los discursos y prácticas desde las que fundamenta su formación.

BIBLIOGRAFÍA.

- AAVV. (2005). *Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia 1840-1902*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BUSHNELL, David. (1996). *Colombia una nación a pesar de si misma*. Bogotá: Editorial Planeta.
- CARDOSO, Ciro. (1981). *Introducción al trabajo de la Investigación Histórica*. Barcelona: Editorial Critica.
- CAJIAO, Francisco. (1997). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Santa fé de Bogotá: Tercer mundo Editores/ Fundación FES.
- CARRETERO, Mario. y KRIGER, Miriam. (2004). La enseñanza de la historia en la era global. En: Carretero, Mario y Voss, James (Comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 71-98.
- CARRETERO, Mario. y MONTANERO, Manuel. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. En *Cultura y Educación*, núm. 20 (2), pp. 133-142.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- COLÁS, M., y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: ALFAR.
- DE CERTEAU, Michel. (1999). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- FINOCCHIO, Silvia. y LANZA, Hilda. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En: Hilda Lanza y Silvia Finocchio. *Curriculum presente Ciencia ausente*. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- GONZÁLEZ, M. Paula. (2006). Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. En: *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 5, pp. 21-30.
- GONZÁLEZ, Mireya. (2011). *La configuración histórica del saber Pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de*

- un camino: 1870-2010*. [tesis de maestría]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Historia.
- GUERRA, François. (1993). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUERRERO, Carolina. (2011), *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la Historia en Colombia 1973-2007*. [tesis de maestría]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Maestría en Historia.
- MELO, Jorge. (comp.). (1978). *Orígenes de los partidos políticos en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura
- MONTANERO, Manuel. (2001). La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de Ciencias Sociales. En: Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 29, pp. 95-105.
- PERKINS, David. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós. pp. 69-92
- PRATS, Joaquim. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovada*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PRATS, Joaquim y SANTACANA, Joan. (1998). Enseñar Historia y Geografía principios básicos. En: *Enciclopedia General de la educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- RODRÍGUEZ, Jaime. (2005). *La independencia de la América Española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RÜSEN, Jörn. (1992), El desarrollo de la competencia Narrativa en el aprendizaje Histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral, en *Revista Propuesta Educativa*, núm. 7, pp. 27-36.
- STENHOUSE, Lawrence. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. (Sexta ed.). Madrid: Morata. pp. 93-156.
- THIBAUD, Clément. (2003). *Repúblicas en armas. Los ejércitos bolivarianos en la guerra de Independencia en Colombia y Venezuela*. Bogotá: Planeta-IFEA.
- TIRADO, Álvaro. (1989) “El Estado y la política en el siglo XIX”, en

Nueva historia de Colombia, Tomo II. Bogotá: Planeta.

TORRES, Pablo. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Madrid, Ediciones de la Torre.

VAN YOUNG, Eric. (2006). *La otra rebelión*. México: Fondo de Cultura Económica.

VARGAS, Sebastián.; ACOSTA, Margoyh. y SÁNCHEZ, Ramiro. (2013), *Historia, Memoria, Pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios.

VEGA, Renán. (1999). *Historia, conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos.

YUNI, José. y URBANO, Claudio. (2005). *Mapas y herramientas para conocerla escuela. Investigación etnográfica e Investigación acción*. Córdoba: Editorial Bruja.

¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes.

Mariela Coudannes Aguirre y Marcelo Andelique ¹

Resumen.

Los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina) deben realizar una práctica docente en el nivel superior antes de recibir el título de “Profesor de Historia”. En este artículo se presenta un estudio de caso basado principalmente en los informes que ellos producen. Analiza sus percepciones y opiniones respecto de las estrategias didácticas que emplean sus docentes, mayormente expositivas, los supuestos que las sustentan, la brecha entre teoría y práctica, entre otros aspectos. Si bien ya existe abundante investigación y bibliografía sobre lo que es una buena clase en los niveles anteriores del sistema educativo, la reflexión en relación con la cátedra universitaria es menos frecuente.

Palabras clave:

prácticas docentes, universidad, practicantes, clase expositiva

1- Integrantes de la cátedra a cargo de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica Docente, Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina. E-mail: macoudan@fhuc.unl.edu.ar, marceloandelique@yahoo.com.

Abstract.

Students from the University of the Littoral (Argentina) should conduct a teaching practice at the higher level before receiving the degree of "History Teacher". This article presents a case study based mainly on the reports they produce. Analyze their perceptions and views on the strategies used by their teachers, mostly expository, assumptions that underpin the gap between theory and practice, among others. While there is already plenty of research and literature on what is a good class at previous levels of the education system, the reflection about the university chair is less frequent.

Keywords: teaching practices, university, practitioners, expository class

Introducción.

Desde hace algunos años, de acuerdo a lo estipulado por los planes de estudio de los Profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (en adelante FHuC), los alumnos avanzados realizan práctica en una asignatura de la carrera de su interés y cumplen con las siguientes instancias en aproximadamente un mes: observaciones, ayudantía a la cátedra y clase. Se lleva a cabo en el marco de la asignatura "Práctica docente" y es un requisito para la obtención del título profesional que otorga incumbencias para el dictado de clases en la universidad. La mayor parte de las asignaturas elegidas son las que están a cargo de especialistas en la disciplina histórica pero también se han realizado algunas experiencias en la asignatura Didáctica de la Historia. Si bien estas son acotadas, las reflexiones que producen (autoevaluaciones e

intercambios con pares y coordinadores) constituyen un material muy rico para el análisis y nos han permitido detectar algunos problemas, elaborar algunas preguntas y esbozar algunas hipótesis sobre los desafíos que plantea. Hemos contado con la colaboración de veintiún estudiantes, la mayoría de ellos recientemente egresados, que nos autorizaron a utilizar sus informes finales escritos entre los años 2006 – 2012. En un segundo momento realizamos una actividad de triangulación de los resultados con otros ocho alumnos, todos avanzados en la carrera, y arribamos a algunas conclusiones provisionarias.

Así como se observa en los anteriores niveles de escolaridad, la universidad alberga tensiones entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Coincidimos con Edelstein sobre la necesidad de reflexionar sobre las prácticas universitarias y su relación con la complejidad y la problematicidad, muy especialmente sobre las intencionalidades y los “efectos” que “provocan en aquellos a quienes van dirigidas”. (Edelstein, 2013:31)

En general, los estudiantes perciben que las clases son muy expositivas (sin distinción de edades o experiencia del profesor o profesora) y con escasas intervenciones orales. Quien aprende se limita a tomar apuntes, a escuchar, y muy pocas veces formula preguntas. Tampoco las formula el o la docente cuando debería ser una estrategia clave no solo para ayudar a la comprensión sino también para desafiar certezas (Litwin, s/d). Solo quienes han leído el texto tendrían la legitimidad de hacer algún aporte –siempre y cuando haya espacio para hacerlo-. No es algo nuevo en los ámbitos universitarios donde la clase magistral es la reina de los

“teóricos”, casi siempre a cargo de “popes académicos”. Al respecto, Edith Litwin sostenía que este tipo de clase “tiene una cuota de autoengaño: el docente percibe que dio la clase bien y entiende que el tema, por añadidura, se aprendió bien. A una exposición prolija, un aprendizaje pulcro y ordenado. Pero es muy frecuente que los estudiantes digan: sabe mucho del tema, pero no le entendemos nada.” (Litwin, 2008:63) Es muy común escuchar esto en los pasillos de la facultad lo que va creando en los estudiantes una autoimagen de “no saber”, y de que el único camino seguro para aprender es el que se propone. Estaríamos frente a lo que algunos autores han denominado un modelo academicista en el que lo esencial es el sólido conocimiento de la disciplina, y no de las habilidades pedagógicas, consideradas más bien superficiales e innecesarias para este nivel (De Lella, 1999).

Es menos común intentar saber qué incidencia tienen estas prácticas docentes en las concepciones de los y las estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje, más allá de lo que se apropian en las asignaturas pedagógicas de contenido general y específico. No es una novedad que muchos de ellos reproducen luego clases expositivas en el nivel secundario, fenómeno generalmente atribuido a las marcas indelebles de la propia biografía escolar que la formación universitaria no logra modificar o por el contrario refuerza. Lo hemos podido observar en las clases de nuestros practicantes pero también lo acreditan estudios de otras universidades:

“En la mayoría de los casos, los docentes noveles reconocieron que se valieron de la explicación para transmitir información, para brindar

datos concretos sobre el tema que estaban trabajando con sus alumnos. A esta práctica se la podría vincular con la clase expositiva y con la idea de que se aprende mediante la escucha de la lección del profesor, que es quien tiene el conocimiento y lo transmite a sus alumnos. Este tipo de prácticas no está vinculado con la formación pedagógico–didáctica recibida por los docentes, pero posiblemente surgió porque está relacionado con sus biografías escolares (Feldman, 2004), con la forma en que aprendieron historia, ya sea en la escuela secundaria, en la universidad, o en el profesorado, donde las clases centradas en las explicaciones de los docentes y en la simple transmisión de información son bastante frecuentes.” (Carnevale, 2012:64)

Cabe preguntarse entonces si los profesores formadores (el conjunto de profesores de la carrera, no solo los de las asignaturas pedagógicas) logramos que alumnos y alumnas se posicionen de una manera diferente frente a estas concepciones academicistas.

¿La desnaturalización de lo obvio?

Críticas y justificaciones a la clase expositiva.

Con esta investigación nos propusimos identificar algunos rasgos de las metodologías didácticas en la universidad, los supuestos de los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones entre teoría práctica y entre saber e ignorar, entre otros aspectos. Cuando citemos los testimonios de los estudiantes haremos referencia a dos tipos de fuentes: los “informes finales de práctica” (mayormente egresados) y los “comentarios realizados para la investigación” fruto de la triangulación con un segundo grupo de estudiantes avanzados.

Para empezar, la siguiente es una descripción bastante ajustada de lo que suele suceder en las clases del Profesorado de Historia de la FHuC:

“La dinámica de la clase consistió en la exposición de los temas por parte de la docente, y los alumnos se limitaron a tomar apuntes sobre lo que consideraban importante. Solamente en tres ocasiones los alumnos interrumpieron a la profesora para hacerle preguntas puntuales sobre alguna duda. Las pocas dudas que surgieron, provinieron de los alumnos recursantes y de otro que había leído las lecturas correspondientes a esa clase. En todo momento los alumnos se remitieron a escuchar atentamente y realizar anotaciones sobre lo que la profesora exponía, dejando poco lugar al debate o al intercambio de ideas. Este rasgo típico de las clases denominadas «teóricas» puede deberse a dos posibles factores. Por un lado, a la preocupación propia de los alumnos de oír y anotar lo máximo posible ya que era la clase previa al examen parcial (...). Por otro lado, al hecho de que los alumnos consideren que existe una «brecha intelectual» entre el profesor y ellos, que los inhibe a hacer preguntas, por lo que sólo se limitan a escuchar.” (M, informe final de práctica, 2011)

Aunque en una clase magistral pueden aparecer preguntas por parte del profesor para establecer alguna interacción, ello no supone necesariamente el diálogo. Parecería que la mayoría de los docentes parten de la idea de que pueden prescindir de los aportes de los alumnos y que el saber especializado, del cual carecen, se trasmite a través de la exposición y se adquiere a través de la escucha. Sin embargo, narración y explicación, aquellos momentos en que el profesor habla del objeto, no deberían ser incompatibles con el diálogo. Lo fundamental es que cada uno de los actores adopte una postura abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, es decir, asumirse como seres epistemológicamente curiosos (Freire, 1998). Lo que surge de la mayoría de los testimonios es que los profesores no

emplean estrategias para verificar la comprensión durante el cursado. Los resultados de los trabajos prácticos o de los parciales suelen recibirse con sorpresa y hasta desconcierto por las cátedras.

“Varias veces escuché decir a docentes que tuvieron la mayoría de parciales reprobados porque los estudiantes «no leen» o «no estudian», evidenciando la ausencia total de autocrítica por parte del profesor.” (J, comentarios realizados para la investigación, 2012)

Es posible que ello se relacione con la creencia no demostrada de que su auditorio tiene el suficiente grado de autonomía y de desarrollo de las competencias mínimas para comprender lo que se dice. Por otra parte, subyace la idea de que el estudiante debe aprender el camino del maestro, del saber revelado, de la palabra autorizada. Los autores que se leen o se citan son “los que hay que leer”, y frecuentemente, no caben otras opiniones u otras opciones bibliográficas. Algunos señalan que los profesores exponen siguiendo la lógica de cada uno de los autores o brindan una síntesis de diversos planteos historiográficos. Ello forma parte de los fuertes supuestos compartidos entre docentes y alumnos acerca de lo que debiera ser una “buena clase” en la universidad. La solvencia intelectual aparece ligada a un discurso unidireccional que exhibe un conocimiento de ribetes enciclopédicos. Las distintas situaciones narradas en los informes dan cuenta del grado de naturalización que alcanza el modelo de educación “magistral” y de la pervivencia de una concepción academicista de la formación universitaria; todo un imaginario sobre la enseñanza y el aprendizaje notablemente resistente al cambio.

“Durante la exposición hay un extenso detalle de los hechos presentados en los textos, los cuales desconocen la mayoría de los alumnos por no haber leído el material. Esto hace que el transcurso de la clase sea poco participativo y dado que la misma se reduce a la exposición de los textos, la clase transcurre sin mayores cambios en el tono de la exposición (...) La falta de lectura del material por parte de los alumnos hace más monótono el desarrollo de la clase. El profesor permanece sentado siguiendo sus apuntes y los alumnos siguen el desarrollo de la exposición sentados en semi círculo.” (A, informe final de práctica, 2008)

Hay materias donde las clases de los prácticos adquieren otra dinámica pero en contrapartida prevalece la idea de que las clases teóricas no están destinadas a propiciar la participación. El argumento principal es que los alumnos y alumnas no leen y no se comprometen, aun en aquellas clases en las que se realizan propuestas alternativas y se demanda una participación activa:

“En los segmentos expositivos los educandos no realizaron intervenciones, dejando las preguntas o comentarios para la parte de la clase destinada a la realización de actividades. En retrospectiva pienso que hubiese sido interesante que las partes que destiné a exposición y explicación fuesen más interactivas, pero me imaginaba que los alumnos no me iban a interrumpir demasiado durante estos segmentos (...) teniendo en cuenta que se trata de alumnos avanzados de la carrera y que traté de simplificar en el mayor grado posible las explicaciones, es probable también que no hayan tenido demasiados problemas para entender las ideas nodales de lo que les estaba diciendo.” (G, informe final de práctica, 2010)

Creemos que estas justificaciones son la expresión de las marcas subjetivas que las prácticas han dejado en los estudiantes cuando cursaron las distintas materias previstas en el plan de estudios. El hecho de que

algunos de ellos lo hayan anticipado o previsto en su planificación, es un indicio de la reproducción de aquello que han incorporado producto de las rutinas institucionalizadas y que las propuestas alternativas no logran “destronar”. La exposición sin mediar la interrogación es una práctica tan internalizada que esperan que sean los estudiantes los que hagan las preguntas, o que aprenderán si las explicaciones son claras. Cabría preguntarse, ¿cómo hacen los practicantes para saber si sus explicaciones son comprendidas si no se pregunta a los destinatarios? Evidentemente, se parte de una evidencia pocas veces constatada, de una profecía que se cumple a sí misma una y otra vez. Además, y esto es algo que observamos en muchas prácticas, el uso de *power point* es interesante pero por lo general opera como una “muleta” que refuerza el carácter expositivo de la clase.

Los supuestos sobre el comienzo y final de carrera.

Su incidencia en la práctica.

Otro aspecto que surge de los relatos de los practicantes es la sorpresa que experimentaron cuando descubrieron que ser un estudiante avanzado de la carrera no implicaba necesariamente un grado mayor de autonomía ni desenvolvimiento pleno de las capacidades intelectuales. Cabe una pequeña digresión para contextualizar este supuesto. Históricamente, la universidad argentina ha recibido jóvenes que poseían conocimientos y competencias básicas, de lectura y escritura, de habilidades cognitivas complejas, que les permitirían recorrer con éxito el

trayecto de formación profesional elegido. Y a pesar que desde hace ya varios años se advierten dificultades en el ingreso y egreso de las distintas carreras, este imaginario no ha sufrido modificaciones significativas en cuanto al “deber ser” del alumno universitario. Como afirma Lewkowicz las instituciones prevén un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega, igualmente se le exige que se adapte a la situación institucional. Si no puede o no quiere, la pregunta es: “¿qué posibilidades tienen los agentes para, una vez desmontados los supuestos institucionales, instalar una subjetividad capaz de habitar las situaciones?” (Lewkowicz, 2011:106) En el primer año se manifiestan con particular crudeza los obstáculos para

“lograr la participación, el compromiso, la lectura de los textos, y todo esto dificulta mucho el trabajo en clase, ya que sin el compromiso de los chicos las clases terminan siendo muchas veces solamente expositivas” (D, informe final de práctica, 2009).

Es una noción muy extendida que los problemas se deben principalmente a las deficiencias de la escuela secundaria que se “arrastran” a un nivel superior mucho más exigente. Los adolescentes no se adaptan fácilmente a una situación en la que se incrementan las lecturas y se maneja un lenguaje académico.

La “autonomía es relativa en los primeros años donde los alumnos todavía actúan bajo la lógica de la escuela, con lo cual, el papel del docente en los primeros años es doble: por un lado tener en cuenta las dificultades que puede haber para la comprensión de los contenidos específicos, y por otro el de iniciar a los alumnos en lo que implica la «vida universitaria.»” (E, informe final de práctica, 2010)

Análisis más críticos, pero más raros en los relatos, han puesto sobre la mesa la complejidad que reviste la temática.

“Los primeros años en la universidad suelen ser muy duros. Ahora bien, aunque el tema está instalado en el campo de la investigación y la discusión, son pocas las cátedras que se comprometen en la búsqueda de soluciones y alternativas, en la práctica cotidiana en las aulas la mayoría prefiere dar la espalda al problema. (...) Por ello la idea central de mi práctica en superior fue ayudar a los alumnos en la resolución de algunos problemas comunes y específicos de nuestra disciplina: el planeamiento de problemas, el manejo del tiempo histórico, la elaboración de hipótesis, el análisis multicausal de un fenómeno histórico, el establecimiento de relaciones entre diferentes enfoques. (...) Traté entonces, que mi propuesta contemplara dichos conceptos estructurantes, los cuales deben hacerse evidentes siempre que sea posible, porque muchas veces los docentes los pasan por obvios, y en general los alumnos universitarios somos escasamente proclives a admitir que «no sabemos»...” (M, informe final de práctica, 2009)

En contrapartida, hacia finales de la carrera, existe la creencia generalizada de que los estudiantes que logran sortear los enormes obstáculos de los primeros años ya han incorporado los conocimientos y las competencias propias de la disciplina histórica y que no dependen de propuestas didácticas que los interpelen. Solo algunos practicantes pudieron reconocer que sus pares presentan dificultades de comprensión que requieren de la intervención pedagógica:

“Muchos comentarios de los alumnos fueron erróneos, algunas cuestiones significativas de los textos o discursos leídos no fueron observadas, y además surgieron numerosas preguntas. Esto me conduce a

pensar que realmente el hecho de que los alumnos se encuentren en el último tramo de la carrera, no significa que no necesiten del aula como espacio de aprendizaje y de la ayuda tutelada del profesor como «facilitador» del mismo (a partir de la organización de una serie de actividades que posibilitan la construcción de conocimientos).” (B, informe final de práctica, 2009)

Actualmente se cuenta con estudios en otras universidades del país que corroboran que el estar avanzado en la carrera no asegura un mayor y mejor empleo de estrategias de comprensión de texto, pero que la situación puede mejorar cuando hay un trabajo conjunto entre distintos especialistas de la facultad, cuando estos se involucran y reconocen el problema y se aplican estrategias para resolverlo (Loffi de Ranalletti, 2011).

Entre la reproducción y la innovación.

Si bien los coordinadores pedagógicos de las experiencias proponemos a los estudiantes romper con concepciones tradicionales sobre la enseñanza en el nivel universitario, donde los “teóricos” -centrados en la figura del profesor- aparecen escindidos de los “prácticos” –dedicados puramente a las actividades que resolverán los alumnos, perduran valoraciones de lo práctico como algo menos importante y subsidiario de lo teórico. En una buena clase debería buscarse que los alumnos se apropien de conceptos, información y metodologías propias del trabajo disciplinar, y que estén presentes tanto la explicación del profesor como las actividades que les posibiliten a los alumnos aplicar las capacidades del pensamiento o construir conocimientos de manera

significativa y relevante.

Procurando entonces construir intervenciones ancladas en la interacción y el diálogo, los practicantes elaboran planificaciones que en muchos casos son diferentes a las que se presencian en las aulas. Entre las distintas estrategias se pueden mencionar: organizadores previos para la apertura, repertorios de citas para ser leídas en clase y recuperadas oralmente, formulación de hipótesis y problemas para resolver en el aula a partir de la lectura de fuentes, proyecciones de videos y presentaciones en formato *power point*, elaboración de cronologías y mapas temporales, recuperación de conocimientos previos sobre las temáticas a tratar en clase. Sin duda, las mismas forman parte de una “batería” de recursos bien conocidos y empleados en las propuestas orientadas a la escuela, pero se convierten en “novedosas” y “alternativas” para las clases universitarias en tanto no suelen verse como algo necesario o justificado para este nivel.

En general, insistimos en la necesidad de favorecer la interacción a partir de la alternancia entre la explicación y la interrogación, convencidos en que la relación dialógica entre docentes y alumnos potencia los intercambios y las posibilidades de comprensión por parte de los estudiantes. Si bien en el plano discursivo, y sobre todo durante los intercambios que se generan en los talleres, los practicantes dicen estar convencidos de que hay que “enseñar a pensar históricamente”, estas intenciones no siempre se concretan. Por lo general se producen contradicciones entre lo que sostienen teóricamente y lo que “pueden” desarrollar. Muy significativamente, uno de los principales problemas está en las formas de preguntar. Las propuestas alternativas que elaboran solo

duran el tiempo que lleva hacer la experiencia, los profesores a cargo de las asignaturas no las continúan.

Al momento de volver a pensar críticamente lo hecho en el aula los estudiantes pudieron reconocer estas tensiones:

“En primer lugar, es importante aclarar que la reflexión sobre la práctica en el Nivel Superior resulta mucho más difícil de realizar, por el hecho de ser el ámbito en el que nos desenvolvemos cotidianamente desde hace mucho tiempo (en mi caso desde hace 6 años). Por ello, resulta más dificultoso tomar distancia de determinadas actitudes dentro del aula y objetivarlas para reflexionar sobre ellas. (...) Haciendo un análisis crítico desde otra perspectiva, considero que la clase fue muy expositiva. No era mi intención hablar tanto, sino que pretendía que los alumnos me ayuden a desarrollar las ideas.” (M, informe final de práctica, 2011)

“Como crítica a mi clase, creo que mereció un mayor nivel de problematización, en tanto los tratamientos temáticos fueron abordados, si bien relacionándolos y contraponiéndolos entre sí, sin exponer una cuestión que inste al pensarlo desde otro lugar, o relacionándolo con otros elementos (...) hubiera sido conveniente reformular en forma de preguntas algunos aportes de los alumnos, para sacar algunas ideas y problematizar mejor lo que estábamos discutiendo.” (A, informe final de práctica, 2012)

“¿Cómo lograr no reproducir las mismas prácticas que un ámbito te presentó durante 6 o 7 años? ¿Cómo escapar a la realidad de la FHuC cuando el profesorado está más abocado a la investigación que a la docencia?” (L, comentarios realizados para la investigación, 2012)

En trabajos anteriores ya hemos comentado cómo los incentivos al sistema universitario y los estándares en la evaluación de resultados han llevado a que se prioricen las tareas de investigación. También es frecuente escuchar de los formadores que algunos alumnos reúnen condiciones para

ser docentes en la facultad e ingresar al CONICET y otros para trabajar en la escuela, pues se supone que este último es un ámbito de menor jerarquía y menor exigencia (Coudannes Aguirre, 2010). Según algunos otros autores, privilegiar la formación disciplinar por sobre la pedagógica generan “prácticas transmisivas y reproductivas del conocimiento histórico” pues se limitan solo a la “comunicación de saberes” (Rivera et al, 2013:150, 156). Ello plantea un problema que desde nuestro punto de vista es didáctico pero también epistemológico (la propia concepción del conocimiento histórico y cómo se construye) pues no se cuestionan los saberes y mucho menos a los encargados de “transmitirlos”.

Las prácticas que no responden al modelo hegemónico, pues incluyen el diálogo, el trabajo grupal en el aula y las puestas en común, son menos frecuentes en el cursado de las carreras de Historia de la FHuC, y a menudo se desvalorizan o no se consideran propias del nivel.

“Durante estas clases, los alumnos encuentran un mayor espacio para plantear dudas e inquietudes, inclusive que se «salen» del marco temático de la cátedra, como por ejemplo: problemáticas sociales, cuestionamientos sobre la carrera o el ambiente universitario, actualidad en general, compartir experiencias personales, por mencionar cuestiones. Esto pone en evidencia que los alumnos se sienten en un espacio de mayor libertad que excede los contenidos de la materia, en el cual pueden problematizar o cuestionar la realidad actual, por lo que se pueden ver una articulación constante entre el pasado y el presente. (...) escapar del supuesto mediante el cual se asocia a la universidad como un ambiente de producción de conocimiento y que no tiene espacio para las experiencias e inquietudes cotidianas de los sujetos que asisten.” (M, informe final de práctica, 2011)

“[Las clases de la asignatura de la carrera en la que hice la práctica

tienen] un fuerte basamento en el diálogo, el cual es estimulado a través de la indagación constante del profesor sobre lo trabajado en clases anteriores, articulando los contenidos ya abordados con los nuevos, y sobre la temática que es objeto de estudio, la cual es trabajada mediante la simple recuperación de las lecturas consignadas para una clase, la articulación de la exposición por parte del profesor con la lectura de fragmentos de textos historiográficos o de fuentes históricas, o por medio de actividades grupales basadas en la lectura de textos y la devolución posterior al grupo-clase. Creo que esta modalidad de trabajo da cuenta de una postura frente a la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las nociones postuladas por los autores que leemos en las materias pedagógicas, y especialmente, en la didáctica específica y la práctica docente, y sobre las cuales al parecer todos los que cursamos esas materias estamos de acuerdo –al menos teóricamente-. Sin embargo, muchos de los alumnos actuales de la asignatura –sin mencionar a los que ya la cursaron- parecerían no admitir dicha modalidad para una cátedra universitaria.” (B, informe final de práctica, 2009)

Ninguna de estas críticas sería posible, no obstante, si los estudiantes no tuvieran herramientas prestadas por las asignaturas pedagógicas. Desde la cátedra pensamos que la Didáctica de la Historia debe posibilitar la revisión reflexiva y crítica de los contenidos relacionados con la formación disciplinar específica, formular nuevos interrogantes, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza, generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, etc. Por eso en el aula se propicia un intercambio más horizontal a lo que están acostumbrados los estudiantes en el cursado de su carrera y se plantean debates. El objetivo último es problematizar y desnaturalizar prácticas de enseñanza marcadas por modelos tradicionales (Andelique, 2011; Celman, 1995). Según el relato de los estudiantes ello no se siempre se logra en

nuestras propias clases, por distintos motivos:

“A partir de las observaciones realizadas se infiere también que se trata de un grupo [el de los cursantes de la asignatura Didáctica de la Historia] con algunos vacíos importantes en cuestiones que son fundamentales para el campo de la didáctica y que debieron ser trabajadas anteriormente en otras disciplinas. Esto hace que algunas propuestas metodológicas, y de contenidos, que trabajan sobre construcciones conceptuales que se suponen previas, pierdan valor y sentido. De esta manera, (...) no existe una construcción colectiva del conocimiento, ni siquiera un debate que facilite el intercambio de ideas en un conjunto de cuestiones que tienen que ver, sin duda, con una primera toma de posiciones sobre que enseñanza de la historia promover, para qué, y que tipo de pensamiento construir.

Si bien la propuesta metodológica de la cátedra tiende, claramente, al intercambio entre los docentes y el grupo, a partir de un conjunto de interrogantes y dispositivos que son pensados como movilizados de reflexiones y debates, en general en las clases termina por predominar la exposición por parte de los docentes de las cuestiones a trabajar, frente a la falta de lectura del grupo. Cuando esto se revierte las clases se presentan como mucho más dinámicas y posibilitadoras del aprendizaje.” (V, informe final de práctica, 2010)

“Otra posibilidad que tuve como practicante fue el darme cuenta a través de las observaciones de las clases, que los alumnos no comprendían como problematizar los contenidos, y ello me llevó a intervenir con sugerencias a la profesora a cargo de la materia, que considero aportaron para un mejor aprendizaje de los temas y contenidos de las clases. Si bien esta actividad no estaba prevista dentro de mi práctica, también tuve en cuenta los pedidos de los compañeros y las consultas que me realizaban en otras materias que cursamos juntos” (L, informe final de práctica, 2011).

Creemos que el argumento de que las clases no son movilizadoras porque “los alumnos no leen” es simplista y que las dificultades observadas tienen causas más profundas que merecen ser estudiadas y discutidas por todo el cuerpo de profesores y profesoras de la carrera, ya que al parecer no habría tanta diferencia entre lo que sucede en las clases de las asignaturas de contenido histórico respecto de la didáctica específica y otras pedagógicas.

La relación entre profesores y estudiantes, ¿un diálogo posible?

La enorme distancia entre profesores y estudiantes, la timidez y la cohibición, la ansiedad frente a la exigencia del docente cuyo saber es magnificado, el miedo a preguntar y a equivocarse han sido características recurrentes en la descripción que hicieron los practicantes sobre sentimientos y actitudes propios, y de sus pares, en las diferentes situaciones de clase. Sin embargo, en escenarios más horizontales (cuando debieron dar clases a sus propios compañeros) se ha hecho presente el término “solidaridad”. Al parecer, la misma fue una ventaja en las asignaturas de los últimos años, menor en los años iniciales, y casi inexistente en el trato cotidiano con los profesores:

“Que lo «académico» no opaque lo relacional de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. (...) Los estudiantes demostraron un alto grado de participación, aunque no necesariamente comprometidos específicamente en la temática; aquí es donde es posible realizar un distingo entre quienes participaron activamente en por el interés en la temática y entre quienes los hicieron por lo que podríamos denominar

«solidaridad estudiantil»...” (S, informe final de práctica, 2006)

“Considero positivo de la clase que el tipo de materiales a los que recurrí despertaron el interés de estos alumnos. Aunque no debo ser ingenua y pensar que su participación sólo se debe a la utilización de novedosos materiales, porque al finalizar la clase algunos de ellos manifestaron que la participación de los alumnos se dio en parte por postura de solidaridad con quien estaba enfrente de la clase. Que en caso de ser las mismas actividades propuestas por las docentes de la clase no se participaría en el mismo nivel.” (G, informe final de práctica, 2012)

Otros practicantes analizan y conceptualizan este tipo de situaciones con singular agudeza:

“La construcción del rol de alumno se opera (...) como un «aprendizaje social» de contenidos del currículum oculto de la institución, las explícitas o tácitas «reglas de juego» que rigen los intercambios en el contexto académico. Es claro, que solo algunos estudiantes se adaptan a las reglas que condicionan su rol de estudiante universitario (...) [Por otra parte] es preciso modificar prácticas docentes largamente arraigadas en la educación superior, principalmente en lo tendiente a mejorar la comunicación entre alumnos y profesores para propiciar el desarrollo de valores, actitudes, habilidades y aprendizajes significativos, en los que docentes y alumnos interactúen cooperativamente. Para establecer un verdadero diálogo e intercambio no solo de contenidos conceptuales, sino también de experiencias.” (M, informe final de práctica, 2009)

“Si bien existen posibilidades de intervención y crítica de parte de los alumnos, el conocimiento tiene una dirección más «unilateral». Se expone el conocimiento más como una conferencia, como un examen, que como un momento de diálogo y construcción multilateral. Tal vez esto tenga relación con la dinámica de la universidad, un ámbito profesional competitivo, donde muchos priorizan inclusive la veta de investigador-profesional a la de profesor. La clase, y la preocupación por la misma, son vistas más como una actividad complementaria (...) Esto, por supuesto,

repercute en la dinámica de las clases y en las percepciones del alumno. (...) También es el docente el que adquiere un status particular, y la crítica a las clases y a sus formas a veces quedan en el silencio, por esta asimetría.” (A, informe final de práctica, 2012)

Las reflexiones que acabamos de citar son llamados de atención que no podemos dejar pasar. Es muy posible que estas dificultades no sean exclusivas de este estudio de caso y se manifiesten en otras instituciones similares. Ni la trasmisión de contenidos que realizan los colegas de las materias disciplinares ni los recursos que estos suponen deben ser brindados por las pedagógicas, son hoy suficientes para resolver los principales problemas que hoy aquejan a nuestras carreras de profesorado. Lo que está en juego, además de lo académico, son los aspectos humanos y sociales que son constitutivos de la relación pedagógica.

De la veintena de relatos surge que cuando hubo “buenas experiencias”, estas se dieron a partir de la superación de los temores. Por otra parte, la mayoría de los integrantes de las cátedras se pusieron a disposición de los practicantes y casi siempre mostraron una actitud constructiva en las críticas a sus desempeños. En otros casos se ha señalado que fueron amables pero más interesados por cumplir con el programa que por dedicar tiempo adicional a la formación de sus alumnos y alumnas.

Palabras finales.

Junto con Litwin (1997) estamos convencidos de que las buenas prácticas son el resultado de configuraciones didácticas que se basan en la búsqueda

de la comprensión y la construcción de saberes, prácticas en las que se supera el dilema teórico/práctico, revalorizando las experiencias y sometiénolas a discusión, poniendo en circulación el conocimiento “para ser estudiado y debatido por quienes se preparan para la docencia.” (Edestein, 2013:32-3).

Creemos que el diálogo entre saberes y experiencias es posible en la medida que todo esto se reconozca como parte de una agenda de discusión y mejora. Un tema central es, sin duda, el de la evaluación que, según la opinión de los estudiantes, sigue siendo bastante tradicional en este ámbito y solo muy gradualmente introduce novedades. Queda por indagar cómo funciona la tan mentada solidaridad, qué valores educativos asocian a ella, cómo se logra el apoyo y la contención mutua que en algún momento mencionan. Deberíamos poder generar además otros espacios en los que el poder, y todo aquello de lo que se reviste para legitimarlo, se distribuya de una manera más democrática. Estimamos que ello contribuiría en principio a un mayor compromiso de todos los involucrados con la construcción de conocimiento y la formación profesional.

Por último, creemos que la lectura de los relatos de los y las practicantes interpela muy decisivamente a la didáctica específica y a nuestro trabajo en la misma. De ellos surge que no podemos dar por supuesto que ciertos conceptos y procedimientos específicos han sido construidos en materias correlativas y que urge buscar más alternativas para romper con el modelo de clase tradicional universitaria (que se asemeje más a lo que les decimos que ellos “deben” hacer en sus propias clases).

Bibliografía.

ANDELIQUE, Carlos Marcelo (2011): La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 15, Santa Fe, UNL/UNLP.

CARNEVALE, Sergio (2012): Los profesores principiantes enseñanza historia, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 16, Santa Fe, UNL/UNLP.

CELMAN, Susana (1995): La tensión teoría-práctica en la educación superior, en *Revista del IICE*, N° 5, Buenos Aires, UBA/ Miño y Dávila.

COUDANNES AGUIRRE, Mariela A. (2010): La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación / docencia y teoría / práctica, en *Antítesis*, Vol. 3, N° 6, Universidade Estadual de Londrina.

DE LELLA, Cayetano de (1999): Modelos y tendencias de la formación docente, *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Lima, Perú. Recuperado el 20 de febrero de 2010 en <http://www.oei.es/cayetano.htm>

EDELSTEIN, Gloria (2013): ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En *InterCambios*, N° 1, Montevideo, Universidad de la República.

FREIRE, Paulo (1997): *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.

LEWKOWICZ, Ignacio (2011): Entre la institución y la destitución. ¿qué es la infancia?, en COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, Edith (2008): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, Edith (s/d): La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria, documento de proyecto de investigación. Recuperado de http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasigprof/materiales/37_Edith_Litwin.pdf Acceso: 20 de mayo de 2014.

LOFFI DE RANALLETTI, Valeria Mabel (2011): Un abordaje para la problemática de la comprensión de texto en la formación de profesores de historia, en *Clío & Asociados. La historia enseñada*, N° 15, Santa Fe, UNL/UNLP.

RIVERA CALVO, María Elda VALENCIA SANCHEZ, Mabel y ALVAREZ ARREDONDO, Anselmo (2013): La práctica docente en la Licenciatura en Historia, en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 11, Córdoba, APEHUN.

Saberes, políticas y códigos para la enseñanza de la historia ¹

Nancy Aquino - Susana Ferreyra²

Resumen:

Presentamos aquí un análisis que vuelve a mirar las formulaciones curriculares como políticas públicas, abordando por una parte la formación que ofrecen nuestra Universidad y la Jurisdicción Córdoba en sus ISFD y por otra, la regulación curricular que se ha establecido para el Nivel Secundario en nuestra Provincia, siempre en el campo del conocimiento histórico. En el artículo proponemos una Introducción referida al ámbito normativo de las formulaciones curriculares, en el segundo apartado analizamos las lógicas de los niveles (universitario, superior y escolar) y en los siguientes hacemos hincapié en el estudio del caso de los contenidos de Historia de América, tanto en el nivel universitario como en la ESNU.

Los nuevos/viejos interrogantes tienen que ver con ¿en qué medida son reconocidas las vinculaciones imprescindibles entre los tres formatos – Educación Superior, Universidad, Nivel Medio-?

1- Presentado en las XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, octubre, 2013. Organizadas por el Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

2-aquinonan@fibertel.com.ar , suferreyra@arnet.com.ar. Profesoras de la Cátedra Seminario taller Práctica Docente y Residencia. ECE. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.Córdoba.

Abstract

Let's sense beforehand here an analysis that returns to look at the formulations curriculares as public policies, approaching on one hand the formation that our University and the Jurisdiction offer Cordova in his ISFD and for other one, the regulation curricular that has been established for the Secondary Level in our Province, always in the field of the historical knowledge. In the paper we propose an Introduction referred to regulatory scope of curricular formulations, in the second section, we analyze the logic of the (university, school and higher) levels and in the following we focus on the case study of the content of American History both at the university level and in the ESNU.

The new / old questions have to see with in what measure are indispensable entails recognized between three formats - Top education, University, Average Level-?

Palabras claves:

políticas públicas- currículum- formación docente- saberes disciplinares de la historia

I.- Introducción:

Nuestro interés es revisitarse las formulaciones curriculares como políticas públicas, abordando por una parte, la formación que ofrecen nuestra Universidad y la Jurisdicción Córdoba en sus ISFD y por otra, la regulación curricular que se ha establecido para el Nivel Secundario en nuestra Provincia, siempre en el campo del conocimiento histórico.

Esas formulaciones reconocen diferentes lógicas de producción del currículum. A partir de investigaciones anteriores, visualizamos un esfuerzo en la Jurisdicción Córdoba por acercar a los alumnos de ESNU³ a lo requerido en la Ley Nacional de Educación. Los nuevos/viejos interrogantes tienen que ver con ¿en qué medida son reconocidas las vinculaciones imprescindibles entre los tres formatos –Educación Superior, Universidad, Nivel Medio-?

En esos trabajos afirmábamos que la historia, como disciplina en el currículum, posibilita comprender y explicar el presente. Desde allí contribuye a la conformación de la conciencia histórica, entendida como una matriz a través de la cual los individuos y las sociedades procesan las experiencias y amplían la memoria, tendiente a la formación de una comunidad de pertenencia que opere como un referente válido para todos los sectores que la conforman.

3- Enseñanza Superior No Universitaria. Nominación hoy discutida y reemplazada por Educación Superior (sin negaciones).

Sin embargo, los procesos por los cuales se seleccionan y legitiman contenidos disciplinares de Historia en los (o para los) diferentes niveles del sistema educativo en nuestro país, reconocen lógicas de producción diferenciadas, con un alto componente proveniente de políticas públicas y de teorizaciones diversas.

En nuestra universidad permanece una tradición academicista legitimada en la medida que la oferta de profesorado se da como una más que se cursa a la par de la licenciatura. En cierta medida esta permanencia hace que resulte compleja la tarea de analizar, reflexionar e investigar el lugar de los saberes necesarios en los procesos de formación de docentes para el nivel secundario.

A la inversa, los profundos cambios producidos en la escuela secundaria, nivel para el que formamos docentes, como por ejemplo la universalización, obligan a repensar necesariamente los procesos de formación de profesores, tanto en la ESNU como en las Universidades.

II. a. Las lógicas universitarias:

La lógica de la autonomía de las producciones curriculares en la Universidad, tanto en la formulación de políticas de meso nivel como son los Planes de Estudios, que sólo requieren de aprobación de los mismos ámbitos en los cuales se producen (departamentos o facultades, autoridades universitarias, Ministerio de educación Nacional) o los Programas de disciplina (aprobados en la propia Facultad), llevan a desvincular profundamente a ese nivel de lo que les es requerido a sus

formados en el ejercicio profesional docente, que se realiza en el ámbito jurisdiccional provincial generalmente.

En realidad, esa lógica está sujeta a profundas discusiones en el seno de las políticas públicas.⁴

Esas discusiones, iniciadas desde el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Interuniversitario vuelven a mostrar, tal como sosteníamos, que resultan obvias las implicaciones muchas veces conflictivas de toda determinación curricular (ABDALA: 2007).

En este sentido se puede plantear que los que definen los saberes, su distribución y su accesibilidad ocupan una posición de poder.

Según Alicia de Alba (1993) hay cuatro formatos de campos que debieran estructurar el curriculum universitario para la formación Ellos son: el *Epistemológico-Teórico*, *Crítico-Social*, *Científico-Tecnológico* y *de incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales*.

El primero implica una reflexión epistemológica acerca de la constitución del propio campo teórico/disciplinar. El *Crítico-Social*: permite la comprensión del papel social de las profesiones y un análisis del fundamento social de las disciplinas que las mismas involucran. La finalidad de este campo es contribuir al desarrollo de sujetos sociales “*capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en que viven*”. (DE ALBA, 1993: 111).

El campo *Científico-Tecnológico* supone la incorporación de nuevos conocimientos, lenguajes y tecnologías, tanto en lo que refiere a la

4- Discusiones sobre el Art. 43 de la L.E.S. en AQUINO N, FERREYRA S.:”Formación docente, política, debates y propuestas”. Revista RESEÑAS. Vol. 10. Nov. 2012.

o las disciplinas que se trabajan en el curriculum, como a las nuevas tecnologías de la información, mientras que el campo llamado de *incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales* supone que la estructura del curriculum debe contar con un espacio que recupere aspectos de las prácticas profesionales, principalmente las emergentes, pues esto supone estar atento a las posibles prácticas que desarrollará el estudiante cuando se reciba.

Sin dudas que en el crítico – social, se centra la necesaria inclusión en los planes de estudios universitarios de contenidos que posibiliten a los estudiantes de profesorado, *apropiarse del significado social de su profesión*. (ABDALA, 2007:17-19)

II. b. Las lógicas de la Educación Superior

A pesar de que a lo largo del siglo XX se crearon instituciones específicas de formación de docentes para el nivel terciario no universitario, en los que se reconoce y otorga un lugar al trayecto de formación pedagógica, la tradición academicista emerge como una marca y sella el proceso de formación, y van por sendas paralelas, con sus propias lógicas con escasas instancias de articulación.

Si bien como se ha planteado en tiempos de reforma la formación docente no estuvo al margen de los cambios, los mismos no han impactado de la misma manera en las agencias de formación, no universitarias y universitarias.

En las primeras, se incorporan trayectos de formación general,

disciplinar y pedagógico-didáctico y promueven espacios de articulación entre los mismos, siendo muy heterogénea la evaluación del impacto en los procesos de formación.

El objetivo es revalorizar y reposicionar la formación docente, tanto la inicial como la continua, en la medida que se considera constituyente para asumir los desafíos de las nuevas maneras de escolarización que implica la inclusión universal para un nivel que tradicionalmente se caracterizaba por el elitismo. De este modo la redefinición de la equidad y de la calidad en el marco del derecho a la educación y la construcción de la ciudadanía implica necesariamente la búsqueda de mayores niveles de cobertura.

II. c. Las lógicas escolares.

Reconocer la lógica en la cual se produce la selección de contenidos que integran el currículum en la escuela media, implica también dar cuenta de tensiones que, al decir de Alterman muestran que el contenido escolar es una construcción específica del ámbito educativo y no una mera “adaptación” de los saberes científicos y culturales a los diferentes niveles de enseñanza, coincide así con Goodson en identificar al *currículum* escolar como “*un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados*” (GOODSON.I. 1995:95).

Es un proceso complejo en el que concurren tradiciones institucionales, mandatos fundacionales, idearios pedagógicos, historias formativas y características singulares de sus actores.

Las disciplinas escolares muestran así la expresión de luchas por imponer una “*tradición selectiva*”⁵ en el currículo. El contenido se constituye en base de la transmisión cultural que realiza la escuela. Es un objeto simbólico y las características del mismo dependerán del modo en que es organizado y transmitido. Es una construcción social, es decir que resulta de un complejo proceso de producción, que es necesariamente una objetivación de los saberes públicos, considerados un patrimonio social. El contenido a enseñar es producto de un proceso de selección cultural, ya que de las culturas, se extrae y define.

Esto se debe a que el saber, y en este sentido seguimos los planteos de Bourdieu, al ser socialmente producido y organizado en cuerpos de conocimiento, se constituye en un capital, por lo que los agentes diversamente situados entran en conflicto al disputarse el acceso, uso, posesión, transmisión y evaluación. Esto siempre se vincula con el poder. (BOURDIEU, 1990).

II.d. Proximidades y distancias

Tal como decíamos con Alicia de Alba, podríamos reconocer en las lógicas de selección de contenidos de la formación docente, que la autonomía que caracteriza al nivel universitario es una marca definitoria que la atraviesa y la singulariza, focalizando en uno de sus campos, el epistemológico-teórico principalmente. Esto provoca que en cierto modo,

5- Goodson identifica tres tradiciones o sub-culturas por las que atraviesan las disciplinas: la tradición pedagógica, la tradición utilitaria y la tradición académica. Las disciplinas progresan en dirección a la tradición académica que es selectiva en el sentido que discrimina quienes tendrán acceso a ese saber abstracto y quiénes no. Ver en Goodson, I (2000): *El cambio en el Currículum*. Ed. Octaedro. España.

se desvincule de los requerimientos a los que deberán responder sus egresados en su desempeño profesional en las escuelas.

En los Institutos de Formación Docente los esfuerzos por lograr mayor articulación en los campos de formación, se ven limitados por la tradición de aportes academicistas, lo que los vincularía con las lógicas universitarias. Sin embargo, la pertenencia institucional a una jurisdicción y el marco de políticas más centralizadas (INFOD) hace que poco a poco sus Planes de Estudio atiendan más a lo propuesto para la escuela secundaria. En tal sentido amplían e intensifican espacios de reflexión vinculados al campo llamado de *incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales*.

Para dar cuenta de esto revisaremos propuestas de selección de contenidos que dan cuenta de estas tres lógicas que hemos planteado, la universitaria, la de educación superior formadora de profesores y la de la escuela media.

III. Los contenidos de Historia de América en el Profesorado de la FFyH (UNC)

Indagamos en el currículum de la carrera del Profesorado en Historia, a partir de documentos oficiales (Planes de Estudio) y de otras producciones (Programas), analizando la propuesta, para reconocer cuál es el lugar que se le reserva a los saberes sobre la Historia de América Latina,⁶ en carácter de breve análisis de un caso, intentando develar los criterios a

6- Parte de este material ya fue presentado en el *IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTORIA*. Abril de 2011. Florianópolis – Santa Catarina, Brasil.

partir de los cuales se seleccionó y organizó el currículo.

En los Planes de Estudio de la Escuela de Historia de nuestra Universidad, desde 1958 hasta el vigente, aprobado en 1986 con modificaciones mínimas producidas en 1993, el lugar reservado para los saberes sobre la historia de América Latina ha sido, tradicionalmente, el de dos espacios curriculares obligatorios, Historia de América I y II.

Las materias consideradas de Formación Específica, a la que pertenecerían los contenidos de Historia de América, constituyen el 50 (cincuenta) por ciento del Plan de estudios (trece materias), con un agregado de algo más de un 30 (treinta) por ciento para las materias que podríamos considerar de Formación General (ocho materias) y un 17 (diecisiete) por ciento para las materias de Formación Docente, con la aclaración de que, en las de Formación General se aportan contenidos que contribuyen a enriquecer la formación en Ciencias Sociales con elementos teóricos provenientes de la Economía, la Geografía, Antropología, Sociología o la Teoría Política.

El Plan prevé el desarrollo de otros formatos, tales como cursillos y seminarios complementarios y optativos (U.L.C.), en los cuales es posible ampliar y profundizar temáticas abordadas en las materias obligatorias. La Historia de América se desarrolla en una escala continental (incluye América del Norte, Central y del Sur).

En el Nivel II, que se corresponde con el segundo año de cursado de la Carrera, se dicta en el primer semestre Historia de América I (HAI) y, en cuatrimestre opuesto puede cursarse un seminario sobre esta temática.

En el cuarto nivel y, hasta el año 2010⁷, correlativa de la primera, se cursa Historia de América II (HAI), en segundo semestre.

En términos organizativos, la HAI forma parte del área básica Americana y Argentina y se consideran como requisitos para su cursado aprobar Historia Antigua General y tener regularizada Historia de la Edad Media. Paralelamente se cursa Historia Moderna y cursillos o seminarios optativos. En los Contenidos Mínimos del Plan de Estudios se expresa que la periodización comprende “*desde finales del Siglo XV hasta fines del Siglo XVIII, sin incluir los denominados “procesos emancipatorios nacionales”: exploración, conquista y colonización, formación y estructuración de las economías hispanoamericanas, luso-americanas y angloamericanas. Las políticas coloniales*”.⁸

HAI es parte de la misma área y tiene como condición de cursado haber regularizado Historia Moderna e Historia de América I y aprobado el Ciclo Básico. Se cursa junto con Geografía Humana y una materia optativa del área elegida. Los Contenidos Mínimos corresponden al período comprendido por “*los procesos emancipatorios nacionales hispanoamericanos hasta nuestros días. Problemas de método e interpretación. Las revoluciones hispanoamericanas. La formación de los Estados Nacionales. Estructura y transformaciones sociales, económicas y políticas en el siglo XIX. Estados Unidos y Latinoamérica. El siglo XX: los países americanos, economía internacional. Política y sociedad. Los problemas contemporáneos.*”

Analizamos especialmente el caso de Historia de América II. El

8- Texto Ordenado Plan de Estudios 1986.

7- Desde el año 2010, el H. Consejo Directivo autorizó a los alumnos a suspender la correlatividades del Plan de Estudios.

Programa que pertenece al Profesor que se desempeña actualmente⁹ está organizado en apartados: uno de Fundamentación, en la cual se indica que “(...) en el dictado de la asignatura procuraremos prestar atención, a un mismo tiempo, a las transformaciones del contexto internacional y a las adaptaciones en diversas regiones latinoamericanas ante tales transformaciones. También intentaremos incluir, en un mismo análisis, cambios y continuidades a escala continental junto con especificidades propias de diferentes países. Por último, nuestra intención es distinguir pero también integrar, problemas de índole social, económica, política y cultural”.

Se proponen cinco Unidades de contenido, cada una con su Bibliografía, Hay un apartado Metodología y otro de Evaluación. Se aclara además que existe un Programa de Trabajos Prácticos en los cuales “*el interés se centrará en un eje (las revoluciones latinoamericanas) que atraviesa las diferentes etapas comprendidas en el dictado de la asignatura*”.

Las cinco Unidades se encuentran organizadas conceptual y cronológicamente, a partir de un eje, que parece exceder la simple periodización (Siglos XIX y XX), aunque no plantea problematizaciones. Se propone una primera unidad como síntesis teórica general, contextualizadora de procesos que se reconocen como diversos, aunque con recurrencias. “*en la cual plantearemos nudos problemáticos y definiremos grandes procesos, dividiremos el análisis de la historia continental en cuatro etapas*”

9- Programa presentado para el año académico 2013. Las citas corresponden a ese documento

Unidad N° 1: *La Historia Latinoamericana. Problemas y procesos. El lugar de América Latina en el mundo. Las estructuras sociales latinoamericanas. Nación y ciudadanía. Espacio geográfico y medio ambiente. Hacia un intento de periodización.*

Unidad N° 2: *El proceso emancipador en América Latina y la sociedad latinoamericana tras la ruptura del orden colonial (1800-1870).*

Unidad N° 3: *Organización de los estados nacionales, inserción económica en la división internacional del trabajo y regímenes oligárquicos (1870-1930)*

Unidad N° 4: *América Latina entre la crisis de 1930 y la revolución cubana*

Unidad N° 5: *América Latina entre la Revolución Cubana y la actualidad*

Los supuestos teóricos parecen vinculados a una historia de corte estructural, con aportes de conceptos y problemáticas políticas y económicas. Hay una abundante y variada Bibliografía en la que se reconocen autores clásicos y producciones más innovadoras del campo historiográfico para el análisis de América Latina.

Resulta interesante un apartado en Metodología, en donde se establece que habrá clases teórica, teórico-prácticas y prácticas y en el cual se propone que: *“Las tres clases teórico prácticas profundizarán tres ejes problemáticos: el movimiento obrero; el movimiento estudiantil; y las relaciones entre literatura, cultura y política”*.

No se hace mención en estos apartados a estrategias de enseñanza

que promuevan en los alumnos (profesores e investigadores en formación) reflexiones sobre por qué se han seleccionado estos contenidos, cuál es su relevancia, cuál es la postura teórica que adoptó el docente al realizar este recorte. Tampoco aparecen hipótesis o relaciones entre categorías teóricas/casos concretos, promoviendo actitudes investigativas. Probablemente, algunas de estas reflexiones de las cuales se hace una mención en la Fundamentación, estén o se den en las prácticas concretas del aula, en clases teóricas o prácticas.

IV. Los contenidos de Historia de América en la Educación Superior de la Jurisdicción Córdoba

El Diseño Curricular¹⁰ para la formación de profesores en Historia está organizado en apartados, cada uno de los cuales explicita las dimensiones consideradas: el marco referencial,¹¹ el proceso de construcción curricular, las finalidades de la formación, los sujetos a los que va dirigida la formación, las claves de lectura del diseño, los formatos curriculares, los espacios de definición institucional y la estructura curricular.

Se visualiza inicialmente en las finalidades de la formación un claro posicionamiento acerca de lo que se entiende por docencia y enseñanza. Se constituyen en una dimensión clave en la medida que estas

10 -Fue aprobado en diciembre 2011 y se inicia su implementación en la cohorte 2012 en la Provincia de Córdoba, por lo que se está implementando el segundo año. Disponible en www.cba.gov.ar

11-La base de este lo constituyen los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* que ha sido abordado en el apartado anterior, así mismo reconoce otros Proyectos como el de Mejora para la Formación Docente Inicial de Profesores para el Nivel Secundario.

expresan el sentido que adquiere el proceso de formación. Ambas entendidas como práctica social, una referida a la transmisión y producción de conocimiento para ser apropiado por otros y le reconoce un doble carácter en tanto trabajo y profesión. Y la otra centrada en la toma de decisiones acerca del objeto de enseñanza, los modos en que la misma se realiza. Este proceso implica necesariamente un abordaje reflexivo de la multiplicidad de dimensiones (sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, disciplinares y metodológicas) que atraviesan la misma.

Se le otorga un valor a la formación inicial como configuradora de la identidad docente, que articula saberes y prácticas constituyendo un itinerario, un modo de comprender y actuar en diversas situaciones, para lo que se requiere la ampliación de la participación en los contextos de producción cultural, científica y tecnológica.

Este proceso en el que intervienen distintos agentes y agencias a lo largo del trayecto, promueve la apropiación de saberes disciplinares y didácticos y a la vez la construcción de esquemas de percepción, de conocimiento, de valoración y de acción inherentes a la condición de ser profesor.

En relación a las claves de lectura del diseño, una cuestión central es la articulación entre campos, de formación general, específica y de práctica docente entre los cuales se propone generar cruces y articulaciones que den cuenta de la complejidad del fenómeno educativo, entre los cuales se puede citar la simultaneidad teoría-práctica.

El campo de la formación general aporta herramientas para el abordaje de los múltiples contextos que atraviesan la práctica educativa y

de enseñanzas específicas, es común a todos los profesorados.

El campo de la práctica remite a dos procesos, por una parte al análisis de la multidimensionalidad de las prácticas y las condiciones objetivas en las que se producen. Y por otra parte a la objetivación reflexiva sobre las subjetividades implicadas en estas prácticas. (EDELSTEIN, 2011)

El campo de práctica docente se presenta como un eje estructurante de las unidades curriculares y en cada una de ellas se explicita: un marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza.

El campo de la formación específica promueve la apropiación de conocimientos provenientes de la disciplina historia posibilitando la construcción de la estructura semántica y sintáctica con énfasis en los procesos argentinos y latinoamericanos. Esto permite visualizar la preocupación por acercar a los futuros docentes conocimientos presentes en los contenidos de la enseñanza del nivel secundario.

Las unidades curriculares de este campo se constituyen en un trayecto sostenido a lo largo de los cuatro años de formación, y los contenidos seleccionados presentan saberes sustantivos que abren a la dimensión conceptual, procedimental y a las prácticas nucleares de las disciplinas de referencia. Asimismo se propicia el acceso a las diferentes y múltiples maneras de entender y construir el conocimiento histórico.

En el diseño se han contemplado distintos formatos curriculares, asignaturas, talleres, seminarios, trabajos de campo que muestran enfoques disciplinares como problemas o temas relevantes. Se destaca

como innovador un espacio por año denominado Taller Integrador en torno al cual se articulan las unidades curriculares de los diferentes campos para construir un sentido compartido.

Y se ha sostenido la asignación de un porcentaje de la carga horaria total para espacios curriculares definidos de manera colectiva como opción institucional.

La estructura curricular tiene una carga horaria 2731 horas reloj o 4096 horas cátedra, que se distribuyen en nueve unidades curriculares en primer año, ocho en segundo y tercer, más siete en cuarto. A estas se agregan dos unidades curriculares de definición institucional.

Las asignaturas tienen entre tres y cinco horas cátedra, los seminarios son de tres horas cátedra y los talleres varían según el campo de formación entre tres y cinco horas.

Las unidades curriculares para el campo de la formación específica se organizan en cinco líneas formativas: Formación Teórica y Metodológica; de Historia Mundial Europa, Asia y África; de Historia América; de Historia Argentina en el contexto latinoamericano; y de Didáctica Específica.

En esta ponencia la línea formativa seleccionada es la de Historia de América, la misma está conformada por tres unidades curriculares Historia de América I, II y III. Están organizados en apartados denominados: Marco Orientador, Propósitos de la Formación, Ejes de Contenidos Sugeridos.

Para el tercero de estos espacios Historia de América III se proponen dos Ejes: “I. *Cambios y continuidades en la relación Estado-*

Sociedad Civil en América Latina entre 1930 y 1973. II. La relación entre Democracia y Ciudadanía. De la ampliación a la ciudadanía plena 1973 al presente".¹²

La propuesta teórica tiene una mirada desde la Nueva Historia Política, centrada en postulaciones que problematizan el lugar del Estado y de la sociedad civil en el proceso que se inicia en los años 30 del siglo XX y pretende llegar hasta los nuevos formatos de esa relación en la actualidad.

La mirada acerca de lo histórico conjuga un abordaje relacional, procesual, conflictivista y conceptual en la que se promueve una relación dialéctica entre concreto y abstracto posibilitando a la vez un acercamiento a nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento. Esto puede visualizarse en las Orientaciones para la Enseñanza, en la medida que se sugieren ampliar las estrategias de enseñanza y recursos así como también diversificar las experiencias de enseñanza. En este sentido en el Diseño se expresa del siguiente modo: *“Análisis comparativos que articulen elementos conceptuales a través del estudio de casos y casos concretos. Utilización de distintos recursos gráficos, (líneas de tiempo y mapas históricos) para representar y visualizar cambios y continuidades. Uso de blogs, foros, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los estudiantes”*. Cabe reconocer que si bien esto es parte del discurso que ofrece el Diseño Curricular como una propuesta formativa para los Profesores de los

12- Diseño curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia. DGES. Sec. de Educación. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. 2011.

Institutos de Formación Docente aun, muy probablemente, sea meramente discursiva en las prácticas.

V. Los contenidos de Historia de América en la Educación Secundaria en la Jurisdicción Córdoba

En el Diseño curricular de la Escuela Secundaria en Córdoba la Historia está inscripta en el área de Ciencias Sociales. El Ciclo Básico es generalizado, igual en todas las instituciones de Nivel Secundario. Allí la Historia está presente desde segundo año con una carga horaria de cinco horas y de cuatro en tercer año. En el Ciclo Orientado la presencia y la carga horaria de Historia varía según la Orientación, en la Orientación de Humanidades y Ciencias Sociales está en los tres años (en 4to: cinco 5horas, en 5to: cuatro horas y en 6to: tres horas. En las otras orientaciones sólo está en 4to con tres horas y 5to año con tres).

La Historia se organiza a partir de ejes, inicia en segundo año: las *sociedades en Occidente y América se complejizan a través del tiempo*. En tercero, se plantea *Argentina en Latinoamérica y el mundo en los siglos XIX y XX e inicios del XXI*. En cuarto año la organización gira en torno a la *Segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en Argentina en el contexto de Latinoamérica y Occidente* y en quinto, *la Historia Reciente en Argentina*.

En la propuesta, la Historia de América se visualiza como un escenario, que en algunos momentos cobra fuerza y se constituye en un contenido medular, ejemplo en *“El impacto de Occidente sobre las*

sociedades americanas: explicación de del proceso de conquista y colonización”. Esto se constituye en la cuarta parte de la selección realizada para ese año. En tercero los tres sub-ejes enfatizan en los procesos americanos: de emancipación, de construcción, consolidación de los estados (siglos XIX y XX), y los cambios, permanencias y crisis a lo largo del siglo XX y XXI.

Sin embargo, para el Ciclo Orientado, el lugar de América es ya un contexto y se focaliza en Argentina.

VI. A modo de cierre:

Ofrecíamos de este modo una mirada sobre las lógicas curriculares diferenciadas en los circuitos del sistema educativo en los cuales está presente la Historia de América como contenido.

Tal como venimos sosteniendo en nuestras investigaciones, hacíamos un breve recorrido sobre las implicancias teóricas que todo diseño curricular conlleva, destacando los especificidades de los ámbitos de formación –universitaria y superior- y nos proponíamos, a partir de centrar el abordaje sobre los contenidos de la Historia de América, analizar cuál es el lugar que se le reserva a los saberes sobre la Historia de América Latina y las miradas teóricas a partir de los cuales se selecciona el contenido.

Se visualiza que la presencia de estos contenidos se garantiza, en la Universidad en dos espacios cuatrimestrales obligatorios, en la Educación Superior en tres espacios anuales, mientras que en la Educación Media se

sigue sosteniendo la presencia de los contenidos de América Latina más como “procesos contextualizadores” de la Historia Argentina que como contenidos valiosos en sí mismos para comprender lo identitario de los latinoamericanos. Sin embargo, comparativamente con propuestas anteriores, es interesante visualizar al menos su presencia con cierta fuerza en el Ciclo Básico en tercer año y luego a lo largo de dos años de cursado de todas las Orientaciones de la Enseñanza Media, o sea en 4to. y 5to. y uno más en orientación en Ciencias Sociales (6to. Año).

Se organizan los contenidos siguiendo esa marca fundante de los estudios históricos que es la periodización, tal como establece el *código*.¹³ La cronología, presente en las tres propuestas, coexiste con otras dimensiones temporales constitutivas de los procesos históricos tales como el juego diacronía-sincronía que posibilita el reconocimiento de cambios y continuidades en distintos juegos de escalas y dimensiones de lo social, recurriendo al presente cuando se considera importante.

América Latina aparece en su complejidad y diversidad, dando lugar al estudio de casos.

En la selección de contenidos los indicios muestran que el enfoque presente o subyacente en el recorte marca la inclusión o exclusión de ciertos saberes en los programas analizados. El abordar o no casos, o distintas dimensiones de lo social, considerar que lo latinoamericano es sólo lo hispano, trabajar desde las coexistencias de tiempos históricos

13- Referimos aquí a la definición de código disciplinar propuesta por CUESTA FERNÁNDEZ R. (1997) o sea “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (...) integra discursos, contenidos y prácticas (...) por poner un ejemplo (...) el arbitrario cultural de la división tripartita o cuatripartita del pasado en edades”. Pág.20.

diversos, son emergentes de posicionamientos frente a la disciplina histórica.

Por otra parte, en la propuesta universitaria, el desarrollo de contenidos importantes en el plazo tan corto de tiempo que implica un currículum con asignaturas cuatrimestrales, también denota una dificultad para interiorizar temáticas tan complejas. Sin dudas que en la selección que estamos analizando, no sólo en la de los Programas, sino especialmente en el diseño de los Planes de Estudios y sus espacios curriculares –materias y seminarios- más los contenidos mínimos, se está expresando sustancialmente una línea de política curricular que se corresponde, por una parte, como ya decíamos en páginas anteriores, con una mirada academicista y, por otra parte, o justamente como expresión de ello, con aquella marca potente de los estudios históricos, que se viene construyendo desde la etapa fundante de la Historia como disciplina a ser enseñada, a la que Cuesta Fernández llama el “*código disciplinar*”. (CUESTAFERNÁNDEZ, 1997).

Ese código establece que parece imposible aprender o enseñar Historia si no se obedece una regla estrictamente cronológica, con sucesión de Edades, en la cual lo universal es estructurante y lo regional complementario. Recordemos que, como decíamos, esa estructura se sostiene casi inmovible desde la instalación de los estudios históricos en la Universidad Nacional de Córdoba, o sea desde la década de 1950 en que se funda la Escuela de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

La incorporación de nuevas perspectivas, sobre todo en Historia de América II en la Escuela de Historia se vincula con el acceso a la cátedra

como profesores de colegas muy vinculados desde sus trayectorias profesionales, con Latinoamérica, centralmente México. Además, sin dudas, por los cambios que se están dando a nivel político más macro, como la más estrecha relación de Argentina con sus países vecinos, el MERCOSUR, etc.

En la Educación Superior se han dado esfuerzos por renovar fuertemente las propuestas, tanto desde la política educativa (INFOD, etc.) nacional, como en la propia jurisdicción Córdoba. El Profesorado en general, no solamente el de Historia, se ha reformulado en su totalidad, incluyendo a renombrados especialistas en la formulación de sus propuestas de Formación General, y de las Prácticas y consolidado un trabajo integrado y de equipo que resolvió la selección de los contenidos específicos históricos.

También resulta interesante destacar, quizás por lo poco utilizada de estas prácticas más democratizadoras del curriculum, el esfuerzo que se realizó desde la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de someter a la consideración de los pares que están en las aulas de formación docente, las distintas propuestas de contenidos en borrador, proceso que permitió acuerdos más o menos logrados y que, probablemente, incidió en restarle tensiones a la implementación de esta propuesta que ya se encuentra en los Institutos de Córdoba.

Sin embargo, los espacios de formación de los profesores siguen, aparentemente, su propia lógica, sin vinculación formal con lo que de sus alumnos se requerirá en la práctica profesional, aunque aparecen, al menos desde lo discursivo de los diseños y más en Educación Superior,

intenciones de acercamiento.

Nuestra Universidad de Córdoba aún no se ha dado un lugar concreto para estas reflexiones, aunque comienzan a aparecer requerimientos en tal sentido desde los ámbitos de discusión de las políticas de formación.

VII. BIBLIOGRAFIA:

-ABDALA Carolina: “¿Qué enseña la Universidad?: El currículum como bisagra entre Universidad y necesidades sociales”. En Revista Políticas Públicas. Año 1 Nro. 1. Edición del Instituto de Políticas Públicas. Buenos Aires. Noviembre 2007. Pág.13-19.

-AQUINO N, FERREYRA S.: ”Formación docente, política, debates y propuestas”. Revista RESEÑAS de Enseñanza de la Historia. Pub. de APEHUN. Vol. 10. Nov. 2012.

-_____.:”Aproximaciones analíticas a la Historia Argentina en la Escuela. Una mirada sobre los textos visibles”. En: Revista Cuadernos de Educación. Public. CIFYH. U.N.C. Año VII-Nro. 7. Mayo 2009.

-DE ALBA Alicia: (1993) “El currículum universitario ante los retos del Siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular”. En DE ALBA, A. (Comp.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México. Universidad de Guadalajara – Universidad Autónoma de México.

-BERNSTEIN, B: (1998).*Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid.

- CUESTA FERNANDEZ R.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Edit. Pomares Corredor. Barcelona

-POPKEWITZ, Th: (1998). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Morata. Madrid.

DOCUMENTOS:

-Plan de Estudios del Profesorado en Historia. Resolución HCD 889/85 y HCS 363/85. Actualmente vigente con reformas por Res. HCD 134/87 y 119/92.

-Programa de Historia de América II, Período 2013. Prof. Dr. Javier Moyano. Escuela de Historia. F.F. y H.(U.N.C.).

-Diseño Curricular para el Profesorado en Historia. Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba. 2012.

Pensar y hacer enseñanzas de la Historia Argentina

Erwin Parra y Graciela Funes ¹

Resumen

El trabajo da cuenta de los cambios en las formas de pensar y hacer enseñanzas de la historia Argentina en los quintos años de un centro de enseñanza media de la localidad de Allen, provincia de Río Negro.²

Profesor y alumnos/as comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significados y valores para ellos, experiencia que en este caso consideraremos a través de los materiales curriculares, con la finalidad de analizar los cambios en la enseñanza y el aprendizaje.

Este estudio tiene una doble inscripción, se genera en el marco de un proyecto de investigación educativa y es un avance del trabajo final integrador para acreditar la carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con Mención en Historia de la citada universidad.

Palabras claves: enseñanza- aprendizaje- Historia Argentina

1- Profesores e investigadores de la Universidad Nacional del Comahue

2- Una primera versión de este trabajo se presentó en las *XIV Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia* Universidad Nacional de Cuyo 2013

Abstract

This essay shows the changes in the ways of teaching and thinking about Argentine History in fifth year courses of a high school in the city of Allen, Rio Negro province.

Both teacher and students share numerous experiences at school which are meaningful and valuable for them. We will analyze these experiences taking into account the curricular material, whose main aim is to analyze the changes involved in teaching and learning process.

This essay was presented in two contexts. It is produced within the framework of the educational research. Apart from that, it is a preview of a final thesis to get the post graduate degree in 'Specialization in Didactics of Social Science major studying History' from the university previously mentioned.

Key words: teaching, learning process, Argentine History

Una práctica de enseñanza de Historia Argentina

La enseñanza de la Historia Argentina en los quintos años de una escuela pública de la ciudad de Allen,³ en la provincia de Río Negro, en líneas generales ha pivotado sobre dos aspectos: el primero, se relaciona con las instituciones políticas y el segundo marca el carácter cronológico

3- La institución se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, tiene un edificio relativamente nuevo y con mantenimiento estructural adecuado, posee sala de computación y una biblioteca ampliamente equipada. Los estudiantes presentan una gran heterogeneidad – geográfica, material, cultural, cognitiva- y en líneas generales reciben el acompañamiento de sus profesores, quienes están comprometidos con la institución, dispuestos a nuevos desafíos en el marco de un clima de fraternidad aunque sin desconocer dificultades por las condiciones laborales y salariales Un número importantes de estudiantes son participativos y comprometidos con actividades comunitarias, deportivas y pedagógicas. El equipo directivo- en funciones desde 2003- muestra predisposición y apertura para proyectos que apunten a mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

del desarrollo de estas instituciones. Buscando romper con esa lógica naturalizada de enseñanza de la historia argentina comenzamos un camino de reflexiones que impulsaron algunos cambios que interesa detallar y que hemos sistematizado a partir de tres claves didácticas:

- Pensar la enseñanza de la historia a partir de problemas sociales,
- Focalizar la enseñanza en los conceptos en tanto estos posibilitan la explicación e interpretación del proceso a estudiar y
- Desplegar un abanico de estrategias y materiales de la enseñanza que potencien aprendizajes.

La experiencia se desarrolló en el marco del Proyecto de Investigación “Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente” que se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional del Comahue (2010-12) y el análisis didáctico de la experiencia constituye uno de los primeros avances para elaborar el Trabajo Integrador Final para acreditar la Carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales, Mención Historia de la misma universidad.

En el ciclo lectivo 2010 se realizan los primeros cambios

El primer cambio fue pensar la enseñanza a partir de problematizar ((López Facal, 2000; Siede, 2010; Le Marek, 2009) el proceso de la historia argentina de la segunda mitad del SXX.

Elegimos trabajar en esta primera experiencia un recorte problemático en un tiempo: corto: la protesta social y política en la Argentina durante las décadas 1960 y 1970. La problematización para abordar el eje de la

violencia política partió desde el presente y con una pregunta amplia y compleja que guía el trabajo del período: ¿Por qué la Argentina sigue siendo peronista?⁴

En una matriz de problematización del contenido, no hay espacios para una enseñanza de únicas respuestas, se buscó siempre la construcción de relatos que pudieran dar alguna explicación a interrogantes amplios y complejos.

En esta propuesta los contenidos conceptuales (Aguiar, 2004; Jara, 2008; Santisteban, Pagès, 2011; Funes, 2014), cobran una fuerte valoración, fueron seleccionados para permitir la reconstrucción de relatos de carácter interpretativo y visibilizar las clases subalternas identificándolas como hacedoras de la historia. Tres conceptos analíticos fundamentan la propuesta: Estado, capital y clases subalternas que permitieron pensar la protesta como arma política

Hicimos eje en los levantamientos populares nacionales de la década, trabajamos con profundidad el Cordobazo,⁵ porque en ese acontecimiento se ve con claridad que la movilización y protesta social, los nuevos contenidos y los protagonistas emergieron colectivamente del campo social. El aprendizaje de los repertorios de protesta es un eje importante para comprender las continuidades que se observan cuando la

4- Sabemos que el interrogante es una aseveración contundente, pero tiene la intencionalidad de interpelar al alumnado para pensar cómo se puede analizar Argentina- sociedad y política y en ese contexto interesa analizar el problema del/los peronismo/s

5- Enmarcado en acontecimientos americanos como, la revolución cubana, la revuelta estudiantil en México, la lucha en Estados Unidos contra la guerra de Vietnam; europeos el mayo francés, la primavera de Praga, que posibilitan analizar la reestructuración del capitalismo de pos guerra.

población sale a la calle.

El análisis del proceso se centró en dilucidar el núcleo duro del período 1966-1976. Buscamos analizar a los nuevos dirigentes de los trabajadores identificados con el obrero fabril, quienes fueron los protagonistas más importantes del movimiento obrero argentino. El nuevo dirigente sindical basa su legitimidad en una ética y una conducta basada en la honestidad. Para poder observar estas modificaciones analizamos como figura paradigmática a Agustín Tosco referente indiscutido del movimiento obrero contestatario.

Frente al requerimiento estudiantil, se abordaron algunas notas del sindicalismo en la actualidad, ya que para los jóvenes el dirigente gremial no goza de buenas referencias. El desafío fue mostrar y poner en tensión esas construcciones simbólicas sobre los sindicatos y sus dirigentes exponiendo otros sujetos que representaron otra construcción sindical.

La propuesta didáctica buscó trabajar con distinto tipo de materiales: textos escolares y de historiadores, fichas de cátedra,⁶ revistas,⁷ audiovisuales,⁸ que le permitieran a los estudiantes comprender que la historia es una reconstrucción.

6-Se elaboró una ficha de cátedra a partir del texto LOBATO, M.; SURIANO, J. (2003) *La protesta social en la Argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. En la misma se buscó definir conceptos para comenzar a comprender el desarrollo de la protesta y la movilización social, desde las huelgas hasta la lucha armada. El diagrama conceptual se fundó en: quienes son los actores, donde se visibilizan estos sujetos, como llevan adelante su manifestación y porque se protesta; y cuáles son las raíces históricas del fenómeno.

7- Analizamos la revista “*Perón un hombre del Destino*” editada en 1973 que muestra la vida de Perón desde su nacimiento hasta su muerte, es una revista claramente con fines propagandísticos.

8- Se trabajó con un documental llamado *Tosco, grito de piedra* (1998). Directores: Adrián Jaime y Daniel Ribetti. El film se acerca al pensamiento de Agustín Tosco, a su historia y la situación socio-política en la cual surge y se desarrolla uno de los líderes sindicales más relevantes de la historia del movimiento obrero argentino.

Trabajar con imágenes fue una opción metodológica muy interesante, en ellas buscamos pistas analíticas para delimitar quienes son los que protestan, donde se visibilizan y porqué; cuál es el rol del aparato represivo ante la protesta y cuáles son los marcos de solidaridades que emergen durante la protesta.

En el ciclo lectivo 2011 siguen los cambios.

La problematización de los procesos políticos y sociales en la conformación de la ciudadanía argentina y como se va construyendo un sistema democrático constituyó una premisa central. En términos de posicionamiento historiográfico se insiste en trabajar las dos dimensiones de la historia: el conocimiento de una materia y la materia de ese conocimiento (Vilar, 1982) a fin de pensar la diversidad de interpretaciones que hay acerca de los procesos políticos que dieron forma a la Argentina. De ese modo la enseñanza se enriquece con miradas profundas, que muestran los avatares en la construcción de una historia plagada de conflictos.

Otro nudo central para problematizar la enseñanza de la historia es la dimensión temporal, comprender las relaciones de continuidad entre pasado, presente y futuro, es uno de los objetivos más importantes. El presente es el resultado de nuestro pasado, pero también es la consecuencia de cómo nos imaginamos el futuro (Santisteban, 2009). Por ello, en el eje de la asignatura “La compleja relación de las instituciones políticas y la sociedad Argentina en el siglo XX”, buscábamos definir problemas que

atravesaron la historia argentina en el siglo XX para analizar las claves de ¿es Argentina peronista? ¿por qué lo sigue siendo?

Los contenidos conceptuales seleccionados en este ciclo se centran en la dupla ciudadanía y democracia para visualizar, si las clases subalternas a partir de la intensificación de la participación en la política se conforman como sujetos políticos (Botana, 1998). Estos contenidos se seleccionan para reforzar la incorporación de herramientas de análisis que permitan abordar los procesos políticos de la Argentina en el largo siglo XX, también nos interesó analizar el uso político del relato histórico.

Al abordar la compleja construcción de las ciudadanías y analizar el uso político de esta construcción nos preguntamos hay ¿ciudadanía nacional?, ¿ciudadanía de matriz radical?, ¿otra de matriz peronista?

A fin de pensar a los sectores subalternos como sujetos políticos, en los tres momentos centramos la mirada en ¿quién es trabajador?; ¿cuáles son los rasgos distintivos de un trabajador?, ¿quiénes representan a esos trabajadores?

En una primera etapa analizamos la conformación de los trabajadores y la construcción de sus identidades, enmarcadas en las solidaridades que genera un Estado que no los considera.

Al régimen radical lo trabajamos a partir de la compleja relación entre Estado y sectores subalternos con su repertorio de protestas, pusimos atención en el grito de Alcorta y en las huelgas urbanas y rurales desde 1917 a 1921.

Para trabajar el peronismo, focalizamos en la relación Estado y sectores trabajadores En esta etapa centramos el análisis en la política y la

sociedad argentina en clave de peronismo y anti peronismo como los interpreta Daniel James (1999) para analizar los procesos históricos entre 1955-1976

El estudio de la dictadura militar lo hicimos desde la crisis de 2001 y de esta manera partimos del futuro al pasado. Buscando una educación temporal trabajamos con diversidad de relatos cronológicos, del pasado al futuro y del futuro al pasado.

Al cierre del ciclo lectivo buscamos algunas explicaciones a ¿qué es ser un ciudadano hoy? Y ¿qué implica esa ciudadanía?

La propuesta didáctica utilizó una variedad estrategias de enseñanza con momentos explicativos sobre los interrogantes⁹ que guiaron los periodos trabajados. Construimos fichas de cátedra para abordar la bibliografía obligatoria,¹⁰ utilizamos imágenes¹¹ y videos que hacen referencia a los procesos aludidos.¹² Pusimos una atención especial en la construcción de redes conceptuales y temporales.

Finalizamos la tarea con un informe que buscó interpretar y reflexionar sobre los procesos estudiados para que el estudiantado tuviera la posibilidad de realizar algunas aproximaciones a la elaboración de pensamiento histórico.

9- Las exposiciones dialogadas se prepararon con el texto de Luis Alberto Romero (1999) *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*

10- El texto de Romero (1999) fue de lectura obligatoria Los capítulos I y II, se trabajaron con lecturas en el aula a fin de abordar como se lee en historia.

11- Las imágenes mostraron el desarrollo del movimiento obrero y las características específicas de cada uno de los periodos. Fueron extraídas de distintos sitios de internet y organizadas por el profesor para mostrar la evolución de los sindicatos y las distintas formas de protesta del movimiento obrero.

12- Se trabajó con Historia de un país, Argentina del siglo XX, los capítulos “Orígenes del movimiento obrero (primera parte)” y “Movimiento Obrero (segunda parte)”.

Esta modalidad de trabajo nos permitió observar las dificultades del estudiantado para abordar el tiempo histórico y también la dificultad del profesor para enseñar un tiempo histórico diferente al cronológico evolutivo. Trabajar continuidades y rupturas en los distintos regímenes fue una clave temporal interesante, más allá de las dificultades, para pensar en tiempos no lineales e incorporar relaciones con el futuro.

Algunos cambios se profundizan en el ciclo lectivo 2012

En este ciclo retomamos la construcción de la ciudadanía en relación con el Estado buscando problematizar la diversidad de interpretaciones de los procesos políticos que dieron forma a la Argentina, revalorizando el espacio y el tiempo en el que los distintos proyectos de sociedad se fueron construyendo. Lo que permite formular interrogantes en clave de continuidad y ruptura, así como la posibilidad de pensar los procesos históricos del siglo XX y XXI. La complejidad de la disciplina busca la problematización para la comprensión del tiempo histórico y lo que en él acontece. En esta propuesta trabajamos desde las dimensiones diacrónica, sincrónica y en retrospectiva histórica, que permita construir una serie de herramientas conceptuales para la comprensión de la temporalidad.

La propuesta central analiza cómo se desarrolla la ciudadanía en distintos momentos de la historia Argentina, se pone énfasis en las dificultades de construir una democracia duradera y cuando la misma se

consolida, ¿qué ocurre con la participación?.

Trabajamos dos núcleos conceptuales: las clases subalternas en la consolidación de los sistemas políticos y en la construcción del Estado (Rouquie, 2011) y las relaciones entre el Estado y la ciudadanía (Terán, 2008) 1880-1930. Haciendo hincapié en el proceso de modernización, en las transformaciones políticas y sociales y en los conflictos, nos preguntamos entonces ¿qué tipo de ciudadanía se construyó en este período?

Conocidas las características del liberalismo argentino trabajamos la profundización de este tipo de modelo entre 1989-1999 durante el menemismo, nos interesó saber como se restructuro el Estado (Novaro, 2010) y cuál fue el rol de la ciudadanía ante estas transformaciones.

Elegimos como estudio de caso la importancia de la producción petrolera, la estudiamos comparativamente en dos momentos particulares: la nacionalización durante el gobierno radical y la privatización de YPF durante el menemismo ¹³

A partir de analizar el neoliberalismo y en este caso el menemismo surgieron una serie de interrogantes sobre ¿qué es el peronismo? Y así analizamos las características del régimen peronista entre 1945-1955, abordamos cómo se construyó el peronismo desde la figura de Juan Perón a partir del golpe de 1943. La incorporación de los sectores subalternos a la vida política partidaria y la constitución de sindicatos cada vez más fuertes para negociar. También analizamos la concepción de ciudadanía según la

13- Trabajamos una selección de páginas del libro de Rock, David pp.237-242 y Cervo, Augusto en www.taringa.net/posts/.../YPF-Su-privatizacion-y-consecuencias.html.

doctrina peronista, preguntándonos ¿qué tipo de ciudadano es el que se construye?

Encontrar las continuidades entre los gobiernos peronistas de 1945-55 y 1989-99, nos llevó a preguntarnos ¿qué características tiene el peronismo en su versión kirchnerista?, proceso que se inicia en el 2003 pero que sin dudas para comprenderlo hay que remontarse hasta la crisis política y económica del 2001 (Novaro, 2010; Ansaldi, 2004) Analizar la emergencia política con la caída de la convertibilidad, la crisis de la alianza y una sociedad movilizada, prestando especial atención al desarrollo de las políticas sociales llevadas adelante a partir del 2003, a las formas de recomposición que se dieron en el mundo del trabajo y al lugar de la defensa de los Derechos Humanos.

El estudio de caso que abordamos fue la propaganda política y el uso de la misma para construir un relato histórico y el uso de la memoria para generar un imaginario único, En este estudio comparamos el periodo kirchnerista con el peronismo de 1945-55.¹⁴

Para cerrar el ciclo lectivo y una vez conocidas las claves de proyectos conservadores, liberales, radicales, peronistas trabajamos el proceso de construcción de ciudadanía de las clases subalternas y la participación política en regímenes democráticos, seudo democráticos y autoritarios. Elegimos del vasto repertorio de protestas que surcaron el largo siglo XX: las huelgas obreras de principio de siglo XX, la resistencia

14- Utilizamos los discursos de la presidenta Cristina Fernández para el 9 de julio del año 2010 en Tucumán y el discurso por el “Bicentenario” con motivo de la inauguración de la galería de los patriotas latinoamericanos. Se analizó la revista “Perón un hombre del Destino” editada en 1973 que muestra la vida de Perón desde su nacimiento hasta su muerte, es una revista claramente con fines propagandísticos que ya había sido utilizada en el 2010.

peronista y la lucha armada, el terrorismo de Estado, los saqueos en 1989, los levantamientos populares de Cutral- Co, Mosconi y Tartagal, el 19 y 20 de diciembre de 2001 y la masacre de puente Avellaneda del 2002.

La propuesta de enseñanza utilizó una variedad de estrategias y materiales. La complejidad de la misma radica en problematizar procesos históricos en clave de rupturas, retrospectivas y comparaciones, por ello en el trabajo áulico se utilizaron frecuentemente redes temporales.

Los núcleos conceptuales seleccionados se sistematizaron en redes conceptuales construidas en el pizarrón y en power point. La explicación del profesor abrió cada nudo problemático y la bibliografía¹⁵ es leída y trabajada en el aula, porque la lectura es fundamental para aprender historia (Aisenberg, 2014) Esta lectura se pone en tensión con documentales,¹⁶ con imágenes de época que permiten tener una construcción más acabada de lo que se lee. Los estudios de caso posibilitaron la búsqueda de información en diversas fuentes y formatos y el trabajo final consistió en seleccionar algún conflicto desarrollado durante el año¹⁷ para analizar.

En todo momento buscamos poner en juego la posibilidad de pensar y pensarse en perspectiva histórica a partir de trabajar espacios y tiempos no lineales para establecer relaciones de futuro pasado.

Pensar en clave de historia reciente modificó sustantivamente la

15- La bibliografía obligatoria utilizada fueron los textos de Luis Alberto Romero y de Marcos Novaro

16- Ver Anexos

17- Los sucesos seleccionados fueron: las huelgas de 1919-1921, la crisis de la carne en la década de 1930, la relación del Estado con los sindicatos durante el primer peronismo, la Resistencia Peronista de 1955-1966, las organizaciones armadas de los setenta, los saqueos de 1986, la crisis del 2001.

práctica profesoral que fue enriquecida con nuevas miradas sobre procesos político-sociales que hasta este momento no habían sido trabajados como contenidos escolares.

La construcción de dispositivos didácticos para interpelar ese pasado reciente permitió al estudiantado un trabajo más dinámico y entusiasta, se sintieran atraídos por la propuesta, ésta les permitió la identificación con una historia vivida por sus padres y abuelos, fue entonces una historia más propia.

Pensar relatos explicativos a partir de las tres claves didácticas planteadas al inicio de este trabajo abrió otra forma de cavilar en la disciplina escolar historia. Abordar los contenidos como una herramienta que permite el análisis de los procesos y no como fin en sí mismo, fue un aporte sustantivo a la práctica profesoral ya que permitió trabajar en diferentes dimensiones temporales y de esta manera reconstruir los procesos desde otra mirada problematizadora de la historia.

Trabajar con los jóvenes la construcción de la ciudadanía en clave histórica es una forma de conocer que siempre es posible una democracia mejor.

ANEXO
DOCUMENTALES TRABAJADOS:

Historia de un país siglo XX. Canal Encuentro:

- Orígenes del movimiento obrero (primera parte)
- Movimiento obrero (segunda parte)
- El 45
- Años peronistas
- Revolución Libertadora y resistencia peronista
- Las organizaciones armadas
- La dictadura I: Economía y represión
- La dictadura II: del golpe a Malvinas

Huellas de un siglo. Canal 7 la TV Pública

- El grito de Alcorta
- La semana trágica
- Pueblada de Cutral- Có y Mosconi
- Día 19, el Estado de sitio, que no fue.
- El día 20 el fin de De la Rúa

Otros documentales y películas trabajadas:

- *Asesinato en el Senado de la Nación* (1984) Dirigido por Juan José Jusid
- *La toma* (The Take) es un documental de 2004 realizado por Naomi Klein y dirigido por Avi Lewis.

Bibliografía

- AGUIAR, Liliana (2004) “La historia del presente en la enseñanza. Metáforas, relatos categorías teóricas: una trama posible” En FUNES, A G (comp.) *La historia dice presente en el aula*. Neuquén. Educo
- AISENBERG, B (2014) “El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida. Una Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Tesis Doctoral* dirigida por Dr. Antonio Castorina y Lic. Delia Lerner UBA.
- ANSALDI, W (2004) “El faro del fin del mundo. La crisis Argentina de 2001 ó como navegar entre el riesgo y la seguridad” En FUNES, A G (comp.) *La historia dice presente en el aula*. Neuquén. Educo
- BOTANA, Natalio. (1998). *El siglo de la libertad y el miedo*. Buenos Aires. Sudamericana
- DE RIZ, Liliana. (2000) *Historia Argentina, la política en suspenso 1966-1976*. Buenos Aires. Paidós
- FALCON, Ricardo. (2000) (Comp.) *Nueva Historia Argentina, democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)* Tomo VI. Barcelona. Sudamericana
- FUNES, Alicia Graciela (comp.) (2014) *Enseñanza de la historia reciente .Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis 2001 ¿Qué efemérides?* Buenos Aires. Novedades Educativas.

FUNES, Alicia Graciela, PARRA, Erwin (2013) “Aportes y reflexiones de una práctica de enseñanza” *XIV Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia* Universidad Nacional de Cuyo.

JAMES, Daniel. (1999) *Resistencia e Integración, El peronismo y la clase obrera argentina 1946-1976*. Buenos Aires. Sudamericana

JARA, Miguel (Comp.) (2008) *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén. Educo.

LANNOT, Jorge; AMATEA Adriana; SGUIGLIA, Eduardo (1999) *Agustín Tosco, Presenta en las luchas de la clase obrera*. Buenos Aires. Industria Gráfica Echevarría.

LE MAREC, Yannick (2009) “Problematización y proceso de secundarización en el aprendizaje de la historia”. *Revista de Investigación Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 8. UAB UB.

LOBATO, Mirta; SURIANO, Juan (2003) *La protesta social en la Argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

LÓPEZ FACAL, Ramón. (2000). “Pensar históricamente”. *Revista. Iber* N°24 Barcelona. Grao.

NOVARO, Marcos (2010) *Historia de la Argentina 1955-2010* Buenos Aires. Siglo XXI

PAGÉS, Joan.; SANTISTEBAN, Antoni (2011) *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Editorial Síntesis.

ROCK, David. (1997) *El radicalismo argentino 1890-1930*. Buenos Aires

Amorrortu

ROMERO Luis, Alberto. (1999) *Breve Historia Contemporánea de la Argentina* Buenos Aires Fondo de Cultura Económica. .

ROUQUIE, Alain (1994). *Autoritarismo y democracia, estudios de política Argentina*. Buenos Aires. Edicial.

---- (2011) *A la sombra de las dictaduras. La democracia en América Latina* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

SANTISTEBAN, Aantoni (2009) “Tiempo al tiempo a la escuela: una mirada transversal” En *Perspectiva Escolar* 332 Publicación de Rosa Sensat. Barcelona.

faceweb.uncoma.edu.ar/materias_web/.../imagenes/Programa.doc

SIEDE, Isabelino (coord.)(2010) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* Buenos Aires. Aique.

TERÁN, Oscar. (2008). *Historia de las Ideas Argentinas, diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires. Siglo XXI

VILAR, Pierre (1982) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona. Crítica.

Reflexiones en torno a:
Lo sublime en las clases de historia¹

Leticia Rodríguez Moreno²

Resumen:

Este artículo reflexiona sobre la enseñanza de la historia enfatizando especialmente en el peso de la formación académica al pensar el proyecto para un curso y más aún a la hora de optar por el tipo de historia a enseñar. Una de las ideas fuertes del artículo es que la historia de los Annales marcó a varias generaciones y la historia braudeliana ha pautado durante muchos años gran parte de la historiografía que hemos utilizado en nuestro trayecto de formación académica. Tomando estos factores y utilizando como motor el ensayo de Kant sobre *lo bello y lo sublime* propongo un recorrido sobre la repercusión que tienen en mi manera de enseñar historia diferentes corrientes historiográficas. Así como hay otras “formas de hacer historia” creo posible otras formas de enseñar historia. Un breve recorrido sobre las corrientes historiográficas más actuales mostrará diferentes experiencias de clase que dan cuenta de cómo es posible pasar de *lo sublime* a *lo bello*.

1- Este trabajo fue realizado para el curso Didáctica, Epistemología y práctica de la historia dictado por la profesora: Ana Zavala en el marco de la maestría de didáctica de la historia del CLAEH.

2- Profesora egresada del IPA en la actualidad me desempeño como docente en la enseñanza pública y privada; estudiante avanzada de la maestría en didáctica de historia organizada por el CLAEH.

**Reflections upon
Kant's 'Sublime' in history lessons**

Leticia Rodriguez Moreno³

Abstract:

This article reflects upon the teaching of history, with special emphasis on the role of teacher training in the processes of planning a course and - more importantly - choosing the kind of history one wishes to teach. One of the paramount ideas of the article is that the Annales School has marked several generations, and that Braudelian history has for many years set the tone of a great part of the historiography that we have been using in our trajectory through academic training. Taking all these factors into account and using Kant's essay on the beautiful and sublime, I propose a journey through the repercussions that different historical schools have on my teaching. As well as there are "other" ways of making history, I think there also are other ways of teaching history. A brief voyage through several current historical schools will reveal different class experiences which point to show the possibility of moving from the sublime to the beautiful.

3- IPA (Uruguay's main teacher training centre) graduate, currently working as a teacher in both private and public education: advanced student in the CLAEH Master of History Didactics.

A modo de presentación

A la hora de reflexionar en torno a la enseñanza de la historia, una de las temáticas que resulta más interesante está vinculada al tipo de Historia que cada uno de nosotros enseña en sus clases. Sobre esto y otros asuntos iremos reflexionado a lo largo de este artículo.

En primer lugar es preciso aclarar que al referirme a lo sublime en el título del artículo no hago referencia a lo excelente o admirable que pueden ser las clases de historia que imparto (en el sentido amplio del término) sino que lo hago tomando como referencia el concepto que Kant maneja en su ensayo “Observaciones sobre lo bello y lo sublime” (1919) y una de las primeras conclusiones que saco es que los temas que doy en clase son *sublimes* al decir del mismo ya que al abordar los contenidos los discursos pasan por describir a los romanos, los griegos, los egipcios, los aztecas, etc. Mientras que en el siglo XIX la historia como ciencia –la positivista– era concebida como una historia política de grandes héroes, a partir de los Annales esto cambió dando paso a la historia estructural con especial énfasis en lo económico. Más recientemente vemos que la historia comienza a singularizarse (desde el punto de vista de Kant, casi un giro hacia *lo bello*) nuevamente incluso dándole voz a los que nunca la tuvieron, y en muchos casos se empieza a perder mirada sobre lo general (*lo sublime* kantiano). Sin embargo mis clases continúan en una línea que podría considerar más cercana a *lo sublime* que a *lo bello*.

Desde este punto de vista considero que lo que trabajo en mis

clases de historia son con gran preferencia las grandes estructuras, asuntos relativos a la llamada *larga duración* (sobre todo en niveles iniciales de secundaria) dejando a un lado la microhistoria, la vida cotidiana, la historia desde abajo, y ni que hablar a los subalternos; es decir que casi no aparecen las personas y eso me causa cierta insatisfacción. Es a partir de esta reflexión inicial que comienzo a tomar conciencia de cuán grande fue la influencia que ejercieron mis maestros durante mi formación académica, mucho más inclinados a lo *sublime* que a lo *bello*.

¿Pero qué es *lo bello* y que *lo sublime* para Kant? Lo bello es aquello que no siempre produce impacto es lo concreto, lo sublime es lo que nos deja sin palabras “*La noche es sublime, el día es bello (...) lo sublime conmueve, lo bello encanta (...) lo sublime ha de ser siempre grande; lo bello puede ser también pequeño. Lo sublime ha de ser sencillo; lo bello puede estar engalanado*” (1919: 7)

Este ensayo de Kant fue escrito en el siglo XVIII con el título de «Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime» y se han hecho numerosas ediciones del mismo solo o con otros artículos del autor. Más que de estética, en el sentido estricto de la palabra, este ensayo trata de asuntos varios –moral, psicología, descripción de los caracteres individuales y nacionales– en suma, de toda suerte de temas que pueden ocurrirse alrededor del asunto principal. Está escrito en un lenguaje sencillo cosa poco usual para el autor. Es en este ensayo es donde Kant ataca por primera vez el problema estético, que luego desarrollará en otras obras. Me pareció útil recuperarlo ya que se adapta muy bien a lo que quiero mostrar con respecto a los cambios que se han dado en la

historiografía del siglo XX. Y siendo más particularistas aún lo creo muy útil para analizar mis clases de historia.⁴

Según Kant (1919:7) lo *sublime* es aquello grande y sencillo a la vez y que además conmueve, un largo espacio de tiempo es sublime, y justamente eso es lo que se presentan en varias de mis clases, grandes escenarios, grandes estructuras en donde algunos personajes aparecen en pequeños relatos, pero en realidad lo que importa es lo conceptual, y por supuesto eso está vinculado a lo que desde mi óptica (por lo menos hasta ahora) tiene que manejar un alumno en los primeros años de liceo: grandes estructuras espacio-temporales.

Otra temática sobre la que me gustaría reflexionar en este artículo está vinculada a mi preocupación por darle a la historia el lugar de una ciencia en construcción constante, de esa manera a medida que articulo el discurso de clase doy cuenta de cómo el historiador va buscando las pistas del pasado a partir de diferentes pruebas (no solo las escritas). Por este motivo en primer año de ciclo básico muchos profesores trabajamos con una unidad introductoria que intenta mostrar a los estudiantes el oficio del historiador.

Por último parece importante abordar la temática vinculada al intento que hago por mostrar en mis clases las diferentes posturas historiográficas sobre alguno de esos grandes temas que trabajo, además de

4- El acercamiento al artículo de Kant fue posible gracias a la lectura del libro de White el contenido de la forma, narrativa discurso y representación histórica, en el mismo vemos entre otros temas, los cambios que ha sufrido la historiografía a lo largo del siglo XX.

Además resulta interesante que a partir de este análisis podemos remitirnos en cierta manera a ciertas coordenadas en la oferta académica de formación docente que tenemos en Uruguay. Sobre ambos puntos nos detendremos más adelante.

que en el discurso de clase menciono como la historia se escribe y construye desde el presente, y lo subjetivos (aunque pretendiendo objetividad) que somos los que damos la clase y los que escriben la historia.

Por todo esto los conceptos de lo *bello* y lo *sublime* no solo serán utilizados como herramienta didáctica para analizar mis clases sino también como dos maneras diferentes de codificar las posturas historiográficas. Esta idea es en cierto modo una extensión de lo que White ve en la sucesividad de dos modos de hacer historia, es decir, antes con los anales era sublime, ahora, después de los cambios acontecidos a partir de la década del 80, es bella. Además analizaré cómo se construye la historia y como optar por lo *bello* o lo *sublime* responde a diferentes maneras de abordar el pasado, ambas válidas.

Este artículo cuenta entonces con dos partes, en la primera me centraré en el peso que la formación académica ha tenido en la planificación de los cursos que dicto y en la concepción que de la historia tengo; es ahí donde incorporo las ideas de lo bello y lo sublime como herramientas de análisis de las posturas respecto de los contenidos que considero tenían muchos de los profesores de historia del IPA cuando yo era alumna del profesorado.

En la segunda parte entraré en la clase misma y mostraré ejemplos en donde se refleja lo *bello* y lo *sublime*, el artículo culmina con varias reflexiones que dan cuenta de la necesidad que tengo de incorporar ciertos cambios en mis prácticas.

El discurso en la clase de historia: el peso de la formación académica

La manera en que nos forman/amos⁵ es clave en nuestro posterior desempeño como docentes, durante el proceso de formación no llegamos a ser conscientes de la influencia, de la marca que nuestros docentes van dejando para siempre, es quizás ahora luego de varios años de docencia que soy capaz de ver con claridad dicha huella.

Desde la selección de los contenidos, pasando por la elección y elaboración de materiales a la construcción del relato y presentación del mismo, podríamos decir en una primera mirada que la escuela de los Annales está en varias de las decisiones que mueven mis prácticas. White (1987: 43) plantea que los Annales justifican su preferencia por una historiografía dedicada al análisis de las tendencias a largo plazo, es decir a procesos impersonales, o mejor dicho a cierta homogeneidad que no permite ver los cambios o los desvíos. Y además es evidente su preocupación por elevar a la historia al lugar de ciencia, quizás estos dos aspectos son en lo que aprecio esa influencia que mencioné anteriormente.

White (1987: 44) plantea que el estructuralismo murió en los 80. La generación a la cual pertenezco se formó en el 2000 y en ese momento

5- Según Ferry (1990: 43-63) “formarse no es más que un trabajo sobre si mismo... realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura, formarse es reflexionar sobre si mismo. La formación es un proceso de desarrollo y estructuración que la persona lo lleva a cabo bajo un doble proceso de maduración interna y de posibilidades de aprendizajes... Existen mediaciones en la formación que cada uno procesa de acuerdo a su realidad y su momento de vida”.

para la gran mayoría de nuestros profesores los Annales eran lo último en historiografía y su manera de concebir la historia era la manera más acertada y “científica”. Por aquellos tiempos se nos planteaba que había un grupo de historiadores “nuevos” de la década del 60 entre ellos recuerdo las reiteradas menciones a Jacques Le Goff que estaban preocupados por la microhistoria, la historia de la vida cotidiana, la historia de la vida privada. Pero eso era muy reciente aún y estaba recién floreciendo en una historiografía que solo sabíamos que existía.

Desde este punto de vista me pregunto entonces cuan alejadas están mis prácticas, más aun, cuán alejado está mi relato de lo que muchos entienden hoy por Historia. Quizás hay que aprender la Historia estructural y luego meterse en la vida cotidiana, pero plantearlo desde este lugar es como seguir metida en esa dicotomía estructuralismo versus narrativismo. Está claro que uno de los grupos que representan a los estructuralistas son los Annales, en ellos es que yo veo una tendencia a lo sublime.⁶

Ahora si pensamos en los llamados narrativistas, aprecio una tendencia más cercana a lo bello. Es preciso saber que en el ámbito de los estudios históricos para muchos la narrativa es una forma de discurso que puede utilizarse para describir un hecho histórico o inclusive analizarlo. *“Para el historiador narrativo, el método histórico consiste en investigar los documentos a fin de determinar cuál es la historia verdadera o más plausible que puede contarse sobre los acontecimientos de los cuales los*

6- Es preciso aclarar que no es mi intención tomar estos términos como algo macro que explique a las corrientes historiográficas que menciono, simplemente me pareció interesante tomar dichas herramientas de análisis para pensar y analizar mis clases, las mismas no son extensibles para la historiografía o la filosofía de la historia.

primeros constituyen evidencia” (1987: 43). En la medida en que lo que se narra tenga coincidencia con lo que pasó puede considerarse una 'historia verdadera'.

Justamente una de las críticas planteadas por los anales a este grupo, tiene que ver con el hecho de que para ellos la Historia narrativa era una especie de representación dramática del pasado, y no científica, la verdadera Historia es aquella que analiza las tendencias a largo plazo, la demografía, la economía, eso era el verdadero modo de “representación histórica” (1987: 52)

Pero cuando nos ponemos a hilar más fino y nos metemos en el planteo hecho desde la otra vereda los narrativistas, y sobre todo en el análisis que hace Barthes (1987) en 'El discurso de la Historia', caigo en la cuenta de que también lo narrativo está presente en mis clases de Historia y de lo *sublime* me voy a lo *bello*, o lo simple.

Cuanto influyo en mi entonces la formación académica, en los primeros años de ejercicio de la docencia diríamos que en casi todas las decisiones que fui tomando para armar un curso, ya que me era imposible no pensar una clase *sublime* o no estructuralista, la narración casi no entraba en escena, no había lugar para lo *bello*, para la cotidianidad de los personajes que hacen a la historia o para el relato, lo central era la estructura y más que nada en clave económica, y sin dudas eso fue así porque en mi formación esa fue la Historia que aprendí.

A continuación nos detendremos en el análisis de algunas de las clases que dicto en la actualidad.

La profesora en acción parte I

Es momento de mostrar con ejemplos de clase cuando o vinculado a que temáticas aparece lo *sublime* y lo *bello*. Esto lo podemos pensar de acuerdo a los cursos que dicto. En segundo año de bachillerato muchos profesores nos detenemos casi dos meses en la revolución oriental y centramos todo en Artigas (el líder, el hombre, el mito, su construcción como héroe en fin en todos los Artigas posibles) con este ejemplo ilustramos a lo *bello* que puede ser pequeño y estar engalanado, y justamente eso hago con la figura de Artigas la engalano y le destino muchas horas de clase, porque para los alumnos cuanto más tiempo se habla de un tema más importante es, y además es este ejemplo nuevamente vemos el peso de lo académico ya que en el IPA (y sin duda por los docentes que dan la materia) la revolución oriental se trabaja con mucha profundidad.

Con respecto a lo *sublime* en segundo año de ciclo básico, con alumnos bastante más 'niños', menciono la conquista de América, con el esquema clásico de los grupos indígenas antes de la llegada de los españoles, las características de la conquista, el régimen indiano (trabajando lo político, lo económico y lo social) y el rol de la Iglesia, grandes titulares, bloques conceptuales, estructura y quizás algo de coyuntura, porque a veces me detengo específicamente en cómo fue la conquista del imperio azteca; he ahí lo *sublime*, porque como dice Kant

(1919: 8) lo sublime ha de ser siempre grande y sencillo a la vez.

Por consiguiente sorprende que depende del curso en el cual me pienso cuál de estos enfoques entra en escena, o cual de las docentes entra en escena, la que detalla al punto de llegar a mencionar todos los datos posibles de un personaje y de su pensamiento, o la que sin dudar plantea un tema a partir de grandes bloques /estructuras de una manera sencilla.

Pensemos en otro ejemplo. El curso de primero y el de segundo de ciclo básico son una continuidad en donde la linealidad de los hechos aparece como algo natural, y eso lo hago de manera realmente forzada ya que cuando tengo que hablar del origen del hombre americano y de los mayas, aztecas o incas, los muestro en paralelo con los procesos de la denominada por los europeos Historia antigua y en realidad no tienen ninguna correspondencia temporal, entonces damos primero la prehistoria, luego la historia antigua y parte de la edad media; en segundo arrancamos con la baja edad media y llegamos a la época contemporánea, a la revolución francesa. Los acontecimientos se van entrelazando al igual que los escenarios, entonces mientras que se fundaba Roma, por ese entonces los asirios dominaban sobre parte de la medialuna fértil, los egipcios lograban por un breve tiempo recuperar su independencia respecto a los imperios que dominaban la región, los griegos festejaban sus olimpiadas y dominaban la Magna Grecia. Claro está que la historia americana aparece de manera forzada, y a veces ni siquiera aparece hasta segundo cuando llegan los europeos.

De esta manera trabajo la simultaneidad, la transición, pero el

discurso es muy general, se sobrevuelan los temas, las grandes estructuras y pocas veces nos detenemos en las personas; nada más ni nada menos es el conjunto de esas personas los que hacen la Historia. Al fin y al cabo lo *sublime* gana espacio por sobre lo *bello*, o mejor dicho lo sencillo sobre lo detallado.

Los constructores de la historia, los historiadores y los docentes

No podemos negar los usos políticos que de la historia se han hecho a lo largo del tiempo, porque el conocimiento histórico tiene una función social constructiva y en ciertos casos legitimadora. Eso lo vemos claramente a partir del siglo XIX, con la creación de los estados modernos y de los nacionalismos. Más acá en el siglo XX son varios los ejemplos que podríamos citar al respecto pero quizás el más claro es el de la Unión Soviética. Ferro (1999: 139-152) plantea que mientras que el régimen no cayó la historia tenía como función avalar la legitimidad del mismo y en cierta medida dar coherencia a sus actos, luego de la caída la historia va a tener como función central cuestionarlo.

El discurso histórico actual intenta llenar de sentido a la historia y en cierta manera siempre el historiador es funcional o disfuncional al sistema, es algo, lo que hace tiene un objetivo particular, hoy en día es difícil afirmar la objetividad al estilo positivista, incluso algunos autores se han llegado a preguntar si la historia es confiable, si se trata de una ciencia capaz de desarrollarse o simplemente es una ideología aplicada (Barthes, 1987; Ferro, 1999).

Sería poco común si encontráramos a alguien que actualmente se planteara que los historiadores pretendieran como si lo haría un físico descubrir leyes causales que les permitieran explicar los fenómenos históricos. Más bien se tiende a pensar que el historiador busca a partir de determinados mecanismos de investigación/indagación explicar la historia, comprenderla, interpretarla. *“Pero, a diferencia del físico, el historiador tiene una doble tarea: construir una imagen coherente, portadora de sentido, y “construir una imagen de las cosas tal como fueron en realidad y de los acontecimientos, tal como sucedieron realmente”* Ricoeur (2006:843)⁷

Por este motivo algunos autores sostienen que los estudios históricos están disciplinados y es tarea del historiador comprenderlos y explicarlos. Y es justamente en ese momento cuando aparece en mí la convicción de que los pasados históricos son construidos porque la historia es una construcción. Pero mucho cuidado con esta afirmación que puede ser mal entendida ya que eso no le quita el carácter de ciencia que consideramos tiene la disciplina.

Es preciso reflexionar en el aspecto de la 'disciplinización' de la historia porque me permite pensar en lo que hago con más profundidad. Tanto marxistas como positivistas han querido llevarse el merito de encumbrar a la historia al lugar de ciencia, en cierta manera establecieron ciertos principios y formas de análisis que dan cuenta de esto, pero por más que sabemos que la historia ha sido utilizada con fines políticos tiene que

7- Collingwood en Ricoeur, P. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Madrid .Editorial siglo XXI.

por tal motivo ser llevada ¿al lugar de disciplina y no de ciencia? ¿Acaso no tiene su método y existen formas de hacer historia? Quizás esté poniendo demasiado énfasis en el hecho de la historia como ciencia en construcción, porque eso en cierta manera me permite legitimar lo que enseño, aún más en cómo lo enseño.

La mejor manera de entenderlo es pensando en ejemplos de clase. Cuando trabajo el poblamiento americano, hablo de las diferentes teorías que se tienen al respecto y enfatizo que la del estrecho de Bering es la más acertada o mejor dicho la que la mayoría de los científicos coinciden, entonces acá una vez más apelo a esa primera unidad (la de introducción a los estudios históricos) en donde vemos con los alumnos como el historiador no trabaja solo, pide “ayuda” a otros científicos, geólogos, geógrafos, etc. y de esa manera es capaz de explicar el pasado.

De esta manera me interesa mostrar cómo la imaginación del historiador esta disciplinada y subordinada a las evidencias que tiene y deben de ser congruentes con lo que cada uno considera como 'la realidad'.⁸ Hoy en día es difícil creer que el discurso histórico sea objetivo, por supuesto que eso no quita para nada su pretensión verosimilitud. Es bastante difícil que el historiador así como cualquier otro investigador no presente cierta distorsión ideológica ya que es inevitable cierto sesgo ideológico en la historia así como en cualquier otra disciplina. No en vano Barthes plantea que el discurso histórico es esencialmente elaboración ideológica, o mejor dicho imaginario, ya que el historiador en cierta

8- Justamente Ricœur plantea que: “los documentos señalan una línea divisoria entre historia y ficción: a diferencia de la novela, las construcciones del historiador tienden a ser construcciones del pasado. A través del documento y por medio de la prueba documental, el historiador está sometido a lo que, un día, fue. (Tomado de: Ricœur, P. 1997: 837).

manera rellena esos datos con los que cuenta con su tipo de narración ya que *“la historia «objetiva», la «realidad» no es nunca otra cosa que un significado informulado, protegido tras la omnipotencia aparente del referente. Esta situación define lo que podría llamarse el efecto de realidad.”* (1987:171)

Entonces, todo conocimiento producido en las ciencias sociales y humanas es susceptible del uso de determinadas ideologías, eso no significa que el conocimiento histórico deba estar ligado explícitamente a un programa político, pero el historiador pertenece a su época y esto lo condiciona y lo coloca bajo determinadas formas de apreciar/comprender y explicar el pasado.

Para Barthes, ciertos tópicos históricamente atraviesan el discurso histórico y forman la llamada ciencia histórica, ésta se nos presenta como una realidad justificada por los principios de la exposición racional. El historiador en cierta manera tiene un rol importante en la sociedad porque maneja datos, elabora realidades pasadas porque *“El prestigio del sucedió tiene una importancia y una amplitud verdaderamente históricas”* (1987: 171). La narración es entonces, según Barthes la forma en que se presenta el discurso histórico. *“...la estructura narrativa, elaborada en el crisol de las ficciones (por medio de los mitos y las primeras epopeyas), se convierte en signo y, a la vez, prueba de la realidad”* (1987: 172). También es claro en lo que tiene que ver con la cuestión metodológica que tanto en la historia como en otras disciplinas el método a utilizar es siempre objeto de discusión y debate, ya que no existe un método específico de la investigación histórica (Ricœur, Barthes, White).

Hasta acá el historiador es el que habla, ahora, lo que llega a nuestros alumnos es lo que cada uno interpreta de lo que los historiadores dicen. Y desde la selección de los contenidos a la elaboración de materiales y del guion de clase hay una explícita y consciente postura de mi parte de ser lo más “objetiva posible”, también tenemos que tener presente que somos producto de ciertas circunstancias históricas y personales que hacen que nuestra práctica vaya por estos caminos y no por otros. Entonces constantemente durante la clase (en mi caso) hago explícita las diferentes opiniones o posturas historiográficas que sobre algunos temas se tiene y además intento mostrar cómo se va construyendo el conocimiento histórico y lo provisorio que este puede llegar a ser.

Nos sucede también a los docentes el hecho que los alumnos nos exijan dar ciertas opiniones sobre los temas que damos en general ellos quieren saber de qué lado estamos, quienes según nosotros son los buenos o los malos, o mejor dicho que estaba bien o que mal, pienso por ejemplo en el tema de la democracia griega que a pesar de las limitaciones que tuvo fue un gran logro para la época, pero por más que uno se lo presente de ésta manera los alumnos en su gran mayoría quieren saber si fue buena o no y les cuenta entender que quizás fue ambas cosas.

Otro tema que abordo en clase es que votamos y por qué, sobre todo cuando damos en el caso de la historia nacional la historia del siglo XX, específicamente a partir de la década del 60, y ni que hablar en año electoral.

Por ejemplo cuando damos movimiento obrero se genera luego la

pregunta si los historiadores que llevamos a clase son marxistas, liberales, de izquierda o de derecha y estos temas que tan vinculados están a la ideología y que tanto le cuestan al historiador, también nos persiguen a los docentes, probablemente más en algunos entornos sociales y culturales que en otros.

También al pensarme como alumna en el IPA o incluso en mi etapa liceal me doy cuenta que un ejercicio divertido era intentar saber si el docente era marxista, liberal, o lo que fuere y utilizábamos como pistas la bibliografía que recomendaba y por supuesto de que manera elaboraba y transmitía su discurso en la clase.

Entonces como el objetivo de este trabajo tiene que ver con pensar un caso educativo particular es decir remite a mi práctica, nuevamente intentaremos ilustrar estos temas a partir de ejemplos de clase.

La profesora entra en acción parte II

Vayamos entonces nuevamente a la práctica. Como mencioné anteriormente en primer año al inicio del programa hay una unidad introductoria que se denomina “introducción a los estudios históricos” en la misma trabajo el/los conceptos de historia y de historiografía, las fuentes o huellas, como dice Ricœur: “...en el sentido de hacerse una imagen mental de una cosa exterior ausente (...) la huella, en efecto, en cuanto es dejada por el pasado, vale por él: ejerce respecto a él una función de *lugartenencia*, de *representancia*” (1997: 838) y también trabajamos las

ciencias en las cuales el historiador se apoya para analizar los restos del pasado. Por todo esto vemos ejemplos de yacimientos y excavaciones arqueológicas.

Luego empezamos a trabajar en el proceso de hominización. Y todos los años me pregunto porque sigo dando este tema, creo que tiene que ver con esa linealidad que mencioné al principio del artículo y es evidente que no puedo prescindir de los orígenes, del principio, es como esa idea equivocada de que si los alumnos no saben sobre el origen no van a entender el resto de los temas, eso es totalmente erróneo sin embargo me cuesta prescindir de eso, como si fuera una traición al programa oficial del curso (que sigo quizás más de lo que me gustaría), y probablemente el escudo/excusa que me pongo es el de que este tema les gusta e interesa siempre a los alumnos. Para dar hominización y prehistoria entonces, me apoyo constantemente en esa unidad introductoria, en que restos tiene el historiador para estudiar un pasado tan remoto y siempre aparece la frase “por ahora se piensa que” o “este conocimiento es provisorio”, y eso también muchas veces me mete en un brete difícil de salir porque los alumnos en la mayoría de los casos quieren escuchar certezas, y muchas veces no las tenemos, pero parte de trabajar correctamente a la asignatura tiene que ver con el hecho de que ellos comprendan que en historia como mencionamos anteriormente el conocimiento es provisorio.

Cuando hablamos del paleolítico y del neolítico también seguimos utilizando como sostén esas herramientas de principio de año y es acá cuando estructuro lo que me va a servir de base para luego estudiar las civilizaciones que trabajo con ellos (Egipto, Grecia y Roma) antes de

comenzar a analizar cómo pensamos que se vivió en esos momentos, expongo a grandes rasgos que entendemos por organización política, por sociedad por economía y por cultura, realizamos un cuadro comparativo entre el paleolítico y el neolítico. Entonces cuando empezamos a estudiar el inicio de las primeras civilizaciones las trabajamos antes que nada, ubicación espacio temporal (eso implica línea de tiempo y mapa) y luego como fue su organización política o forma de gobierno, su economía, la sociedad y su cultura.⁹

Entonces ¿en qué momento aparece en mi clase la problematización de la historia? En primer año de ciclo básico poco, ¿en qué momento aparecen en mis clases los subalternos? poco y nada en Egipto quizás me detengo a hablar de la vida del campesino egipcio y en Grecia de la esclavitud; pero es inevitable que luego de haber realizado algunas lecturas sobre los subalternos no hay dudas que en mis clases no aparecen y no porque no tengan voz, sino porque ni siquiera yo me permito plantear esos problemas.

Pero ¿se enseñar historia de otra manera, puedo no ser *sublime*? Queda demostrado que frente algunos temas y cursos sí; y sin dudas esto coincide con la solvencia de conocimientos que siento tener, entonces ahí sí, soy capaz de ir a lo *bello*. Volviendo a lo trabajado más arriba, la influencia que ejercieron mis docentes en el trayecto de formación, sumado a mi experiencia como alumna en la etapa liceal y por qué no mi idea de cómo enseñar la asignatura me han llevado a ser entonces más sublime y no tan bella.

9- Soy consciente que es un planteo muy clásico, poco creativa e innovadora quizás, pero me funciona en la clase y por eso lo sigo utilizando.

Reflexiones finales

El análisis de nuestras prácticas educativas debe ser parte indiscutida de nuestra formación permanente (un insumo más pero no el único), la charla con el colega, la colectivización de los materiales, las discusiones en clase o en sala de profesores eso nos lleva a compartir nuestra tarea que es muy solitaria e inevitablemente nos invita a transformarla, o por lo menos a intentarlo.

A medida que leemos autores que no necesariamente están vinculados con la enseñanza de la historia y con la didáctica de la historia, vamos tomando conceptos prestados y los llevamos al aula al día a día, al principio la sensación es de desesperación y frustración, uno se siente desactualizado, en cierto modo en deuda con sus alumnos porque quizás lo que uno enseña (sin meternos en como uno lo enseña) no es quizás “lo que realmente sucedió” de ese pasado tan remoto o tan cercano. Es tal vez en parte que estas herramientas me permiten verme como *bella* o como *sublime* de un pasado que a fin de cuentas es inabarcable tanto para los alumnos, como para los profesores e incluso para los historiadores.

Entonces nunca enseñamos lo que realmente sucedió por la sencilla razón de que no lo sabemos de esa manera. ¿Qué es lo correcto entonces? Desde mi punto de vista es pues explicitar justamente eso, que el conocimiento histórico se construye y que cada presente construye el suyo y le es propio, que la historia por más que en su forma de narración

aparezca muy similar a distintos géneros literarios (depende el historiador/profesor con el que nos encontremos si responde al género comedia, drama, suspenso, etc.) utiliza ciertos criterios que la convierten en una disciplina con carácter científico y que además frente a diferentes temas no existe una única mirada o interpretación sino varias, y todas pueden ser válidas.

¿Hora de cambios quizás? Evidentemente sí; es hora de nuevas lecturas y de actualizaciones, es hora de nuevos enfoques y nuevas miradas, de desarticular programas de soltar eso que enseñamos hace ya 10, 15 o 20 años, hora de permitirle a las mujeres a los Menocchio, a los esclavos, a los realistas, entrar a la clase a quedarse más de 5 minutos. Hora de que lo *sublime* dé paso a lo *bello*, dicho de otra manera es hora de que la historia estructural, lo general se haga a un costado y de que lo singular gane protagonismo al menos en algunos lugares donde no lo ha tenido nunca.

Si se nos presentan todos estos cuestionamientos quiere decir que hay disconformidad es que los mismos aparecen al acercamos a nuevas lecturas que abren nuevos horizontes.

Resultan clave los intercambios que se dan en diferentes cursos y grupos de reflexión; no solo en la sala de profesores, sino también cuando nos juntamos a pensar clases con colegas de nuestra asignatura y de otras. Y por supuesto fueron clave los cursos de la maestría en didáctica de la historia.

Todos estos factores causaron en mi este sin fin de dudas y preocupaciones. Creo que no va a ser sencillo incorporar todos estos

cuestionamientos y lograr cambios en este año o un curso, pero supongo que de a poco luego de terminar de procesar las lecturas, podré armar nuevos materiales, nuevos relatos en fin nuevas historias.

Creo entonces que si logramos lidiar con todas estas temáticas, podemos hacer de nuestra tarea algo muy disfrutable.

Bibliografía :

Barthes, R (1987) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.

Burke, P ed (1993) *Formas de hacer historia*. Madrid. Alianza editorial.

Danto, A (1989) *Historia y narración Ensayos de filosofía analítica de la historia* Introducción de Fina Birulés. Buenos Aires-México. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ferry, G (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.

Ferro, M (1999) *Las fuentes de la conciencia histórica ¿Crisis de la historia o de la disciplina?* México. Unidad autónoma metropolitana.

Kant, M, *Lo bello y lo sublime, ensayo de estética y moral* [en línea] 1919 Madrid- Barcelona. Calpe. [fecha de consulta mayo 2014] disponible en:

http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/K/Kant,%20In

manuel%20-%20Lo%20bello%20y%20lo%20sublime.pdf

White H (1987) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós,

White, H (2000) *Construcción histórica*. Conferencia realizada en el Congreso de filosofía de la historia de la ciudad de Buenos Aires el 25 de octubre de 2000. Traducción Margarita Costa.

Ricœur, P (2006). *Tiempo y narración III el tiempo narrado*. Madrid. Editorial Siglo XXI.

Ricœur, P (1997) *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Madrid, Universidad Autónoma.

El pasado y el relato historiográfico en la clase de Historia. La construcción de una práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico.¹

Marcia González Barrios

Resumen.

La construcción de sentido de un sujeto sobre su práctica de enseñanza debería encontrarse estrechamente vinculada a la disciplina que se enseña; considero que las dimensiones epistémicas de esta última son fundamentales no solo al momento de seleccionar los contenidos historiográficos sino también la metodología por la cual los mismos se presentan y abordan en una clase. En el presente trabajo intentaré abordar el problema de la relación entre Historia y Relato, y su lugar en mi sentido construido sobre la Historia y su enseñanza a través de una situación de clase concreta.

Palabras claves:

Historia, relato, enseñanza, dimensiones epistémicas, sentido construido.

1-El presente trabajo se desarrolló en el contexto de la Maestría de Didáctica de la Historia (CLAEH) como parte de la investigación práctica sobre mi práctica de la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria.

Abstract.

An individual's construction of meaning about their own teaching practice should be closely linked to the subject they teach; I consider the epistemic dimensions of the later to be of paramount importance not only when it comes to selecting historiographical content, but also regarding the methodology with which they are presented and addressed in class. In this piece of work I intend to address the problem of the relationship between History and narrative and its relevance in my own construction of meaning regarding History and its teaching in an actual class environment.

Key words:

History, narrative, teaching, epistémic dimensions, construction of meaning.

**Historia y relato, un problema de teóricos
en una práctica de enseñanza**

Hace un año, Joaquín, un alumno de 2º año de Primer Ciclo, me preguntó por qué nuestra ciudad se llamaba Montevideo. Adrián, su compañero, se me anticipó y señaló que la denominación se debía al cerro de igual nombre, y que éste derivaba de "*Monte VI de este a oeste*". Y a continuación aclaró, "*Así me lo enseñó la maestra*". Me sonreí y a continuación dije: "*Bueno, esa es una hipótesis, sabemos que el nombre aparece en el diario de uno de los miembros de la tripulación de Magallanes, pero es muy confuso el origen de la segunda parte del nombre, video*", agregué que "*había más de una explicación*" y que "*a*

veces se elige la que es más fácil de contar o más interesante de escuchar". Enseguida me sorprendí de lo que acaba de decir y me quedé pensando sobre el tema en tanto las pausas de la clase me lo permitían... Autores como Roland Barthes, Paul Ricoeur, Hayden White, Michel de Certeau y sus planteos sobre la relación entre la historiografía y el relato se me vinieron a la cabeza.

Días después, pensando en lo que había sucedido en clase, recordé a mi madre narrándome cuentos infantiles. Entre medio de la emoción descubrí que mi primer acercamiento con la Historia se daba a través de unos de sus componentes: el relato. Ahora bien, buscar las raíces del "por qué" me acerco a la disciplina necesariamente no es lo mismo que el "por qué" aún me sigue interesando y siendo placentera. Y a pesar de que no podría aprender, ni mucho menos enseñar aquello que no me causara tal complacencia, no necesariamente esto explicaría el "por qué" enseñar Historia, y particularmente a adolescentes.

Creo que parte de la respuesta debe tomar en cuenta que la construcción de sentido sobre la práctica de la enseñanza encierra a la vez la construcción de sentido (Barbier, 2000: 67) sobre la Historia como disciplina, lo cual implica tanto consideraciones epistemológicas, como aquellas vinculadas a la pertinencia social y a la jerarquía de las producciones historiográficas sobre otros relatos referentes al pasado. Por lo tanto, la metodología elegida por un profesor para su práctica de enseñanza debería ser el resultado de un determinado sentido construido de la Historia como disciplina y de la enseñanza de la misma. Ana Zavala señala que *"Si se desea comprender seria y profundamente la práctica de*

la enseñanza, lo esencial es aceptar desde el comienzo que la epistemología de la práctica y la epistemología de la historia son inseparables a los efectos de esta tarea” (2006).

Desde mis primeros años de *práctica docente*, pero especialmente una vez egresada del Instituto de Profesores Artigas, un problema cuasi ontológico ha ido creciendo y esclareciéndose con el paso del tiempo. La relación entre Historiográfica y relato se ha convertido en un problema práctico (Zavala, 2009) que ha acicateado mi proceso de construcción de sentidos sobre la Historia como disciplina, de su enseñanza y de mi práctica de enseñanza.

La respuesta “*a veces se elige la que es más fácil de contar o más interesante de escuchar*” es producto del estado actual de mis conocimientos, y no porque considere que de esto se trata la Historia y su enseñanza sino porque creo que es un problema al que se enfrenta la disciplina, es decir, el establecimiento de los límites entre el relato historiográfico y otros que también tienen como objeto de estudio el pasado pero que no parten de las mismas premisas epistemológicas que el primero. Si bien me acerqué a la Historia por el relato, ¿por dónde transito actualmente?

En el presente trabajo intentaré abordar el problema de la relación entre Historia y relato y su lugar en mi sentido construido sobre la Historia y su enseñanza a través de una situación de clase concreta, lo cual no significa otra cosa que un capítulo en la investigación práctica sobre mi práctica de la enseñanza.

La historia que cuento, que creo...

La situación de clase que me interesa abordar se desarrolla en un 3° de Bachillerato, opción social-humanística, en una institución privada. El tema a trabajar era la “Evolución política y económica de Uruguay entre 1931 y 1933”, enmarcado en la presidencia de Gabriel Terra, los efectos de la Crisis de 1929, las medidas tomadas por el Consejo Nacional de Administración y el enfrentamiento entre la mayoría de este organismo y el primer mandatario, finalmente el golpe de Estado. La tarea propuesta consistía en el análisis y confrontación de dos grupos de textos: por un lado los discurso de Terra en su campaña por el interior promocionando la reforma constitucional no prevista en la Constitución vigente, su mensaje a la Asamblea General justificando las Medidas de seguridad adoptadas y el decreto del golpe de Estado de 1933 firmado por éste; por otro, el Manifiesto batllista publicado en *El Día* el 30 de marzo de 1933 y el discurso del senador Eduardo Rodríguez Larreta, nacionalista independiente, fundamentando su oposición a las Medidas de seguridad. Esperaba que los estudiantes diferenciaran los hechos concretos- a los que hacen referencia los documentos- de la interpretación que cada uno de los actores hace como agentes políticos. Los discursos confunden a un lector desprevenido, por lo cual analizarlos, situando a los diferentes protagonistas, era un importante obstáculo. Así como en el manifiesto batllista y el discurso de Rodríguez Larreta se acusa al presidente de golpista, es decir de no respetar a las instituciones democráticas, también lo hace este último hacia los primeros al acusarlos de subvertir el orden

público. Los documentos fueron trabajados en clase, a medida que avanzábamos en el tema. Al finalizar el mismo, los estudiantes debían entregar por escrito el análisis propuesto.¹

Cuando los alumnos me entregan el trabajo, uno de ellos, Federico, me dice, “*profe, estaba pasado Rodríguez Larreta*”. “*No entiendo*” le contesté, pero yo había entendido aunque esperaba estar equivocada. Lo que pensaba era más o menos lo que había pasado, Federico y no había sido el único, había identificado en el Manifiesto batllista y el discurso de Rodríguez Larreta un conjunto de ataques contra el Presidente, al que no dejaban gobernar y que por lo tanto no había tenido más remedio que dar un Golpe de Estado. No visualizaban a un primer mandatario desestabilizando a la otra cabeza del Poder Ejecutivo. Yo arremetí con un discurso cuyo manejo de la información me permitió “persuadirlos” e invertir la situación, es decir poner a Terra en el lugar que los alumnos le habían asignado a Rodríguez Larreta. Federico me respondió, “*ahora si me convenciste*”. Podríamos interpretar de muchas formas la respuesta, pero yo me quedo con la idea de que realmente lo había convencido, pero el problema no era ese.

¿Por qué de este ejercicio? ¿Qué relación hay entre el sentido que la Historia y la enseñanza de la misma tiene para mí, y el análisis de los textos aquí señalados?

Ya señalé que en el sentido construido por mí sobre la historia implica asignar cierta pertinencia social y jerarquía de los conocimientos

1- Se le pidió a los alumnos que realizaran por escrito la siguiente consigna: “*A partir de la lectura de los documentos citados: 1) contextualizalos en el proceso político comprendido entre 1931 y 1933; 2) explica la posición de sus autores respecto al mencionado proceso*”.

por esta producidos. Creo no equivocarme al decir que son más que conocidas por una gran parte del profesorado de Historia ciertas premisas de Pierre Vilar sobre el cometido de la enseñanza de la disciplina. Particularmente algunos pasajes de su obra *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* nos habla de que:

“... la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no “científica” por lo menos ‘razonada’” o que *“hay que comprender el pasado para conocer el presente”*; y finalmente *“Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media. ‘Comprender’ es imposible sin ‘conocer’.”* (Vilar, 1999: 9-13)

Además de considerar que la Historia política, como otras líneas de trabajo de la disciplina, permiten “comprender el pasado” por la información que el relato del mismo nos ofrece, también creo que el abordaje de los procesos políticos del pasado habilita a profundizar en los elementos de la vida política de aquel entonces como de la actualidad: la ideología, los ideales, la búsqueda de poder, la negociaciones, tanto los intereses individuales como la entrega personal, etcétera. Además, si en general al trabajar con un documento histórico es importante señalar lo situado del personaje y el grado de intencionalidad de su contenido, en el caso del discurso político lo es más, permite entender en que tradiciones partidarias o cultura política se enmarcan el pensamiento, los relatos

partidarios y las acciones de los actores políticos del pasado y el presente. Todo esto cobra especial relevancia para el sentido construido por mí sobre la pertinencia social de la historia si tomamos en cuenta que se trata de jóvenes de bachillerato quienes ya han comenzado a ejercer sus derechos políticos o está muy próximo a hacerlo, o simplemente comienzan a prestar más atención a los sucesos políticos cotidianos. Considero importante el que logren situarse y situar al otro que les habla, que busca su adhesión.

Ahora bien, si yo tomo como mías las palabras de Vilar y busco presentar la producción historiográfica como una herramienta o un conjunto de herramientas para conocer el mundo de una forma “razonada” es porque creo y entiendo a la disciplina bajo determinadas premisas epistemológicas, que le son específicas y la diferencian de otros relatos sobre el pasado, frente a los cuales la sitúo en un lugar de preeminencia desde el punto de vista académico. Si bien en este caso no me interesa abordar la cuestión del carácter científico de la Historia que plantea Pierre Vilar, me interesa si su rango académico. Lo cierto es que para mí los conocimientos producidos por la historiografía, desde ciertos parámetros epistemológicos, son menos dudosos² que los otros relatos sobre el pasado como las memorias, los discursos políticos, entre otros, y por ende constituyen las herramientas más apropiadas para “comprender el pasado” y “conocer el presente”.

Considero que la falta de conocimiento y comprensión de ciertas concepciones acerca de la Historia como disciplina y del oficio del historiador llevan a que cualquier relato sobre el pasado sea reconocido

2- Michel de Certeau plantea en *Historia, ciencia y ficción* que la Historia parte de diagnosticar lo falso antes que la producción de lo verdadero (Certeau, 2003).

como producto historiográfico, particularmente aquellos que se presentan como respuestas absolutas, incuestionables. La invasión del espacio de la disciplina por otras formas de relato sobre el pasado es una constante en las clases de Historia y fuera de ellas también. Frecuentemente debemos, al menos yo más veces de la que quisiera, contestar y combatir la pregunta “¿qué fue realmente lo que pasó?” o frases similares. Una pregunta que va directo a la relación entre el discurso historiográfico y el pasado, y que parte de reminiscencias de posturas epistemológicas ya dejada atrás por la academia, por lo menos por los historiadores que “importan”. Es más fácil creer en “lo que fue”, que en que el pasado llegue hasta nosotros como interpretación o incluso mera escritura (Barthes, 1987).

Estas consideraciones me llevan a desarrollar cierta metodología en donde los temas abordados en clase expliciten algunos de los problemas del análisis de las fuentes y construcción del relato, es decir de la “operación historiográfica” como la denomina Michel De Certeau (1999). De esta manera, también se develan los supuestos sobre los que descansan otros tipos de relatos sobre el pasado. Es así que como mediadora de formación posible, estaría ofreciendo a los alumnos la posibilidad de optar por unos o por otros. [Sugiero incorporar la primera parte de la esta cita al texto]³

3-En los últimos años a nivel de Ciclo Básico me he preocupado por introducir, no ocasionalmente ni como mero elemento descriptivo de mi propio discurso, el documento histórico y la relación con su interpretación. Primero comienzo diferenciado el mismo del texto historiográfico, al margen que eventualmente este último puede ser visto como una fuente histórica. En segundo lugar, trabajamos sobre algunos elementos a tener en cuenta, como el autor del texto, su ubicación social e histórica, el tipo de documento (carta, documento administrativo, memoria, etc.). De esta forma llegamos, pensando en la currícula de 2° año, al “Primer sermón” de Fray Montesinos, realizado en 1511 en La Española, en donde acusa a los españoles de maltrato hacia los indígenas, o el relato de un comerciante francés que cuenta como se horroriza con el hecho de que el hijo recién nacido de una esclava, no vendida aún, sea echado a las fieras, pero no de la esclavitud en sí. Esta metodología la he ido poco a poco trasladando a 3° de bachillerato, curso en el cual los discursos políticos son mis preferidos.

Los documentos trabajados en clase remiten tanto a hechos concretos como a interpretaciones de los mismos. En un primer paso, los alumnos pueden realizar un primer ejercicio que es el de reparar en los hechos y jerarquizarlos, ordenarlos cronológicamente. Un segundo paso, habitualmente, es el de identificar las posturas opuestas respecto a los hechos de los actores políticos involucrados. Y un tercer paso implica decodificar las intenciones políticas, lo situado de cada personaje. Entonces, el abordaje del tema cumpliría con parte de lo que yo ya he planteado: trabajar con la materia prima del historiador, es decir el documento histórico y con ciertas operaciones que el mismo realiza cuando se encuentra frente a éste. De esta manera al abordar desde un aspecto epistemológico el tema puede presentarse a la disciplina como un cocimiento en construcción pero riguroso a la vez, jerarquizándose el relato histórico sobre otros como forma de “comprender el pasado” y “conocer el presente”.

**Entre los acontecimientos y la Historia:
develando la trama en la clase de Historia.**

Al enfrentar la tarea encomendada Federico entendió que era el Presidente Gabriel Terra quien defendía el orden institucional, democrático frente a las amenaza de los batllistas y nacionalistas independientes. Una primera explicación a la confusión de Federico podría deberse a que en la actualidad existe un poder Ejecutivo diferente al de aquel entonces, con un presidente y sus ministros al frente, sin un Consejo

Nacional de Administración con quien compartir las responsabilidades. Esto dificultaría vislumbrar al organismo como parte del Poder Ejecutivo y por lo tanto a los batllistas y los nacionalistas independientes como mandatarios amenazados por las acciones de Terra. Aunque tal explicación sea la correcta el problema central remite directamente al aspecto que me convoca en este trabajo: la relación entre Historia y relato que implica la relación entre éste último y realidad-pasado.

Muchos alumnos no logran un primer paso, pararse frente a un texto histórico. Simplemente parecen haber leído un relato equivalente a la realidad.⁴ Y peor aún, en el mismo muchas veces no logran hacer una diferenciación básica en el ejercicio de analizar documentos históricos, la que existe entre el registro del acontecimiento y su interpretación, o mejor dicho entre el primero y la trama que se construye a partir de una sucesión de hechos. Parecería que el relato se asimilara a la realidad, a lo que realmente pasó; la firma de un decreto de disolución de las cámaras legislativas se encuentra para muchos de mis alumnos en el mismo rango que la acusación de antidemocráticos que los grupos políticos se hacen mutuamente. La intención con que les presenté la tarea se vio “frustrada” en dos niveles. El primero refiere a que los alumnos no lograban reconocer un texto histórico en cuanto a sus orígenes, sus autores y que por ende situar histórica, social y políticamente su contenido, y esto está intrínsecamente vinculado a distinguir el texto histórico del historiográfico y el recuento de los hechos de las diferentes interpretaciones a las que

4-Creo que estos resultados, pueden ser en cierto grado responsabilidad de nosotros los profesores de Historia, ya que en ocasiones, nuestro relato, mimesis de otros, se mezclan con un texto histórico cuando lo utilizamos para respaldar nuestro discurso, pero no como fuente en sí misma.

pueden dar lugar. Considero que si no pueden lograr visualizar esta distinción en un documento histórico muchos menos podrán hacerlo en un texto historiográfico, en donde la subjetividad el historiador está más controlado por la “policía académica” (Certeau, 1999: 75). El segundo aspecto, como consecuencia del primero, refiere a que frente a las dificultades en el análisis de un texto histórico parecería más tortuoso el camino hacia distinguir entre la historiografía y otros relatos del pasado.

¿Por qué resulta tan difícil para los alumnos realizar “exitosamente” esta tarea? En el caso particular de los documentos trabajados, su contenido informativo refiere básicamente a acontecimientos contemporáneos de los autores, en éstos se hablan de lo que han hecho sus rivales políticos. Tal vez en este sentido se asimilen a un texto historiográfico que también refiere a acontecimientos y la construcción de una trama y que estos alumnos identifican los acontecimientos con la trama y esta con la realidad. Coincidencia y distancia abismal con el planteo de Roland Barthes. Trama y acontecimientos no se distinguen pero no por ser la realidad sin por no ser más que ficción. El autor se pregunta si la Historia, como narración de los acontecimientos pasados, difiere de la narración imaginaria, y si de existir esta distinción, en qué punto del sistema discursivo habría que situarla. Considera que el discurso histórico, como todo discurso con pretensión de realidad, rechaza el “significado” asimilando el “referente” y el “significante”, bajo lo que denomina “efecto de realidad” o “ilusión referencial”, bajo el cual el enunciante pretende ausentarse de su discurso. En este sentido no habría diferencia entre historiografía y ficción, en donde

el hecho no tiene una existencia que no sea lingüística, es decir, lo que hace es significar la realidad (Barthes, 1987).

Un discurso político, que trata de persuadir, se identifica claramente con su productor, es decir, esto lo dijo Luis Alberto de Herrera o Luis Batlle Berres, porque el que persuade busca adhesión y es necesario ser identificado con lo que enuncia. Pero cuando se utiliza como documento histórico en la clase y se analiza, se corre el riesgo de que el *enunciante se ausente de su discurso* si no se toman las precauciones heurística y hermenéutica en su análisis. Considero que esta dificultad corresponde a que cuanto los documentos históricos más refieren a acontecimientos y menos a ideas “puras” pueden inducir al error señalado. Es decir, si leemos unos párrafos de lo que señala Luis Alberto de Herrera sobre la legislación laboral, parecería claro que lo dice un candidato con ciertos rasgos ideológicos, ahora bien, si leemos otros en donde se desarrollan acontecimientos, parecería no ser tan claro para algunos lectores que se trata de un relato situado políticamente.

Es muy interesante para en el presente trabajo la idea de “ilusión referencial” (Barthes, 1987) que produciría el relato histórico. Un documento histórico cuyo contenido remite al relato de ciertos acontecimientos también produce la “ilusión referencial”, pero lo que separa a esta trama de la ficción es lo que la acerca a la historiográfica: es la huella, la lugartenencia planteada por Ricoeur. Si para mí no hubiese distinción entre la ficción y la Historia y entre ésta y el documento histórico, ¿por qué buscaría destacar la relevancia de la Historiografía como herramienta explicativa del pasado, de la realidad?

Ricoeur plantea en *Narratividad, fenomenología y hermenéutica* que la Historia se encuentra en el campo de la narrativa, dentro de los relatos que tienen pretensión de verdad, y composición verbal que da lugar a un relato que es el mythos, es decir la trama. Mediante ésta los acontecimientos se transforman en una historia: “*La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia. Lo que significa que nada es un acontecimiento sino contribuye al avance de una historia. (...) la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas*”. (Ricoeur, 2000: 192)

El planteo de Ricoeur nos ofrece una alternativa al de Barthes al plantear que si bien el Relato de ficción y el historiográfico tienen en común el refigurar la realidad, el primero tendría una referencia productora de ficción y la segunda una referencia indirecta al pasado. La Historia “... *no deja de tener una afinidad con la referencia productora del relato de ficción. No es que el pasado sea irreal, sino que la realidad pasada es, en el sentido propio del término, inverificable. (...) También el historiador, en virtud de los vínculos a los que antes aludíamos entre la historia y el relato, configura tramas que los documentos permiten o no, pero que en sí mismos nunca contienen. En este sentido, la historia combina la coherencia narrativa y la conformidad con los documentos. Este vínculo complejo caracteriza el estatuto de la historia como interpretación.*” (Ricoeur, 2000: 195)

Pero dicha interpretación, que realiza el historiador al elaborar la trama, y que lo documentos permiten pero no contienen, nos lleva a otro

aspecto de la diferencia entre historia y ficción que el autor describe en ***Tiempo y narración***: mientras que la primera ejerce la función de *representancia* respecto al pasado “real”, la segunda ejerce la de *significancia*. Es la huella dejada por el pasado, que vale por él, que ejerce la función de *representancia*, de lugartenencia, y es dicha función la que caracteriza la referencia indirecta al pasado que ya se ha mencionado (Ricoeur, 1996: 837-838).⁵

Las palabras de Ricoeur nos ofrecen ciertos elementos para el tema aquí tratado. La Historiografía tiene en común con la ficción el que se hace inteligible a través de la elaboración de una trama, pero lo que hace específico a la de carácter histórico es la función de *representancia* frente al pasado. Y esto es posible a través del documento histórico, por el cual el historiador se acerca a los hechos. De ahí la importancia de trabajar dichos textos en clase. ¿Cómo entender que la historiográfica es una trama que se construye por el historiador, sin llegar a la conclusión que todas las tramas, incluso la de ficción, son igualmente legítimas en cuanto a los fines de la clase de Historia? Es necesario, a mi consideración, traer el documento histórico a clase, y “desnudarlo”, distinguir los hechos propiamente dichos de la trama que integran, descubrir en ésta las intenciones, la subjetividad de sus autores y a través de este proceso las dimensiones de la operación historiográfica

Ahora bien, la historiografía tiene función de *representancia* sobre el pasado, pero los otros relatos que remiten al mismo de alguna u otra

5-Como Ricoeur, también Hayden White señala a lo narrativo como esencial a la Historia ya que la producción de significado se vincula no a los acontecimientos sino como éstos se disponen respecto a diferentes tipos de relato; nada es intrínsecamente trágico o cómico. (White, 1987).

forma también. ¿Por qué se diferencian? ¿Por qué el historiográfico reviste una mayor relevancia en la clase de Historia? En primer lugar, porque los relatos como las memorias, los discursos históricos, entre otros que hablan del pasado, suelen enunciarse con pretensión de referir a la verdad, de confundir el discurso con la realidad, mientras que la historiografía como señala De Certeau (2003) se ocupa más de diagnosticar el error que de construir tal verdad, mediante un trabajo de falsificación. En segundo lugar, los primeros generalmente no son producto directo del examen y comparación de documentos en base a ciertos procedimientos controlados por un aparato social y técnico, es decir la academia (De Certeau, 1999), como si lo son los conocimientos historiográficos.

Para finalizar, me interesa especialmente detenerme por un momento en algunos trabajos de Pilar Maestro, cuyos escritos sobre la relación entre la producción historiográfica, la *Historia investigada*, y la *Historia enseñanza* fueron los primeros elementos que aportaron al desarrollo de mi problema práctico basado en la relación entre relato e Historia. La autora señala la importancia de profundizar en las ideas previas que los alumnos poseen sobre la Historia como disciplina, el oficio del Historiador y su relación con las fuentes; ella las denomina conceptos estructurantes de la disciplina y yo como la dimensión epistémica de la misma. Partiendo del concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel, en cuanto este implica establecer vínculos entre lo que ya se sabe y lo nuevo que se aprende, las ideas previas a nivel de los conceptos estructurantes basadas en “*Paradigmas o explicaciones sobre hechos concretos ya superados por la comunidad científica, pero ampliamente*

utilizados por el pensamiento social, en diferentes contextos, incluso el escolar” no solo son muy resistentes a modificarse sino que también inciden directamente en la aceptación o comprensión de los nuevos resultados de la investigación histórica (Maestro, 1991: 73-75). Y muchas veces, cuando estos últimos son aceptados, lo son desde los viejos esquemas de pensamiento. De esto somos más responsables los profesores que los historiadores, porque evidentemente somos los agentes “autorizados” de socialización de los productos historiográficos. No deberían sorprendernos que lo que más logremos en muchos casos sea que nuestros alumnos sustituyan una explicación por otra, pero que la convicción de lo errónea de la anterior se relacione con la convicción de la de verdad y realidad de la nueva. Seguirán preguntándonos “*¿Qué fue lo que pasó realmente?*”

Creo que sería lícito abordar las temáticas de la clase de Historia desde el plano epistémico, como forma de ofrecer a los alumnos herramientas para la transformación de tales estructuras de pensamiento. Pensando en cómo intentar transformar el acto de nuestros alumnos de asimilar lo real, es decir el pasado, y el relato sobre el mismo, me remito al planteo de Pilar Maestro sobre trabajar en clase, los aspectos epistemológicos que dan lugar los productos historiográficos:

“No se trata tanto de hacer de que los alumnos descubran los conocimientos históricos de forma autónoma, como un historiador, sino de organizar tareas que le familiaricen con acciones que facilitan la aplicación frecuente de este pensamiento creativo, un pensamiento que se abre, que hace propuestas, que

cuestiona, que establece problemas o contradicciones, que busca soluciones, que interroga, que diseñe posibles estrategias, que ve alternativas... ” (Maestro, 1991: 155).

No solo la transformación de los esquemas de pensamientos de los alumnos acerca de la dimensión epistemológico de la Historia es importante para que éstos puedan incorporar los nuevos conocimientos producidos por la historiografía y avanzar en la “comprensión del pasado” y el “conocimiento del presente”, sino que también, y tal vez más importante, para entender la Historia como una disciplina en construcción, como conocimiento provisorio pero basado en controles académicos, que acepta la multicausalidad, que requiere de cierto grado de empatía. Esto último ofrecería herramientas para la vida cotidiana, para el relacionarse y convivir como individuos de diferentes comunidades, para entender un discurso político, al diferente, a nuestros padres y a nuestros hijos. Si el relato sobre el pasado que no se basa en los procesos aceptados por la academia gana espacio en el la clase de Historia, ingresan a ella los fanatismos, los prejuicios, los anacronismos...

Un problema práctico en la práctica de la enseñanza de la Historia, un camino posible

A lo largo del presente he intentado indagar en el problema de la relación entre Historia y relato en el contexto de mi práctica de la enseñanza de la disciplina. Y todo esto por la pertinencia social que yo le adjudico a la producción historiográfica y su enseñanza, la de ser un

instrumento para entender el mundo de forma “razonada” como plantea Piere Vilar.

De la convicción de que la Historia puede cumplir tal fin, parte mi preocupación por darle jerarquía en la clase de Historia a la producción historiográfica sobre los otros relatos que remiten al pasado. Preocupación generada principalmente a partir de la constatación de que tal convicción no es compartida por una parte importante del alumnado, desafío casi cotidiano que imponen a la práctica de enseñanza los preconceptos que aquellos poseen sobre los procesos históricos, la Historia misma e incluso su enseñanza.

Las lecturas realizadas sobre los escritos de Barthes, Ricoeur, White y De Certeau, me han permitido pensar en que para el caso de la producción historiográfica, es su estructura de relato lo que lleva a que sus receptores, estudiantes y no estudiantes, equiparen cualquier relato sobre el pasado, independientemente de su soporte epistemológico, de su productor, y a su vez asimilen a éstos con la realidad, con el pasado. Aceptar que, como plantea Rolan Barthes (1987), el hecho no tiene una existencia que no sea lingüística y que por tanto el discurso histórico sería *imaginario* es admitir que cualquier relato sobre el pasado es igualmente válido en cuanto a su referencia con la realidad. Prefiero entonces adscribir a la noción de *representancia* de Ricoeur (1996). Es decir, me apoyo en la idea de que la Historia cumple la función de *referencia indirecta* al pasado y que la trama que permite tal función se construye bajo un aparato social y técnico que produce la institución profesional como señala De Certeau (1999).

No considero que deba llevar estos debates teóricos a la clase de Historia, pero si, en función de la elección de una postura como profesional, buscar la metodología que refleje la misma. Entonces, mi problema práctico consiste en presentar a los alumnos la Historia como un relato específico y distinto a otros que también tiene como objeto el pasado, en el entendido, y pido disculpas si soy reiterativa, de que para mi es esta la disciplina que mejores herramientas ofrece a las personas para entender el mundo de forma “razonada”. El camino que he encontrado es a través del abordaje en clase de algunas temáticas analizando fuentes históricas escritas, como forma de acercarme a aquellas dimensiones epistemológicas que hacen de la Historia un conocimiento específico sobre el pasado. En este marco es que propuse la tarea destinada a los alumnos de tercero de bachillerato que he desarrollado en el presente trabajo.

Por el momento, mi camino es el de la práctica de la enseñanza de la Historia desde un abordaje epistémico. Por el momento, continúa siendo una búsqueda, un problema práctico.

Bibliografía

Barbier, Jean Marie (2000), Rapport établi. Sens constuir, signification donnée, en Barbier, Jean Marie- Galatanu, Olga (Eds.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000.

Barthes, Roland. (1987), El discurso de la historia, en Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona-Buenos Aires, Ed. Paidós.

De Certeau, Michel (1999), *La escritura de la Historia*, México,

Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel (2003), Historia, ciencia y ficción, en De Certeau, Michel, *Historia y psicoanálisis: entre ciencia y ficción*, México, Universidad Iberoamericana.

Maestro, P. (1991), Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas, *Separata de Studia Pedagógica*, Universidad de Salamanca, enero-diciembre, 1991.

Ricoeur, Paul. (1996), *Tiempo y narración*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

Ricoeur, Paul (2000), Narratividad, fenomenología y hermenéutica, en *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, Núm.: 25 *Narrativitat i comunicació*, Universidad Autónoma de Barcelona-Universidad Oberta de Catalunya.

Vilar, P. (1999), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Editorial Crítica.

White, Hayden (1987), *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Ed. Paidós.

Zavala, A. (2006), Caminar sobre los dos pies: didáctica, epistemología y práctica de la enseñanza, *Praxis Educativa*, julio-diezembro, año/vol. 1, número 002, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Zavala, Ana (2009), La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación, Actas de las “*V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*”, Departamento de Pedagogía, Universidad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas
de Alicia Graciela Funes - Neuquén, EDUCO, 2013

Norma Beatriz García
Universidad Nacional del Comahue

La enseñanza de la Historia como objeto de investigación es un campo de preocupación que ha recorrido diferentes derroteros. Con relativa certeza, se podría sostener que a partir de la década del '70, con los estudios en Inglaterra de Dennis Shemilt, se inició la investigación contemporánea en enseñanza de la Historia. A partir de entonces, los esfuerzos se centraron en indagar, explicar y comprender los diversos procesos que se experimentan en la enseñanza de esta disciplina dentro y fuera de los sistemas escolares. Las investigaciones en el mundo anglosajón han atendido a tres ámbitos: sobre la enseñanza y el profesor, sobre las buenas prácticas docentes y sobre los conocimientos históricos de los estudiantes. Las del mundo francófono tienen por objeto el conocimiento de los alumnos, la función social de la Historia y su concreción en contenidos y programas y, las investigaciones en el mundo hispánico han tratado de vincular la teoría con la práctica de la enseñanza de la Historia, desarrollando una línea de proyectos de aula, análisis de

contenidos y experiencias concretas de análisis del pensamiento histórico y social y de la temporalidad histórica. En nuestro país, a lo largo de los últimos años, se viene produciendo un vigoroso movimiento que retoma varias de las líneas anteriores y se manifiesta con la aparición de cientos de publicaciones en revistas, actas de jornadas, libros referidos al tema además de la realización de congresos específicos y la conformación de asociaciones de profesores de didáctica. Ello no significa necesariamente una importante generación de ideas y de aportaciones que abarquen el conjunto de los problemas en la enseñanza o en la formación o que configuren un ámbito propio y riguroso de investigación. Las razones son variadas y algunas están en relación directa con la falta de apoyo y valoración que las didácticas específicas han tenido hasta el presente en el contexto de la universidad. No obstante, han permitido la existencia de un debate fecundo y una constante comunicación y aprovechamiento de las consideraciones que se establecen y, sobre todo, han colaborado en consensuar líneas de investigación y puntos de debate y reflexión. En este marco, las publicaciones han hecho y hacen posible someter las aportaciones de las investigaciones que se van produciendo a los criterios críticos de la comunidad. *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas* de Alicia Graciela Funes -profesora de Historia, Especialista, Magíster en Didáctica y Doctora en Ciencias de la Educación; además de profesora titular regular de la Universidad Nacional del Comahue- irrumpe como obra provocativa y llama a ser leída en este contexto.

Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas es una versión reducida de su tesis doctoral en Ciencias de la Educación,

“Significaciones sobre la enseñanza de la historia”, otorgada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba defendida en el 2010.

El libro, como gesto de aventura singular, inquietante e inquisidora, tiene el interés superior de *saber qué lugar ocupó y ocupa la enseñanza de historia en el mundo de significaciones profundo de la sociedad*. Para lo cual busca desmontar el ensamblaje de ciertas piezas en el “mundo de los sujetos” ya que su autora considera que en la perspectiva de los/as que enseñan historia hay un núcleo de tradiciones interpretativas que aparece orientado hacia el “mundo de las significaciones”. Es el encuentro con la dimensión simbólica que operó y opera en las historias enseñadas lo que se configura en el norte orientador y problematizador y reclama una experiencia de alteración de los modos habituales de mirar.

Lo significativo de la propuesta es que su atención se despliega en el marco del tránsito de coyunturas históricas de quiebre pues es en ella donde Graciela Funes cree y trata de demostrar que, debido a la turbulencia propia de esos momentos, emergen con fuerza los sentidos de la escuela, de la enseñanza, de la historia y de su enseñanza. Al interior de esta inquietud, conforma un mapa de preocupaciones para penetrar e interpelar ese vallado “mundo de los sujetos”. El diagrama lo teje ingresando a asuntos que, como apuestas arriesgadas, abren preguntas a lo que cada novedad deja atrás, atenta y alerta a las reiteradas operaciones de continuidad y ruptura. Le inquieta revisar, por un lado, cómo se refiere la sociedad a sí misma en los contextos de quiebre de mandatos siendo que, para la autora, el sentido de la historia y de su enseñanza se liga al proceso de pertenencia

e identidad. Por otro lado, se pregunta cómo se construye el “nosotros” de una sociedad en momentos de crisis de los procesos identificatorios, centrando el interés en la escuela y en el aula en las construcciones del mundo de significaciones.

Su pesquisa no tiene pretensiones universalizantes ni generalizables, ni ansiedad por recetas universales, magistrales y exhaustivas, que puedan ser aplicadas de una vez y para siempre en todos los lugares, algo muy propio del pensamiento colonizador moderno. Sus pretensiones convergen en el propósito de re-pensar la problemática de la enseñanza de la Historia en la formación docente en la cual se encuentra comprometida hace más de 30 años. Desde la fortaleza de esta pretensión, procura recuperar las lógicas de los contextos y de los sujetos a través de entrevistas en profundidad y analiza documentación educativa (documentos ministeriales, diseños curriculares, documentos escolares y documentos profesorales) para indagar las significaciones que estos atribuyen a las diferentes situaciones, pues reconoce que la correlación espaciotemporal y afectiva hace posible la investidura de sentidos sobre la enseñanza de la historia.

Admite que la operación analítica respecto de su objeto de investigación, la *enseñanza de la historia a partir de una mirada centrada en los sujetos que enseñaron y enseñan historia*, refiere a un contexto en particular: la ciudad de Neuquén, una ciudad de la Nord Patagonia Argentina. En ese escenario, se atreve a bucear, desde relatos en y de la ciudad, en el conocimiento del conocimiento e intenta estudiar las concepciones epistemológicas de los/as profesores/as, sabiendo que éste

es el resultado de yuxtaponer, al menos, tres tipos de saberes de naturaleza diferentes, generados en momentos y en contextos disímiles: los académicos disciplinares, los pedagógicos didácticos y los basados en la experiencia y las rutinas. Para ello, entre inquietud y búsqueda, por elección teórica e histórica, transita empíricamente en tres cohortes. Así, esta selección diseña los límites del problema y lo vuelve transitable e inteligible en el devenir de la investigación. Su obra da cuenta de las indagaciones llevadas a cabo a profesores en Historia que ejercieron la enseñanza en el período de la provincialización -1957- para examinar si su enseñanza tuvo que ver con la construcción de un “nosotros inclusivo”. Luego, considera un segundo grupo de profesores cuya práctica se llevó a cabo en el contexto de la vuelta a la democracia -1983- a los efectos de averiguar si la enseñanza de la Historia propició un “nosotros democrático”. Finalmente, considerando una tercera cohorte en la tercera fase –crisis de 1997- examina qué lugar ocupan los conflictos, las resistencias y las protestas en la enseñanza de la asignatura y si ésta prepara para la vida política-social.

Para comunicar el camino recorrido y los conocimientos construidos en el proceso de investigación, la autora configura un relato o una trama a partir de piezas que estructuran su obra. En el mapa trazado de argumentos y pruebas, se pueden identificar tres partes que se ensamblan e intersectan parcialmente.

En una primera parte, “Neuquén”, con el intento de tomar distancia de los escenarios sin significaciones o de las significaciones sin escenarios y de pensar a la historia enseñada como práctica situada,

caracteriza la ciudad del Neuquén en los tres momentos que tienen relación con las cohortes de profesores entrevistados: 1957, 1983 y 1997. En cada uno de ellos destaca, desde una mística neuquina, su vínculo con mitos fundantes: el de una identidad neuquina particular, el de la capital de los derechos humanos y el del lugar de la contracultura de la resistencia y de la protesta. En tanto marco contextual, reconoce a la ciudad como espacio de vida relacional de los grupos e individuos y como un espacio en el que lo particular se integra con lo general y lo público con lo privado. Desde este presupuesto, inscribe el análisis de las narraciones de los entrevistados.

En una segunda parte, “Identidades profesoras”, procura indagar qué imagen tienen los/as profesores/as de sí mismos/as, entendiendo que ésta se constituye en matriz y recurso de acción. Además, reconoce a la identidad como actividad de subjetivación que se configura en la relación con los otros y, de este modo, supone la introyección de las relaciones sociales en las que el sujeto se desenvuelve en una relación dialéctica entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo. Este territorio conceptual se convierte en la clave desde donde se pregunta cuáles son los espacios y las acciones en los que la identidad profesoral, “repertorio de acciones potencialmente atribuibles a quienes comparten una referencialidad fundada en una comunidad de creencias, saberes y sentidos” (85), es puesta en juego y configura modos particulares de intervención.

La tercera parte, “Las utopías de las historias enseñadas”, es un apartado que atiende la dimensión ideológica de la enseñanza de la Historia y en el que se da cuenta de las representaciones utópicas del futuro. Su valor reside, según la autora, en que en éstas se prolongan y

estructuran los conflictos sociales y políticos conformando la base de los proyectos ideológicos en conflicto (114). Con la intención de abrir nuevos contextos de lectura-indagación, transita el campo empírico a partir de un registro analítico en el que argamasa los conceptos de identidad, conciencia histórica y ciudadanía.

Y por último, en una cuarta parte, “Pensar la vida en las aulas de Historia”, la autora invita a transitar por las diferentes maneras de ser profesor/a de Historia, reconociendo la enseñanza en plural. Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos. Entre estos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones como expresión de variedad y riqueza. La sistematización de la diversidad de experiencias pedagógicas que emerge del corpus analizado, en esta obra se vuelve muestra de una enseñanza viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza movida por sus actores.

En general, *Historias Enseñadas Recientes. Utopías y Prácticas* es una obra en la que se combinan conocimientos especializados de pedagogía, didáctica, historia, filosofía, ética y política en un campo híbrido, tal como lo reconoce la autora. En este marco, Alicia Graciela Funes, en la búsqueda de una historia de la Historia enseñada, se desliza, entre múltiples procedimientos y trayectos, en dos niveles: uno ideológico, referido a los sistemas de pensamiento y otro sociológico, referido a las prácticas y a las experiencias de enseñanza de la Historia. En esta operación, la autora le da forma a una indagación sobre las experiencias y vivencias profesoraes cuyos resultados, exhibidos en su obra, pueden ayudar, según lo expresa, a los/as estudiantes del profesorado de Historia

actuales a comprender la naturaleza política e ideológica de su tarea. Así, las ideas que atraviesan y componen este libro, aunque reconociendo que toda producción de conocimiento tiene insospechado desenlace, crea condiciones para armar travesías tendientes a diseñar zonas de diálogos e interpelaciones que, como prácticas de poder, pueden trazar coordenadas para viajar en innumerables y vastos territorios de posibilidades, haciendo estallar el ejercicio incesante de la pregunta sobre el papel que juega la mirada hacia el pasado en la reflexión sobre nosotros mismos, los profesores de Historia.

Pensando en el manual de historia
Entre escrituras, prácticas y lecturas

Ana Zavala¹

Resumen:

Este trabajo propone una serie de herramientas de análisis apropiadas para una lectura de los manuales de historia abordando distintos aspectos de la cuestión. Superpone así la dimensión clásica del cotejo con la historiografía de referencia con las dimensiones interpersonales que implica el juego entre un autor/profesor y un profesor de aula, así como la de un autor que intenta enseñar historia y los destinatarios principales del manual: los alumnos. El manual se convierte así en la encrucijada del pasaje de la historiografía al libro de texto, pero también en la proposición de una manera de enseñar historia, y para los alumnos en la cristalización práctica del saber 'seguro'. La tesis principal del artículo apunta a la conjugación de estos factores como forma de aspirar a una comprensión más cabal del asunto.

1-Profesora de historia y de didáctica de la historia. Autora de numerosos artículos relacionados con la enseñanza de la historia y la formación de profesores de historia. Directora de la Maestría en Didáctica de la Historia (CLAEH, Montevideo), entre 2008 y 2012. Actualmente dirijo las primeras tesis en esta maestría.

Palabras clave:

enseñanza de la historia, libros de texto de historia, herramientas de análisis de los manuales de historia.

Abstract:

This article is intended to propose a set of analysis tools for a proper reading of history textbooks by means of gathering different issues of the matter. It covers then the classical dimension of confronting historiographical reference with interpersonal dimension that the articulation between an author/teacher and a classroom/teacher implies, as well as this of an author trying to teach history and those who the textbook is addressed: students. Textbook becomes then the crossroad of the historiography passage to the textbook, for also in the proposal of a way of teaching history, and for students, in the practical crystallization of a 'safety' knowledge. The main thesis of this article points to the articulation of these components as a way to goal a deeper understanding of the matter.

Keywords:

teaching history, history textbooks, history textbooks analysis tools

La manualitud de los manuales... de historia

La mayoría de las asignaturas escolares tienen libros para los estudiantes a los que llaman 'manuales' o 'libros de texto', dependiendo que haya una bibliografía en francés o en inglés detrás. Las teorizaciones que

pueden dar cuenta de la existencia y de la naturaleza de estos libros tan especiales pueden ser de muy variado corte. La mayoría de ellas articula dos ejes principales: por un lado considera a los manuales como versiones adecuadas a la edad –y a lo que se considera las posibilidades de aprender– de los estudiantes de un conocimiento 'de referencia', y por otro lado se los entiende como una selección y organización de conocimientos que tienen la pretensión de ser adecuadas a los fines de la enseñanza de esa asignatura, por ejemplo en un cierto nivel educativo. También en algunos casos se los ve como el modo de imponer, de difundir o simplemente de presentar una manera de enseñar una asignatura, o algún tema en especial. Si se trata de manuales 'oficiales' representan con seguridad un modo homogeneizador de muchas cosas: orientación científica y filosófica, selección y organización temática, modos de enseñanza, ejercitación, e incluso de evaluación.

Tomando el término inglés *textbookness* Alain Choppin (2008) habla de la *manualitud* (*manuéltitude*) de los manuales. Para este autor los vínculos entre la literatura infantil y de juventud –incluidos los diferentes catecismos– y los manuales escolares constituye una clave primordial para comprender la evolución de este género literario, sobre todo si pensamos en los que están destinados a los alumnos más jóvenes.

Este artículo refiere solamente a los manuales de historia, lo cual implica no dejar de lado la apuesta que ha significado históricamente la inclusión de una asignatura escolar 'historia' (en muchos casos 'historia-geografía' o 'ciencias sociales') en los planes de estudio oficiales. Hay muy poca bibliografía que respalde la idea de que enseñamos historia en las

escuelas y los liceos (en los niveles superiores es *otra historia*) solo para que los estudiantes sepan historia. Aunque por momentos difícil de encontrar con solo poner el dedo en cualquier lugar de cualquier programa oficial de historia, el peso de la misión patriótica y cívica atribuida a la enseñanza de la historia se transforma las más de las veces en el lente por el cual se mira –y se juzga– tanto la enseñanza como el aprendizaje de la historia... y también a los manuales y a los propios programas. Desde este punto de vista podemos apostar con serenidad a que una amplia mayoría de los estudios relativos a los manuales de historia están preocupados de una manera o de otra por los asuntos referidos a la historia nacional (Audigier, 2005; Boyd, 1997, Carretero, 2011; Citron, 1991; Crawford, 2003, Cuesta, 2007, Gaïti, 2001; Laville, 2000, etc.).

Esto los lleva a menudo a dar un sentido especial al análisis de la claridad del texto, de lo atractivo y apropiado de los paratextos (imágenes, títulos, mapas, recuadros en color, documentos legibles o no legibles –solo para mirar–, etc.), en la medida en que su punto de partida está relacionado a un fin inequívocamente trascendente, político, filosófico, ideológico, de la enseñanza de la historia. Esto es también válido para trabajos en los cuales la orientación historiográfica (muy especialmente el positivismo) parece ser el eje de la mirada y del análisis. Es interesante ver como de una manera o de otra, el positivismo termina asociado a una idea de nación que es elitista, burguesa, tecnocrática, y por lo tanto lo que es historiográficamente rastreado en los manuales es a la vez profunda e incorrectamente político. Por otra parte sería necesario admitir que de un tiempo a esta parte es evidente de que los rumbos de la historiografía y de la

filosofía de la historia no son del todo convergentes con los fines que fundan –en el sentido de dar origen a– la enseñanza de la historia en escuelas y liceos. Esto permite ver cómo, en una renovación más temática que filosófica, ha aparecido en programas y manuales de historia una nueva trascendencia, no evidentemente nacional –aunque no necesariamente no-nacional, en tanto la cuestión central del *formar parte de* no está nunca ausente–: “comprender el mundo actual” o “formar la conciencia histórica” de los estudiantes. Más amplia en relación a algunas tolerancias (género, etnia, religión) no lo es tanto en otras (terrorismo, violencia, racismo...) necesarias a la cuestión axiológica que configura la dimensión identitaria a la cual se supone que la enseñanza y el aprendizaje de la historia sirven.

De esta manera podemos encontrar al manual de historia en una especie de encrucijada, en la cual convergen los fines de la enseñanza de la historia (trazados por un debate social, político e ideológico), los programas oficiales, la percepción que las autoridades educativas tienen de todo esto, los autores de los manuales, sus editores, y finalmente los profesores y los estudiantes que los utilizarán durante el curso. No he olvidado incluir a la historiografía en la lista anterior, que sí está, pero que merece un capítulo aparte en su tratamiento, en la medida en que no hay acuerdo en si debe 'dominar' al manual o el manual la debe simplemente 'adaptar' con mayor o menor libertad a los efectos de cumplir con su cometido. Por el contrario, es justamente a partir de esta cuestión que

1-De hecho las discusiones en relación a la cuestión de la historia enseñada y los manuales tienen una frontera difusa y confusa. Historia enseñada y manuales suelen ser a menudo más o menos la misma cosa, y en general, una cosa de virtudes dudosas. Autores con puntos de vista divergentes en muchos asuntos

organizaré el derrotero de este artículo.

En cierta forma los manuales de historia tienen algo en común con el dios Jano: miran hacia la investigación histórica (con los ojos que sea) y hacia la enseñanza de esos saberes; miran al profesor, pensando en lo que ha de enseñar y en cómo ha de hacerlo, y hacia los estudiantes, pensando en lo que han de aprender y de qué manera, con qué herramientas, con qué ejercicios, con qué documentos... pero también miran hacia el pasado y hacia el futuro –justamente como Jano– intentando dar a la enseñanza y al aprendizaje de la historia un sentido en el porvenir de los estudiantes, de la nación, etc. vinculando un mandato con su cumplimiento.

El artículo discurre en tres gestos de *pasaje*: los manuales de historia son antes que nada libros escritos por lectores de otros libros... lo que permite abordar principalmente al manual de historia como un libro escrito por un lector, no por un historiador (que en algunos casos puede serlo) y por lo tanto nos obliga a centrarnos en el gesto de leer, comprender y re-configurar –en otra escritura– algunos tramos de la historia contenida en los libros leídos por el autor del manual. Luego, ese libro no es un libro escrito para el gran público, para la academia o para la crítica literaria: es un libro para ser leído y sobre todo *utilizado* por profesores y por alumnos a lo largo de un curso. Abordaré entonces en primera instancia –segundo gesto de *pasaje*– las implicaciones que tiene el hecho de que el manual esté hecho para los profesores –con toda probabilidad colegas del autor– en la medida en que previsiblemente no han de aprender en él sino enseñar *según* él. Luego veré las implicaciones que tiene el hecho de estar hecho para estudiantes que sí han de tratar de aprender a partir del *uso* del manual

de historia, que será el tercer gesto de *pasaje* del cual me ocuparé. Hay, evidentemente, una diferencia entre mostrar que entendí algo, mostrar cómo lo entendí, y tratar de decirlo de forma que ayude a otro a entenderlo o a enseñarlo. Esto es parte de la esencia de la *manualitud*, y en el fondo de cualquier acción de enseñanza, que unen en una práctica el fruto de la lectura y el de su reconfiguración en un discurso que es a la vez otro y el mismo del que el autor ha leído, en realidad, los múltiples y diversos primeros textos en los que se apoyan tanto una clase como la redacción de un libro de texto para los estudiantes.

El artículo se cerrará con algunas consideraciones en torno a la idea de que el manual está pensado como una herramienta de trabajo en varios niveles: trabajo de enseñar y de aprender, trabajo de forjar pertenencias, fidelidades o identidades, trabajo de difundir saberes. No me ocuparé más que lateralmente en el breve espacio de este artículo de lo referente a la incidencia que el mundo empresarial-editorial tiene en los tiempos que corren en la configuración no solo paratextual de los manuales de historia.

Unos libros escritos por lectores de otros libros...

Decir que un manual de historia es un libro escrito por quien ha leído libros de historia marca, solo en cierta forma, la diferencia entre ambos tipos de producción escrita. De hecho los historiadores, antes de

escribir, han leído también a otros historiadores y no podrían avanzar en su trabajo sin este requisito. Es verdad también que su trabajo no se limita a decir lo que otros libros dicen sino que también incluye otras lecturas, pero sobre todo tiene en general la intención de aportar nuevas miradas o nueva información respecto del pasado que es su tema.

Como sea, y mirando desde el lugar de los libros de historia, el manual es indudablemente un texto diferente, un texto nuevo. Está escrito de otra manera para otros lectores que le darán otro uso. De la misma forma los trabajos de los estudiantes son textos vinculados al texto del manual y al del discurso oral de la clase, y de este modo todos, el libro de historia, el manual, la clase del profesor y el escrito del alumno son de naturaleza esencialmente intertextual y polifónica (Genette, 1989; Barthes, 1973; Bakhtine, 2003). En todos los casos la clave está en tratar de entender de qué forma el autor se relaciona con los textos en los cuales ha leído, comprendido y aprendido, en acuerdo o en desacuerdo, acerca de lo que dicen. Por otra parte, tener una idea de a quién se dirige el autor es igualmente esencial para enfocarse en el análisis del texto de un manual, como es nuestro caso.

Desde mi punto de vista esta es una cuestión central en relación al análisis del texto de un manual que se separa de posturas bastante arraigadas en las cuales la historiografía y el texto del manual son poco más que dos textos a comparar en la similitud y en la diferencia. Es posible sin embargo que la cuestión tenga algunas aristas que la vuelvan más compleja: tenemos que pensar que hay por lo menos dos textos escritos y leídos (es decir, el libro de historia y el del manual) y dos lectores de textos,

que son el autor del manual y lector del manual, el que hace el análisis y lo da a leer a unos terceros lectores. De esta forma hay que ver que hay alguien que ha leído los libros de historia y se aboca a la tarea de escribir un manual, y también hay alguien que ha leído posiblemente los mismos libros de historia, y además el manual y se aboca a la tarea de hacer su análisis y ponerlo por escrito.

Empecemos entonces por el principio: el lector de historiografía que escribe un manual. No tendríamos que caer en la trampa de pensar la comprensión de un texto como un acto mínimo y simple de decodificación de signos que produciría en todos los casos los mismos efectos en el lector. Si bien todos los lectores producirían básicamente los mismos sonidos si leyeran en voz alta, la hermenéutica actual acepta sin dudar el hecho de que la comprensión del texto puede variar más o menos sustancialmente de un lector a otro (ya sea que leamos a Heidegger, 1922/2002 a Gadamer, 1999, o a Iser, 1997, a Jauss, 1974). En efecto, no todos leemos con el mismo interés o por las mismas razones, ni con los mismos *prejuicios* respecto del tema en cuestión. Luego, como es tan imposible escribir (en el sentido de producir un nuevo texto) sobre algo que uno no sabe o no ha comprendido como lo es para dar una clase, puesto que nadie puede enseñar lo que no sabe. En cualquier caso, tenemos que partir de la base de que lo que uno escribe o lo que uno dice no puede no ser lo que entendió, en la forma en que lo entendió.

Entonces, lo que está en el manual es esencialmente la comprensión de su autor respecto de los textos de otros autores. Si en la producción del texto del manual intervienen otro tipo de *hipotextos*, como

el programa oficial por ejemplo, esto no cambia sino que vuelve un poco más complejo el asunto. El nuevo texto –es decir el del manual– remite a, combina, organiza, varios *hipotextos* (la historiografía, el programa oficial... y posiblemente una tradición de la que se siente parte, una dimensión autobiográfica que hace espacio a las clases escuchadas, disfrutadas o padecidas). Sin embargo está claro que esa comprensión no tiene manera de ser compartida, comunicada –para algunos también verificada– si no es a través de la producción de un texto tenido por suficientemente análogo del primero, en singular o en plural (Barbier, 2004, 41-42).

Llegamos entonces a ese lugar singularísimo en el que, con mis palabras, digo lo que otro ha dicho antes... en la clase o en el texto del manual. De cierta forma, en este *pasaje*, damos por descontada la fidelidad a las dimensiones informativas del texto historiográfico: nombres, fechas, lugares, acontecimientos... Difícilmente la toma de la Bastilla cambie de día al desembarcar en el manual. También, y por razones diversas, tendemos a dar por descontada una cierta 'economía de la información', en el sentido de establecer una cierta jerarquía de relevancia entre lo que no puede faltar y lo que molesta, sobreabunda, y tiende a confundir... En el análisis de los manuales el 'exceso' de información es en general una nota negativa, y más de una vez el punto de apoyo para dos acusaciones cruciales: memorista y positivista.²

De todas formas, podría ser que ese fuera el detalle menos destacable de la cuestión. Desde mi punto de vista parece más interesante,

2- Ver, Maestro, 2002; Citron, 1991, Cuesta, 1998

y relevante, ver cómo se produjo el pasaje de las dimensiones conceptuales y causales contenidas en la historiografía (es decir, en cual de todas las posibles). Pensemos por ejemplo en el lugar del maquinismo en el despegue de la revolución industrial y supongamos que el autor del manual ha tomado a Hobsbawm como referencia para la exposición de ese tema. ¿Cómo decir que las máquinas tuvieron una importancia muy relativa frente, por ejemplo, a la incidencia de las exigencias del mercado exterior? Es aquí donde el manual –al igual que la clase– se convierte en una versión de autor, mucho más que en la descripción de la máquina de vapor o de las disquisiciones de la Sociedad Lunar de Birmingham.

Convengamos entonces que la escritura de un manual o de otro libro es una práctica, como lo es la enseñanza, con la cual la escritura de manuales tiene más de una arista común. También lo es, sin duda, el análisis de los textos de los manuales de historia que no por analizar una práctica deja de ser también una. Llegados a este punto no podemos dejar de mencionar algunos puntos que hacen al análisis de las prácticas: hay una dimensión identitaria y autobiográfica que se entrelaza *con* y se expresa *en* la acción unos motivos y unas intenciones sin las cuales no habría magia, y por supuesto un *lugar*, en el sentido que le da Michel de Certeau (1993) a este término (es decir, que *permite* y *prohíbe*). También hay obviamente un idioma y un lenguaje compartidos que hacen a la cuestión, a veces de forma medular.

Entonces, este primer gesto de *pasaje*, el de la historiografía al texto del manual, el de la lectura a la escritura, nos aleja de cualquier posibilidad de generalización en torno a los manuales de historia (en

particular como objetos necesariamente pobres y banales). El gesto de una lectura (que remite a una escritura y seguramente a otras lecturas) reconfigurada³ en la escritura de un nuevo texto es desde mi punto de vista el lugar desde el cual la lectura –para el análisis o para el uso en clase– de un manual de historia ha de comenzar. Sin embargo, la particular naturaleza de los libros de texto nos obliga a entrelazar otras consideraciones, relativas a sus lectores –en realidad sus usuarios–: profesores y alumnos. Como no es lo mismo, abordaré una cuestión a la vez. Primero los profesores y luego los alumnos.

... para ser leído y usado por profesores...

No es un secreto para nadie que un libro de texto de historia ofrece a los profesores una configuración del curso, una mirada sobre los temas, y muchas veces les ofrece también una batería de ejercicios y textos para ser trabajados en clase. Aunque teóricamente pueda suceder, ningún autor de manual espera que los profesores aprendan historia en sus libros. Esperan sí que el manual facilite, guíe, tal vez también imponga, una forma de trabajar los temas del curso en clase. Parece natural que los autores de manuales esperen que los profesores adopten su punto de vista respecto de los temas abordados en sus diferentes capítulos, ya sea que la coincidencia de enfoque esté detrás de la opción por ese manual, ya sea que resulte

3- En este punto estoy haciendo referencia al entrelazamiento de la actividad de configuración que constituye *mimesis II* y la de refiguración que es *mimesis III*, en la obra de Paul Ricœur (2004), en la medida en que no es la acción la que se configura sino la refiguración de un texto leído, por lo cual me permito ensamblar las dos fases miméticas en el término compuesto de re-configuración.

triunfadora frente a la que tenía el profesor anteriormente.

Esto constituye en los hechos un corrimiento de la relación, bastante horizontal, entre colegas (uno que escribe el manual, otro que lo utiliza en sus clases) a una en que el autor del manual ostenta una cierta superioridad sobre el profesor de aula. En efecto la posición 'social' del autor édito tiende a diferenciarse significativamente de la de 'simple hablante' que está en el llano, dando clase día a día. Es como si uno fuera el profesor y el otro el alumno.

Es desde aquí que me parece que el análisis del texto del manual debería continuar. Del lugar del que 'dicta' un modo de hacer a los profesores, en un libro que en apariencia es para los estudiantes.⁴ Es ciertamente un lugar inusual del análisis. En la mayoría de los trabajos de análisis de textos de manuales la relación de los profesores con el manual no está contemplada, y prima tanto la relación con la historiografía como la que aborda las cuestiones referentes a lo que sucederá con los estudiantes cuando se enfrenten al manual.

John Issit (2004, 684-5) dice que un manual es su uso. Es posible, y altamente probable, que los profesores que utilizan un manual en su clase ya conozcan los temas que figuran en él, y también que los hayan dictado en sus clases antes de abocarse a la lectura de ese manual. La idea gadameriana de *fusión de horizontes* (1999, 377) podría ser válida en este

4- Mantengo esta postura aún frente a textos como 'Historia – Segundo ciclo E.S.O. 4º del Proyecto Kairós (Madalena, I., Maestro, P., Pedro, E.) que prácticamente no contienen 'texto de manual' y que se limitan a presentar una compilación de documentos, imágenes, mapas, cuadros de cifras y fragmentos historiográficos. No es menos imposición por esto, porque la opción por no presentar ningún texto de la autoría de los compliadores del manual es también una opción e imagina –tanto como si hubieran redactado los temas– al profesor trabajando de una cierta manera con el manual, de la manera que los autores imaginan que el profesor lo hará.

punto, expandida de su núcleo original en relación a las expectativas del autor y del lector, a la forma en que se relacionan las expectativas –no de comprensión sino más bien de encuadre 'didáctico' de un cierto tema– que tienen el autor del manual y el profesor. Resulta imprescindible evitar el simplismo de pensar que el manual 'es' la clase y la condiciona y domina fatalmente. El punto aquí no es tanto si el profesor 'comprende' el texto del manual (como podría serlo en relación a los lectores-alumnos), sino si comparte (en cierta forma si 'entiende') lo que el autor del manual desearía que haga en sus clases.

Si anteriormente vimos que la generalización en torno de un objeto 'el manual de historia' era bastante frágil, la que tiene que ver con la relación con los profesores lo es todavía más. Las relaciones personales y profesionales con nuestras 'autoridades' y el modo en que su poder sobre nosotros es aceptado o rechazado es un factor esencial en la comprensión del lugar del manual tanto en el proyecto de clase o de curso como en su desarrollo. Podríamos trazar toda una escala de posibilidades entre las situaciones en las cuales el manual es el repositorio de la información básica pero nada más,⁵ en tanto la orientación del curso y del tema surgen de la clase, la ficha de trabajo e incluso del cuaderno de clase, y en la otra punta la sumisión absoluta al texto del manual, que organiza el trabajo de clase, los resúmenes del cuaderno, y también las preguntas de los escritos o de los exámenes. Entre ambas, el arcoíris completo.

5-Si en algún lugar tiene sentido la noción de 'braconnage' (caza furtiva) que utiliza Michel de Certeau (2000, 187) para mostrar la relación del lector con el texto de otro autor, es aquí. Muchos profesores “muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos”.

Entonces –*fusión de horizontes* al fin– aquí hay dos sujetos que entrelazan sus miradas sobre la enseñanza de la historia (además de sobre la historia como conocimiento): el autor del manual y el profesor de aula. Uno dice que las cosas deberían ser hechas de una cierta manera en clase, el otro interpreta, reorganiza, secciona, censura o saltea partes del texto o de los paratextos, sustituidos o no por materiales alternativos que pueden ser más o menos coherentes con la propuesta del manual. Algún profesor nos ha dicho alguna vez, 'esto no va', señalando una parte de un manual. También lo hemos dicho en algún momento a nuestros alumnos. El manual es entonces ese lugar en el cual el autor dice a la vez lo que entendió de lo que leyó en los libros de historia (bajo las consignas del programa oficial, al amparo de una cierta tradición, etc.) y se dice a sí mismo como profesor imaginando que si fuera el caso daría la clase de esa manera... pero no la va a dar él o ella, sino otros que son los profesores de aula.

Todos hemos tenido alguna vez la sensación de que el autor del manual está en la luna y que se olvidó de cuando tenía que dar las clases frente a los alumnos de verdad. Para el análisis del texto de un manual, más allá de la cuestión historiográfica, este es un punto crucial porque, a mi manera de ver, abre una puerta a la dimensión de *lo ideal* (el profesor ideal, el alumno ideal, la clase ideal...), que no es para nada un aspecto despreciable de la cuestión. Estamos más acostumbrados a verla en los planes de clase o de curso, más bien de los profesores novatos, pero no solamente.

En un juego de interpretación de signos opuestos podemos ver tanto el deseo de poder, el fantasma de la formación (Kaës, 2007) como la

identificación proyectiva (Bion, 1979/2003) del autor hacia el profesor que en algún punto son la misma persona y hacen la misma cosa. En un vínculo casi necesariamente asimétrico, en el cual la relación del profesor con el autor del manual no tiene nada de ideal, sino que aterriza en los acuerdos y los desacuerdos, los elogios y las críticas negativas, la singularidad precisa de cada profesor con cada tema de este manual en particular hace que el abanico de posibilidades se abra al máximo.

Queda entonces claro que esa lectura de la historiografía trasformada en otra escritura que es el manual de historia implica además un vínculo entre dos sujetos que tienen en común no solo un saber histórico sino una profesión, al menos en la mayoría de los casos. Antes de pensar en lo que pasa cuando llega a manos de los estudiantes hay que develar el tejido intertextual, a veces complejísimo, que representa el manual, pero no podemos tampoco quedarnos en ese punto. Hay un tejido interpersonal que superpone saberes, concepciones de la historia y sobre todo de la enseñanza de la historia en una dimensión auténticamente interpersonal en la cual el diálogo entre el profesor y el autor del manual está atravesado, además, por un eje de poder/sumisión que articula tanto lo que el autor espera del profesor como lo que éste ve en el manual en cuestión. Recién habiendo pasado por estos aspectos podemos pensar en lo que harán los estudiantes con el manual, en casa o en clase.

... y también por alumnos...

En la mayoría de los casos en la etapa escolar o liceal, estudiar es leer algo por obligación y tratar de retenerlo mientras sea necesario a los efectos prácticos de la calificación. En algunos casos, es una lectura placentera y guiada por el interés, por el deseo de saciar la curiosidad, pero todo tiende a hacernos pensar que estos alumnos son parte de una pequeña minoría. De una manera o de otra, estudiar para la clase de historia es una práctica enmarcada en el desempeño de un rol. Volveré sobre este asunto más adelante.

La lectura del manual sin embargo tiene algo de singular: siempre tiene un complemento oral. A veces uno lee sobre lo que el profesor dijo en clase, y otras adelantándose a lo que será hablado en la clase o demandado en una tarea. El manual se lee y se vuelve a leer, se lee en clase y acompañado, se lee en casa en solitario (o tal vez no). No es solo un libro para leer, es también un libro para trabajar sobre él, hacer un resumen, preparar un escrito o un examen, etc. Es precisamente esta condición la que hace extremadamente delicada la cuestión de sacar conclusiones en relación a lo que los alumnos aprenderán a partir del texto del manual, en la medida en que esa lectura no solo no es 'una' sino que se integra en un conjunto de actividades que incluyen la escucha de la clase, la oportunidad de preguntar o de escuchar explicaciones sobre el texto, la realización de ejercicios, etc. Hay, además, alguien que dice lo que hay que entender del texto o de los paratextos.

Con o sin interés en la historia o en la clase de historia, los alumnos no esperan que su lectura del manual lleve a la discordancia con lo que el profesor dice o con lo que pregunta el día del escrito o en los deberes. El

texto del manual puede sin embargo entrar en conflicto con muchas cosas: con lo que cada estudiante entiende por la historia, con lo que ha asimilado de cursos anteriores, con lo que circula en su medio familiar, etc. que funcionan como referentes de autoridad, o diría Gadamer, como *prejuicios*.⁶ Otras veces –y todos tenemos una anécdota para contar al respecto– entra en conflicto con los sentidos que tienen las palabras o las expresiones con las que el manual relata la historia (una mina que explotó, etc.).

Desde el punto de vista de la relación del autor con sus lectores/alumnos, el análisis del manual tiene que apuntar a varias cuestiones. En primer lugar, y porque es un libro de historia, el manual constituye una prefiguración de los que los alumnos han de aprender, incluida una jerarquía interesante de nombres y conceptos. Muchos manuales utilizan, además de paratextos significativos, distintos tipos de letra (negrita, cursiva, subrayado, color diferente) para denotar la importancia de algunos fragmentos del texto. También hay párrafos en letra pequeña, en el margen de la hoja que sugieren la alternativa de dejar pasar. Este aspecto es con toda seguridad el que ha atraído con más fuerza a quienes hacen análisis de manuales, pensando en qué es lo que aprenderán los alumnos que leen en un cierto manual. La hermenéutica actual nos sugiere que lo que lee el alumno, lo que lee el profesor y lo que lee el que hace el análisis del manual no son necesariamente la misma cosa.

6-Sin alejarme del ejemplo manejado anteriormente en referencia a los orígenes de la revolución industrial y la postura de Hobsbawm, la experiencia me dice que para muchos alumnos remarcar una y mil veces la incidencia del mercado exterior es irrelevante. Para ellos es cuestión de máquinas que aumentan la producción y producen el desempleo. Algunos autores hablan de *ideas previas*. Yo prefiero enfrentarlas como *convicciones*

En segundo lugar, y porque en cierta forma el manual es una clase de historia puesta por escrito, a la concepción de historia o a las opciones historiográficas que toma el autor del manual se superpone alguna idea de cómo se aprende la historia y por lo tanto hay un esfuerzo en contribuir a la tarea más que a entorpecerla. Palabras no muy difíciles, frases cortas, ejemplos, si hay palabras difíciles que tengan algún tipo de ayuda para poder ser comprendidas, esquemas, diagramas, imágenes, mapas claros, etc. En este punto debemos consignar que de un tiempo a esta parte la política de la editorial actúa como coautor en muchísimos aspectos de la configuración del texto del manual, estableciendo la extensión de texto por página, eligiendo el tipo de letra, imponiendo cierta cantidad de imágenes o recuadros coloreados con paratextos en cada página, etc.⁷ Todo esto permite rastrear una concepción del aprendizaje de la historia que se hace evidente en la manera en que el manual está configurado. Algunos manuales incluso parecen pensados para un alumno imaginario que solo tiene ese libro para aprender esos temas y cubren todos los flancos como para que pueda presentar un examen sin haber ido a clase. Otros por el contrario, sin la presencia articuladora y esclarecedora del profesor no parecen permitir al lector/alumno ningún desempeño fructífero simplemente a partir de su lectura.

En tercer lugar habría que mirar la lectura (a veces más que relativa) del manual como una práctica estudiantil, como un atributo del rol de estudiante. Desde este punto de vista hay que considerar antes que nada

7-Todos sabemos que para ciertas editoriales la historia es lo de menos y manejan la edición del manual con criterios similares a los que harían por ejemplo una revista que debe entrar por los ojos antes que nada.

los motivos y las intenciones como configuradores de la práctica. Es decir, pensar en *por qué* y *para qué* alguien lee historia en un manual.⁸ También hay que pensar en otros articuladores de esa acción, que interpelan a la vez lo autobiográfico y lo interpersonal: es decir cuánto le gusta o le interesa la historia al lector y cómo se lleva con el profesor del año (sin pensar en cuánto le facilita o le dificulta ese profesor su trabajo solitario frente al manual). A veces da la sensación de que en este punto los análisis de manuales están atrapados en una imagen ideal de un estudiante que además de comprender perfectamente el texto del manual, tiene interés en la historia y en obtener una buena calificación a fin de año. En la vida real, muchos no tienen libro, si el liceo se los da no lo traen o lo perdieron o no saben dónde está, y cada vez más cunde la idea de que el trabajo en casa es algo extraordinario, digno de un escrito mensual o alguna prueba especial (es decir, de algo no cotidiano por definición). Finalmente, para muchos alumnos el manual es una 'escritura' que contiene la mejor forma de decir las cosas y por lo tanto la retención textual de sus palabras es una acción 'salvadora'. Finalmente, para muchos vale más que cualquier cosa que diga el profesor en clase configurando la dimensión 'escritural' que suelen darle al texto del manual.

Por último, quisiera poner una banderita en el lugar de muchos estudiantes que gestionan mal lo atractivo de un manual de gran porte, imágenes a todo color, títulos, subtítulos, recuadros, mapas, etc., con la dificultad enorme que tienen para relacionar todo eso en alguna forma discursiva coherente. La clase les dice lo que significa la imagen o el

8-Ver, por ejemplo Wineburg, 1991

cuadro de cifras, e incluso la relación que eso tiene con lo que dice el texto en la misma página, pero no es en el curso de dos o tres clases que muchos adquieren autonomía en esa cuestión. Por lo tanto, demandadas esas cuestiones en una prueba escrita por ejemplo, o en una tarea domiciliaria, los resultados son desalentadores. Dicho de otra manera: lo que autores y editores juzgan atractivo en tanto componente para la facilidad de aprender los contenidos propuestos por el manual, es posible que en algunos casos solo sea una pompa de jabón.

Más que nada una herramienta de trabajo

Como hemos visto, la tarea de pensar, leer, analizar un manual de historia es una tarea compleja, provista de varias aristas. Es seguro que la relación entre el contenido –en la forma y en el fondo– con alguna historiografía, sigue siendo un lugar ineludible. Sin embargo, para poder mirar este aspecto no hay que perder de vista otros que hacen que el manual de historia no sea solamente un 'resumen' o una versión abreviada o simplificada de una historiografía pródiga en datos, ejemplos, fechas, etc. No es necesariamente el recorte de la información historiográfica lo que hace la fidelidad o infidelidad de un manual en relación a unos libros de historia. En todos los casos, manual, clase de historia o historiografía, lo interesante está en poder develar la articulación entre la información y las dimensiones conceptuales o causales. Para el caso del manual, como lo sería para la clase, lo importante es ver el modo en que pasa de un texto al

otro.

En ese modo de pasaje hay perspectivas que son ineludibles, como por ejemplo la de la relación que se plantea entre el autor del manual y el profesor de aula, que no ha de aprender del libro sino 'usarlo' en clase. Desde este punto de vista, lo que está en juego como hemos visto, no es solo una concepción de la historia sino una de su enseñanza. Esto hace que, de alguna manera, la relación entre colegas (el autor y el profesor de aula) se convierta en vertical, implicando un juego de poder/sumisión que nunca es posible generalizar.

Finalmente, la cuestión de la relación del autor del manual con sus lectores más numerosos, los estudiantes tiene también una complejidad que no puede ser dejada de lado, sobre todo porque los estudiantes son lectores muy especiales: leen el manual más bien por obligación, para muchos constituye un referente 'verdadero' en relación a las posibilidades de obtener buenas calificaciones, pero sobre todo, la lectura del manual está integrada a un racimo de actividades que distinguen claramente su lectura de la que se pueda hacer por placer o por curiosidad.

Es posible que la mirada del manual como herramienta de trabajo, para el profesor y para el alumno que son sus usuarios, sea la que permita organizar el análisis de los componentes más recurrentes del trabajo sobre manuales de historia. El lector universitario, ni docente ni alumno, es decir no usuario del manual en ninguna forma, es otro lector y ve las cosas de otra manera, motivado por razones a veces lejanas a la enseñanza en el aula, la suya propia, lo que nos obliga a leer sus resultados en consideración de

estas circunstancias. Podría ser que en definitiva no hubiera buenos y malos manuales de historia, sino distintos usos de distintos manuales en distintas circunstancias... unos más defendibles que otros. 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.

Bibliografía

- AUDIGIER, François, (2005). L'enseignement de l'histoire et de la géographie aux prises avec la forme scolaire. In : Olivier MAULINI et Cléopâtre MONTANDON (dir.) *Les formes de l'éducation: variété et variations*. Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp.103-122
- BAKHTINE, Mijail (2003): *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo XXI Editores
- BARBIER, Jean-Marie & GALATANU, Olga (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels, in : Groupe « Savoirs d'action » du CNAM, coordonné par J-M- Barbier et O. Galatanu : *Les savoirs d'action, Une mise en mot des compétences ?*, Paris, L'Harmattan, pp.31-78
- BARTHES, Roland (1973) Théorie du texte, in : *Genres et Notions littéraires. Encyclopaedia Universalis*. Ed. Pierre-Marc de Biasi. Paris: Encyclopaedia Universalis et Albin Michel,
- BION, W. (1979/2003). *Aux sources de l'expérience*. Paris, PUF.

- BOYD, Carolyn P. (1997) *Historia Patria. Politics, history and national identity in Spain, 1875-1975*, N. Jersey, Pinceton University Press
- CARRETERO, Mario (2011) *Constructing patriotism. Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*, N. York, Information Age Publishing
- CERTEAU, Michel de (1993) *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana,
- CERTEAU, Michel de, (2000) Leer, una cacería furtiva, en: Michel de Certeau: *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, pp. 177-189
- CHOPPIN, Alain (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- CITRON, Suzanne (1991) : *Le mythe national. L'histoire de France en question*. Nouvelle édition. Paris, Éditions Ouvrières et Études et documentation internationales.
- CRAWFORD, Keith (2003). Culture wars: Serbian history textbooks and the construction of national identity. In *International Journal of Historical Learning, teaching and research*. Vol 3, nº 2, pp. 43-52
- CUESTA Raimundo (2007): *Los deberes de la memoria en educación*. Madrid, Octaedro
- CUESTA, Raimundo (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal
- GADAMER, Hans-Georg (1999): *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme
- GAÏTI, Brigitte, (2001). Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République, *Genèses*, nº 44, pp. 50-75.

GENETTE, Gérard (1989): *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid, Altea, Taurus, Afaguara, HEIDEGGER, Martin. (1922/2002). *Investigaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp)*. Madrid, Trotta

ISER, Wolfgang. (1997). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Paris, Mardaga

ISSIT, John (2004): Reflections on the study textbooks, in: *History of education*, vol. 33. N° 6, pp. 683-696

JAUSS, HANS-Robert (1974). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard

KAËS, R., ANZIEU, D et THOMAS, V. (2007). *Fantasme et formation*. Paris, Dunod.

LAVILLE, Christian (2000): La guerre des récits : débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire, en MONIOT, Henri et SERWANSKY, Maciej: *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*. Paris, L'Harmattan, pp. 151-164

MAESTRO, Pilar (2002): Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. En: *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales*, Mérida, Venezuela, n°7, 25-52

NICHOLLS, Jason (2006): Are students expected to critically engage with textbook perspectives or the Second World War? Comparative and international Study, In: *Research in comparative and international education*, Vol 1, n°1.

OTEIZA, Teresa y PINTO, Derrin (comps) (2011): *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Chile, Editorial Cuarto Propio

- Proyecto Kairós (1999): *Historia – Segundo Ciclo E.S.O.. 4º*, Valencia, Riialla-Octaedro
- RICCEUR, Paul. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (5ª ed.) Madrid, Siglo XXI
- RÜSEN, Jörn (1997) El libro de texto ideal, en Iber, *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 12, pp. 79-94
- VALLS MONTÉS, Rafael, (1999): De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*: 18, pp. 169-190
- WINEBURG, Sam (1991): On the readings of historical texts: notes on the breach between school and academy, in: *American Educational Research Journal*, vol 28, nº 3, pp. 459-519

Cuando hablamos de Historia... ¿de qué hablamos?

María Rosa Carbonari¹

Resumen

En el dictado de las primera aulas de la carrera de Historia es frecuente plantear, para introducirnos en el campo profesional, ciertas reflexiones que permitan pensar su conformación como área de conocimiento. La tarea supone presentar las diferentes interpretaciones sobre los acontecimientos, los procesos temporales y su relación con la coyuntura en la que se expresan. Así, se busca que los alumnos entiendan los porqués de la diversidad de enfoques y las conexiones que pueden establecerse entre las explicaciones realizadas, el momento histórico al que refieren y la coyuntura actual en la que se los estudia.

El recorrido no es sencillo ni simple y en el ejercicio también se propone un diálogo con las concepciones del sentido común de la historia. Es decir, con los modos en que el vocablo forma parte del lenguaje cotidiano y las diferentes formas de construir conocimiento toda vez que su base y sustento está en la temporalidad.

En este escrito justamente abordaremos ese nudo de las

1-Dra. en Historia, Directora Centro de Investigaciones Históricas, Prof. Introducción la Historia Departamento de Historia Facultad. de Humanidades, UNRC

reflexiones, particularmente en lo atenido a: 1) la creencia más común referida al profesional: el memorialista y el aprendizaje memorístico; 2) el uso cotidiano del vocablo “historia”, sus contextos y la explicación científica; 3) la tridimensionalidad del tiempo; y 4) las diferentes y variadas funciones que se le asigna a la historia más allá de su construcción científica.

Abstract

In the dictation of the first classrooms Career History often raise, to usher in the professional field, enabling certain reflections think its conformation as an area of knowledge. The task involves presenting different interpretations of events, processes and their temporal relation to the situation in which they are expressed. Thus, it seeks to help students understand the whys of the diversity of approaches and connections that can be established between the explanations made, the historical moment and referring to the current situation in which they are studying.

The path is not easy nor simple and dialogue with the exercise of common sense conceptions of history is also proposed. That is, with the ways in which the word is part of everyday language and the different ways of constructing knowledge base whenever and livelihood is in the timing. In this paper we will address just that knot of reflections, particularly adhered to: 1) the aforementioned professional most common belief: the memoirs and rote learning; 2) the everyday use of the word "history", their contexts and scientific explanation; 3) three-dimensional time; and 4) the different and varied roles that are assigned to the story beyond its scientific construction.

Introducción

En el dictado de las primera aulas de la carrera de Historia es frecuente plantear, para introducirnos en el campo profesional, ciertas reflexiones que permitan pensar su conformación como área de conocimiento. La tarea supone presentar las diferentes interpretaciones sobre los acontecimientos, los procesos temporales y su relación con la coyuntura en la que se expresan. Así, se busca que los alumnos entiendan los porqués de la diversidad de enfoques y las conexiones que pueden establecerse entre las explicaciones realizadas, el momento histórico al que refieren y la coyuntura actual en la que se los estudia.

El recorrido no es sencillo ni simple y en el ejercicio también se propone un diálogo con las concepciones del sentido común de la historia. Es decir, con los modos en que el vocablo forma parte del lenguaje cotidiano y las diferentes formas de construir conocimiento toda vez que su base y sustento está en la temporalidad.

En este escrito justamente abordaremos ese nudo de las reflexiones, particularmente en lo atenido a: 1) la creencia más común referida al profesional: el memorialista y el aprendizaje memorístico; 2) el uso cotidiano del vocablo “historia”, sus contextos y la explicación científica; 3) la tridimensionalidad del tiempo; y 4) las diferentes y variadas funciones que se le asigna a la historia más allá de su construcción científica.

1. Desarmar la creencia común de lo que se entiende por *Hacer y Saber Historia*

Hay en general una creencia instalada en la sociedad que considera a los historiadores/as un libro abierto - o una especie de Google- que sirve para dar respuesta a todo tipo de preguntas (descubrimientos, invenciones, biografías, etc.). Es decir, el historiador es el que tiene información desde los tiempos inmemoriales al presente y acerca de todo lo conocido en este globo. Evidentemente, aún intentándolo, no alcanzarían los años de estudio ni toda la vida para llegar a aprehender tanta cantidad de conocimiento hasta hoy acumulado. El prejuicio, entonces, no es menor para la profesión y requiere ocuparse. Salir del sentido común y entender el fundamento del Conocimiento Histórico es toda una tarea y en primer lugar requiere de algunas diferenciaciones.

Es necesario diferenciar, por ejemplo, el concepto historia que refiere a lo que sucede o “la historia-acontecimiento” de la Historia como “disciplina de conocimiento”, dirá Pierre Vilar (1991). Así, en tanto puede postularse que la historia-acontecimiento nace junto a la evolución de la humanidad, la Historia Conocimiento, o interpretación – como expone Miguel Angel Gallo (1996:13), surge cuando las sociedades se ocupan de registrar de algún modo los acontecimientos y de computar el tiempo dejándolo señalado en algún soporte para la posteridad.

En ese marco, si la humanidad ha sido atravesada de manera continua por disputas de dominio -con enfrentamientos, masacres,

revoluciones, negocios públicos y privados, acuerdos, desacatamientos, robos, fusilamientos, deportaciones, resistencias, etc.-, fue solamente a partir de cierto momento que comenzó a registrar sus acciones. Cuando lo hizo, colocó el germen de lo que luego imprimiría cierto carácter al entendimiento de la Historia como ciencia. Y ello, por supuesto, implicó un segundo paso. No solo el del registro, sino el de un tipo de registro que ya no fuera el de las indicaciones de los dioses, sino el de la aplicación de los razonamientos y las búsquedas de explicaciones que asentaran a posteriori el conocimiento moderno.

La Historia, entonces, esa que identificamos con mayúscula, puede postularse que surgió en Grecia con Heródoto de Alicarnaso, toda vez que éste la entendía como “pesquisa” o “averiguación” que buscaba diferenciarse de otras narraciones como son los mitos (narraciones sobre acciones de los dioses) y las leyendas (narraciones que contienen parte de verdad y partes fantasiosas, por tanto no necesariamente verídicas). Claro que los mitos y las leyendas son también relatos históricos, pero en tanto no se rigen por principios de verdad, no pasan a nutrir el acervo de la Ciencia Histórica. O como bien sostiene Bloch, la Historia debe ser entendida como un “*conocimiento racional*”, dado que su importancia está en la manera que “*nos promete una clasificación racional y una inteligibilidad progresiva*” (Bloch, 1978:14) que otros tipos de relato no se proponen, agregaríamos nosotros.

Ahora bien, otra consideración a revisar, se refiere a **la memoria** como herramienta de aprendizaje. Es frecuente asociar la “*buena memoria*” para estudiar con recordar nombres de personajes y de fechas,

de enfrentamientos o de tratados, por ejemplo. No obstante si bien el ejercicio de la memoria para potenciar la inteligencia es necesario para la Historia como para cualquiera disciplina social, ello no basta. Preocupados por saber los procesos históricos y memorizar acontecimientos, se estudia y se aprende la Historia como un producto acabado a partir de manuales de síntesis. Pero si eso caracteriza al memorialista aficionado al pasado, la carrera profesional atenta a sistematizar y problematizar el conocimiento adquirido merece otra práctica. La “*memoria mecánica*”, de repetición literal “*papagáyica*”, a decir de Lucien Febvre: “*sin misterio y sin vida*” (1971: 155), solo sirve para su reproducción sin una asimilación, sin una reflexión y un análisis que involucre a criterios propios. La memoria como única herramienta de estrategia de aprendizaje debe ser desterrada entre quienes pretenden dedicarse a la profesión de la Ciencia Histórica. Mientras que continuemos dando soporte solo a la memoria, el riesgo será que, como denunció Febvre, “*se fabriquen y se perpetúen esas generaciones de historiadores sin ideas, sin pensamientos, sin exigencias intelectuales...*” solo capaces de retener “*nombres, títulos y fechas*” (Febvre, 1971: 155). Por ello no es suficiente para introducimos en el campo profesional de la historia tener buena memoria, sino ir más allá de la lectura y del registro de los procesos expuestos por otros historiadores. La memoria es un requisito, pero la profesión del historiador requiere dialogar y procesar -analíticamente- de forma continua la información que los estudiosos aportan. En ese ejercicio, entender un relato implica poder relacionarlo con otros y con diferentes postulados. De esa manera, a los datos que se

trabajan se los pone en duda, en relación y en análisis utilizando el razonamiento, lo que permitirá adquirir autonomía en la búsqueda del conocimiento.

Salir de la memoria mecánica y de la ingenuidad de ciertos saberes históricos producidos y lograr **autonomía** en el posicionamiento de la Historia construida, aprendida y enseñada, supone recorrer algunos pasos necesarios. Entre ellos, la reflexión sobre las formas de construcción de las distintas y variadas maneras de expresar lo que se entiende por Historia (teoría) y las formas en que ésta es construida (método) en cuanto a sus fundamentos y soportes empíricos, es clave. Pues es a partir de su reconocimiento que se inicia la elaboración de una producción de conocimiento propio. Y esa autonomía en el pensamiento y en la producción del conocimiento (siguiendo a Paulo Freire, 1997) es la que imprimirá en el profesional su propio posicionamiento.

2. Entre el uso cotidiano, sus contextos y la explicación científica

La palabra Historia, como se expresara anteriormente, forma parte de nuestro vocabulario cotidiano y hacemos referencia a la misma de forma frecuente. Por ejemplo, cuando buscamos descalificar algunos relatos que nos parecen poco verosímil y dudamos de su credibilidad, solemos decir “*no vengas con historias...*”. También es frecuente escuchar que alguien diga “*la historia no me gusta*” o “*la historia es aburrida*”, para referirse al contenido curricular de la disciplina que debió aprender en el transcurso de su paso por el sistema educativo. Así como a

sus formas de aprendizaje memorístico por el cual la historia se asocia a la cronología y a una secuencia lineal de datos.

También otra expresión usual es “*la historia se repite*”, cuando se hace referencia a una perspectiva recurrente y sin posibilidades de cambio, mostrando tal vez una posición pesimista frente al status quo. Se suele hablar, además, de aprender de las “*lecciones de la historia*” dado que la “*historia es la maestra de la vida*”, insistiendo en el papel del pasado como conductor de las acciones del presente. En otro orden, la canción de Lito Nebbia que versa “*Si la historia la escriben los que ganan, quiere decir que hay otra historia: la verdadera historia*”, nos remite a la idea que los relatos están bajo el dominio de los vencedores y por tanto sería preciso construir la otra historia, la de aquellos que no triunfaron. Y así, la lista puede nutrirse de otros y variados ejemplos.

Esos usos fueron ampliando el objeto y temas de los historiadores. Una Historia política del Estado –los próceres- y sus héroes vencedores, sosteniendo la historia a partir de la “*biografía nacional*”, dio cabida luego a los procesos económico-sociales. Así se abrió paso al análisis del capitalismo y, por ejemplo, la historia de la clase obrera. Es decir, la historia de aquellos que configuraron el mundo del trabajo, como lo hicieron el historiador Eric Hobsbawm (1917-1992) y Edward P. Thompson (1924-1993), anclados en la tradición del marxismo. O de las clases subalternas, a decir de Antonio Gramsci (1891-1937). Otros desarrollos incorporaron a los excluidos tanto de la Historia Política como de la Económica-Social. Fue el medievalista Jacques Le Goff (1924-2014), por ejemplo, quien se dedicó a los marginales de la Historia de la Edad Media:

heréticos, leprosos, judíos, brujos, extranjeros y todos los que posibilitaban tratar una historia desde la diferencia (Le Goff, 1991). Y a ello se sumó también a las mujeres y sus poderes en la historia (Duby y Perrot (1993) y Perrot, 1988).

Así, la Historia se fue renovando en sus abordajes e incorporó nuevos objetos en los sujetos que reclamaban un lugar en la sociedad y por tanto en la propia Historia construida. En ese marco se dio atención a “*la visión de los vencidos*” a partir de registros “indios” del mundo andino (Nathan Wachtel, 1971) o de la historia mexicana (León-Portilla, 2008). A los que posteriormente se fue sumando los *silenciados de la Historia* para hablar de los negros esclavos en Brasil (Mattos, 1995), por mencionar algunos, que hasta fines del siglo XX tuvieron escasa trascendencia. En síntesis, así como los conceptos son históricos, sufren cambios y es preciso comprenderlos dentro de su contexto espacio temporal -como sostiene Koseleck-, el concepto de historia en sus usos cotidianos también es mutable y se aplica con diversas perspectivas: a veces para augurar el cambio, otras para simplemente mantener la tradición sin transformaciones.

3. La tridimensionalidad del tiempo: Historia no es solo pasado

A decir de Marc Bloch, la Historia es una “*Ciencia que estudia a los hombres en el tiempo*”, “*tiempo continuo*” que es a la vez “*cambio perpetuo*”. Ciencia que debe comprender a los hombres en su “*atmósfera mental*”, por ello la temporalidad no debería quedar solo en el pasado,

dado que para estudiar los fenómenos históricos “*los orígenes no bastan*”, sino indagar las razones de su mantenimiento en el tiempo (1978: 29). Así el objetivo de la Historia es comprender a las sociedades en el tiempo, en relación dialéctica entre el presente y el pasado buscando “*unir el estudio de los muertos con el de los vivos*” (Bloch, 1978: 57).

En ese marco las conjugaciones verbales varían. Utilizamos el tiempo **presente** para, por ejemplo, insistir en el protagonismo de los sujetos en la actualidad, con frases como: “*vivimos la historia*”, “*estamos presenciando un momento histórico*” o “*la actual coyuntura histórica*”. El filósofo Walter Benjamín (1892-1940) sostuvo que “*los que en cada época están vivos se ven en el mediodía de la historia* (En *Obra de los pasajes*, N 15, 2, 2005), por lo que el mediodía es el efímero tiempo presente, contención de un trayecto anterior (el pasado) que debe ser entendido en función de un camino posterior (el futuro).

Sin embargo, la asignación más usual hace referencia al **pasado**, es decir “*lo que pasó*”. Ello se apoya en las definiciones tradicionales de la Historia como disciplina que refiere al estudio del pasado de la humanidad o a los considerados “hechos más significativos” protagonizados por los hombres en el pasado. Así se entiende que el objeto de la Historia es sólo pasado.

Pero, también usamos el concepto para evocar al futuro: “*La historia me absolverá*”, es la expresión conocida de Fidel Castro (1953) cuando asumió su defensa jurídica por el ataque al cuartel de Moncada en la etapa inicial de la Revolución Cubana. Más contemporáneamente, el Vicepresidente de los argentinos, Julio Cesar Cobos (2008), sostuvo: “*La*

historia me juzgará”, cuando manifestaba su voto “no positivo” ante el conflicto por la renta sojera; es decir, cuando votó en forma contraria al proyecto oficial de la presidencia. Otras expresiones, como “*La historia no perdonará*” o “*vendrá otra historia*”, nos evidencian que la palabra se relaciona también con perspectivas teleológicas y expectativas hacia el futuro, al porvenir, a la utopía. En ese juego dialéctico entre pasado y futuro, como expresa Waldo Ansaldi (1993), “*la utopía es inescindible de la historia y la historia lo es de la utopía. Porque si no sabemos cómo fuimos, no sabemos cómo somos ni hacia dónde vamos*”. Y agrega, no saber a dónde ir es privarnos de la *Utopía*.

Con esa lectura la historia se piensa por lo que vendrá y busca dar significado a nuestro pasado, al presente y al futuro. Y según las diferentes corrientes teóricas, con roles diferenciados. Veamos.

De las diferentes funciones de la Historia: pensar el *Para Qué*

Cuando la pregunta es acerca del para qué de la historia, su función y utilidad, sostiene Carlos Pereyra (1982), la interrogación roza el problema de la legitimidad de su saber. Y las respuestas que proponen filósofos, historiadores e intelectuales de diverso cuño son múltiples y variadas. A continuación presentaremos solo algunas. Estas no agotan el abanico de las perspectivas propuestas, pero aportan a la necesaria reflexión crítica que se espera contribuya al desarrollo autónomo de la disciplina.

a) Para que las acciones del pasado no caigan en el olvido

Los primeros registros de relato histórico tienen que ver con la intención de dejar manifiestas las preocupaciones de las sociedades del pasado. Heródoto de Halicarnaso (485-425 a.C.), por ejemplo, postulaba la necesidad de dejar asentado las acciones de los hombres “*para impedir (... que) caigan en el olvido*”. El acto de registrar, en ese caso, importaba por su proyección futura. El historiador surge así como guardián de la memoria (Dosse, 2003:12). De allí, quien olvida el pasado tampoco tiene proyección futura. Porque la memoria no solo tiene que ver con el pasado, sino construye identidad y persistencia de ese pasado en el futuro.

b) Evitar cometer los mismos errores

El conocimiento de las acciones del pasado se constituye en una guía para el comportamiento del presente y para saber actuar cuando ocurran de nuevo sucesos semejantes. La idea, aplicada a los conflictos, fue postulada por el estratega Tucídides de Atenas (460-395 a.C.), quien sostenía que los hechos podrían preverse porque de alguna manera se repetirían: “*hayan de ser iguales o semejantes*”, según la ley de los sucesos humanos”. Tucídides, buscaba así entender las causas de una guerra y trataba de establecer principios teóricos para prever el futuro. En ese sentido, frases como “*quien no conoce el pasado está condenado a repetirlo*” o “*un país que no conoce –u olvida - su historia está condenado a repetir los mismos errores*”; se alinean bajo ese principio.

c) Dar lecciones del pasado al presente y al futuro

Para Marco Tulio Cicerón (106 - 43 a.C.), la historia era la *luz de la verdad, memoria de la vida, maestra de la vida y mensajera de la antigüedad*. El pasado enseña y las lecciones del pasado iluminan el

presente. El pasado, por tanto, es guía que comanda el presente y el futuro. En esta concepción el historiador es el “maestro de la verdad”; y esa impronta perdurará “casi ininterrumpidamente hasta el siglo XVIII”, porque las historias “*son útiles como medios demostrativos repetibles en doctrinas morales, teológicas, jurídicas o políticas*”, dirá Koselleck (1993: 43).

d) Para la redención

Con la filosofía judeo-cristiana, la Historia constituyó su propia lógica del devenir *entre la Caída y el Juicio Final*. Así, las historias de vida se desarrollan entre el pecado y la redención; filosofía que da un relato temporal con un principio y un fin, una teleología, un camino a seguir a partir de los postulados dados por San Agustín de Hipona (354- 430 d.C.). En ese marco las historias de santos relatan los sacrificios realizados en el camino a la salvación espiritual y se convierten en ejemplo y paradigma para los feligreses que buscan la salvación de las almas en el paraíso celestial. La historia, entonces, es una esperanza continua hacia los últimos tiempos.

e) Para la formación del gobernante

Vinculada a la política y a la creación de los Estados, la Historia delineó un perfil que permitió extraer enseñanzas sobre el pasado para el ejercicio del buen gobernante. *El Príncipe* escrito por Nicolás Maquiavelo (1469-1527), por ejemplo, es una obra en la cual los ejemplos históricos ofrecen “máximas” y consejos para el estadista.

Al servicio de los Estados Nacionales, para la formación del futuro ciudadano

La acción de promover y conceder la identidad nacional, de pertenencia a un territorio, ha sido fundamental en la formación de los Estados Modernos, por su función política de legitimación. Desde fines del siglo XIX, esto se materializó mediante la escolarización que promovió acciones de reconocimiento del pasado común mediante rituales y conmemoraciones evocativas de la gesta fundacional. Así surgía la enseñanza de la Historia a nivel Escolar. Y ese conocimiento, como la versión más difundida en la sociedad, fue parte de la historia apprehendida por los ciudadanos escolarizados.

Hobsbawm y Ranger (1983), al respecto, plantearon que muchas tradiciones que parecen venir de un pasado “inmemorial”, son en realidad inventadas en tiempos cercanos con la intencionalidad de dar legitimidad al propio Estado, bajo los intereses del grupo dominante. Así, la *invención de la tradición* es legitimadora de la identidad nacional. Por tanto no es posible concebirse la nación sin vincularla a la invención de esa tradición y lo que implica para la ciudadanía establecida.

f) Para situarse en la temporalidad

Para el historiador Enrique Florescano, la función de la historia es “*hacernos conscientes de nuestra historicidad*”. El conocimiento de la Historia, posibilita que individuos, grupos o generaciones puedan situarse en el tiempo en que viven “*en el inescapable presente que irremediamente forjará sus expectativas de futuro*”. Para este autor, es en “*El ineludible juego entre presente, pasado y futuro el ámbito donde los seres humanos adquieren conciencia de la temporalidad y de las distintas formas en que ésta se manifiesta*”. (Florescano, 2012: 364).

g) Para desembarazar la función tradicional de la Historia

Joseph Fontana (1982) busca deslegitimar la función tradicional que se le ha dado a la historia. El estudioso sostiene que desde el inicio y desde las manifestaciones más elementales, *la historia ha tenido siempre una función social: generalmente la de legitimar el orden establecido*. Ello, presentándose de forma enmascarada bajo “*la apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos*” (Fontana: 1982:15). Esa función ideológica, también denunciada por el francés Paul Valery, podía entenderse como “*el producto más peligroso que haya elaborado la química del intelecto*”. Para Valery, la historia *Hace soñar, embriaga a los pueblos, engendra en ellos falsos recuerdos, exagera sus reflejos, mantiene sus viejas llagas, los atormenta en el reposo, los conduce al delirio de grandezas o al de persecuciones, y vuelve a las naciones amargas, soberbias, insoportables y vanas.*” (Valery, 1945). Frase que hace referencia, claro, a la crisis de la versión nacionalista, historicista y romántica de la historia tal como fue construida a fines del siglo XIX y que perdurara incluso hasta pasada la Segunda Guerra Mundial.

h) La función de revisar la Historia Construida

Avanzado el siglo XX, son varias las críticas al relato unitario de una Historia Universal de visión lineal, progresista y homogénea. Jean Chesneaux (1988), por ejemplo, planteo “*las trampas del cuatripartismo histórico*”, haciendo referencia a la periodización clásica (Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) como un “*viejo sueño de un discurso sobre la historia universal (...) que se halla deteriorado como ese sueño mismo*” (Chesneaux, 1988:103). Crítica a la que se suma Michel Foucault, quien

expresa: “*en lugar de aquella cronología continua de la razón, que se hacía remontar invariablemente al inaccesible origen, a su apertura fundadora, han aparecido unas escalas (...) rebeldes a una ley única, (...) irreductibles al modelo general* (Foucault, 1970: 13). Así, se plantea abandonar el *continuum* reglado de una falsa Historia Universal construida por “*unidades arquitectónicas*” que arranca de la supuesta única “*cuna de la Civilización*” y que presenta un relato histórico dominante: “*racional solo a los vencedores*”, como sostiene Natal Wachtel (1971).

De esta manera, se revisa el recorrido de la selección y secuenciación de la Historia para invertir “*la perspectiva eurocéntrica*” (Wachtel, 1971: 24) y cuestionar los relatos hegemónicos sobre las historias no europeas. Y, en ese sentido, es que se plantea construir la Historia de América desde las mismas fuentes o fuentes indias que posibiliten recuperar la visión de los sometidos. (Carbonari, Formento, Travaglia, 1997; 2013).

i) La historia para el “combate

Marx y Engels expresaron en el *Manifiesto Comunista* (1848) que “*la historia de toda sociedad*” ha sido “*la historia de la lucha de clases*”. En ella “*opresores y oprimidos, en lucha constante, mantuvieron una guerra (...) que terminó siempre, bien por una transformación revolucionaria de la sociedad, bien por la destrucción de las dos clases antagónicas*”. La historia como “arma” es la que se compromete en la lucha para el cambio. Es la Historia que se inicia evidenciando que la explicación hasta ahora dada se escribió desde un lugar: desde el lugar del poder, de los dominados. Y que la historia debe ser entendida en su totalidad: entre las partes que se encuentran en estrecha relación, pues la

historia debe reflejar las múltiples contradicciones articuladas en la totalidad social para asumir la praxis revolucionaria. Tesis en la que Marx sostiene: “*Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo*” (Undécima Tesis Sobre Feuerbach 1845). De esta manera, se busca cambiar el carácter contemplativo de la filosofía para asumir la praxis revolucionaria. Postura que aún mantiene su vigencia para los historiadores marxistas. Al respecto Thompson sostuvo:

“La historia es una forma dentro de la cual luchamos y muchos han luchado antes que nosotros. Ni estamos solos cuando luchamos allí. Porque el pasado no está sencillamente muerto, inerte, ni es confinante: lleva también signos y evidencias de recursos creativos que pueden sostener el presente y prefigurar posibilidad” (Thompson, 1979).

Surgida a fines del siglo pasado, la historia como forma de lucha sigue vigente para quienes denuncian las relaciones de dominación en el pasado y en el presente y pretenden apuntar cambios para el futuro.

j) La profecía de la Historia: el Historiador como profeta.



Fuente: Historia das sociedades de Aquino. Ao livro Técnico S/A. R.J. 1987:16

(Traducción propia).

El historiador como un profeta es como un analista de la realidad que anuncia los tiempos que vendrán. Pero como bien sostiene Vavy

Pacheco Borges: *el diagnóstico del presente puede ayudar a delinear acciones futuras, no más que eso*. (1986: 13). De lo contrario, se impondría un esquema prefijado de cómo las cosas deberán suceder

k) Para la formación ciudadana

La Historia al explicar cómo se han constituido los Estados Nacionales y el Capitalismo a partir de la “doble revolución” (la Revolución Francesa y la Revolución Industrial), a decir de Hobsbawm (2009), proporciona a los ciudadanos argumentos para elaborar sus propias opiniones sobre la sociedad y sus cambios en el devenir histórico económico, político y social. Esta es la contribución específica para entender los macro procesos del mundo moderno. Porque atentos a las grandes transformaciones, y situados en una temporalidad de cargada diversidad social, la historia contribuye a constituir un ciudadano “sensible” frente a la compleja sociedad de su tiempo.

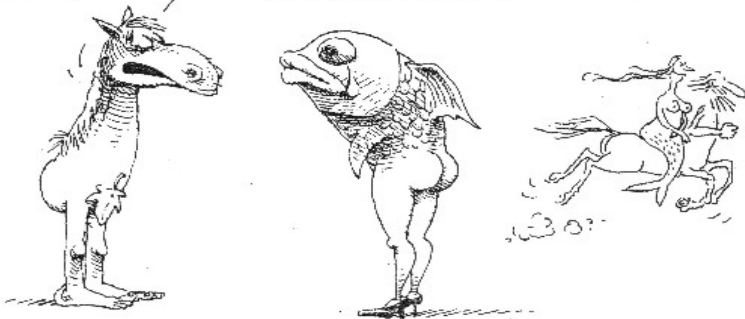
II) La función del Juzgar

Frente a las acciones de los sujetos, en el pasado o en el presente, entendidas como no correspondientes o condenables, también se le ha asignado a la Historia la función de ejercer justicia más allá de la punición o liberación que se establezca. Así, a la Historia se le asigna el rol de otorgar la verdadera justicia. Aunque es dable aclarar que el Historiador no es un juez, como sostiene Ginzburg: *“jueces e historiadores tienen un terreno común, el de verificación de los hechos y por ello de prueba”*. No obstante discrepan inevitablemente. *“El que intenta reducir el historiador a juez, simplifica y empobrece el conocimiento historiográfico; pero el que intenta reducir al juez a historiador contamina irremediabilmente el*

ejercicio de la justicia” (Ginzburg, 1991: 111, 112). Claro que cuando se considera que no se ha actuado con justicia, se recurre a la posibilidad que abre el futuro. Las esperanzas y expectativas de un mundo diferente a las injusticias presentes están puestas en el tiempo posterior. Por ende, en la posibilidad de revertir la marcha de la historia. Así, a la historia se le asigna el rol de dar sentencia traspasando el límite temporal de la acción de los sujetos.

La Justicia en la Historia

NO TE PREOCUPES. ALGÚN DÍA, LA MITOLOGÍA REPARARÁ ESTA INJUSTICIA Y ESCRIBIRÁ TAMBIÉN NUESTRA HISTORIA.



Fuente: LOISEAU, Carlos (CALOI); Caleidoscopio, página de humor de la revista dominical de Clarín, Edición n° 17.312, abril de 1994.

Para el filósofo italiano Benedetto Croce (1866-1952) el historiador no puede formular juicios morales de aprobación o condena sobre lo sucedido. La ciencia histórica no es un tribunal intemporal frente al cual debieran presentarse los hombres del pasado para ser juzgados, porque “*nuestros tribunales (...) son tribunales del tiempo presente y para hombres que viven*”. Por tanto, “*Los antecesores no son responsables ante ningún nuevo tribunal*”, (Croce, 1971:204). Para Croce: “*la historia no es*

un ídolo, tampoco es una tragedia de horrores, sino un drama en el cual todas las acciones, todos los personajes (...) son culpables e inocentes, mezclas de bien y mal” (Croce, 1971: 49-50).

l) Comprender y hacer comprender.

Para el análisis histórico, Marc Bloch rechaza totalmente la posibilidad de emisión de juicios: *“Un juicio de valor no tiene razón de ser sino como preparación a un acto y solo posee sentido en relación con un sistema de relaciones morales deliberadamente aceptados”*. Dado que a *“... fuerza de juzgar, se acaba casi fatalmente por perder el gusto por explicar”*. Lo que se pretende es, pues, *“comprender”* que *“no comprendemos nunca bastante bien”*. Para Bloch esta comprensión no es una actitud pasiva, contemplativa, sino por el contrario, el historiador *“escoge, entresaca, reagrupa documentos”*, ordena racionalmente, clasifica por géneros. Es decir, abstrae de la realidad para mejor conocerla y comprenderla, *“establece vínculos, interconexiones, intenta analizar en distintas perspectivas. “El peligro empieza, únicamente, cuando cada proyector pretende verlo todo él solo, cuando cada cantón del saber se cree una patria”* (Bloch, 1978: 109,110, 113 y 117).

Para Febvre, *“el historiador sólo tiene un objetivo. Saber es sólo un comienzo. Juzgar no. Prever, aún menos. Se trata (...) de comprender y hacer comprender”* (1971:133), *“No, el historiador no es un juez, ni siquiera un juez de instrucción. La historia no es juzgar; es comprender y hacer comprender. No nos cansamos de repetirlo”* (1971: 167). El historiador *“arranca del presente y a través de él, siempre, conoce e interpreta el pasado* (Febvre, 1971: 32), lo que permite acercarse a la

comprensión del mundo que te rodea. Son los conflictos del presente por la apropiación del pasado que actúan sobre la historia.

m) Para saber que preservar y qué derribar

Para Chesnaux la historia “*nos ayuda a comprender mejor la sociedad en que vivimos hoy, a saber qué defender y preservar, a saber también qué derribar y destruir. La historia es una relación activa con el pasado*” (...) porque “*El pasado está en todas las esferas de la vida social*” (Chesneaux, 1977: 22). Por ello ayudando a explicar la realidad se contribuye también a transformarla.

ñ) Para comprender a partir de las diferencias

A finales del siglo XX, la Historia fue perdiendo el rol totalizante que anteriormente se le había asignado. Ello, junto a los cambios de los paradigmas dominantes y a las distintas perspectivas de-constructivitas y el planteo del “fin de las certezas” (Cardoso, 2003). El mundo, entonces, cambia y los enfoques teóricos también; así como las interpretaciones y roles que son atribuidos a la Historia. Perdido el horizonte holístico, la propuesta comprensiva mantiene su vigencia, pero esta vez a partir de una mirada que refiere a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias. El cambio de enfoque sobre la *Conquista de América* es una prueba de ello (Todorov, 2003). Así surge una nueva propuesta del rol de la historia: rescatar la pluralidad de identidades desde el horizonte de la alteridad.

Algunas reflexiones

Intelectuales diversos: filósofos, historiadores, pensadores de cada

una de las épocas han postulado cierto rol para la Historia. A veces ha sido la política, el compromiso con la verdad, la crítica reflexiva, la denuncia o la sensibilidad para con lo social lo que se constituyó en eje estructurante. En cada época, también, intelectuales de sociedades diversas con intereses diversos, perspectivas y visiones de mundo distintas la han pensado como instrumento de comprensión y profundización de su pasado, así como de herramienta fundamental para pensar su presente y su futuro. Por ello cada producción del campo disciplinar ha transmitido parte de esa visión representativa de su época. Visión que presenta, retiene y expone argumentos, intenciones y búsquedas por expresar desde su lugar y coyuntura las preocupaciones y verdades de la trama social de su época.

Sin duda es una tarea inacabada para cada futuro formador profesional del campo reflexionar críticamente sobre cada uno de los roles asignados y modos en los que la sociedad concibe a la Historia y sus historias. Ello colaborará a mejor visualizar **la simbiótica relación que opera entre lo que se entiende por historia en cada época y las formas que asumen las producciones que en nombre de ella se construyen y circulan**. Camino en la que como un péndulo la Historia oscila entre la abstracción filosófica pura y la constatación empírica, y entre la narración subjetiva y la búsqueda de explicación objetiva.

Si hoy vivimos en una sociedad altamente inestable y rodeada de incertidumbres, no corresponde proponer lecturas que simplifiquen las relaciones. Las especulaciones carentes de datos y las argumentaciones sostenidas en débiles documentos poco colaboran en hacer creíbles las historias que la Historia postula. La indiferenciación de los vocablos

pertinentes al campo y los de uso corriente merecen siempre las especificaciones debidas. Detrás de cada uno de ellos ciertas perspectivas teóricas alumbran los significados que se ponen a disposición. De allí la importancia que asumen los enfoques teóricos y su correcta aplicación. Por ello aventurarse en la profesión de Historiador/a no es repetir fórmulas de procesos históricos ya elaborados, sino indagar y profundizar en las interpretaciones y sus respaldos. Solo cuando logremos advertir los diferentes entramados presentados, lograremos la autonomía necesaria para elaborar nuestras propias convicciones del para qué de la historia.

En ese sentido, Eric Hobsbawm (1994) ya advertía a fines del siglo XX que *“en su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven”* (1994: 13). Así, la cultura de lo instantáneo, hace desvanecer la perspectiva de la temporalidad para comprender la sociedad actual. Cabe al historiador, entonces, la plena conciencia del mundo que comparte y del rol que puede desempeñar para diferenciar y problematizar las temporalidades.

Para Ciro Cardoso el mundo que vivimos es diferente al que lo precedió, porque el dinamismo se da a un ritmo alucinante y la historia podría tornarse *irrelevante*. Ello, a decir del autor, traería aparejado una *amnesia colectiva, voluntaria* que asustaría a los historiadores porque llevaría a una incapacidad de conectar de alguna manera el pasado con el presente (Cardoso, 2005: 16). Uno de los mayores riesgos de esa desconexión temporal sería el de hundirse en una *“especie de idiotez sin pasado...”*. Enfermedad en la que vivían los habitantes de Macondo que tan

bien retrató Gabriel García Márquez (1927-2014). En esa caracterización sostenía: “...cuando el enfermo se acostumbraba a su estado de vigilia empezaban a borrarse de su memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y noción de las cosas y por último la identidad de las personas y aún la conciencia del propio ser”.

En tal sentido, el desafío del profesional por transmitir el conocimiento histórico y generar interés por el mismo hoy es aún mayor que en otras épocas. Si como se supone el mundo cobija cierta población relativamente desmotivada, volver a historizar a los sujetos, conectarlos con el pasado, pero también con el territorio que se habita es una misión impostergable. Mirar la Historia, desde el mundo de la experiencia, desde lo local, desde los sujetos que la recorrieron, desde las variadas y complejas formas que cada localidad, región, ciudad y aldea construye su historia y revisa los macrorelatos que le han dado, es aportar al conocimiento producido para mejor comprender, hacer comprender, saber qué preservar, qué destruir y qué anhelar con mayor autonomía.

Bibliografía

- ANSALDI, Waldo (1993) “*Temas claves que se plantea la historia*”. En *Novedades Educativas*, N° 50. Bs. As.
- BENJAMÍN, Walter (2005) *Obra de los pasajes*.. Akal. Madrid
- BLOCH, Marc (1978) *Introducción a la historia*. FCE. . México
- BORGES, Vavy Pacheco. (1989) *O que é história?*. Brasiliense. São Paulo
- CARBONARI, M. Rosa (2011). El desafío de conocer (aprender/enseñar) la historia de América desde el espacio que se habita: la historia regional y su potencial educativo”. En *Cuarto Rio*.
 .Revista de la Junta Municipal de Historia. Río Cuarto
- CARBONARI, M. Rosa, Formento Liliana y Laura Travaglia (1997). Descubrimiento y construcción histórica: Décadas del Nuevo Mundo. En *Confronto de culturas: conquista, resistênciã, transformaçãõ*., Francisca L. Nogueira de Azevedo John Manuel Monteiro (org.). São Paulo Expressão e Cultura. EDUSP. Volumen 7. São Paulo
- CARBONARI, M. Rosa, Formento Liliana y Laura Travaglia (2013) *Descubrimiento de América. Una historia problemática*.. UniRio. UNRC. Río Cuarto
- CARDOSO, Ciro Flamarión Santana. 2005. *Um historiador fala de teoria e metodologia*.. Edusc Ensaio. São Paulo
- CARR, Edward Hallet. (1970) *¿Qué es la Historia?* Barcelona Editorial Seix Barral.
- CROCE, Benedetto (1971) *La historia como hazaña de la libertad*. FCE. México
- CHARTIER, Roger (1996). La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas. En *La “nueva” historia cultural. La influencia del pos estructuralismo y el auge de la interdisciplinad*. Olavarri, Ignacio y Carpiestegu, Javier (Dir) Ed.. Complutense. Madrid
- CHESNEAUX, Jean (1988) *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. Siglo XXI. México
- FEBVRE, Lucien (1971) *Combates por la historia*. Ariel. Barcelona
- GALLO, Miguel Ángel (1987) *¿Qué es La historia*.. Ediciones Quinto Sol. México
- DUBY, Georges y PERROT, Michelle (Dir.) (1993). *Historia de las mujeres*, Taurus, Madrid.

- FERRO, Marc. (1990).
Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero., FCE, México
- FONTANA, Josep (1982)
Historia. Análisis del pasado y proyecto social. Critica. Barcelona
- FREIRE, Paulo (1997)
*Pedagogía de la autonomía:
saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI. México
- GINZBURG, Carlo (1991) *El juez y el Historiador.* Anaya.
Mario Muchnik. Madrid
- HOBSBAWM, Eric y Terence Ranger. 2002.
La invención de la tradición. Crítica. Barcelona.
- KOSELLECK, Reinhart (1993) *Futuro pasado..* Paidós. Barcelona
- LEÓN-PORTILLA, Miguel (2008)
Visión de los vencidos, ed. UNAM. México
- LE GOFF, Jacques (1991) *A Nova Historia.* Martins Fontes. Sao Paulo
- MATTOS, Hebe Maria (1995) *Das cores do silêncio:
os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX.*
2ª ed., Nova Fronteira. Río de Janeiro
- PEREYRA, Carlos (1980) *Historia ¿Para Qué?* México. Siglo XXI
- TODOROV, Tzvetan, (2003). *La Conquista de América.*
El problema del otro (trad. Flora Botton), Siglo XXI Editores, México.
- THOMPSON. Edward P (1984)
“La Política de la Teoría”.
En *Historia Popular y Teoría Socialista* de Raphael Samuel, Critica.
Barcelona.
- WACHTEL, Nathan (1976) *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la
conquista española (1530-1570)*, Alianza Editorial, Madrid.

V - ENTREVISTAS

Participación Política, Ciudadanía y Enseñanza

Entrevista al *Dr. Waldo Ansaldi*

Entrevista:

Mariano Campilia – Desirée Toibero - UNC

Waldo Ansaldi es Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigador en Sociología Histórica de América Latina. Profesor en el Doctorado en Historia de la Universidad de La Plata y en el Doctorado en Ciencias Sociales de la UBA, y en la Maestría en Investigación en Historia Contemporánea (Inst. Universitario del Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo, Uruguay) y en la Maestría en Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Litoral).

Como investigador autónomo se inició en historia económica y social, deslizándose luego hacia la historia social y política. Hoy trabaja fundamentalmente en sociología histórica, más exactamente en un cruce o hibridación de disciplinas: sociología, historia, ciencia política. Sus investigaciones tratan de explicar e interpretar: la tensión entre dictadura y democracia en sociedades latinoamericanas, los mecanismos de la dominación política y social oligárquica en América Latina, el sistema de partidos políticos en el Brasil republicano (1889-1989) y en Argentina (1880-2005) y nación, ciudadanía y derechos humanos en los países del Mercosur.

Ha participado en más de ochenta congresos o seminarios

académicos, en América Latina, España, Italia y Suecia. Tiene publicados setenta artículos científicos (en revistas y en libros) en América Latina y España, amén de unos treinta de menor entidad. Es autor-compilador de ocho libros, destacándose *La ética de la democracia*, dedicado a los derechos humanos como límites a la arbitrariedad del poder (1986), *Estado y sociedad en el pensamiento nacional*, con José Luis Moreno (1989, 2ª ed., 1996), *Conflictos obrero-rurales pampeanos, 1900-1937* (1993, 3 ts.), *Argentina en la paz de dos guerras, 1914-1945* (1993), *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946* (1995), los dos, con Alfredo Pucciarelli y José Villarruel), *Una industrialización fallida: Córdoba, 1880-1914* (2000). Actualmente está por presentar su último libro en coordinación con Verónica Giordano *América Latina. Tiempos de violencias* (Ariel, Buenos Aires, 2014), en el que reúne trabajos resultantes del proyecto de investigación sobre las condiciones socio históricas de la violencia en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX.

Es Director de la Unidad de Docencia e Investigación Socio históricas de América Latina (UDISHAL), una estructura informal de formación de latinoamericanistas que funciona dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (incluye producción de materiales de estudio, microprogramas radiales y textos electrónicos).

Entrevista

En la ciudad de Córdoba durante los días 5, 6 y 7 de Junio del corriente año, en el marco del dictado de un curso de posgrado hemos contado con la presencia del Doctor Waldo Ansaldi. En el ámbito académico abordó cuestiones centrales referidas a las problemáticas políticas contemporáneas. A pesar de contar con una ajustada agenda, nos

concedió un espacio distendido para concretar la entrevista que compartimos a continuación.

D.T.: Para usted como profesor de grado, posgrado y particularmente de esta Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. ¿Cuáles son sus intencionalidades, como sujeto político en relación al dictado de este curso? ¿Por qué aborda las problemáticas de ciudadanía, política y Estado que se desarrolla en este seminario?

W.A.: ¿La intencionalidad mía o de los que invitan?

D.T.: No; la suya, suya.

W.A.: Intencionalidad ninguna, pero si aprovechar la circunstancia y la temática para llamar la atención sobre un conjunto de problemas que hacen a la vida política cotidiana y a la responsabilidad que tenemos en buena medida como formadores de opinión, los docentes somos eso, lo asumamos o no: formadores de opinión. Llamar la atención sobre algunas cuestiones claves de la vida política es una ocasión que nadie debería desaprovechar.

Tener participación política es un campo bastante amplio, a veces se piensa que la participación política solo se hace a través de la militancia, en una organización partidaria, un partido. Y no es así. Por suerte la Política es mucho más amplia y nos compromete a todos en mayor o en menor medida. Que lo asumamos o no es otra cuestión. Y es esto que nos lleva a recordar las palabras de Pablo Iglesias “la política la hace la gente, nosotros; sino la hacen otros y si la hacen otros los resultados son conocidos”.

M.C: En este caso particular, al dictar un curso en relación a la

enseñanza de las ciencias sociales, todos los que están ahí tienen una mirada sobre la enseñanza. Por lo cual sería importante interrogarnos sobre ¿Cuáles son las proyecciones de lo que se discute en el curso?

W.A.: Si, yo creo que eso hay que hacerlo consciente, porque no siempre se lo tiene en ese plano. Todos tenemos alguna forma de participación política, sobre todo si tenemos actividad docente. Todo aquel docente que dice “en esta escuela no entra la política” o miente descaradamente o tiene una ignorancia supina que lo hace inútil como docente. La política tiene que entrar en la escuela, lo que no tiene que entrar es la política partidaria. Pero la política si, porque es el pensar los problemas de la vida cotidiana, si no entra hay dictadura. O hay indiferencia frente a los problemas de la sociedad.

Esto que pasó semanas atrás de los linchamientos en algunas ciudades. Me consta que la reacción que han tenido chicos de la escuela secundaria de Buenos Aires, ha sido la de pensar que estaba bien que se linchara a quienes habían delinquido o sospechaban que podían delinquir. Cuando eso se ha vuelto casi sentido común, cuando hay una percepción de la vida cotidiana como esta; quiere decir que la escuela tiene una falla fenomenal porque no puede neutralizar como se ha propuesto la eficacia de los medios de comunicación, es decir, si la política no entra en la escuela esa es una de las consecuencias.

D.T.: Centrándonos en la relación Historia-Política: Si partimos de la afirmación de que la historia es siempre historia contemporánea. ¿Cuál sería el vínculo entre historia y política?

W.A.: Si la historia es una sucesión de acontecimientos y de

procesos como devenir, está claro que en ella la política es un componente fundamental. La política es el espacio en que los hombres y mujeres deciden las condiciones en que se vive. Si, en cambio, por historia y yo prefiero decir historiografía se hace referencia a la disciplina que estudia esos procesos ahí la vinculación con la política es un poco más complicada. En general, quien quiera que haga estudios historiográficos; estudios sobre procesos históricos, cualquiera sea la perspectiva disciplinaria desde que la aborda, lo hace desde una posición política. La haga explícita o no es otra cosa. Que tome distancia de sus propias posiciones es otra cosa. Pero a mí me preocupa más que eso, cuando no se hace explícito desde donde se habla.

También, me preocupa, que se reduzcan los procesos históricos a meros acontecimientos políticos dominados por hombres, ahora han sido incorporadas también las mujeres, según el momento histórico. Pero siempre, mirado en una clave de intervenciones individuales donde las razones que explican esos comportamientos nunca aparecen. Por eso hay relatos más o menos interesantes, más o menos bien escritos, pero no hay respuestas sobre porque ocurrieron las cosas que ocurrieron y eso se nota en esta situación actual, donde hay en efecto una revitalización de los estudios sobre procesos históricos. Particularmente las producciones argentinas, desde diferentes perspectivas, que en realidad es una querrela de muchos años, se discute sobre grandes hombres. Algunos los valoran de una manera, otros de otra ,pero ninguno nos explica ,el por qué se produjeron los procesos a los cuales esos hombres estuvieron vinculados. Como si la historia la hicieran los grandes hombres y no los colectivos

sociales.

Y la otra cuestión es, qué uso político se hace del pasado; eso lo pueden hacer tanto historiadores, aficionados y políticos. En algunos países más en otros menos. Un caso paradigmático en la que los políticos usan políticamente el pasado es Uruguay. En Argentina eso está menos presente entre los políticos. En cambio entre historiadores, o pseudo-historiadores, esto puede aparecer con más frecuencia. Lo cierto es que, esto del uso político del pasado es una cuestión que muchas veces complica la posibilidad de transmitir explicaciones más complejas y convincentes de porque se produjeron determinados procesos. De hecho, hay una gran tensión de procesos históricos que se redefinen periódicamente en función de las demandas del presente que pueden ser incentivadas por el gobierno de turno o por demandas de la sociedad.

D.T.: En el caso argentino el uso político del pasado es casi fundante de la Nación, desde Mitre en adelante; con cierta persistencia encontramos que desde el proyecto político oficial, en los últimos años, se ha elaborado un discurso re significando categorías del pasado como oligarquía, popular, nacionalismo, dictadura. ¿Cómo interpreta este uso? ¿Es un modo de conocimiento histórico?

W.A.: Que está asociado sí, que es conocimiento histórico no. Y depende, no hay una respuesta válida para todos, pero no solo en Mitre, todas las historiografías del siglo XIX se construyeron con un objetivo muy claro de darle legitimidad de origen a los estados nacionales que estaban en construcción. Eso significa inventar una tradición, diría Hobsbwan. Mitre fue un gran inventor, inventó una tradición que

correspondía a las líneas políticas dominantes que definieron la orientación del proceso de organización nacional. Si uno piensa en una visión alternativa como la de Vicente López, pero no es la que triunfo. Sin embargo, en cierto punto tampoco era tan distante, solo que el énfasis estaba en los procesos de reconstrucción historiográficos. En ese sentido Mitre se aproximaba mas a los historiadores que hacen del documento casi el fetiche explicativo de su trabajo; mientras que López se permitía ciertas libertades. Pero a partir de ahí efectivamente, se da la construcción de los grandes héroes nacionales.

M.C.: Pensando la enseñanza a partir de Mitre, se va a configurar una forma de enseñanza de la historia que va a durar mucho tiempo. Hay cuestiones de discusión en la academia que en la práctica docente no se ven presentes ya que de alguna manera siguen re-significando esa historia del mitrismo.

W.A.: Si, claro y frente a ello ¿que hubo? La reacción más fuerte fue la del llamado primer Revisionismo de los hermanos Irazusta hasta Pepe Rosa, de los 30 a los 70 del siglo pasado. Que en el fondo era lo mismo, solo que cambiaron el juicio de valor sobre los personajes. Pero unos y otros fueron incapaces de dar respuestas convincentes acerca de por qué ocurrieron las cosas que ocurrieron. Y el periodo de auge de la nueva historiografía, sobre todo de la historia social, fue breve y no alcanzo a torcer el rumbo que se había marcado. En eso las dictaduras contribuyeron, de hecho destruyeron toda perspectiva de análisis crítico de procesos históricos y ahora este reverdecimiento de lo que algunos llaman neo-revisionismo es una continuación de lo que ya conocemos, cambiando el

juicio de valor, o la atención sobre alguna figura. Así uno los lee y se encuentra finalmente con una cuota de insatisfacción elevadísima; o bien, juicios de valor, claramente anacrónicos. Por ejemplo, la condena al liberalismo del siglo XIX, el liberalismo como filosofía política, no al liberalismo económico. En el siglo XIX, antes de la aparición del anarquismo, del socialismo, ¿sino se era liberal que se era? La opción era: la teoría política vaticana o alguna de las vertientes del pensamiento conservador; eso era estar en contra de la secularización de los bienes de la Iglesia. ¿O en contra de las libertades individuales? ¿Contra el Habeas Corpus? Digo, ahí hay una confusión fenomenal. Entonces hay una crítica antiliberal que no da cuenta desde el presente lo que implicaba el liberalismo como filosofía política en ese contexto. La crítica al liberalismo económico es otra cuestión. Pero como no se distingue eso, hay situaciones que terminan haciendo aun más complicada la perspectiva política; ahí sí que hay un uso político del pasado, es una falacia.

M.C.: En ese sentido a partir de la re significación de los sentidos. Al nombrar América Latina, estamos refiriendo a la configuración de una unidad. En los últimos años, encontramos propuestas unificadoras desde los Gobiernos de la región, en busca de la Patria Grande. Sin embargo cabe preguntarnos sobre el sustento que estas propuestas encuentran en la sociedad civil. Entonces ¿Cuáles serían los espacios desde dónde advertir la unidad en la diversidad cultural histórica de la región?

W.A.: Desde la heterogeneidad. Es la única manera. Es cierto que, y yo soy un entusiasta de la idea utópica de la unidad latinoamericana, de la

patria grande o como se la quiera llamar. Pero hay que pensarla desde la diversidad. Por eso cuando alguien dice “pensemos en la nación latinoamericana” yo contra replico “pensemos en una América Latina multinacional y multiétnica” Porque América Latina como nación podría haber sido un invento factible en el siglo XIX, hoy cuando hay nacionalidades más o menos definidas, no necesariamente consolidadas, imposible pensar en una única nación. Admitamos que hay una pluralidad de naciones, una pluralidad étnica y entonces pensemos América Latina como una heterogeneidad de distinta índole que tiene elementos de convergencia que priman o deberían primar sobre los elementos de divergencia.

Hoy la unidad latinoamericana es más difícil que en la primera parte del siglo XIX. Justamente porque están consolidadas las estructuras nacionales. Pero por otro lado cuando uno revisa los proyectos nacionales, los proyectos en serio, no las grandes declamaciones: Proyectos como el de Juan Bautista Alberdi en 1844, el de Francisco de Bilbao en 1860, aparecen cosas que están hoy en el tapete de la idea de unidad latinoamericana. Bilbao proyectaba un banco Latinoamericano y acá estamos tratando de hacer del Banco del Sur con las dificultades que tienen, que nunca se termina de concretar. Uno lo lee a Bilbao y si no sabe que es un autor del siglo XIX, diría este está escribiendo hoy.

M.C.: Esa integración si es solo discursiva y de voluntad de los gobiernos ¿no cree usted que choca en la realidad con muestras de miradas de xenofobia presentes en los sectores populares?

W.A.: Ahí hay algo interesante. Yo soy alguien que va a la cancha de futbol y los estadios son el mejor observatorio de expresiones de xenofobia en relación a los países hermanos. Si hay que pensar la unidad desde este punto estamos fregados (sic) y es ahí donde viene el problema. Hasta ahora este proceso está pensado, como un proyecto llevado adelante por los gobiernos que tienen simpatía entre sí, pero que a menudo baja desde arriba. Si no va desde abajo hacia arriba..... bueno o inventamos o erramos, como le gustaba decir al maestro Simón Rodríguez. Y aquí no estamos inventando sino copiando la experiencia de la Unión Europea y estamos viendo los problemas que trae y sus consecuencias.

Es necesario un fortalecimiento del proyecto desde el seno de la sociedad y ahí es donde los universitarios tenemos un papel importante. Fíjense ustedes, y más por su contacto con la enseñanza media, en cuantos lugares del país ha desaparecido la historia de América Latina como una asignatura en la que se entiende que hay que brindar información y en muchos casos se la da porque el docente a cargo tiene la inquietud y pone una semilla de un elemento que debería ser fomentado y celosamente cuidado.

D.T.: Usted mencionó que sus últimos estudios han sido sistematizados en un nuevo texto: “Tiempos de violencia”. Como anticipo y en relación con la construcción de hegemonía política en América Latina, ¿Cree que la posibilidad de sostener un orden está ligado a la violencia como modo de resolución de los conflictos políticos? ¿Por qué?

W.A.: El orden se mantiene a través de la violencia cualquiera sea

el tipo de orden, y más tarde o más temprano, es reemplazado por alguna forma de ejercicio de la violencia. Sea que ese orden se transforme revolucionariamente o se transforme conservadoramente. Y basta el ejemplo de las dictaduras institucionales que transformaron el orden para hacerlo más conservador y reaccionario todavía, apelando a la violencia brutal. Solo que desde los partidarios del orden, y esto desde los gobiernos para abajo no se habla de violencia, el Estado no realiza violencia; cuando el Estado recurre a la fuerza, se llama coacción. Se disfrazan los conceptos, las palabras porque la violencia está ligada a los que quieren cambiar el orden, los subversivos, los insurgentes, los anarquistas; mientras que las fuerzas del orden estatales, lo que hacen es aplicar la fuerza, la coacción, nunca la violencia. Y ese encubrimiento de las palabras no es casual ni gratuito. Y por otro lado, desde la clásica definición de Weber el Estado es el que monopoliza la violencia que se considera legítima.

M.C.: En esto de re significación de los sentido y retomando lo que hablábamos de América Latina Algunos de esos gobiernos son rápidamente caracterizados como populistas. Termino polisémico y que ha sido utilizado muchas veces como descalificatorio. En un intento de dar precisión conceptual ¿Es posible encuadrar como populistas a algunas de las experiencias políticas actuales en América Latina?

W.A.: A ver...el populismo fue en efecto una expresión despectiva, peyorativa, pero a diferencia de lo que estas planteando, en los últimos años ha sido revalorizado positivamente y en buena medida a partir de la prédica de Laclau. Cuya concepción política del populismo, casi

como intrínseca al modo de hacer política, me parece desafortunada y con una falta de historicidad indigna de alguien que tiene una formación sólida en Historia, como Laclau; pero el de hecho ha potenciado la condición populista como una condición valorable del modo de hacer política.

M.C.: Pero tal vez basada en la necesidad de la construcción del enemigo para sostener el modelo, cuando uno piensa en el modelo del concreto histórico del populismo hay más características que dan cuenta de su condición.

W.A.: Ahí está la madre del borrego. ¿Qué entendemos por populismo?...los historiadores llegaron a un momento en el que dijeron: una palabra que quiere decir tantas cosas al final no designa nada, abandonémosla. Yo creo que es una expresión que se debe rescatar convertirla en una categoría analítica que sirva para identificar un determinado momento histórico. No más que eso. ¿Si los populismos se pueden transformar o no? Depende de la definición que uno tome. Yo creo que fue una experiencia que vivieron algunos países latinoamericanos, específicamente Argentina, Brasil y México en un determinado momento histórico, una determina coyuntura, como respuesta a ciertas demandas internas y estímulos externos que se agotó cuando se agotó esa coyuntura y donde el núcleo duro es esa alianza de clases entre la burguesía industrial nacional con la clase obrera urbana; con el añadido mexicano de los campesinos. Después viene todo lo otro: racionalismo económico, proyecto de industrialización, redistribución positiva de los ingresos, líder carismático, etc.

Y ahí me parece que, en cambio puede ser mucho más útil, apelar a una distinción que es referirnos a formas populistas de hacer política. Un maestro de estas formas populistas de hacer política fue Hugo Chávez. Pero nadie podría decir que, en esta perspectiva, Chávez era líder de una experiencia populista porque está faltando el componente básico que es esa alianza de clases. En Argentina el último que intento retomar algunas de esas cuestiones fue Alfonsín en la primera parte de su presidencia cuando Grinspun era Ministro de Economía, pero ya ni el contexto nacional ni el internacional, daban para la repetición de una experiencia de esta naturaleza. Entonces, ahí hay una querrela fuerte, en este momento en efecto a partir de las posiciones de Laclau quienes defienden estos gobiernos que fueron caracterizados como populistas de modo descalificador por el presidente Bush y a partir de ahí más específicamente Chávez, Kirchner, Fernández después, Correa y Morales. Fue una movida inteligente en términos de propaganda política asumir ese rotulo descalificador y convertirlo en adjetivo calificativo favorable. Operación que en política es muy frecuente: convertir la descalificación en un elemento de identidad que afirma y define; ha pasado con los pueblos originarios que ahora se definen como indígenas por encima de cualquier otra caracterización, incluso Indios que fue siempre una expresión descalificadora. Ahora se ha convertido en un elemento de identidad positiva.

Para el lenguaje político puede que esté bien, ahora para el lenguaje de las Ciencias Sociales esa confusión es intolerable porque no contribuye en nada a explicar procesos de esta complicación. Y como hay

una gran crisis de paradigma, de categorías; que no se puede precisar todavía de mejor manera, aparecen estas expresiones vagas, ambiguas, difusas. Así ¿Por qué son populistas estos gobiernos? Porque todos han llevado adelante políticas redistributivas que además, en algunos casos, con un lenguaje medianamente antiimperialista. En algunos casos, más acentuados; en otros menos, pero con un fuerte exacerbación del contrincante.

D. T.: Yendo a la categoría de ciudadanía, pese a las re significaciones en el ámbito académico, en algunos espacios de enseñanza persiste una perspectiva que centra el estudio de la ciudadanía desde una dimensión jurídica/política (más relacionada al liberalismo decimonónico) ¿cuales serian las alternativas a esta interpretación y que proyecciones tendría para pensar la enseñanza en los actuales contextos?

W.A.: Yo nado contra la corriente. No comparto las posiciones que hablan de nuevas ciudadanía. Durante mucho tiempo, desde 1949 en adelante se hizo clásica la distinción trinitaria de Marshall de Ciudadanía civil, política y social. Yo mismo escribí más de una vez desde esa mirada hasta que conocí la argumentación de Luigi Ferrajoli, un gran filosofo del derecho, padre del garantismo que dice que Marshall está equivocado porque lo que él llama derecho de ciudadanía civil y derecho de ciudadanía social son derechos fundamentales que los hombres y mujeres tenemos por nuestra mera condición de personas. Los únicos derechos de ciudadanía son los políticos, derecho a elegir y ser elegido, derecho a participar en la política y en la toma de decisiones políticas. Y a mí me parece que esta es una distinción mucho más ajustada que la clásica en la que nos hemos

movido y que, en las últimas dos décadas del siglo pasado, generó esta idea de que estaban apareciendo nuevas formas de ciudadanía vinculadas al género, a las discriminaciones, etc. Y yo creo que la postura de Ferrajoli al hacer énfasis en los derechos fundamentales cambia completamente la perspectiva y no solo la cambia, sino que pone a los derechos fundamentales en el alto rango de derechos humanos y en consecuencia derechos imprescriptibles, universales; más allá de los matices que puedan tener la adopción de tales derechos en las distintas culturas, ya que no en todas se perciben de la misma manera. No compartiendo la pretensión de universalidad, única y tan privativa de la cultura occidental.

Pero volviendo a la pregunta que si lo planteamos en estos términos entonces estas demandas que algunos llamaron de nuevas ciudadanía habría que plantearlas en términos de demandas de nuevos derechos fundamentales y de ampliación de los derechos fundamentales, que por otro lado deberían ir *pari passu* la idea de que los derechos de ciudadanía política deben ser reforzados fuertemente, pero no como derechos en abstracto sino como participación efectiva. Hoy hay una gran falacia y ayuda a entender el descredito, la crisis de representación; hay una ausencia de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas al interior de las organizaciones políticas ¿Quién decide las candidaturas?

Ahí hay un gran aspecto negativo de las P.A.S.O. La gente va a votar, todos estamos convocados a votar porque son obligatorias para decidir candidatos sobre lo que no hemos tenido ninguna participación. En una estructura genuinamente democrática son los afiliados a un partido los que deciden internamente quiénes son sus candidatos, no las cúpulas. No

sé que pasará en el Frente para la Victoria y finalmente quien va a decidir quién va a ser el candidato a la presidencia. ¿Se va a dirimir en las P.A.S.O.? ¿Lo va a resolver el gran dedo?

Tomemos una experiencia como la de Brasil: alguien del talante de Lula. El decidió quien debía reemplazarlo, yo tengo mucha simpatía por Lula, por Dilma, por el proceso brasilero; pero digo, si yo creo en la Democracia esto no ayuda a profundizar la democracia, todo lo contrario a esta ausencia de renovación de las cúpulas. Las elecciones recientes en el Frente Amplio Uruguayo son un buen ejemplo, Tabaré Vázquez de nuevo candidato a presidente arrasa en la elección interna con el 80 por ciento. Este anquilosamiento de las dirigencias políticas es otro dato preocupante y el caso del Frente UNEN es eso. Uno mira y hay conocidos de larga data, los une el espanto, porque es imposible que puedan conciliar en una efectiva gestión de gobierno quienes tienen tantas diferencias de principios. Es más o menos lo que paso con la oposición a Chávez en Venezuela esa unión de casi 20 partidos. Menos mal que no llegaron a ser gobierno porque si lo eran Venezuela estallaba en mil pedazos y yo me temo que aquí podría ocurrir algo parecido.

D. T.: ¿Podríamos encontrar algunos indicios históricos para pensar en superar estas limitaciones?

W.A.: Hay que inventar, nosotros no tenemos tradición democrática y tenemos, en Argentina, culturas políticas mucho mas ligadas hacia la lógica de la guerra que la lógica de la política. Hubo un solo momento en nuestra historia en la que parecía que la lógica de la política se iba a imponer sobre la lógica de la guerra que fue 1983-1987, los primeros

años del gobierno de Alfonsín, la salida de la Dictadura hasta Semana Santa. Semana Santa marcó el declive del radicalismo y de Alfonsín en particular, pero esa imagen en la plaza con toda la dirigencia política acompañando al presidente de la República nunca había ocurrido en el país; en un país donde la lógica de la política no había sido la dominante. Pero fue efímera la primavera alfonsinista.

M.C.: Volviendo a la pregunta sobre ciudadanía. En la última reforma curricular de escuela media en Córdoba se incorporó en sexto año un nuevo espacio denominado Ciudadanía y Política, que por las características del trabajo docente ha quedado a cargo de Profesores en Historia, los cuales en nuestra formación inicial no contamos con conocimientos específicos para desempeñarnos en esos espacios. Para usted ¿Cuáles serían esos núcleos fundamentales que deberían estar presentes en la formación del profesorado?

W.A.: y que estudien de nuevo (risas)...y ahí va a depender de que entendemos por ciudadanía, porque si aceptamos lo de Ferrajoli la cosa va en una dirección. Pero eso no es lo que está más en uso, sino que la idea trinitaria de Marshall es la dominante, a la que se pueden incorporar estos aditamentos de las llamadas nuevas ciudadanías, pero en general funciona sobre esa base. Lo sé porque conozco parte de la experiencia de la provincia de Santa Fe que tiene otra denominación, que también suele estar a cargo de profesores de historia, cuando no de algún que otro abogado. Ahí muchas veces depende de lo que cada quien entienda como contenido fundamental. Pero yo creo que está orientado sobre todo a pensar estas nuevas formas que han surgido como expresión de demandas de nuevos

derechos a partir del reconocimiento de ciertas minorías ya sean de género, de religión, de culturas, etc. Y eventualmente a hacerse cargo de lo que implica buscar la participación en la vida cotidiana a partir de ciertos valores y ahí creo que antes que pensar en la formación, habría que pensar *que formación* y con *qué contenidos*, porque sino se corre el riesgo de que efectivamente cada quien hable desde lo que sabe o alcanza a aprender o le parece y en muchos casos ,y eso es particularmente visible en las escuelas de medios rurales, de pueblos o ciudades muy pequeñas donde la cosa de la vida cotidiana pesa mucho.

Yo recorro mucho la zona sojera; anda a contarle a un hijo de chacarero, los que tienen una posición fenomenalmente contraria a la Asignación Universal por Hijo, a los derechos de la jubilación extendida, al blanqueo de las trabajadoras del servicio domestico; las cosas que dicen repugna a cualquiera que tenga sensibilidad por la condición y la dignidad humana. Hay que andar, hay que recorrer, no solo las escuelas también los pueblos. Las grandes ciudades tenemos una visión totalmente distorsionada. A mí me invitaron el año pasado a una charla de capacitadores en el Museo de la Memoria en la ex ESMA, un entusiasmo fenomenal, digo fantástico. Pero recorran el interior, vayan a los pueblos sojeros y vean lo que los pueblos piensan de los Derechos Humanos y de la persecución a los dictadores. Hay gente que reclama la vuelta de los militares porque había seguridad, no había delincuencia. Ahí la cuestión de la ciudadanía, cualquiera sea la aceptación que le demos, se vuelve fundamental. Porque la ciudadanía es reconocimiento de derechos. Después podemos discutir teóricamente, si está dividida o no, si son

derechos fundamentales es otra cosa. Pero implica el reconocimiento en primer lugar de la dignidad y la condición humana y eso implica valores en un mundo donde esos valores no priman; por el contrario hay exacerbación de violencias dadas por convicciones religiosas diferentes, etc. La violencia hoy es tanto simbólica como física o material. La violencia simbólica es un componente clave porque no se quiere admitir la violencia como un componente co-constitutivo de la vida en sociedad, es una de las cosas que surgen. En nuestra sociedad hay formas de ejercicio de violencia cotidiana que son preocupantes, pero que no son violencia política, que es el resultado de una decisión política, analizada y considerada como tal.

M.C.: En esto que hablábamos de la incorporación de la discusión sobre ciudadanía ¿De qué manera la hibridación, por darle un término que usted usa, potencia la comprensión y explicación de la complejidad social?

W.A.: Yo creo que debería ser la forma más adecuada de aproximarnos a una realidad compleja. Esta formación decimonónica que tenemos de compartimentar la sociedad en esferas social, política, cultural ha contribuido a que sepamos menos de lo que deberíamos saber y ha compartimentado el conocimiento en disciplinas que se han fortalecido autónomamente de un modo corporativo con fronteras celosamente vigiladas, de donde después viene el contrabando de ideas, de conceptos. Terminemos con las fronteras disciplinarias, así como queremos terminar con otras, terminemos con las disciplinarias. Yo no sé si será posible una Ciencia Social única, puede que sí...pero es difícil; pero también hay que imaginar que la forma en que nos hemos formado no es necesariamente la única, entonces es posible pensar para no errar. Pero yo creo que la única

forma efectivamente es incentivar estos abordajes que hibridan disciplinas porque permite ver la complejidad de las sociedades como son y no en compartimentos estancos que impiden tener una aprehensión de la totalidad de los procesos.

M.C.: Para finalizar: ¿Qué balance se puede realizar de este “barco a la deriva” que es la democracia en Argentina, en el contexto de América Latina, a 30 años de su recuperación?

W.A.: A la deriva herido en la línea de flotación. Yo creo que ha habido una consolidación en términos institucionales de prácticas institucionales, pero no ha habido un fortalecimiento de la democracia y ese fortalecimiento en algunos países de América Latina ha tenido logros importantes, menos de lo que prometía en algún momento, pensando básicamente en el caso de Bolivia, donde buena parte de las declaraciones contenidas en la Constitución, en la práctica no tienen realización. Hay nuevas e interesantes investigaciones en Venezuela sobre todo con esas prácticas en la cual la ciudadanía de pequeñas ciudades o pueblos han revocado mandatos por incumplimiento del mismo, por actos de corrupción; fenómeno que se conoce muy poco porque es obvio los medios a eso no le dan difusión. Pero específicamente para el caso argentino yo creo que hemos tenido una consolidación de prácticas institucionales, pero no necesariamente del contenido de la Democracia. En ese sentido, me parece que se ha ido licuando, el término democracia es hoy tan débil o más débil de lo que era cuando comenzó a gestarse en 1984, a la caída de la dictadura y me parece que tiene que ver con que hay...

M.C.: Con la democracia entendida como la participación en

elecciones libres.

W.A.: Sí, y por qué es obligatorio. Porque si fuese optativo, no se si no tendríamos niveles de abstención similares a los de Colombia, en los que en las últimas elecciones el 60 por ciento de la población se abstuvo. Eso dice mucho y ahí ¿podemos hablar de una democracia consolidada? Si, si somos hipócritas. O que creemos que la democracia es eso. Pero si creemos que es mucho más que eso no nos permite ser muy optimistas a pesar de uno mismo.

SUMARIO

I. PRESENTACIÓN.

II. SECCIÓN ARTÍCULOS

Historiografía y educación histórica ¿senderos que se bifurcan?

Marta Barbieri. Universidad Nacional de Tucumán.

Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia.

Beatriz Aisenberg. Universidad de Buenos Aires.

La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado.

Miguel Jara. Universidad Nacional del Comahue.

La tutoría de pares problemas y perspectivas: una aproximación desde la experiencia a los primeros momentos de su implementación anual en la FHAYCS-UADER

Concepción del Uruguay para los alumnos del Profesorado y la Licenciatura en Historia.

Karen Elizabeth Catelotti y Nicolás De Rosa Univ. Autónoma Entre Ríos.

Pasantías/Trayectos formativos: tensiones, desafíos y potencialidades.

Lucrecia Milagros Álvarez y María Esther Muñoz. Universidades del Litoral y Comahue.

Los profesores chilenos frente al protagonismo de niños, niñas y jóvenes en la historia escolar:

Sixtina Pinochet P y Joan Pagès B Universidad Autónoma de Barcelona.

La enseñanza de la historia en educación primaria. ¿Problema o desafío en un estudio de casos?

Marcela Elizabeth Zatti. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

La invisibilidad de la enseñanza de la Historia Local y Regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: Alternativas posibles de innovación.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello, Eduardo Hurtado y Silvina Miskovski Universidad Nacional de Río Cuarto.

Una propuesta didáctica desde la Ley de Educación Nacional hacia un posicionamiento crítico. Proyecto sobre violencia hacia la mujer.

María Laura Sena y Verónica Huerga Universidad Nacional de Tucumán.

Propuesta de trabajo áulico: cuestiones socialmente vivas (QSV): Las Familias en la escuela media desde el marco de la ESI.

Virginia Mazzón y Andrea Maldonado Consejo Provincial de Neuquén.

III. DOSSIER: Pensar la Formación del Profesorado en Historia.

Desafíos actuales

Miguel A. Jara (UNCo), **María Paula González** (UNGS), **Susana Ferreyra** (UNC) y **Sonia Bazán** (UNMDP) sistematizan un diálogo producido en el panel “Entre la universidad y las escuelas. La docencia y sus desafíos actuales” que se desarrolló en el marco de XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia organizadas por APEHUN y UNL.

IV. SECCIÓN ENTREVISTAS. Marcelo Andelique y Lucrecia

Milagros Álvarez entrevistan a **Verónica Baraldi** sobre

Relacion(es) entre Didáctica General y Didácticas Específicas: interrogantes, confluencias y conflictos

