

RESEÑAS

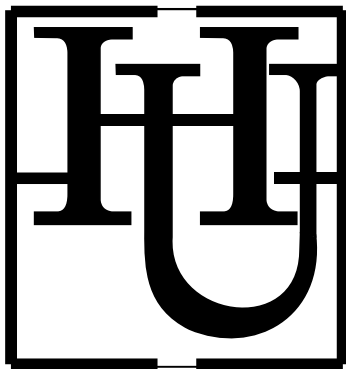
DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

SEPTIEMBRE 2019

APEHUN



R E S E Ñ A S
de Enseñanza de la Historia



A P E H U N
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales

Setiembre 2019

COMITÉ ACADÉMICO

Joan Pagés

Universidad Autónoma de Barcelona

Ivo Mattozzi

Libera Università di Bolsano

Selva Guimarães Fonseca

Universidad Federal de Uberlandia

Didier Cariou

Université de Bretagne Occidentale

Antoni Santisteban

Universidad Autónoma de Barcelona

Nelson Vásquez Lara

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso

Sandra Rodríguez Ávila

Universidad Pedagógica Nacional

Sebastián Plá

Universidad Nacional Autónoma de México

Liliana Bravo Pemjan

Universidad Alberto Hurtado

Sonia Regina Miranda

Universidad Federal de Juz de Fora

Augusta Valle Taimán

Pontificia Universidad Católica del Perú

Beatriz Aisenberg

Universidad de Buenos Aires

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

Marta Barbieri

Universidad Nacional de Tucumán

Miguel Angel Jara

Universidad Nacional del Comahue

Isabelino Siede

Universidad Nacional de la Plata/
Universidad Nacional Patagonia Austral

Celeste Cerdá

Universidad Nacional de Córdoba

Mariela Coudannes

Universidad Nacional del Litoral

Sonia Bazán

Universidad Nacional de Mar del Plata

María Paula González

Universidad Nacional de General Sarmiento

Beatriz Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

María Fernanda Justiniano

Universidad Nacional de Salta

CONSEJO EDITORIAL

Coordinadora

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

Integrantes

Alcira Alurralde

Universidad Nacional de Tucumán

Cristina Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

Susana Ferreyra

Universidad Nacional de Córdoba

<p>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 autoras 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 – Formato digital ISSN-L N° 1668-8864</p>	
<p>Enviar correspondencia a: resenas.apahun@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</p>	
<p>R E S E Ñ A S <i>de Enseñanza de la Historia</i> N° 17 APEHUN. <i>Setiembre 2019</i></p>	

Reseñas de Enseñanza de la Historia (ISSN N° 1668-8864 - ISSN-L 1668-8864) es la Revista de la Asociación de Profesores Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales - APEHUN.

Entre sus objetivos se plantean:

- Ser el órgano de difusión de cátedras de formadores de formadores en historia de universidades públicas, comprometidas con:
 - ✓ El Estado y la red de relaciones que sostiene la cohesión social, porque en esa red de relaciones la historia y su enseñanza cumple un papel -nunca neutro políticamente- y que debe ser develado y debatido críticamente entre generaciones.
 - ✓ La sociedad civil, porque en la transmisión y legitimación del conocimiento histórico la escuela desempeña un papel comprometido al incidir en la construcción y reconstrucción de las memorias colectivas.
- Ser un medio de comunicación especializado que contribuye a la reflexión e innovación en la enseñanza de la historia.
- Dar a conocer investigaciones que se realizan en el marco de la didáctica de la historia y de la práctica de la enseñanza, profundizar las líneas teóricas y práctica y presentar nuevos temas de investigación en el campo.
- Esta dirigida a un público internacional de investigadores, docentes y estudiantes de la formación docente inicial y continuada en historia, con la finalidad de contribuir a la fundamentación y mejora de la enseñanza de la disciplina.

La revista se publica anualmente desde el año 2003 y cuenta con secciones de: Artículos, Dossier, Reseñas, Entrevistas y Autores invitados.

La edición en papel se realiza en una institución de la Universidad Nacional de Córdoba y la versión digital está localizada en www.apehun.uncoma.edu.ar

La dirección administrativa es Pabellón Agustín Tosco-Ciudad Universitaria. CP 5000 Córdoba.

Todas las contribuciones son sometidas a un sistema de evaluación de doble ciego- antes de ser aceptada para su publicación-contando con el aporte de investigadores e investigadoras de universidades nacionales, latinoamericanas y europeas y ello se visualiza en la integración del Comité Académico de la revista.

SUMARIO

I PRESENTACIÓN 11

II SECCIÓN ARTÍCULOS 15

Representaciones sociales de futuros docentes de historia sobre el tiempo y la consciencia histórica.

Carmen Escribano Muñoz y Joan Pagès Blanch.....17

Ensino de História e Formação inicial de professores/as: Análise das abordagens metodológicas no Brasil e Argentina, com uso de itinerarios didáticos e patrimoniais.

Jaqueline Ap. M. Zarbato.....37

Las prácticas de residencia en Historia. Estado de las investigaciones en Argentina.

Mariano Santos La Rosa55

Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los Procesos Históricos de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello, Silvina Miskovski.....75

Evaluar en las prácticas: un nuevo desafío para el profesorado de Historia.

Elvira Isabel Cejas y Ana María Brunás.....95

III DOSSIER: Movimientos sociales y su enseñanza para construir futuros. En homenaje a Josep Fontana.....115

Movimientos sociales y contenidos escolares de Historia en la escuela secundaria.

María Elina Tejerina, María Fernanda Justiniano, Carolina Ochoa.....117

Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela.

María Celeste Cerda y María Noel Mera.....137

Las significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la Historia Reciente/Presente Argentina.

Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerdá.....157

IV SECCION ENTREVISTA.....173

Entrevista a miembros fundadoras de APEHUN en el vigésimo aniversario. Por **Víctor Salto.....175**

V SECCION RESEÑAS DE TESIS Y LIBROS187

Dictadura, memoria y escuela. Dilemas, propuestas y desafíos de la transmisión escolar de la Historia Reciente. De: Cerdá María Celeste. (2018). Tesis aprobada para acceder al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. FFyH Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo. Por **Susana Ferreyra.....189**

El aprendizaje escolar de la historia a través de la lectura. De: Mercedes Vázquez. (2019). Tesis aprobada para acceder al grado de Doctora en Humanidades. FFyL Universidad Nacional de Tucumán. Mimeo. Por **Lucía Inés Vidal Sanz.....195**

Vecinos notables de la Villa de la Concepción y sus estrategias de posicionamiento en el poder local regional. Periodo pos revolucionario y primeros años de las autonomías provinciales. De Silvina Miskovski (2018). Tesis aprobada para acceder al grado de Magister. FCH Universidad Nacional de Río Cuarto. Mimeo. Por **Yamila N. Ganzer.....203**

La enseñanza de la historia. Entre viejos y nuevos paradigmas: el estudio de los movimientos sociales desde el Siglo XX como “procesos de construcción social de la realidad”. Ana María Brunás, Elvira Isabel Cejas (edit.). APEHUN. 2019. Por **Erwin Parra ..207**

Formación, investigación y colectivos docentes. En
Investigación y Prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales.
Tramas y vínculos. Graciela Funes y Miguel Jara (comp.) Neuquén.
Educo. 2019. Por **Silvina Miskovski**.....**215**

I. PRESENTACIÓN

APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) presenta su *Reseñas* N° 17 y lo hace en el marco de las XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia en la Universidad Nacional de Catamarca. Una vez más celebramos el encuentro en la Mesa de Enseñanza de la Historia dedicada a la investigación, enseñanza, innovación y formación docente en historia, porque posibilita compartir, intercambiar y debatir críticamente conocimientos y experiencias.

Este año también convocamos al **Cuarto Simposio de APEHUN: La enseñanza de la historia. Entre viejos y nuevos paradigmas: el estudio de los movimientos sociales desde el Siglo XX como “procesos de construcción social de la realidad”**, organizado por las colegas de la Universidad Nacional de Catamarca, en él se presentaron 15 (quince) trabajos que han sido publicados en un libro.

Al momento de escribir esta presentación nuevamente en Argentina nos preguntamos por el lugar de la ciencia, de la universidad pública en la sociedad, pregunta que para nosotros se articula a una férrea defensa de la educación pública. Muchos grupos de investigación trabajando en las universidades públicas o en instituciones de ciencia son reconocidos por su labor y logros aquí y en el exterior, la mayoría de ellos con trayectorias formativas en las instituciones educativas públicas, lo que demuestra una vez más, el valor estratégico de la ciencia y la educación pública en nuestro país. Aunque históricamente éstas han sido notas distintivas y nuestro orgullo, en los tiempos recientes han sobrevivido a ataques, abandonos y desvalorizaciones de todo tipo. Volvemos a reiterar que sin investigación educativa que busque teorías comprensivas acerca de qué y cómo aprendemos y enseñamos no hay posibilidades de aprendizajes críticos, creativos y reflexivos para tomar posición frente a los problemas sociales y buscar respuestas sostenidas en la producción del conocimiento. No tenemos que dejar que nos convenzan de que la educación y ciencias públicas son un lujo que no podemos permitirnos, son un derecho para todas y todos y sin él no hay futuro.

Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 17 presenta el **Dossier Temático: *Movimientos sociales y su enseñanza para construir futuros***. Tres artículos con autores de las Universidades Nacionales de Salta, Córdoba, Comahue y del Colegio Mexiquense, México, se expresan y rinden homenaje a Josep Fontana.

Movimientos sociales y contenidos escolares de Historia en la escuela secundaria es el texto de **María Elina Tejerina, María Fernanda Justiniano y Carolina Ochoa**, tiene como propósito problematizar sobre el concepto de movimientos sociales a la luz de diferentes aportes del campo de la política y la sociología, sin descuidar conceptualizaciones más recientes que permiten explicar situaciones y problemas de la historia reciente y también analizar los contenidos de Historia de la escuela secundaria de Salta.

María Celeste Cerdá y María Noel Mera presentan *Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela*, lo hacen desde una mirada de la didáctica crítica y en clave de la historia comparada. Analizan dos acontecimientos: el “Cordobazo” en Argentina y la Movilización Estudiantil en México a partir de tres nociones, cambio social, futuro y política, porque entienden que tienen relevancia para pensar el presente e imaginar otros mundos posibles.

Las significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la Historia Reciente/Presente Argentina es el trabajo de **Miguel A. Jara y María Celeste Cerdá**, la conmemoración de ese acontecimiento histórico constituyó una invitación a reflexionar sobre alcances, limitaciones, legados y también para examinar, bajo la forma de debate de la memoria y sus usos, como este acontecimiento “regresa hoy” en un contexto de avance neoliberal, de desarticulación de los movimientos sociales tradicionales, de un presente continuo que anula el pasado como experiencia y el futuro como expectativa.

En la sección **Artículos**, el tema de referencia es formación docente. **Carmen Escribano Muñoz y Joan Pagès Blanch** dan cuenta de los resultados de una investigación desarrollada en la tesis doctoral: Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros

docentes de secundaria? El texto se titula *Representaciones sociales de futuros docentes de historia sobre el tiempo y la consciencia histórica* y aborda las representaciones construidas por los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado, especialidad en Geografía e Historia.

Jaqueline Ap. M. Zarbato presenta *Ensino de História e Formação inicial de professores/as: Análise das abordagens metodológicas no Brasil e Argentina, com uso de itinerários didáticos e patrimoniais*. Aborda las dimensiones de la formación de profesores de historia, utilizando los itinerarios de estudios acerca del patrimonio cultural en la didáctica de la historia a partir de experiencias y acciones en la formación inicial en Brasil y Argentina.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello, Silvina Miskovski escriben *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los Procesos Históricos de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, muestran las dificultades en la construcción de textos que fundamentan las perspectivas sobre la enseñanza y sobre problemas de la enseñanza de la historia.

Mariano Santos La Rosa y Elvira Isabel Cejas y Ana María Brunás trabajan sobre las prácticas. *Las prácticas de residencia en Historia. Estado de las investigaciones en Argentina y Evaluar en las prácticas: un nuevo desafío para el profesorado de Historia*. Tienen como propósito recuperar experiencias y reflexionar en los modos de evaluar las prácticas de la enseñanza en la carrera de Historia y relevar las investigaciones que han tomado como objeto de análisis las residencias en Historia en la Argentina, con la finalidad de realizar un estado de la cuestión que permita advertir qué aspectos han sido abordados y cuáles no de esta etapa clave de la formación de un profesor de Historia.

En la sección **Entrevistas**, **Víctor Salto** entrevista a las miembros fundadoras de la Asociación en este vigésimo aniversario.

En la sección **Reseñas** los colegas de las Universidades Nacionales de Córdoba, Tucumán y Río Cuarto reseñan Tesis doctorales y de Magister.

Y desde Comahue y Río Cuarto presentan dos textos sobre formación, enseñanza y aprendizaje en historia, publicados en este ciclo lectivo.

Es un desafío sostener esta publicación que hoy presenta su N° 17, y lo hace una vez más, para compartir producciones, potenciar reflexiones, complementar análisis, siempre desde el supuesto que nos ha reunido, la responsabilidad social que nos cabe como docentes y formadores de docentes en historia para saber que un mundo mejor es posible.

**Consejo Editorial
Agosto de 2019**

II. ARTÍCULOS

Representaciones sociales de futuros docentes de Historia sobre el tiempo y la conciencia histórica

Carmen Escribano Muñoz*
Joan Pagès Blanch**

Reseñas n° 17

[pág. 17 – 36]

Recibido: 29/6/2019

Aceptado: 31/7/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

En este trabajo se presenta parte de los resultados obtenidos de la investigación desarrollada en la tesis doctoral: Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria? Donde se analizan las representaciones sociales que han construido los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado, especialidad en Geografía e Historia, sobre el concepto de tiempo histórico y de conciencia histórica. Para llevar a cabo el estudio se han seguido los procedimientos de la «Teoría Fundamentada», donde se han descubiertos conceptos, hipótesis y proposiciones como resultado directo de los datos recogidos. La información analizada se ha obtenido mediante la transcripción de cuestionarios y entrevistas. En los resultados se manifiesta cierta imprecisión en cuanto a la definición y naturaleza del concepto de tiempo histórico y la indeterminación por concretar los elementos que lo componen.

Palabras Clave: formación docente, tiempo histórico, conciencia histórica, teoría fundamentada, enseñanza

* Dra. Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Internacional de La Rioja.

** Dr. Didáctica de las Ciencias Sociales, GREDICS-Universitat Autònoma de Barcelona.

secundaria.

Social Representations of future teachers of History about time and historical consciousness

Abstract

This work presents some of the results of the research carried out in the doctoral thesis: Showing how to teach historical time: What do future high school teachers know and what do they learn? Where the social representations that the students of the Master's Degree in Teacher Training are analyzed, specialized in Geography and History, built on the concept of historical time and historical consciousness. In order to carry out the study, the procedures of the "Grounded Theory" have been followed, where concepts, assumptions and proposals have been discovered as a direct result of the data collected. The information analyzed has been obtained through the transcription of questionnaires and interviews. The results show some inaccuracy towards the definition and nature of the concept of historical time and the indetermination of its constituent elements.

Keywords: eachertraining, historical time, historical consciousness, grounded theory, high school.

1. Introducción

La enseñanza de la historia no está pasando, una vez más, por sus mejores momentos. En algunos países se han planteado ya reducirla. En la mayoría perviven prácticas bastante obsoletas que ni ayudan a entender el valor de su aprendizaje ni permiten a la ciudadanía leer en clave histórica lo que ocurre en el mundo.

Son muchas las razones de esta situación que es bastante general en todos los países donde se enseña historia. Una de ellas se relaciona directamente con los propósitos que se otorgan a su enseñanza. Sigue

siendo el medio socializador por excelencia en los valores nacionales que los políticos de cada país estiman más oportunos. Pero, en todos, beben de la concepción del saber histórico escolar propio del nacionalismo y del eurocentrismo, en diferentes modalidades. Por otro lado, la historia escolar sigue sin considerar el papel que las emociones y los sentimientos tienen en la construcción que la ciudadanía hace de su pasado, de un pasado nacional pero también de un pasado personal, social, cultural, de clase o étnico. En el fondo, son los sentimientos y las emociones quienes otorgan valor a aquello que la ciudadanía considera más relevante de su pasado, aunque no lo sea desde la historiografía. Estudiar cómo se generan las emociones y los sentimientos permitiría, tal vez, entender lo que diferencia a la historia, como interpretación del pasado, de las memorias basados en recuerdos, en vivencias y en subjetividades. El tercer elemento a considerar descansa en la formación del profesorado. Son muchos los países que siguen creyendo que para enseñar historia basta con saber historia. En consecuencia, lo fundamental es lo que se estudia en la carrera de historia. El aprendizaje de la enseñanza ya viene dado sin más. Por esta razón, en países como España, esta formación se considera de postgrado y, evidentemente, no tiene la entidad que debería tener dada la cada vez mayor dificultad de la profesión docente. En investigaciones como la que presentamos se discute con datos si la formación universitaria que han recibido los graduados les capacita para poder enseñar aspectos tan relevantes y fundamentales del saber histórico como el tiempo histórico y la conciencia histórica.

La formación del profesorado de la enseñanza secundaria y del bachillerato es el reto más importante que tienen que afrontar las universidades si quieren tener un papel creativo en la futura reorganización que necesita con urgencia el sistema educativo para hacer frente a un siglo XXI cada vez más distante de una enseñanza demasiado anclada aún en el siglo XIX.

2. Planteamiento del Problema

La relación entre sociedad y tiempo histórico es interpretada generalmente como un constructo lineal y objetivo. Se trata de una

visión reduccionista y errónea de la historia -del devenir histórico- que sigue apareciendo reflejada en la práctica docente y que repercute en la concepción que los y las futuras docentes asumen de la enseñanza y del aprendizaje del tiempo histórico y de la historia.

En la actualidad existen trabajos y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico que van más allá de su identificación con la cronología y la periodización. Son trabajos que relacionan los métodos de enseñanza, el rol del profesor y el currículo, proponiendo, en algunos casos, alternativas a la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico desde una perspectiva focalizada en el cambio, la continuidad y en sus duraciones (Pagès, 1999; Santisteban, 2005; Feliu y Hernández, 2011; Mora y Ortiz, 2013; Kitson, Steward y Husband, 2015; Domínguez Castillo, 2016; Van Straaten, Wilschut y Oostdam, 2016; Llusà, 2016, Levi, 2018 entre otros). Pero se sigue sabiendo poco sobre la influencia de los aprendizajes de los y las estudiantes de profesor en la construcción del concepto de tiempo histórico, de la conciencia histórica y de su enseñanza.

El objetivo de este trabajo es describir, analizar y valorar las representaciones que han construido los estudiantes de profesor de secundaria, a lo largo de su formación académica, sobre el concepto de tiempo histórico y de conciencia histórica.

El estudio se ha realizado a partir de una muestra de 34 estudiantes que han estado cursando el Máster de Formación del Profesorado, especialidad Geografía e Historia durante el curso 2017/18 que provienen de la Universidad Internacional de la Rioja, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Valladolid, con edades comprendidas entre los 22 y los 40 años.

3. Metodología de investigación basada en la Teoría Fundamentada

Utilizamos como base la perspectiva de la Teoría Fundamentada, pues el propósito del estudio es descubrir y desarrollar teoría que emerge de los significados y experiencias de los estudiantes de profesor. Al

basarnos en datos, y no en hipótesis o supuestos concebidos previamente, se aumenta la comprensión de la realidad estudiada (Strauss y Corbin, 2002) lo que nos permitió construir una proposición teórica que nos sirvió como guía significativa en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

La Teoría Fundamentada utiliza unos procedimientos que, mediante la inducción, permiten al investigador construir, en forma de teoría, las explicaciones que ayudan a comprender y actuar ante la realidad estudiada “usando con fidelidad lo expresado por los informantes, buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas” (Campo Redondo y Labarca, 2009, p.47). En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos recogidos son producidos y analizados continuamente hasta la finalización del estudio.

Siguiendo los procedimientos propios de la Teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1992; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad et. al., 2006; Rekalde et. al., 2014) el primer proceso que se llevó a cabo fue la identificación de las unidades de información construidas a partir del estudio de los datos recogidos en los cuestionarios y las entrevistas. A lo largo del trabajo de campo, se ha llevado a cabo una pre-codificación de los datos, mediante la selección y análisis de los diversos conceptos relevantes que fueron exponiendo los participantes en las entrevistas realizadas.

La entrevista semi estructurada profundiza en los aspectos principales que emergen del análisis y descripción de los resultados del cuestionario. En base a las respuestas del cuestionario, establecemos un guión de preguntas para obtener información más detallada. Paralelamente, se añaden nuevas cuestiones relacionadas con el término conciencia histórica, importancia de la historia y experiencia en el prácticum, aspectos que requieren de una mayor concreción, considerando que no era factible abordarlas en el cuestionario. De esta manera, se genera la posibilidad de que los participantes, además de abordar los temas objeto de estudio, hablaran de sus experiencias más significativas. Así nos ofrecían más oportunidades de comparar las

diferentes respuestas y emerger nuevos códigos “in vivo” que fueron utilizados para la categorización (Strauss y Corbin, 2002).

En la realización de las entrevistas, se empleó la estrategia de añadir preguntas reconducidas, lo que resultó de gran utilidad pues aunque se plantearon cuestiones abiertas y directas, los estudiantes de profesor pudieron ir reconstruyendo su discurso a medida que iban reflexionando sobre sus propias respuestas.

Una vez obtenido los datos, se procedió al análisis de la información, en la que fuimos acompañando el texto de los participantes con los subrayados iniciales -véase ejemplo en epígrafe 4.2.-, para destacar esta primera pre-codificación realizada. A lo largo del proceso de análisis y codificación, se han realizado las correspondientes comparaciones referidas a propiedades y dimensiones de la información obtenida, de manera que se han ido separando los datos y, mediante el proceso de codificación axial, identificando las relaciones y significados de cada código, construyendo así categorías generales que representaban un significado común.

4. Análisis de los resultados y creación de teoría sustantiva

En el análisis realizado se refleja la codificación abierta de la información relacionada con los cuestionarios y las entrevistas. Esta codificación abierta “es completamente opuesta a una codificación preconcebida, independientemente del grado de relevancia que representen en un primer momento los datos empíricos” (Trinidad et. al. 2006, p.47). Los instrumentos utilizados nos proporcionaron información sobre las representaciones y valores que han ido construyendo el y la estudiante de profesor en torno al tiempo histórico y la conciencia histórica, a través de sus estudios, experiencias y vivencias.

A partir de estas aportaciones se fue fundamentando cada categoría, hasta llegar a la formulación de una conceptualización propia y a un esquema interpretativo. De esta manera se fueron trazando teorías sustantivas sobre las representaciones sociales de los estudiantes del máster, en torno al término de conciencia histórica, al concepto de tiempo histórico y a los elementos que lo integran.

4.1. Representaciones sociales sobre el término “Conciencia histórica”

En un primer análisis realizado sobre las respuestas del cuestionario, se evidenciaba la importancia que los y las estudiantes otorgaban a la enseñanza y aprendizaje de la historia para el desarrollo de la conciencia histórica. Por ese motivo, en la entrevista, se optó por solicitar a los participantes que nos explicaran, desde su punto de vista, qué entendían sobre el término conciencia histórica. Durante el análisis de los datos se identificaron una serie de expresiones y frases literales que nos permitieron establecer un punto de partida para su codificación y, a medida que se iba avanzando en el proceso, se iba triangulando la información obtenida con los datos del cuestionario, para seleccionar aquellas respuestas que habían tenido más incidencia. A partir de la información obtenida, y siguiendo el proceso descrito anteriormente, se estableció una codificación sustantiva que nos permitió establecer categorías que describiesen las condiciones, las propiedades o la situación caracterizadas por los datos, de forma que pudiésemos orientarnos hacia un mayor nivel conceptual.

En la siguiente tabla se muestran las dos categorías generales que emergieron durante el proceso de comparación constante y la interpretación que se realizó de los datos: “Pensamiento temporal” y “Conciencia ciudadana”.

Tabla 1 Codificación códigos y categorías: Conceptualización y significado de “conciencia histórica”.

CONCIENCIA HISTÓRICA ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”
Transmitir la importancia de la historia, conocer la relación de los conceptos históricos, formamos parte de la historia y vamos a ser artífices de ella. Concienciar de los errores del pasado para que no se repitan en el presente. Saber de dónde venimos, qué queremos y a dónde vamos. Conectar con la idea de socialización ciudadana ante las futuras perspectivas. Conocer mi identidad, afrontar el futuro. Entender el mundo. Reflexión crítica sobre la misma construcción de la historia. Proyección presente-pasado-futuro. La historia para enseñarnos cosas de la vida. Concepto abstracto. Conocer otras perspectivas y visiones.

PRE-CODIFICACIÓN	
Concienciar, transmitir, nacionalismo, conectar, reflexión crítica, colonialismo, autoritarismo, proyección presente-pasado-futuro, democracia, socialización ciudadana, identidad, participación ciudadana.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Presente-pasado-futuro, nacionalismo, democracia, colonialismo, autoritarismo, autoconsciencia, reflexión crítica, pensamiento abstracto.	Pensamiento temporal
Socialización ciudadana, identidad, participación ciudadana.	Conciencia ciudadana

Elaboración propia, 2018

A lo largo de las entrevistas, los estudiantes fueron comentando aspectos que consideraban que se deberían contemplar para el desarrollo de los conceptos y las codificaciones recogidas en la tabla. Sin embargo, no llegaron a determinar concretamente su significado ni qué implicaba para la persona su adquisición. El término conciencia histórica parece que se vincula con la creación de una identidad colectiva, indispensable para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

4.2. Conciencia histórica como “Conciencia ciudadana”

Los estudiantes entrevistados conciben la conciencia ciudadana como el conjunto de las habilidades del pensamiento que nos orientan hacia la reflexión sobre nuestra existencia en el mundo, y sobre el rol que debemos interiorizar para convivir en sociedad. Es decir, relacionan conciencia con socialización. Consideran que concienciar sobre la historia, posibilita conocer otras perspectivas y visiones pasadas. Que mediante esa concienciación se puede desarrollar un tipo de pensamiento que ubica al ser humano en el mundo que vive y genera conciencia de responsabilidad frente a los problemas sociales.

Saber de dónde vengo y saber a dónde voy para conocer mi identidad. Es una de las carencias que tenemos; la conciencia nos da recursos para afrontar el futuro, nos ayuda a entender el mundo y además puedes opinar. La historia no es un relato del pasado, un relato del pasado siempre tiene un sesgo (Estudiante 22, Grado en Historia).

La conciencia histórica nos hace crecer como personas, tener una identidad. Sobre todo tiene que ver con cosas que nos hagan

darnos cuenta de que antes se pensaba distinto. Analizar los cambios, analizarlos también a través de cosas patentes, arquitectura, imágenes, documentos de otra época. Analizar que en otras épocas se tenían necesidades diferentes a las nuestras (Estudiante 25, Licenciatura en Historia del Arte).

Consideran los alumnos que el conocimiento de la historia de la comunidad facilitará el proceso de refuerzo de la identidad personal. La historia como conocimiento del devenir humano en sociedad, nos debe llevar a la reflexión que, como ciudadanos responsables, necesitamos para poder integrarnos en la propia sociedad.

En las manifestaciones de los estudiantes aparece la idea de que ese sentido de ciudadanía se logra cuando nos concienciamos de que no solo somos individuos que poseemos derechos sociales, sino que también debemos atender a ciertas obligaciones durante el ejercicio de la ciudadanía.

4.3. El “Pensamiento temporal” y la historia.

El pensamiento temporal está formado por un entramado de relaciones que le dan sentido a la historia. Comprender el tiempo histórico es la base para formarnos como personas y como ciudadanos democráticos, forma nuestra conciencia ciudadana y desarrolla la capacidad crítica para tomar decisiones a favor de la intervención social. En ese sentido, la conciencia ciudadana es la base que sustenta el desarrollo de la conciencia histórica.

En las respuestas del futuro profesorado se mezcla la temporalidad con conceptos sustantivos asociados a una etapa histórica concreta como colonialismo, imperialismo, democracia, para estos estudiantes, esta relación facilita el pensamiento histórico.

Generas el razonamiento sobre la historia, es más fácil cuando hablamos ya de imperio romano, dictadura. Una vez aprendidos en secundaria, en bachillerato, nos sugiere el razonamiento (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Por tanto, la temporalidad histórica se vincula al razonamiento sobre la historia y utiliza habilidades del pensamiento que fomentan la capacidad de síntesis y reflexión en torno a las características del período histórico tratado.

Conocer la relación de los conceptos históricos, de las instituciones que ha habido a lo largo de la historia, de los cambios que hay actuales. No simplemente que sea algo que esté en el libro, ver las noticias y relacionarlas con la historia, implica hacer una conexión y ver todo desde una perspectiva global, saber que lo que está ocurriendo ahora tiene que ver con cosas que han pasado antes (Estudiante 22, Grado en Historia).

Comprender la complejidad de los fenómenos históricos implica el uso de estrategias para pensar en una realidad abstracta que en muchas ocasiones es complicado fundamentar con fuentes y evidencias concretas. Los estudiantes relacionan la conciencia histórica con el uso de estructuras del pensamiento que se activan para imaginar e interpretar la realidad de los hechos del pasado, crear ideas y construir un criterio propio en torno a situaciones que han vivido otras personas en un tiempo pasado.

He sentido mucho hablar de conciencia histórica pero nunca me he parado a pensar qué incluye la conciencia histórica. Para mí, incluye por un lado la reflexión crítica sobre la misma construcción de la historia. Por otro lado, una proyección de presente-pasado-futuro, podernos vincular y movernos en este eje temporal. Pueden ser básicamente estas dos ideas que más se me quedan. Y un poco, la idea más abstracta de ver la historia de la humanidad como un todo que nos puede enseñar cosas y en la que nos podemos vernos proyectados, buscar recursos para desarrollar presentes y futuros diferentes (Estudiante 26, Grado en Historia).

De alguna manera, el pensamiento temporal tal como lo conciben los estudiantes estaría más bien relacionado con una herramienta de relación, una guía estructural sobre la que ir “armando” el contenido histórico que se pretende entender o enseñar.

4.4. Representaciones sociales sobre el “tiempo histórico” y los elementos que lo conforman

Para poder hacernos una idea sobre qué representación social tienen los estudiantes respecto el término “tiempo histórico”, pensamos que sería más conveniente recoger sus respuestas de las entrevistas. Partíamos de la constatación de que en el cuestionario, los estudiantes consideraban que el conocimiento del tiempo histórico provenía de un

aprendizaje experiencial y práctico y de ciertos elementos temporales que habían ido interiorizando a lo largo de su experiencia académica. Se hacía necesario conocer con más precisión qué significado le otorgaban al tiempo histórico y cuáles consideraban que eran los elementos que lo conformaban.

El análisis de la información recogida nos llevó a determinar dos categorías generales: “Elemento temporal” y “Constructo” que se relacionaron con quince códigos sustantivos que emergieron de los datos: Cambio, medición, periodización, permanencia, sucesión, causalidad, evolución, crisis, presente, simultaneidad, tiempo cronológico, abstracto, difícil, complejo, subjetivo, constructo.

Tabla 2 Codificación códigos y categorías: Significado de tiempo histórico y elementos que lo conforman

Elaboración propia, 2018

TIEMPO HISTÓRICO Y ELEMENTOS TEMPORALES QUE LO CONFORMAN ELEMENTOS ORGANIZADORES “CODIFICACIÓN ABIERTA”	
PRE-CODIFICACIÓN	
Es una convicción. Categoría que la sociedad se ha inventado. Conocimiento abstracto, difícil y complejo. Relación de hechos. No es cronología. Periodización, movimientos sociales, económicos, duraciones, multidisciplinar, procesos históricos, crisis, presente, simultaneidad, cambios, continuidades, acción relacionada con otras acciones.	
CODIFICACIÓN SUSTANTIVA	CATEGORÍA GENERAL
Cambio, medición, permanencia, periodización, sucesión, causalidad, evolución, crisis, presente, simultaneidad, cronología.	CATEGORÍA TEMPORAL
Conocimiento abstracto, constructo.	CONSTRUCTO

4.5. La “Categoría temporal” para el aprendizaje del tiempo histórico

Para los estudiantes, el tiempo histórico se relaciona con la actividad de analizar, relacionar e interpretar el hecho histórico. Para ello, es preciso poner en marcha habilidades del pensamiento que conectan con ciertos elementos temporales y que ayudan a estructurar e

interpretar la historia. Esta categoría temporal no implica solo la medición del tiempo, sino que es necesario que se establezca la correspondiente relación con el análisis de otros elementos temporales como cambio, permanencia, periodización, sucesión y simultaneidad.

Lo que entiendo por tiempo histórico se ha basado en mi formación, nunca me he sentido a pensar qué quiere decir tiempo histórico, debe tener relación con los conceptos de cambio, continuidad, periodización, tiempo largo, tiempo corto, etapas, simultaneidad (Estudiante 26, Grado en Historia).

Reflexionar y descubrir por ti mismo que estos hechos van provocando una serie de efectos, que los hechos sociales provocan otros acontecimientos... y eso es el tiempo histórico [...] es como un jersey que se va tejiendo, se va haciendo poco a poco. Al comenzar un tema, recordar los anteriores, coger los hilos que tienen que seguir para poder comprender el siguiente tramo de la historia que vas a abordar, trabajar elementos como antes, después, durante, al mismo tiempo (Estudiante 4, grado en Historia del Arte).

Cuando les preguntamos acerca del tipo de relaciones temporales (pasado - presente -futuro) que se propiciaron durante su formación en el grado o licenciatura, todos los estudiantes manifestaron que en la enseñanza de la historia se había incidido únicamente desde el Pasado.

Nunca hemos trabajado partiendo del presente ni de los problemas del presente. El ejercicio de pasado a presente pero nunca de presente a pasado (Estudiante 14, Grado en Historia del Arte).

Siempre se ha partido del pasado, y la historia se interpreta como algo que ha sucedido, hay veces que se parte de la Prehistoria y es más cercano tratar la guerra civil, la segunda república, franquismo o transición, pero siempre se ha tratado desde la visión del pasado (Estudiante 17, Grado en Historia).

En la enseñanza de la historia ha tenido más incidencia el pasado, la historia se basa en eso, aunque últimamente el futuro tiene una incidencia muy clara, aún así, me parece exagerada esta visión, porque se pierde el punto de vista del presente. Se tiende a crear

visiones futuristas de lo que va a pasar y no se vive el presente
(Estudiante 22, Licenciatura en Historia).

Estas respuestas nos dejan entrever que hay un problema de articulación con el trabajo de la temporalidad y de adquisición de competencias temporales elementales que parece que no se han propiciado lo suficiente ni durante la escolaridad ni en su formación universitaria.

4.6. El tiempo histórico como “Constructo”

Como dimensión abstracta, el tiempo histórico presenta ciertas complejidades a la hora de definirlo. Para algunos estudiantes es un concepto subjetivo que se construye a través del análisis de elementos temporales que no son empíricos: cambio, continuidad, periodización, simultaneidad, sucesión. Los estudiantes deben adquirir el dominio temporal de estos conceptos para establecer las relaciones causales y reconstruir el pasado histórico.

El tiempo histórico es algo, por un lado, subjetivo porque el tiempo lo marca la persona tal y como lo analiza. Es el hecho de establecer un punto de inicio y punto final en el cual tu intentas analizar y entender la evolución de ciertos hechos, sus consecuencias, sus causas, etc. puedes basarte en los tiempos que ya están marcados por una linealidad (Estudiante 17, Grado en Historia).

El tiempo histórico creo que se construye a través de la cultura y de las categorías que la sociedad se va inventando, y es muy relativo. [...] se va construyendo a medida que progresa la sociedad, es un constructo que se crea. La teoría que dimos me ayudó pero conceptualizar el tiempo histórico no lo tengo claro. No sé cómo explicarlo. Con las actividades lo empezaba a tener claro, pero es un concepto que se ha de trabajar mucho (Estudiante 22, Grado en Historia).

El tiempo histórico lo abarca todo, es el tiempo de la cronología, es un espacio temporal determinado, lo que ha ido ocurriendo, a la hora de estudiarlo se mete en cajones y vas sacando la información y lo explicas. Un eje cronológico con datos que un autor ha considerado

más relevantes. En cambio, el tiempo histórico abarca más cosas: sociales, económicos, movimientos, duraciones, observando el tiempo histórico desde un punto de vista poliédrico y multidisciplinar. Creo que es complicado definirlo (Estudiante 11, Grado en Historia del Arte).

Como constructo social, el aprendizaje del tiempo histórico trata que los estudiantes construyan cognitivamente el tiempo pasado y les permita representar las relaciones causales entre el pasado y su presente.

5. Construcción de teoría fundamentada sobre las representaciones sociales de los estudiantes del Máster

Una de las representaciones más habituales que los estudiantes de profesor han manifestado se centra en la reflexión que realizan sobre la importancia del conocimiento de la historia para que cada persona pueda ubicarse en la sociedad de la que forma parte.

Así pues, la enseñanza de la historia cumple la finalidad de formar ciudadanos críticos y participativos, desarrollando las competencias básicas necesarias para participar activamente en la sociedad, y es el conocimiento crítico sobre el pasado, el que sustenta el desarrollo de una conciencia histórica que favorece la idea de generar conciencia de ciudadanía.

La representación social de la conciencia histórica presenta ciertas complejidades en su conceptualización. Los estudiantes del máster la definen como un constructo de carácter abstracto que se va construyendo a través de la enseñanza y aprendizaje de la historia. En este sentido, la conciencia histórica se encuentra relacionada con las capacidades de interpretación y de narración histórica (Pagès y Santisteban, 2010).

De esta manera, la asimilación y adquisición de nuestra propia temporalidad favorece la idea de desarrollar conciencia sobre una historia viva, que responde a la necesidad de buscar explicaciones causales sobre lo que sucede en el presente y así poder proyectar una mejor proyección de futuro.

Parece pues, que la conciencia histórica se vincula con la asimilación de un tiempo histórico que analiza los cambios ocurridos y establece

relaciones entre presente/pasado/futuro. Sin embargo, el concepto de tiempo histórico, como base para generar conciencia histórica, no se manifiesta en las explicaciones de los entrevistados.

La imprecisión que manifiestan los estudiantes de profesor sobre la naturaleza del tiempo histórico, sobre su definición y la indeterminación de los elementos que lo componen, tiene que ver con una formación histórica que se ha centrado más en conocer cuándo sucedieron determinados hechos del pasado que en averiguar por qué sucedieron y qué relación tienen con el presente.

En el trabajo realizado por Pagès (1999) *El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje?* se realiza un análisis y valoración de los resultados de algunas de las investigaciones que se efectuaron durante aquella década. En el estudio, Pagès destaca la importancia que otorga el profesorado a la cronología. Los profesores manifiestan que el conocimiento histórico esencial reside en que los alumnos sepan cuando sucedieron los hechos históricos y no por qué, y cuáles fueron sus consecuencias.

Un estudio más reciente, realizado por Bravo Penjeam, Jara y Llusà (2017), se presentan los primeros resultados sobre la investigación que están realizando en referencia a las ideas previas y dominio conceptual del tiempo histórico por parte de estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Grado de Historia. Los resultados son muy similares a los que presentamos en este estudio. Los estudiantes asocian este concepto a la ordenación temporal cronológica ya acontecimientos sucedidos en el tiempo y remarcan que solo un 10% fueron capaces de establecer una definición “relativamente” completa.

Probablemente, esta imprecisión que manifiestan los futuros docentes sea el resultado de no haber recibido una formación adecuada que proporcione un modelo conceptual del tiempo histórico (Pagès, 1999; Santisteban, 2005; Pagès y Santisteban, 2010), en el que también se inscriban aspectos relacionados con la comprensión histórica, la enseñanza progresiva de la temporalidad y el desarrollo de la conciencia histórica (Santisteban, 2007; Pagès y Santisteban, 2010; Rösen, 2004).

Aunque se cuenta con diversas propuestas conceptuales para la enseñanza del tiempo histórico (Pagès, 1989, 1999; Santisteban, 2005; Pagès y Santisteban, 2010) que nos pueden servir como marco referencial didáctico, en el currículo y en la práctica todavía se mantiene un modelo obsoleto que representa la temporalidad basada en la cronología y la sucesión de los hechos históricos.

En la práctica no se contempla el aprendizaje del tiempo histórico como un aprendizaje procedimental, a través del cual los alumnos de secundaria “expliquen o analicen las causas de los cambios y las transformaciones, si no que únicamente los reconocen” (Pagès, 1999, p.247). De alguna manera, las competencias del profesorado acaban reduciéndose al «cómo enseñar», obviando el «qué enseñar» y «para qué enseñar».

Henríquez y Pagès (2004) señalan que las prácticas de enseñanza de la historia, en su mayoría, tienden a ofrecer a los estudiantes explicaciones basadas en contenidos disciplinares que dependen de los marcos de referencia que los profesores tengan de la historia y de la historiografía. Estos marcos no les ofrecen respuestas a los problemas de la práctica real de enseñar, ni son los más idóneos para ayudar a nuestros alumnos a que comprendan el mundo en el que viven.

De alguna manera se advierte en las respuestas, que los estudiantes de profesor han asumido los tópicos relativos al contenido formal de estos dos conceptos. Todo parece indicar que el estudiante de profesor pueda presentar ciertas limitaciones a la hora de afrontar su enseñanza en las aulas. En este sentido, pensamos que sería adecuado dedicar más tiempo a estudios que nos permitan escuchar a los estudiantes, sus ideas previas, sus puntos de vista, sus conceptos y constructos, acerca de lo que saben sobre la naturaleza del tiempo histórico y su enseñanza en las aulas de secundaria.

Referencias bibliográficas

Bravo Pemjean, L., Jara, M.A. y Llusà, J. (2017). La concepción del tiempo histórico en futuros docentes de Argentina, Chile y España. *Pasado Abierto.Revista del CEHis*. (6), 135-155.

Campo Redondo, C., Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales. Un caso sobre el rol orientador del docente. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 60, 41-54.

Domínguez Castillo, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento Histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 82, 44-49.

Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave para enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Graó.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. California: Sociology Press.

Glaser, B. (1992). *Advances in the methodology of grounded theory*. California: Sociology Press.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. United States of America: Aldine Transaction.

Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*. 7, 63-83.

Kitson, A., Steward, S., Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Morata.

Levi, G. (2018). Microhistoria e historia global. *Historia Crítica*, 69, 21-35.

Llusà, J. (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, 15, 61-73.

Mora G. y Ortiz, R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *Història & Ensino*, Londrina. 1, 29-47.

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. (1999). El tiempo histórico. ¿qué sabemos sobre su enseñanza y aprendizaje? Análisis de la valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*. 13, 241-278.

Pagès J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes* 30, 82, 281-309.

Rekalde, I., Vizcarra, M.T., Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*. 17 1, 199-220. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/706/70629509009/>

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En Seixas, P. (ed.). *Theoryzing Historical Consciousness*, (pp. 63-85), Toronto: Press.

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. [Tesis Doctoral] Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. Enseñanza de las ciencias sociales: *Revista de Investigación*. 6, 19-30.

Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.) *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp.115-128), Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Trinidad, A., Carrero, V., Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Cis.

Van Straaten, D. Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48, 4, 479-502.

Ensino de História e Formação inicial de professores/as: análise das abordagens metodológicas no Brasil e Argentina, com uso de itinerários didáticos e patrimoniais

*Jaqueline Ap. M. Zarbato**

Reseñas n° 17

[pág. 37-54]

Recibido: 24/6/2019

Aceptado: 27/7/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumo

Este artigo visa abordar as concepções sobre ensino de História e formação inicial de professores/as, fundamentando a análise a partir das abordagens da Didática da História, embasadas nas concepções de Jörn Rüsen, de Luis F. Cerri. E no campo das abordagens e as concepções de formação de professores/as de História, com base em Jóan Páges, de Silvia Zuppa. Metodologicamente, primeiramente aborda-se o campo teórico sobre Didática da História e formação de professores/as, dialogando com as proposições dos/as autores/as citados. E, posteriormente se analisa as narrativas escritas de participantes do curso sobre Didática e Formação de professores/as de História. Em que foi possível perceber o entrecruzamento das dimensões teóricas e metodológicas na aprendizagem histórica.

* Jaqueline Ap. M. Zarbato (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Brasil) jaqueline.zarbato@gmail.com. Este artigo faz parte do projeto de mobilidade docente/Mercosul/edital 2017. Desenvolvido pela UFMS, UNMdP, UNC, com o tema: Didática e formação de professores de História. (Profª Jaqueline Ap. M. Zarbato, Profª Silvia Zuppa, Profª Susana Ferreyra)

Palavras chaves: didática da história, aprendizagem histórica, itinerários patrimoniais.

Abstract

This article aims to approach the conceptions about history teaching and initial teacher training, grounding the analysis from the approaches of Didactics of History, based on the conceptions of Jörn Rüsen, by Luis F. Cerri. And in the field of approaches and conceptions of teacher education History, based on Jóan Páges, Silvia Zuppa. Methodologically, we first approach the theoretical field on Didactics of History and the formation of teachers, dialoguing with the propositions of the authors mentioned. And, later, the written narratives of participants of the course on Didactics and Fomation of teachers of History are analyzed. In that it was possible to perceive the intertwining of the theoretical and methodological dimensions in the historical learning.

Keywords: didactics of history, historical learning, patrimonial itineraries.

Este artigo aborda as dimensões da formação de professores/as de História, com a proposta de reflexão sobre a utilização de fontes históricas. Entre elas, a utilização de itinenários de estudo do patrimônio cultural na didática da História, percebendo as experiências e as ações na formação inicial no Brasil e na Argentina. Para tal, utilizamos como abordagem teórica histórica, o embasamento sobre produção de sentido histórico de Jörn Rüsen e sobre formação de profesoeres/as, de Jóan Páges e, no campo da análise sobre patrimônio cultural as contribuições de François Choay. Metodologicamente, apresentamos primeiramente, as abordagens sobre Ensino de história e didática da história, sobre a formação inicial de professores/as no Brasil e na Argentina, sendo seguida de análise o curso ofertado pela Dra Silvia Zuppa, no mês de maio de 2019, na

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Brasil. A problemática das discussões versa sobre a influência dos elementos dialógicos da Didática da História no campo de formação de professores/as, inclusive com encaminhamentos da prática educativa e usos da análise do patrimônio, como fundamento para ensinar história.

Ao analisar o ensino de história, percebe-se que a historiografia vem aprofundando debates para que a disciplina de história não seja vinculada ao que se determinava como ‘formação do Estado’, como era ensinada no século XIX. As modificações no ensino de história, pautam-se na ampliação das noções históricas e, na produção de sentido do conhecimento histórico. E é com esse ideal que se discorre sobre o processo de ensino de história, entrelaçando a dimensão didática, a formação dos professores/as e a contribuição do patrimônio histórico.

A concepção de didática da história, pode ser definida, conforme Rüsen (2015), como a ciência que lida especificamente com o aprendizado em História e, portanto, possui relações com o ensino da disciplina História, mas também com o campo de pesquisa intitulado Ensino de História. O que leva ao entendimento de que o saber histórico acadêmico/científico se entrelaça com os saberes que são produzidos fora desses ambientes, ou seja, é importante situar os saberes que são construídos a partir das vivências dos homens e mulheres no tempo. En esse sentido, pode-se compreender que o saber/fazer pode ser realizado com visitas compartilhadas a museus, a edificações históricas, a monumentos.

Isso porque, a partir das possibilidades de utilização de diferentes fontes no ensinar a história, amplia-se o aprendizado e a ressignificação, aprofundando as abordagens sobre os saberes sociais e culturais, numa perspectiva voltada a formação inicial de professores/as, percebendo que a didática da história “é uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e escolar.” (RÜSEN, 2006, p. 2).

Sobre a Didática da História, Luis F Cerri (2005) discorre sobre as dificuldades de entendimento no campo histórico, pois há muitas

vezes um entendimento de que as discussões acerca do ensino de história devam ser ligadas àqueles/as que pertencem a licenciatura em história ou que atuam no campo da educação, quando na verdade deveria ser um debate que ocorre dentro dos cursos de História.

A perspectiva adotada por Luis Cerri, baseada em Jörn Rüsen, encamina para o entendimento de que as preocupações no ensino de história devem ultrapassar o ‘como’ ensinar, devem envolver as dimensões analíticas e interpretativas das fontes históricas, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e a natureza do saber envolvido e produzido. Ensino e aprendizagem considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito apenas na escola. (RÜSEN, 2006, p. 24).

Jörn Rüsen(2012) apresenta ainda a proposição de competências do ensino de História, inserindo as discussões e funções da consciência histórica, levando a Didática a adquirir um “autoentendimento”, sendo assim “[...] como uma sub-disciplina da ciência da história, com a sua própria área de pesquisa e de ensino, com seus próprios métodos e com a sua própria função” (RÜSEN, 2012, p.70).

No processo de aprendizagem histórica percebe-se que algumas dimensões educativas devem atentar para a significação do que apreende. A significação e a aquisição de habilidades de leitura e escrita, de expressão por parte dos/as alunos/as, atrelando com a vivência permitem a compreensão da história, para além da sala de aula, com a orientação temporal. Isso só é possível, graças “[...] à função de orientação que o conhecimento histórico tem na vida prática humana” (RÜSEN, 2012, p. 70). Desta maneira, Rusen (2012, p 117) afirma que:

(...) historiadores e historiadoras precisam adquirir certas competências se quiserem dar validade prática a sua perícia acadêmica e a sua competência técnica no sistema educacional e nas áreas difusas da cultura pública da história como, por exemplo, em museus, exposições ou na proteção ao patrimônio histórico.

Essas abordagens que envolvem as perspectivas de análise de fontes

históricas para além do texto escrito, como a saída de campo a Museus, a abordagens sobre património histórico redimensiona o campo de análise do ensino de história, em que a Didática da História assume um duplo caráter: teórico-reflexivo, preocupando-se com o que é e com o que deve ser a aprendizagem histórica, e pragmático, organizando as estratégias de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a didática da história envolve os objetivos e encaminhamentos metodológicos do ensino de história e dos processos de educação e formação institucionalizados. As diferentes realidades históricas, o sentimento de pertencimento e estranhamento, outros modos de convívio, relações culturais e de transformações nas paisagens culturais são elementos que podem contribuir com a aprendizagem histórica, envolvendo principalmente as ações com o património cultural. Nesse contexto é importante que os/as alunos/as percebam no ensino de história:

(...) a relação humana com a natureza e a realizações sociais de trabalho em diferentes épocas e em diferentes realidades históricas; possam refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações impostas pelas mesmas, nas maneiras de trabalhar e viver de outras sociedades humanas, em outros tempos; aprendam a localizar os acontecimentos no tempo, compreendendo padrões de medidas e dominando critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; tenham iniciativa e autonomia de se utilizar de fontes históricas em seus trabalhos e pesquisas e para a realização de trabalhos individuais e em grupo. (Selbach, 2010, p 43).

As fontes históricas mobilizam segundo Selbach, a trajetória de uma história ensinada que seja crítica e que busque a autonomia dos/as estudantes, na interpretação de fontes históricas e de entendimento dos processos de continuidade e ruptura ao longo da história. Numa dinâmica que atrele os/as professores/as como investigadores sociais. Isso porque, como aponta Tardif e Lessard, “não podemos esquecer que o saber escolar não é passado como um objeto puramente cognitivo, mas também se constrói, sempre, como um projeto para impor uma cultura a outras pessoas”. Ou seja, tornar a tarefa derelativizar o entendimento do que se ensina e do que é apreendido.

Essa dimensão construtiva das aulas de história, com professores/as que incentivem os estudantes a problematizar aquilo que é ensinado em sala de aula, contribui com a visão crítica por parte dos estudantes. Pois, como afirma Joan Páges (2009, p 03):

“Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica. Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de nuestros textos didácticos y, tal vez, de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria”.

São múltiplos os reflexos das concepções didáticas na História ensinada, as quais permitem a fundamentação da formação inicial de professores de história, bem como das ações na educação básica. Segundo Veiga (2004, p.13):

“ênfatizar o processo didático da perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdisciplinar das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares”.

Assim, ao propor que a didática da história, em suas múltiplas dimensões contribua para a formação inicial e continuada de professores, podemos abordar nas ações nos cursos de história, as concepções teóricas e metodológicas e o repensar epistemológico, seja com as leituras do passado por meio de fontes históricas: textos, imagens, saídas de campo, narrativas escritas e orais.

Um das problemáticas no processo explicativo das ações históricas que envolvem a experiência da formação de professores/as, em que a informação do conhecimento seja o único viés a ser seguido, mas que envolva na dinâmica das aulas, a seleção de fontes, as leituras, as análises, a crítica documental e a interpretação, pois, como afirma Ricoeur (2003, p 10): A interpretação não é uma fase à margem do conjunto da operação histórica; pelo contrário, ela trabalha a todos os níveis, desde o estabelecimento do testemunho e

dos arquivos até à explicação em termos de finalidade ou de causalidade, desde a esfera da economia à de cultura.

A interpretação das fontes nas aulas de história aprofunda as práticas de formação e de ensinar história, aglutinando os espaços sociais de formação (universidade/escola), entrelaçando as dimensões do saber e fazer histórico. Compreende-se assim que a didática da história, ao inserir diferentes fontes no processo de análise na aula de história, operacionaliza uma articulação do que os sujeitos históricos (professores/as e estudantes) apreendem.

A perspectiva de que a didática da história e a formação de professores/as estão imbricadas, favorece no espaço da sala de aula, a aprendizagem significativa, ampliando as noções de produção de conhecimento histórico. Isso porque, desde os finais do século XX, para não remontarmos mais atrás, “la preocupación de algunos didactas de la historia, y de bastantes psicólogos de la educación, consistió en investigar cómo el alumnado construye conocimientos históricos y cómo lo utiliza para pensar la realidad y para pensarse en la historia”. (Páges, 2009, p. 02).

Envolver os estudantes na construção de conhecimento requer a preocupação com a análise das fontes, dos objetos históricos, com os monumentos, os museus os documentos históricos. Por ello, la relación entre ambas ha suscitado una amplia gama de interpretaciones que la han definido en términos de oposición, analogía y diálogo (Páges, 2014, p. 279). Isso porque, envolve diversos “actores sociales, con diferentes vinculaciones con el pasado, construyen e intentan legitimar y transmitir una narración de sentido sobre esse passado”. (Páges, 2014, p. 290).

Ao fundamentar a abordagem sobre o processo da história ensinada, envolve-se os elementos vinculados a função propedêutica da história, respondendo as lacunas impostas em diferentes períodos históricos sobre a representatividade de diferentes saberes históricos. Isso

porque, redimensiona as abordagens sobre cultura histórica, compreendendo-a como práticas da vida social são adicionadas aos elementos subjetivos da consciência no campo de visão da didática da história. (Rusen, 2012, p. 130).

A ‘percepção’ da experiência histórica, de desvendamento da mutação temporal do mundo externo e interno, de uma sensibilidade para a diferença pessoal ou para a alteridade. Um exemplo é o museu histórico, que pode ser analisado como modelo interpretativo específico do curso de tempo histórico. A cultura como formação de sentido sempre tem efeito sobre as realizações da vida prática humana. Seguindo as concepções de Jörn Rüsen, que vincula a teoria da história com o processo de ensino de história, fundamentando as abordagens da Educação histórica. Assim, a Educação histórica agrega as complexidades da análise da formação de sentido.

O entrelace entre as dimensões na produção do sentido histórico apresenta a cultura histórica como processo de aprendizado, nesses tempos em que as pessoas não se reconhecem mais nos lugares em que habitam, em que tudo é fluído, em que a democratização, massificação, mediatização. A escolha deve-se ao fato de que elas reproduzem os períodos históricos que representam as principais modificações no cenário urbano entorno do relógio central. Uma das discussões que pontuamos foi a preservação do patrimônio histórico está ligada a questão da cidadania, fato que “implica em reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país” (Oriá, 2005, p.140). Como orienta o Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio (2002, p 306) deve-se:

“Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos, áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para desenvolvimento de uma aprendizagem significativa”.

A abordagem significativa, com reflexões sobre o pensamento histórico por parte dos estudantes e professores/as, constitui também as interpretações sobre as modificações ocorridas na sociedade. O desenvolvimento das análises com estudantes, permite uma integração entre os temas históricos e uma aprendizagem significativa.

Didática da história: percursos na formação de professores/as.

Abordar as dimensões da Didática da história¹ prevê tratar de forma diferenciada da Didática Geral. A análise realizada por Jörn Rüsen (2006) apresenta as considerações sobre as concepções da Didática da História na Alemanha, bem como a representação disso para o processo de ensinar História. Desta forma, seguindo a análise proposta por Rüsen, a didática da história também passou por uma mudança que refletia essa reorientação cultural geral e a mudança no sistema educacional. Assim, a didática da História passou para uma concepção hermenéutica, radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação.

Neste sentido, a cultura histórica é a forma de expressão da consciência histórica *Geschichtsbewußtsein*. Jörn Rüsen afirma que a consciência histórica está a um "pequeno passo" da cultura histórica, definida como a "efetiva associação da consciência histórica com a vida de uma sociedade.

Mas, devido a crescente institucionalização e profissionalização da história, a importância da didática da história foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel

¹Alguns autores abordam a Didática da História.

importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. (Rusen, 2006, p. 08).

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (Rusen, 2006).

Procurando aprofundar a concepção da didática da história e suas possibilidades na formação de professores/as de História, se realizou em maio de 2019, com a Profa Silvia Zuppa um curso com estudantes de graduação e professores/as que lecionam na Educação Básica em Campo Grande/MS/Brasil. Neste curso, abordou-se as proposições da didática da história, bem como apresentou o projeto desenvolvido na Universidade Nacional de Mar Del Plata, intitulado: itinerarios didáticos por el centenario de la Reforma. Participaram do curso, 44 pessoas, sendo 34 estudantes de graduação de História e 10 professores/as da rede pública.

Um dos elementos utilizados na abordagem de Silvia, foi aprofundar as discussões sobre a formação de professores/as de história, em que segundo ela deve mostrar em cada aula que sua disciplina se constitui como campo de produção de saber em permanente construção, sendo o ensino aprendizagem de história algo que envolve a todos.

Ao iniciar a abordagem, a Profa apresentou a concepção sobre o estudo da história, envolvendo o reconhecimento histórico como ponto de partida para a fundamentação histórica. Visando compreender o ‘olhar’ dos/as acadêmicos/as, foram abordadas ao longo do curso diferentes perspectivas de análise e proposições metodológicas. Seguindo uma concepção de ensino de história que se compõe na proposta de Jóan Páges(2009, p.70), pois segundo ele:

“Desde finales del pasado siglo XX, para no remontarnos más atrás, la preocupación de algunos didactas de la historia, y de bastantes psicólogos de la educación, consistió en investigar cómo

el alumnado construye conocimientos históricos y cómo los utiliza para pensar la realidad y para pensarse en la historia. Conceptos como consciencia histórica, por ejemplo, han experimentado un notable auge para intentar comprender qué pasa en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y para orientar y desarrollar vías alternativas de la enseñanza”.

Percebe-se que a postura de Dra Silvia Zuppa segue uma perspectiva de análise que envolve as dimensões de saber ser, saber fazer e saber ensinar, em que a aprendizagem histórica seja a tônica de toda a formação inicial e continuada de professores/as. Como atividade direcionada realizada no curso, foi proposto aos participantes um exercício norteador. Em que cada estudante (re) visitou em suas lembranças o processo da Didática que vivenciaram em sua experiência escolar. Para tal, propôs uma análise sobre quatro tópicos históricos, considerados essenciais, relacionando com as situações de aprendizagem histórica.

Assim, cada participante preencheu a tabela, a partir de seus referenciais teóricos e metodológicos. Como na imagem abaixo:



A análise do conteúdo preenchido pelos participantes do curso, nos dá

uma noção das perspectivas da Didática da História, principalmente porque envolve o processo de aprendizagem e os conteúdos apreendidos. Por isso, pontuaremos os principais conteúdos apresentados e as situações de aprendizagem apresentadas pelos participantes do curso. Escolhemos 12 tabelas, que descrevem as etapas relacionadas aos diferentes períodos históricos, bem como a História do Brasil, situando as categorias e conceitos históricos apresentados.

Um dos conceitos mais apresentado nas tabelas segue o modelo quadripartido de História Antiga, medieval, moderna e contemporânea. O que evidencia o encaminhamento ainda no Ensino de História de abordagens sobre os temas/conteúdos históricos relevantes. Das 12 tabelas, 08 apontaram essa concepção².

E na justificativa e situação de aprendizagem são descritas as concepções de que ***“Roma e Grécia são berço da cultura ocidental e que na escola apreendeu pelo livro didático”*** (estudante A) Já para o estudante D, a importância da História Antiga se dá “porque nos proporciona influências até a contemporaneidade, porém pouco explorado. E o professor pouco explora aspectos como arqueologia, arte, música”.

A estudante F destacou em sua tabela que “Apreendi pouco sobre Grécia e Roma na escola e menos ainda na Faculdade, e é essencial para compreender a formação do Ocidente”. Entretanto, segundo ela, sobre escravidão negra e sobre História Indígena, “foram visões opostas que teve na escola e na faculdade e, que apreendeu sobre um indígena passivo e omissivo, na escola e protagonista e ativo, na aprendizagem na faculdade”.

O estudante F, sobre o estudo da História Indígena afirmou que “importante para o entendimento do lugar do outro, importante ter a valorização e respeito pelas diferenças”. O estudante M, sobre a

²Situaremos as pessoas que descreveram nas tabelas, com as descrições de A a M, não descreveremos os nomes, procurando manter a integridade de quem respondeu a tabela. Os/as participantes tem idades entre 21 à 46 anos.

questão indígena afirmou que “a história indígena ensinada no Ensino Médio limita nossa perspectiva sobre o que realmente foi o processo de colonização”. Já a estudante J, ‘salientou que queria estudar História Indígena porque faz parte do patrimônio cultural do Brasil’. Sobre Patrimônio Histórico cultural, a maioria dos participantes apontou que não havia percebido a interrelação entre ensinar história e uso do patrimônio.

Na narrativa de dois estudantes foi comentado a questão do patrimônio cultural, o estudante F, apontou que o ‘patrimônio histórico cultural, pouco é abordado nas escolas, no entanto, é de grande valia, para a construção da noção de preservação’. E que o conteúdo, ‘é pouco não é explorado, o professor aborda superficialmente’.

Já a estudante G, afirmou que ‘o conteúdo da pré história pode envolver as questões sobre Patrimônio cultural, porque perdemos muitos bens patrimoniais antigos, podendo ser relacionado com o que Estado Islâmico tem feito. E que o uso da Didática na História tem sido com uso de livros didáticos e textos’

Percebe-se que muitas das narrativas dos/as participantes do curso ofertado pela Dra Silvia Zuppa, que a fundamentação da Didática da História é necessária para a compreender os conceitos/conteúdos/temas histórica ensinados, tanto nas escolas como na Universidade. E que é necessário fundamentar as concepções dos/as estudantes que estão nas escolas, em que as exposições realizadas por professores/as envolva a narrativa oral, a exposição por parte do/a professor/a, a narrativa escrita, a análise dos recursos utilizados e a interpretação e transformação dos conteúdos. Em que fundamenta o protagonismo a nuestros jóvenes aprendices es convertirles en pensadores reflexivos (Dewey: 1989).

Na abordagem de Silvia Zuppa, a mesma apontou o processo de formação de professores/as na Argentina, relacionando as saídas de campo e os itinerários didáticos, com uso do patrimônio cultural no ensino de História. Nesse sentido, os conteúdos históricos são contemplados em todas as dimensões do saber/fazer na prática de ensino, criando roteiros que podem aprofundar o entendimento crítico

da História.

As narrativas escritas dos/as participantes que a abordagem sobre itinerários patrimoniais, ou seja, sobre o uso do patrimônio cultural como uma possibilidade de ensinar a História, ainda é raramente utilizada por professores/as. Refletindo sobre isso, na atualidade a utilização do Patrimônio fundamenta-se na percepção de presente e passado. O culto que se rende hoje ao patrimônio histórico deve merecer denós mais do que simples aprovação. “Ele requer um questionamento, porque se constitui num elemento revelador, negligenciado mas brilhante, de uma condição da sociedade e das questões que ela encerra” (Choay, 2001, p. 12).

Isso porque, a partir da interpretação e orientação temporal, os estudantes passam a compreender a História com suas múltiplas direções, debates, análises, contextos, vinculações com o passado, presente e prospecção de futuro. Já que o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É, segundo Rusen(2006, p. 16):

“o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e anteciper o futuro. Aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente. Ele determina a significância do assunto da história da didática bem como suas abordagens teóricas e metodológicas específicas.”

E neste sentido, compreender o presente amplia a dimensão de análise de estudantes e até mesmo de professores/as sobre que pensamento histórico queremos construir, que diálogos sobre os patrimônios culturais, sobre os diferentes grupos culturais pretendemos abordar, numa relação crítica e significativa da História.

Vislumbrar a história pelas marcas do tempo histórico nas edificações, pela visita a um museu, ao percorrer as ruas históricas,

ao sentar na praça pública contribui para a produção de sentido histórico, do entrelaçamento do passado com o presente, com as pessoas que circulavam nos lugares de memória. Envolvendo os procedimentos vários, que podem incluir a iluminação extensiva, ‘aos “espetáculos de luz e som”, os eventos e a animação cultural, a conversão em dinheiro, e a “modernização” (em quem elemento inteiramente novo, anacrônico, é inserido no monumento para gerar um contraste regenerador), entre outros’ (Choay, 2001, pp. 212-231).

Considerações Finais

Neste artigo, foi possível analisar e apresentar as abordagens que tecem a fundamentação sobre Ensino de História e Formação de professores/as, levando em conta a dimensão da Didática da História apresentada, empiricamente, em um curso ofertado pela Profa Dra Silvia Zuppa, em que se discutiu as concepções metodológicas na história no Brasil e Argentina. A partir dos usos de abordagens sobre o contexto educativo, a importância da formação inicial de professores/as, o uso de itinerários didáticos e patrimoniais na aprendizagem histórica, foi possível perceber a multiplicidade de elementos históricos que compõem o fazer histórico.

E como as fontes históricas, os usos dos patrimônios podem contribuir com a aprendizagem histórica. As análises das narrativas escritas dos participantes contribuiu, no sentido de, perceber o quanto alguns temas/conteúdos/conceitos não tem a inserção nas escolas e nas Universidades com o aprofundamento necessários. O que implica também em um ensino e aprendizagem ‘tradicional’, que muitas vezes, entorpece o sentido de ensinar e aprender história.

Em suma, a Didática da História pode influenciar as produções, interpretações, temas, atividades que são desenvolvidas nas aulas de história, problematizando os conceitos e noções históricas. E assim, contribuindo na formação da consciência histórica relaciona com a formação da identidade humana, com possíveis e ‘futuras’ modificações no cenário educacional.

O pensamento histórico e o pensamento crítico se configuram como os elementos que transformam o ensino de História, tanto no Brasil quanto na Argentina como fundamentais na formação inicial de professores/as. E envolvemos textos didáticos, os recursos utilizados nas aulas, os questionamentos sobre as rupturas e continuidades nos processos históricos.

Assim, a complexidade de ensinar História, projetando que estudantes e professores/as estejam voltados a uma visão crítica e construtiva da aprendizagem requer condições sociais e culturais, que se voltem a edificação de abordagens colaborativas na sala de aula.

Em suma, a orientação da Didática da História, procura formar nos sujeitos a consciência histórica, encaminhando para as metodologias do aprendizado histórico. O escopo da Didática da História, por tanto, passa a incluir o estudo do papel da História na opinião pública, as possibilidades e limites das apresentações históricas visuais e museus e outros campos que possam ser trabalhados por historiadores e educadores de visão não-restrita (Cerri, 2005, p. 04). En fim, as modificações no processo de aprendizagem histórica deve inserir diferentes estratégias de ensino de História e utilizar o patrimônio cultural como recurso pode ser um encaminhamento possível.

Referências Bibliográficas

Cerri, L. F. (2005). *A didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de Pesquisa*. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina.

Nogueira, A. G. R. (2014). O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. *Revista Antíteses.*, v. 7, 14, 45-67, jul. - dez.

Pàges, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. nº 7, 69-91.

Pagès, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”. AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué.* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.

Pla, S. (2017). *Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la Historia*, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis de Potosí.

Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2006). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. 1, n.º. 2, 07-16.

Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores.

Selbach, S. et al. (2010). *História e didática*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, I. P. A. (2004). As dimensões do processo didático na ação docente. In: *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O, Junqueira, S. R. A. (Orgs.) Curitiba: Champagnat.

Las prácticas de residencia en Historia. Estado de las investigaciones en Argentina

*Mariano Santos La Rosa**

Reseñas n° 17

[pág. 55-74]

Recibido: 25/4/2019

Aceptado: 18/7/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Las prácticas de residencia docente constituyen en sí mismas un período complejo, singular y a veces traumático en la formación profesional de un futuro profesor de Historia. Las intervenciones desarrolladas por los practicantes se encuentran influenciadas por su biografía escolar y su formación docente inicial, por las tradiciones asociadas a la enseñanza de la historia escolar (código disciplinar), por sus concepciones acerca del sentido de la enseñanza de la Historia y por las expectativas de los profesores que supervisan sus prácticas. El objetivo de este trabajo es relevar las investigaciones que han tomado como objeto de análisis las residencias en Historia en la Argentina, con la finalidad de realizar un estado de la cuestión que permita advertir qué aspectos han sido abordados y cuáles no de esta etapa clave de la formación de un profesor de Historia.

Palabras clave: Prácticas, enseñanza, Historia.

* Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS). Bahía Blanca. Argentina.

Abstract:

Teaching residency practices are in themselves a complex, singular and sometimes traumatic period in the professional training of a future History teacher. The interventions developed by the practitioners are influenced by their school biography and initial teacher training, by the traditions associated with the teaching of school history (disciplinary code), by their conceptions about the meaning of the teaching of History and by the expectations of the teachers who supervise their practices. The objective of this work is to survey the research that has taken as an object of analysis the residency in History in Argentina, with the purpose of realizing a state of the question that allows to notice which aspects have been addressed and which are not of this key stage of the formation of a History teacher.

Keywords: Practices, teaching, History.

A pesar de la diversidad de planes de estudio para el Profesorado en Historia implementados por las universidades nacionales, en todos ellos existe la coincidencia de presentar a las prácticas de residencia como un punto culminante en la formación profesional. En nuestro país, las prácticas de residencia en Historia han sido objeto de análisis recién a partir de la década de 1990, cuando se produjo la publicación en el número 2 de la revista *Entrepasados* de un artículo titulado “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y de vuelta al secundario”. Este artículo pionero, cuyos autores son Ana María Barletta y Gonzalo de Amézola, surgió del intercambio de observaciones realizadas sobre alumnos ingresantes y a punto de graduarse del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata. Los autores, a cargo de las cátedras “Introducción a la Historia” y “Prácticas de la Enseñanza” señalan con cierta dosis de

humor que han detectado los “síntomas” de lo que denominan como esquizohistoria e historiofrenia. Con estos términos aluden a dos momentos especialmente problemáticos en la vida del estudiante universitario, caracterizados por la desarticulación de dos formas distintas de concebir la historia. En palabras de Amézola y Barletta, la esquizohistoria sería el contraste entre lo aprendido en la escuela y el deslumbramiento frente a una disciplina que presenta enfoques y perspectivas hasta entonces insospechados. La historiofrenia sería el momento inverso, cuando atrincherado en la soberbia de una “historia renovada” se vuelve al secundario, pero ahora como profesor intentando trasladar a este ámbito los enfoques de annales, la historiografía marxista, etc.

La esquizohistoria se manifestaría al inicio de su formación. Según los autores, uno de los primeros dilemas que la cátedra de “Introducción a la Historia” tiene que enfrentar se deriva de plantear a los alumnos preocupaciones e inquietudes que ellos no tienen debido a la falta de problematización de los contenidos recibidos hasta el momento de ingreso a la universidad. En cambio, la historiofrenia se manifestaría al finalizar su formación como profesores, durante la realización de las prácticas de residencia, momento particularmente conflictivo para el estudiante. De pronto, luego de un largo entrenamiento como alumno, se convierte en profesor y esta inversión de roles le resulta angustiante. Durante esta etapa el trabajo que el practicante debe realizar es básicamente una síntesis que presenta tres problemas fundamentales: trasladar los conocimientos pedagógicos generales (adquiridos en las distintas materias de formación docente) a técnicas de aplicación en el aula; elegir cuáles son las más apropiadas según el momento y el tema a abordar; y decidir no sólo cómo sino también qué transmitir. De todos los problemas mencionados, es el relacionado con los contenidos el que resulta preponderante en la visión de los estudiantes y en el que centran su atención al iniciar las prácticas. Afirman los autores que, habiendo sido engañados en la escuela, no pretenden ser cómplices sino revelar la verdad, como hubieran querido que les sucediera a ellos cuando cursaban el secundario. Lo que tratan de realizar es el traspaso de la Historia universitaria al ámbito

secundario con la menor cantidad de alteraciones posibles. Así, frecuentemente las clases abusan de la exposición, o cuando se preocupan por la participación de los alumnos, repiten los prácticos de la Facultad hasta con los mismos textos. Se pasa así de contar historias más o menos edificantes a explicar una historia compleja y distante para los alumnos. De esta manera, las dificultades que habían experimentado al inicio de su carrera frente a contenidos problemáticos y abstractos las olvidan al salir, tratando de imponer en el colegio “el último grito de la moda historiográfica” sin tener en cuenta la situación real de los alumnos secundarios, desentendiéndose de los métodos de enseñanza cuando creen haber logrado una síntesis satisfactoria de los contenidos (por ejemplo, solucionar el problema del imperialismo dictando durante 40 minutos a Hobsbawm) o los que atrapados por una problemática compleja creen que ésta puede ser comprendida por los alumnos. En definitiva, Ezquizohistoria e Historiofrenia serían la doble consecuencia de la falta de reflexión sobre la historia construida. Según los autores, el alumno no la hace en el secundario, no la hace en la universidad ni tampoco cuando es profesor.

Luego de este primer trabajo no se publicaron nuevos artículos sobre las prácticas de residencia en Historia en nuestro país hasta inicios del siglo XXI. En el año 2003 María Elina Tejerina, presentó en el número 2 de la revista *Escuela de Historia* un artículo titulado “Sentidos de la práctica docente”, en el que da cuenta de las experiencias relacionadas con las prácticas de enseñanza realizadas por ex alumnos que cursaron la carrera de profesorado de Historia en la Universidad de Salta. Para el trabajo tomó en cuenta relatos realizados por estudiantes que realizaron sus prácticas entre 2001 y 2002. Se elaboró un cuestionario conformado por las siguientes preguntas: ¿qué entiende por formación docente?, ¿qué percepción tiene de la formación que recibió?, ¿cuándo y cómo se dio cuenta que iba a ser docente?, ¿qué significó esto?, ¿qué sentidos le confiere a la Didáctica de la Historia y la Práctica?, ¿cómo analiza, hoy, esa etapa?, ¿qué sentido le otorga? Para ello el equipo de la cátedra de Didáctica de la Historia y Práctica Docente seleccionó a cuatro informantes sobre un universo posible de 27: dos mujeres y dos

varones, de edades que oscilan entre 25-26 años. Los criterios que orientaron la selección de los informantes estuvieron vinculados con el lapso de tiempo en que culminaron el cursado de la carrera, buscando que fuera equivalente entre los estudiantes seleccionados; que hubieran tenido un buen rendimiento académico y aún no tuvieran experiencia docente. En los relatos elaborados por estos cuatro practicantes seleccionados, la formación docente es considerada por los estudiantes como resultado de conocimiento histórico y pedagógico, sin embargo la profunda escisión entre las materias del corpus histórico y las llamadas pedagógicas son un obstáculo para la construcción de una identidad profesional como profesores de Historia. La práctica docente al estar en el tramo final de la carrera, es percibida como desgajada del proceso de formación del campo disciplinar por la modalidad de cursado que tiene la materia, por la característica de la residencia, porque la forma de trabajo busca una fuerte cuota de compromiso y reflexión.

Luego de la publicación de este trabajo, comenzaron a sucederse una serie de artículos que abordaron aspectos diversos sobre las prácticas de residencia en Historia. El número 2 de *Reseñas de Enseñanza de la Historia* correspondiente al año 2004 presenta un artículo de Liliana Aguiar titulado “Una reflexión sobre la práctica docente. La formación de profesores en Historia: transmisión de un oficio”. Sin embargo, el trabajo no pretende ser un informe de investigación sino un relato de experiencias en donde se describe la forma de trabajo de la cátedra Práctica Docente y Residencia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta es una cátedra multidisciplinaria integrada por especialistas de enseñanza de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras.

Al año siguiente, desde la cátedra de Residencia II del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Gonzalo de Amézola junto con María Matilde Carlos y Patricia Guindi presentaron una investigación centrada en los deseos imaginarios de los estudiantes residentes. Los autores afirman que los estudiantes de Historia que están por concluir sus profesorado universitarios en la

UNGS idealizan sus posibilidades de cambiar de raíz la enseñanza de la historia en las escuelas, convencidos de que lo que se aprende en ellas es absolutamente intrascendente. Al analizar las propuestas de clase elaboradas por los alumnos que cursan la materia Residencia II, aparece como una constante en todas las planificaciones, el intento por superar los límites de la enseñanza tradicional de la Historia caracterizada por la repetición memorística de datos o hechos significativos del pasado y la presentación de los mismos de manera lineal y esquemática dentro de un marco temporal fijo y universal. Los alumnos residentes intentan desprenderse de dicha tradición, presente en su propia biografía escolar y universitaria, para diseñar propuestas alternativas en una dirección totalmente opuesta. Sin embargo y pese a las intenciones declaradas, los autores concluyen que la distancia entre sus propósitos y las planificaciones que efectivamente diseñan para llevar al aula son muy significativas. Los recursos propuestos para el trabajo en clase son, casi en su totalidad, fotocopias de fragmentos de textos extraídos de manuales y la dinámica se desarrolla siguiendo un mismo esquema: cinco o diez minutos iniciales de motivación, luego se inicia una exposición a cargo del practicante sobre los temas a trabajar -durante la cual se producen algunos intercambios de ideas con los alumnos- y el posterior dictado de consignas, finalizando en la puesta en común de los trabajos realizados. De esta manera, los autores advierten que las intenciones renovadoras de los residentes chocan con una concepción tradicional implícita en el estudio del pasado en la escuela, que consiste en pensar que la historia enseñada no es más que un resumen compactado de la historia académica. Consideran que el análisis de cómo y por qué las disciplinas escolares presentan estas características debería constituirse en un aspecto importante de la formación de los nuevos profesores. Concluyen detallando un conjunto de preguntas que les preocupan y ocupan en el campo de las residencias: ¿Por qué lo instituyente de las nuevas modalidades de enseñanza de la historia no le gana terreno a lo instituido, a la hora de su puesta en acto en las residencias? ¿Cómo opera la fuerza de la tradición en jóvenes futuros profesores?, ¿Puede ser tan avasallante el peso de la biografía escolar? ¿Qué es lo que hace que algo de “lo nuevo” deseado destituya

progresivamente a “lo viejo” a la hora de la planificación y del dictado de clases de los residentes?

En el año 2008 el equipo de la cátedra de “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia” de la Universidad Nacional de La Plata integrado por Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce y María Cristina Garriga presentó en las en III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente un estudio de caso de estudiantes que realizaron sus residencias en dos escuelas de nivel polimodal de la ciudad de La Plata (UNLP) titulado “El Peso de las Tradiciones Escolares en las Clases de los Practicantes de Historia de la Universidad Nacional de la Plata”. En esta ponencia los autores analizaron los registros que los alumnos-residentes hacen de las clases que observan en los cursos donde luego realizarían sus prácticas, centrándose en las visiones que los residentes construyen sobre los profesores y alumnos de los cursos donde realizarán sus prácticas. También tomaron en cuenta los materiales didácticos que los practicantes seleccionaron en sus clases para compararlos con los utilizados por el profesor del curso, con la finalidad de establecer diferencias y similitudes. El registro evidenció una situación similar a la adelantada en el trabajo anterior, es decir una marcada tendencia por parte del profesorado a seleccionar modos de transmisión y construcción del conocimiento que fueron criticados en los registros de las clases observadas por los practicantes, aunque también se advierte el intento de presentar a los estudiantes secundarios cosmovisiones renovadoras aunque carentes de estrategias que pudieran acercar las problemáticas y los contenidos que se habían propuesto enseñar. Los practicantes destacaron la dependencia que tienen los profesores respecto a los manuales escolares y, con ello, su alta incidencia en la determinación del currículum real, situación que, en cierta medida, atribuyeron a un proceso de desprofesionalización o de pérdida de calidad académica en las escuelas. La crítica que más se reiteró fue al “contrato de lectura” que establecían los profesores con sus alumnos: reconocimiento, memorización y reproducción de información factual. También señalaron la resistencia que ofrecen los alumnos frente a la uniformidad, empaquetamiento y rutinización del

conocimiento y del aprendizaje. En cuanto a la concepción de la Historia enseñada se remarcó su carácter “tradicional”, es decir, su insistencia en los aspectos políticos institucionales y centrada en la acumulación de acontecimientos y fechas sin ningún valor formativo. En síntesis, la práctica docente que reconstruyeron los practicantes en sus observaciones se caracterizó por una serie de tareas instructivas que se repiten constantemente y que consisten en explicaciones del profesor, trabajos uniformes que los alumnos realizan en pequeños grupos y que consisten en sesiones de preguntas y respuestas.

Al analizar las propuestas áulicas llevadas a cabo durante las residencias, los practicantes hacen referencia a la complejidad del tiempo histórico, a la problematización de la enseñanza de la Historia, a la necesidad de plantear las múltiples perspectivas y a la estrecha relación entre pasado y presente, pero cuando los autores analizan el modo en que plantean la organización de los contenidos, no se observaban diferencias con los programas vigentes en las escuelas. En la comparación entre los dos modos de intervención docente -la del profesor-tutor y la del profesor-alumno- el factor considerado preponderante en la práctica docente es la idea de "transmitir conocimiento", que está fuertemente arraigada por las tradiciones escolares. El análisis y el tratamiento de los textos configuran una concepción de educación que sobrevalora la transmisión de información, promueve la memorización del contenido y demora el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos. El equipo de cátedra concluye considerando que la fuerza de las tradiciones escolares y su capacidad para derrotar las “buenas intenciones” se debe a que tanto practicantes como docentes no tendrían en claro para qué sirve la historia en la escuela, a pesar de las apelaciones retóricas al pensamiento crítico y a las relaciones pasado-presente-futuro.

Posteriormente, en un artículo publicado en 2009 en la revista brasileña *Antiteses*, Gonzalo de Amézola, Paula Gonzalez y Sergio Carnevale analizan un aspecto concreto de la residencia: las prácticas de lectura que fomentan los residentes y el tipo de material que suministran a sus estudiantes durante el período de inserción en las aulas, partiendo de este interrogante: ¿qué leen y dan de leer los

futuros docentes de historia? Consideran que para interpretar las prácticas de lectura implementadas por los estudiantes durante su residencia se debe tener en cuenta una serie de variables que tienen una fuerte incidencia en las decisiones didácticas adoptadas: la huella de la cultura escolar, la historia de la enseñanza de la historia, la impronta de la formación disciplinar de los futuros profesores y los modos de entender el campo historiográfico y su producción. Al analizar los textos de historia que los futuros profesores utilizan frecuentemente en sus planificaciones observan que pertenecen a dos mundos distintos: el escolar y el académico.

En el 2009 también fue publicado en la revista *Novedades Educativas* un artículo de Laura del Valle en el que analiza los modelos de enseñanza predominantes en las residencias que llevan a cabo los estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur (UNS). La mayoría de los estudiantes al realizar sus prácticas privilegian el uso de un modelo de enseñanza tradicional con fuerte hincapié en la exposición oral del tema a enseñar. Los estudiantes reproducen en sus planificaciones –y prácticas- un modelo academicista en el que los contenidos están por encima de todo y la voz del docente es la portadora del saber, replicando en cierta manera el modelo de enseñanza mayoritario en las aulas universitarias, por lo que la biografía “académica” relativamente reciente habría “borrado” su biografía escolar anterior.

La autora señala que expuestos a experiencias de clases tradicionales y puestos a reflexionar sobre las mismas, los estudiantes residentes destacaron entre los aspectos positivos del citado modelo la claridad de lo que se quería enseñar, la organización de los contenidos al no haber interrupciones ni preguntas, el hecho de que los mismos quedaban en la carpeta, la posibilidad de estudiar de los apuntes y de saber qué les tomará el docente en los exámenes. La autora destaca que en las reflexiones de los estudiantes se advierte cómo el sujeto que aprende se percibe ajeno a ese proceso y no parece participar de la construcción del conocimiento. No obstante, suponer que la única causa de la adscripción o preferencia de los estudiantes por un modelo academicista o tradicional se sostiene en la relación establecida entre

los últimos años de su biografía universitaria y el modelo de enseñanza utilizado, es desconocer que hay algunos otros espacios de reflexión disciplinar y pedagógico en los que pareciera que los estudiantes no han ingresado. Uno de esos espacios tiene que ver con la epistemología, con la concepción de Historia que tienen o que han podido elaborar a lo largo de la carrera. Para ello desde la cátedra de Didáctica de la Historia de la Universidad Nacional del Sur buscaron explicitar dichas concepciones a partir de un cuestionario que revela una concepción muy tradicional. Al respecto, la autora se pregunta ¿cuál es la historia que puede enseñarse en las aulas partiendo de representaciones vinculadas a una ciencia que enseña hechos...? Una historia cronológica, lineal, fáctica, académica, indiscutible o casi indiscutible que “cierra” en el presente.

Sin lugar a dudas, las representaciones que los estudiantes del Profesorado en Historia tienen acerca de la historia, de lo que es, de su objeto de estudio, su método, entre otras cosas, impactan sobre su propia formación y, por supuesto, se proyectan en sus prácticas de residencia -primero- y en sus prácticas docentes -en un futuro cercano. La autora concluye exhortando a revisar esas representaciones y a repensar la relación entre Historiografía y Didáctica de la Historia para aunar esfuerzos en pos de disminuir las tensiones que han mantenido a la Historia investigada como alejada y desentendida de la Historia enseñada.

Continuando esta temática de análisis, Laura del Valle publicó en 2011 un capítulo de libro titulado “Conocimiento histórico escolar y formación docente: Consideraciones al interior de la relación en el marco de las residencias” en el que analiza la forma en que se plasma el pensamiento del practicante al momento de elaborar sus planificaciones áulicas en el caso de la Universidad Nacional del Sur. Al respecto señala que las principales dificultades que evidencian los alumnos del profesorado en Historia al presentar sus propuestas se relacionan con las finalidades, con el *para qué*, pero también con el *cómo* enseñar historia en el ámbito escolar. De esa manera, la facilidad para seleccionar, jerarquizar y escribir los contenidos históricos

contrasta con las complicaciones que tienen al plantear expectativas de logro, estrategias y actividades. La importancia que se otorga a lo disciplinar por encima de lo didáctico específico en la formación de los futuros docentes impacta, en consecuencia, en sus propias representaciones acerca de las características del conocimiento histórico escolar y de las clases de historia. Por ello es que en los primeros momentos de la residencia la planificación es concebida por los estudiantes como una estructura que se debe completar porque es un requisito planteado por los docentes formadores, la consideran una actividad “burocrática” y no la perciben como un instrumento que facilita la práctica.

Una de las estructuras más frecuentes en las primeras planificaciones es la siguiente: el residente presenta el tema exponiendo las características más importantes, los alumnos resuelven actividades en grupos y luego se organiza una puesta en común en la que el residente explicará las dudas. El material y las actividades del trabajo grupal coinciden con lo que se destacó en la presentación inicial y la puesta en común ratifica todo lo dicho durante la clase. En esta construcción, la actividad grupal se vuelve un medio para lograr el fin propuesto que parece ser ratificar lo explicado en la presentación del tema y en el cierre de la clase. Los “trazos” que quedan de esa práctica refieren a la enseñanza de una historia escolar, producto de determinada concepción que se corresponde también con una postura historiográfica. En definitiva, el conocimiento histórico escolar que se enseña en las residencias hace visible la formación disciplinar y didáctica que los estudiantes han recibido a lo largo de su carrera y también la relación que se ha establecido entre ambos. La disociación entre la historia y su enseñanza que se encuentra en los estudiantes en general y en los residentes en particular, es el reflejo de las tensiones que existen al interior de la propia carrera. Tensiones que se incrementan cuando las preguntas acerca de ¿para qué enseñar historia?, ¿qué historia enseñar?, ¿cómo hacerlo? necesitan de esa relación para buscar respuestas posibles.

En el año 2014 la revista *Clío & Asociados. La historia enseñada*, presentó en su número 19 un dossier integrado por tres artículos

dedicados a las prácticas de residencia en Historia. En el primero de ellos Miguel Jara y Víctor Salto analizan las planificaciones realizadas por los estudiantes-practicantes en el marco de la Práctica Docente del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue. Los autores encuentran que en las mismas prevalece una actualización epistemológica del campo disciplinar y desde la didáctica específica. Las finalidades planteadas son igualmente interesantes, para pensar en enfoques de enseñanzas renovadas. Sin embargo afloran las formas más tradicionales de enseñar y que, en general, no son coherentes con los fundamentos esgrimidos en la planificación o en las reflexiones iniciales. La persistencia de ciertas prácticas y de ciertas representaciones de cómo se enseña requiere un replanteo en la formación inicial en todos sus aspectos.

Para tratar de desentrañar estas contradicciones recurren al análisis de las explicaciones que los practicantes realizan durante sus residencias. En sus planificaciones asumen que la explicación será tenida en cuenta como estrategia facilitadora de posibles problematizaciones. Sin embargo, la explicación o las recurrencias en las explicaciones generadas se sostienen en una fuerte preocupación por describir y apuntar causas más que en tender a problematizar a partir de estas. Los modos explicativos que prevalecen oscilan entre una explicación causal, descriptiva, expositiva e ideológica, más que en una sostenida en la problematización y argumentación para la comprensión. Los autores proponen caracterizar las formas de explicación utilizadas por los practicantes como *rutinarias*, *egocéntricas* y *cronológicas*. Son *rutinarias* porque no se alejan de las prácticas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Enseñar Historia no se separa de la explicación, del trabajo y resolución de las guías y puesta en común (lectura). Si bien los contextos son diferentes, al igual que muchos de los contenidos y perspectivas que orientan la enseñanza, el hábito del trabajar con el libro de texto o material ofrecido de tal página y resolver las preguntas al finalizar la “lección” no ha cambiado mucho, aun cuando existen experiencias realmente innovadoras que ponen en tensión la tradición en la enseñanza de la Historia. Son prácticas *egocéntricas* porque predomina más la explicación (interpretación) del practicante que la participación del grupo clase. A este

egocentrismo lo entienden los autores en el sentido de la omnipresencia de, por un lado, la lógica de la disciplina y, por otro, de la explicación como única estrategia para la enseñanza. El discurso explicativo, construido por la historiografía, está muy presente en las explicaciones que hacen los practicantes, de los procesos históricos que abordan en la clase. En la mayoría de los casos con la misma complejidad que ha utilizado la historiografía para producirlos. Seguramente ello se debe a que el saber experto da seguridad para desenvolverse en el aula. Son *cronológicas* porque, en sus explicaciones, siempre está la necesidad de ir casi al origen de las cosas, para poder explicar algún concepto o situación actual o procesos históricos de referencia. Pareciera ser que opera, en las perspectivas de los/as practicantes, una idea inicial de todo proceso. Esa idea de una narración lineal del pasado y de la que no se puede salir, se justifica en que ello no generaría mayores dificultades de comprensión en los estudiantes. Los autores advierten que estos tres modos explicativos no pretenden convertirse en tipologías estancas o unívocas. En este sentido, identifican la preeminencia de uno de ellos: el egocéntrico, por sobre los otros dos.

Las formas en las que han aprendido las distintas disciplinas históricas, según se organiza el plan de estudios del profesorado, están presentes en las explicaciones de los practicantes. Según pudieron observar en las experiencias de los practicantes, se evidencia que son las improntas de sus propias experiencias de aprendizaje las que más tardan en desestructurarse. Otro de los aspectos, también común entre los practicantes, tiene que ver con la administración del tiempo clase. Todos han planificado las secuencias considerando la duración de la clase, sin embargo el tiempo dedicado a la explicación siempre es mayor al pensado, y la propuesta no se concreta como se pensó o bien se apuran los tiempos para poder concretarla, independientemente de los tiempos de aprendizajes y el tratamiento de la temática o proceso histórico. Esta situación pone el énfasis en la descripción más que en la gradual complejización del conocimiento histórico escolar.

En las prácticas de la enseñanza observadas en los futuros profesores en Historia, son mucho más fuertes sus representaciones escolarizadas

de cómo aprender y de cómo enseñar que aquellas conscientemente deseadas y promovidas desde los espacios curriculares de la formación inicial. Prevalcen connotaciones que son subsidiarias de tradiciones escolares que han dejado huella y han aportado en la configuración de su experiencia en torno a la explicación en la clase. Los autores consideran que identificar cuáles son las recurrencias más visibles dentro de las experiencias de practicantes permitiría aportar nuevos elementos para orientar las prácticas formativas respecto a la explicación en la formación inicial de grado.

En el segundo de los artículos publicados en el dossier del número 19 de la revista *Clío & Asociados*, dos integrantes de la cátedra de Planeamiento Didáctico y prácticas de la enseñanza en Historia de la UNLP, María Cristina Garriga y Viviana Pappier analizan las biografías escolares de los residentes. Señalan que una de las características que comparte el conjunto de los practicantes de Historia de la UNLP, es su crítica a las modalidades que asume la enseñanza de la asignatura en las diferentes escuelas asignadas para la residencia docente y las intenciones de introducir a través de sus clases cambios significativos en la concepción de Historia construida por los alumnos, tal como se evidenciaba en los trabajos reseñados anteriormente. Sin embargo, afirman que en muchas ocasiones, la práctica que desarrollan en la escuela está tensionada por las experiencias ligadas a su paso por diferentes niveles educativos.

En este artículo buscan analizar el «peso» que la experiencia formativa en las diversas instituciones educativas tiene sobre la práctica concreta de los residentes. Para ello analizan las biografías escolares de ocho alumnos practicantes de las cohortes 2009 y 2010 con el objetivo de explorar qué destacan y qué cuestionan de la Historia enseñada en sus propios recorridos escolares para desentrañar qué incidencia tienen en sus observaciones y luego en sus residencias docentes. Al mismo tiempo buscan determinar la vinculación entre sus prácticas y los marcos teóricos y modelos de enseñanza y aprendizaje construidos en la formación de grado, teniendo en cuenta las múltiples tensiones que se establecen en la práctica educativa concreta.

Las autoras concluyen afirmando que el análisis de los textos biográficos escritos por los practicantes posibilita indagar las experiencias educativas en las diferentes instituciones -incluido el recorrido universitario- que se constituyen en modelos de identificación y en representaciones de cómo enseñar y se ponen en juego en la práctica concreta. Los supuestos con los que los estudiantes enseñan y desde los cuales analizan el tiempo de su experiencia como practicantes en la escuela asignada, no sólo abrevan en los contenidos teóricos aprendidos en la universidad sino también en los contenidos de su sentido común que coexisten con aquellos y en muchos casos pueden ser aún más significativos pues son una matriz inconsciente, internalizada en experiencias educativas anteriores. Los estudiantes, asocian los diferentes espacios de formación con modelos de enseñanza y aprendizaje «tradicionales», modalidad que propicia una lógica cronológica de la disciplina, desatendiendo a la complejidad del tiempo histórico y en la que la dinámica del aula se centra en la exposición del profesor y en la reproducción por parte de los alumnos de los datos enunciados por el docente o el libro de texto.

En el tercero de los artículos sobre las prácticas en la formación de profesores publicados en el número 19 de la *Revista Clío*, Lucrecia Milagros Alvarez aborda la enseñanza de la Historia Reciente Argentina, considerando el tiempo histórico como dimensión principal. Se analizan las fundamentaciones de contenidos y los mapas temporales que los estudiantes avanzados elaboran en trabajos prácticos, durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral pero con anterioridad al inicio de sus prácticas de residencia. El objetivo es sondear si lo que ellos argumentan acerca de la enseñanza de la HRA, es coherente con los materiales que utilizan para enseñar la temporalidad reciente.

En los trabajos prácticos analizados se pone de manifiesto la formación disciplinar y didáctica que han obtenido a lo largo de la carrera de grado así como también las dificultades que encuentran a la hora de elaborar materiales para la enseñanza, en este caso la elaboración de mapas temporales. La autora concluye interrogándose

sobre la formación del Profesor de Historia en la Universidad y la necesidad de que en el marco de la carrera, se incluyan acercamientos a las prácticas docentes concretas, no solo al final del plan de estudios. También se pregunta si estas dificultades se encuentran en la elaboración de materiales para cualquier periodo de la Historia que pretenda enseñarse, o si ellas se acentúan más en relación con la historia reciente.

También en 2014, la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* publicó en su número 12 un artículo de Mariela Coudannes y Marcelo Andelique sobre el impacto de las prácticas docentes universitarias en la formación del profesor de Historia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), a partir de los informes de observación que producen los practicantes. En el trabajo se analizan sus percepciones y opiniones respecto de las estrategias didácticas que emplean los docentes universitarios, mayormente expositivas; los supuestos que las sustentan y la brecha entre teoría y práctica, entre otros aspectos. En el marco de la asignatura “Práctica Docente”, los alumnos avanzados deben llevar a cabo una práctica en una asignatura universitaria durante un mes, realizando observaciones e intervenciones áulicas. La mayor parte de las asignaturas elegidas por los practicantes 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.

El estudio de caso se conformó con informes finales de 21 estudiantes que realizaron estas prácticas entre 2006 y 2012. Luego los autores realizaron una actividad de triangulación de los resultados con otros 8 alumnos avanzados en la carrera. De estos materiales se desprende que los estudiantes perciben que las clases universitarias 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 docente universitario cuando debería ser una estrategia clave no solo para ayudar a la comprensión sino también para desafiar certezas. Los autores resaltan que es poco

común intentar saber qué incidencia tienen estas prácticas docentes en las concepciones de los 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, enómeno generalmente atribuido a las marcas indelebles de la propia biografía escolar que la formación universitaria no logra modificar o por el contrario refuerza, tal como lo acreditan estudios de otras universidades que fueron reseñados anteriormente.

Si bien la cátedra de Práctica Docente estimula a los estudiantes-practicantes a 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. Los autores consideran que 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. Estos problemas también se presentan cuando los estudiantes, luego de realizar sus observaciones, deben llevar adelante sus prácticas en el aula universitaria. 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. Los autores culminan su artículo considerando que la lectura de los relatos de los y las practicantes interpela muy decisivamente a la didáctica específica. De ellos surge que no puede darse 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.

Conclusiones

Retomando los aportes de todos los trabajos reseñados es posible señalar que la mayor parte de las investigaciones dan cuenta de las contradicciones presentes entre la forma crítica que los estudiantes practicantes analizan las clases que observan y las clases que planifican y luego implementan durante su residencia. Los trabajos de Amézola (2005, 2008) y del Valle (2009, 2011) muestran el esfuerzo de los estudiantes por superar el modelo tradicional de enseñanza de la historia escolar al menos en la fundamentación de sus planificaciones, intención que luego no se concreta en los contenidos, estrategias metodológicas y recursos que seleccionan ni en las prácticas áulicas que llevan a cabo. Esto se debe al peso de sus biografías escolares (Garriga y Pappier, 2014), a las características de la formación docente de grado recibida en la universidad (Coudannes y Andelique, 2014) y en los institutos de formación docente. Algunas publicaciones se centran en las problemáticas que deben afrontar los practicantes durante su período de residencias (Barletta y Amézola, 1992; Aguiar, 2004). Estos trabajos ponen en evidencia el bajo impacto que genera la formación docente de grado para problematizar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, situación que se explicita en los contenidos y estrategias metodológicas que implementan los practicantes, fenómeno que Gonzalo de Amézola y Ana María Barletta denominan irónicamente como historiofrenia. Otras investigaciones arrojan luz acerca de algún aspecto específico como las percepciones que tienen los practicantes respecto de la formación que han recibido (Tejerina, 2003), las explicaciones que realizan (Jara y Salto, 2014), los trabajos prácticos que diseñan (Álvarez, 2014) y las prácticas de lectura que fomentan los estudiantes en su residencia (Amézola, González y Carnevale, 2009). El relevamiento de los trabajos publicados hasta el momento permite percibir qué aspectos han sido abordados y cuáles quedan por indagar sobre esta etapa compleja de la formación de los futuros profesores de Historia. En tal sentido, se observa que quedan por desarrollar investigaciones que aborden las decisiones didácticas que adoptan los

estudiantes durante el período de su residencia y las variables que tienen influencia en las mismas, para comprender de manera más compleja las contradicciones advertidas insistentemente en los diversos trabajos reseñados.

Referencias Bibliográficas

Aguiar, L. (2004). Una reflexión sobre la práctica docente. La formación de profesores en Historia: transmisión de un oficio. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°82. Córdoba: Universitas.

Barletta, A. M. y de Amézola, G. (1992). Esquizohistoria e historiofrenia: del secundario a la carrera de Historia y vuelta al secundario. En *Entrepasados* N°2.

Cejas, E. (2010). El practicante: docente/no docente, en el límite de la indecibilidad y la decibilidad. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°8. Córdoba: Alejandría.

Coudannes, M. y Anelique, M. (2014). Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N°8. Córdoba: Editorial Pueblo de la Toma.

De Amézola, G. y otros (2009). Los futuros profesores y las lecturas de historia en las aulas de Argentina. En *Antiteses*, Vol. 2, N°3. Universidade Estadual de Londrina.

De Amézola, G. y otros (2008). El Peso de las Tradiciones Escolares en las Clases de los Practicantes de Historia de la Universidad Nacional de la Plata. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*
[http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20III_Jornadas/eje_3/de_am ezola,_gonzalo._dicroc e,_carlos._garriga,_ma._cristina._trabajo.pdf](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20III_Jornadas/eje_3/de_am ezola,_gonzalo._dicroc e,_carlos._garriga,_ma._cristina._trabajo.pdf)

De Amézola, G. y otros (2005). Los deseos imaginarios de los residentes. Contradicciones y cortocircuitos entre propuestas teóricas y prácticas áulicas en las clases de Historia de los residentes de la UNGS. En

<http://tecnologia.ffyh.unc.edu.ar/resources/Residencias2/Ejes/Documentos/Eje%20A/de%20Amezola-Carlos-Guindi.htm>

del Valle, L. C. (2011). Conocimiento histórico escolar y formación docente: Consideraciones al interior de la relación en el marco de las residencias. En Menghini, R. y Negrín, M. (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

del Valle, L. C. (2009). Representaciones sobre la Historia y su didáctica. En *Novedades Educativas*, año 21, N° 223.

Pappier, V. y Garriga, M. C. (2014). Desentrañando prácticas. Aproximaciones a las biografías escolares de los practicantes de Historia y sus relaciones con la práctica escolar como profesores en sus residencias docentes. En *Clio & Asociados* N°18-19.

Tejerina, M. E. (2003). Sentidos de la práctica docente. En *Escuela de Historia* N°2.

Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los Procesos Históricos de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Beatriz Rosa Angelini^{*}
Susana Emma Bertorello^{**}
Silvina Andrea Miskovski^{***}

Reseñas^o 17

[pág. 75-94]

Recibido: 25/6/2019

Aceptado: 6/8/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Entre los problemas que se han manifestado desde las cátedras que forman parte del trayecto de formación docente en cuanto al desempeño académico de los estudiantes avanzados en la carrera de Historia (UNRC) se menciona con frecuencia una insuficiente articulación entre los diferentes saberes epistemológicos, historiográficos y metodológicos que se evidencia en las dificultades al organizar actividades de lectura y escritura académica como así también en la construcción de un texto profesional, como es una secuencia didáctica, destinado a la enseñanza de la Historia en los distintos niveles educativos donde se realizan las prácticas docentes.

* Angelini, B. Magister. Didáctica de los Procesos Históricos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

** Bertorello, S. Prof. en Historia. Práctica de la Enseñanza. Universidad Nacional de Río Cuarto.

*** Miskovski, S. Magister. Didáctica de los procesos Históricos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Palabras Clave: Formación Docente, lectura y escritura académica.

Abstract

An approach of an academic writing experience of the Historical Processes of students in Didactics at the National University of Río Cuarto Among the problems that have been confronted by the chairs that are part of the path of teacher training in terms of the academic performance of advanced students in the career of History (UNRC) is often mentioned an insufficient articulation in the different epistemological, historiographical and methodological knowledge that is evidenced in the difficulties in organizing academic reading and writing activities as well as in the construction of a professional text, such as a teaching sequence, aimed at teaching History at the different educational levels where teaching practices are carried out.

Keywords: Teacher Training, academic reading and writing.

Introducción

Esta propuesta pretende profundizar el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes para favorecer los procesos de lectura y escritura académica y romper con algunas prácticas preexistentes tendientes a la reproducción del conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para que la labor docente favorezca un proceso creativo de reflexión se necesita abordar críticamente la manera en cómo esos conocimientos se comunican, enseñar a otros a hacerlo y explicitar los aspectos vinculados a este hecho. En tal sentido, se parte del supuesto

de considerar a la escritura como la instancia de comunicación que permite construir conocimientos y no tan sólo reproducirlos en los distintos niveles educativos, según sus intereses y contextos.

Se propuso entonces desde la cátedra de Didáctica de los Procesos Históricos una tarea concreta de escritura para que realizaran los estudiantes en dos momentos específicos del año 2017 tomando como base la bibliografía de la materia. En la primera oportunidad se trabajaron textos referidos al objeto de estudio de la Didáctica como disciplina, sus distintas acepciones y la vinculación entre Didáctica general y específicas¹. En un segundo momento, se trabajó con textos referidos a diversas problemáticas en la enseñanza de la Historia.

La consigna fue la realización de una síntesis que involucre los textos sugeridos, los comentarios que en clase se hicieron sobre los mismos, las valoraciones, debates y explicaciones acerca de los temas puntualizados. Como propuesta de escritura, la síntesis de clase, refiere a una presentación e integración de contenidos pensada para ser leída por otros, es decir, los compañeros de clase y los docentes. En tal sentido, no se trata de un resumen, apunte personal o reducción de la bibliografía a lo más importante (Carlino, 2012).

Esta situación de escritura, implicó no sólo el análisis e interpretación de textos, sino que también supuso una operación retórica y la adecuación de la tarea a la de un género explicativo-argumentativo. Se pensó en esta posibilidad considerando la situación de los estudiantes, avanzados en la carrera y con un cierto entrenamiento en lecturas teóricas e historiográficas y en la escritura de respuestas requeridas en prácticos y parciales desde otras materias de la carrera de Historia. Con esta propuesta, el objetivo apuntó a que el futuro docente desarrolle un proceso de reformulación de contenidos mediante el cual favorezca su apropiación y transformación (Alvarado, 2013).

¹Se trabajó con los textos de Araujo, S. (2006). Una Introducción a la didáctica, Camilloni, A (1996), Corrientes didácticas contemporáneas, Insaurralde, M. (2009) Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.

De esta manera, a través de prácticas que desarrollen procesos de lectura y escritura académica, se piensa en un sujeto docente con la capacidad para favorecer de manera reflexiva los procesos de aprendizaje. En este sentido, se está de acuerdo con lo especificado en el documento elaborado por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación en el cual se

“privilegia la formación de profesionales docentes que construyan científicamente el conocimiento histórico articulando la apropiación crítica de los saberes disciplinares, las herramientas conceptuales y las propuestas metodológicas para su desempeño” (ANFHE, 2012).

La experiencia de producir textos que fundamentan la enseñanza

Como se ha comentado, esta experiencia se realizó en la cátedra Didáctica de los Procesos Históricos, en la que se tomaron quince casos correspondientes a estudiantes del tercer año del profesorado en Historia de la UNRC. En una primera etapa, al momento de desarrollar la primera unidad de la materia que tiene como eje central el objeto de estudio de la Didáctica así como la relación entre Didáctica general y específicas se solicitó la elaboración de una síntesis de clase² cuya consigna se expresó de la siguiente forma

Para la elaboración de este género académico es necesario que registren los conceptos y explicaciones introducidos en clases, las nociones que se retoman de la bibliografía consignada, la vinculación de ideas. Esta serie de operaciones debe ir identificando y articulando él o los conceptos nucleares que hacen a los contenidos a desarrollar en la unidad 1. Este proceso involucra inferencias, interpretaciones, generalizaciones y una jerarquización entre las ideas tratadas.







Paula Carlino (2012), propone que éste género sea producido rotativamente entre los estudiantes a fin de comprometerlos con

²La consigna fue tomada de una de las propuestas que Paula Carlino (2012) formula como situaciones de lectura y escritura académica. Se adoptaron algunas de las pautas que esta autora indica para la actividad.

destinatarios reales (el compañero de clase). En este caso, por cuestiones de tiempo, se les pedirá la elaboración de síntesis a todos los estudiantes, que podrán ser compartidas e intercambiadas para favorecer el aprendizaje colaborativo por lo que se pide un texto explicativo- argumentativo comprensible para los demás, lo cual lo distingue de un mero apunte de clase.

De acuerdo a lo que expresa la autora, estas síntesis permiten recuperar el hilo de lo trabajado en las clases, reelaboran contenidos y tratan las dificultades de comprensión de los mismos. Por otra parte, son usadas como apuntes revisados de la materia que permiten orientar la lectura de todo el material bibliográfico para preparar el examen final.

En un primer análisis de las producciones estudiantiles se tomó como criterio el comenzar por reconocer, en un principio, aspectos más globales para posteriormente centrar el análisis en aspectos más particulares que hacen al desarrollo de habilidades argumentativas. A continuación, se especifican las variables a considerar:

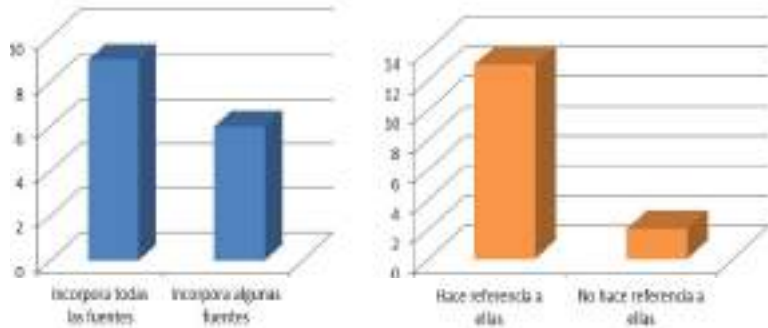
-  El grado de atención a la consigna
-  La incorporación de las fuentes bibliográficas solicitadas. ¿Se refieren a ellas? ¿Se las cita?
-  ¿Se construye una estructura textual?
-  Puede registrar las tesis principales de los autores
-  ¿Se trabaja con un hilo conductor que ordene las ideas expresadas en los escritos?
-  ¿Aparece la construcción del enunciador? ¿Es un enunciador que dialoga? ¿Asume una posición crítica?

Las producciones escritas de los estudiantes develaron algunos aspectos que se irán presentando en orden a las variables de análisis indicadas más arriba. En cuanto a la primera de ellas “se ajusta o no a la consigna”, en un escaso porcentaje cumplieron con los requisitos señalados. Una amplia mayoría reconoce no responder la consigna o ajustarse regularmente

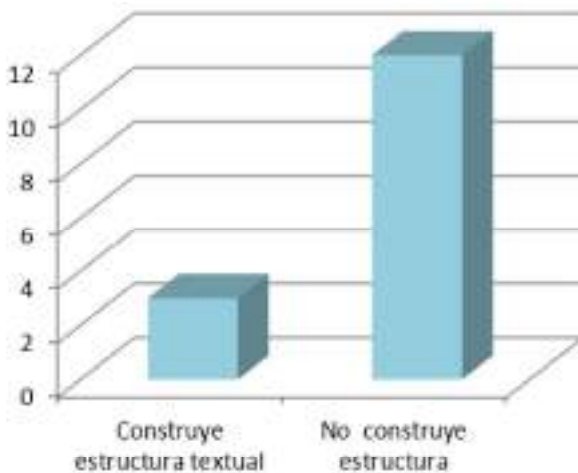


Entre las dificultades que se observaron se puede enumerar la falta de los registros de contenidos, análisis y debates vertidos en las clases de Didáctica, la escasa vinculación entre las ideas centrales esbozadas y la propensión a caer en la elaboración de un resumen de cada texto bibliográfico. En los casos que se establecen como regulares se puede visualizar un intento de agrupar los distintos análisis de los autores sugeridos para la lectura en torno a un tópico, pero de inmediato la tendencia es la reproducción de las partes más significativas de los textos.

En cuanto a la segunda de las variables, el grado de incorporación del material bibliográfico, una mayoría trabajó con las tres fuentes bibliográficas solicitadas y el resto sólo con algunas. A pesar de esto, en casi todos los casos se hizo mención a los autores, aunque con muchas dificultades en el citado, situación que nos llevó a trabajar en los textos académicos, entre ellos los argumentativos, para establecer una relación que puede ser dialógica entre el conocimiento propio y ajeno (Padilla, 2010).



Sobre la tercera variable de análisis, referida a la elaboración de una estructura textual, ya sea a partir de los indicadores clásicos de “introducción”, “desarrollo” y “conclusión” o bien a través de títulos que anticipen contenidos, en la mayoría de los casos no se pudo observar tal construcción. Tampoco se observaron marcadores de reformulación (Martí, 2012) que sugirieran una vinculación entre enunciados en la medida que se fuera desarrollando el escrito.



En cuanto a la selección que se hace de las fuentes, es decir, si se toma o no lo que es relevante, un porcentaje significativo de casos evidenció poder registrar las tesis principales de los autores, recortar lo relevante de cada una, situación importante si se toma en cuenta que el discurso pedagógico y didáctico es diferente al histórico y ofrece dificultades como todo conocimiento nuevo cuando se trata de reconocer diferentes posiciones epistemológicas.



Esta experiencia reflejó, en algunos casos, una manera particular de constituir definiciones que mostraron preconcepciones en materia educativa. A pesar de que la voz propia se evidenció sólo para diferenciarse de lo que un autor decía, en los pocos intentos de reformulación que realizaron los estudiantes, a la manera de traducción de los textos, se utilizaron conceptos que mostraron una lógica de apropiación de contenidos que no se correspondían con los sentidos vertidos en los mismos. En concreto, cuando se escribe sobre el objeto de estudio de la didáctica aparecen expresiones como: “*La didáctica es aquella que se focaliza en el proceso de las etapas del aprendizaje*” o bien

“Una cosa que hay que remarcar es la diferencia que existe entre la didáctica general y la didáctica específica. Ya que la primera es una disciplina pedagógica que se encuentra dentro de las ciencias de la educación, que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como meta una mayor optimización de los métodos y prácticas que se llevan a cabo en este acontecimiento. En cambio, la segunda se especifica en las metodologías acerca del aprendizaje, sobre la motivación”.

En la próxima cita se toma como ejemplo un párrafo que recupera nociones trabajadas en el aula y una reformulación del texto de Camilloni (1996) y que refiere al punto señalado más arriba

“A continuación quiero mencionar otro tema que ha sido de importancia en las clases como el abandono del lema pedagógico “enseñanza-aprendizaje” ahora se parte de la idea de que son dos procesos claramente delimitados, diferentes y hasta contradictorios en muchos casos. El aprendizaje depende de la enseñanza. Y a la inversa para enseñar será suficiente conocer cómo se producen los procesos de aprendizaje”.

En otros casos se explicita que la Didáctica estudia “cómo se transmiten los conocimientos, como se instruyen”. Con estos ejemplos, se observó que la concepción de la Didáctica como técnica que era mayoritaria a comienzo del año lectivo se mantuvo muy presente, a pesar de las devoluciones y aclaraciones que tuvieron lugar en clases acerca de las concepciones existentes sobre el objeto de estudio de esta disciplina y de sus consecuentes derivaciones.

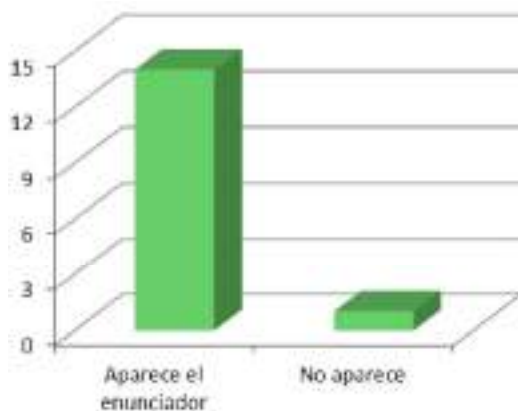
Se repitieron las siguientes expresiones asociadas a una postura de enseñanza como transferencia de contenidos: “entre los distintos métodos de enseñanza que puede desarrollar un docente que trata de impartir un aprendizaje significativo”, “el docente, cuando imparte el conocimiento”, “a la hora de llevar a cabo la instrucción sobre la invasión española”, “el contenido impartido por el docente”. Esto demuestra cómo, a pesar de la intervención docente, la construcción de conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza está fuertemente condicionada por concepciones educativas muy arraigadas, pero también muy cuestionables desde una teoría crítica del pensamiento social.

Otra de las recurrencias tiene que ver con la ausencia, en su mayoría, de un hilo conductor que organice el texto. Es común encontrar entre las producciones un planteo inicial sobre los tópicos que se abordarán sostenidos brevemente pero que luego se pierde ante el avance de una práctica de resumen de lo que dice cada autor. En este sentido, se dificulta la comprensión de lo que se expone ante la desvinculación de

los párrafos y la repetición de ideas. Así, no se está cumpliendo con una condición básica de la comunicación discursiva debido a que los enunciados son considerados como unidades aisladas sin relación dialógica ni proyección hacia respuestas posibles (Martí, 2012)



La última variable a analizar es la construcción del enunciador y cómo éste aparece. En catorce de los quince casos, éste se constituyó como tal, aunque sólo para diferenciar su voz de los autores de las fuentes consultadas. En un solo caso no hubo construcción del enunciador y en un caso se pudo configurar de manera argumentativa. De esta manera, en la mayoría de los escritos, la propia voz, la posición que asumen los estudiantes en torno a la Didáctica como disciplina no aparece de manera deliberada. Quizá esto pueda explicarse debido a la exigencia de objetividad que ha estado y está muy presente en el discurso científico por la que se propicia una relación absoluta, atemporal con el conocimiento y con la realidad misma, situación que transfiere a la escritura académica una noción instrumental del lenguaje (Martí, 2012).

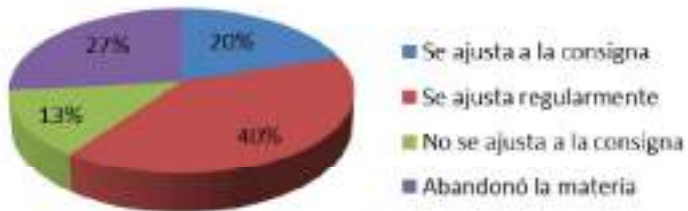


La experiencia de producir textos sobre problemas de la enseñanza de la historia

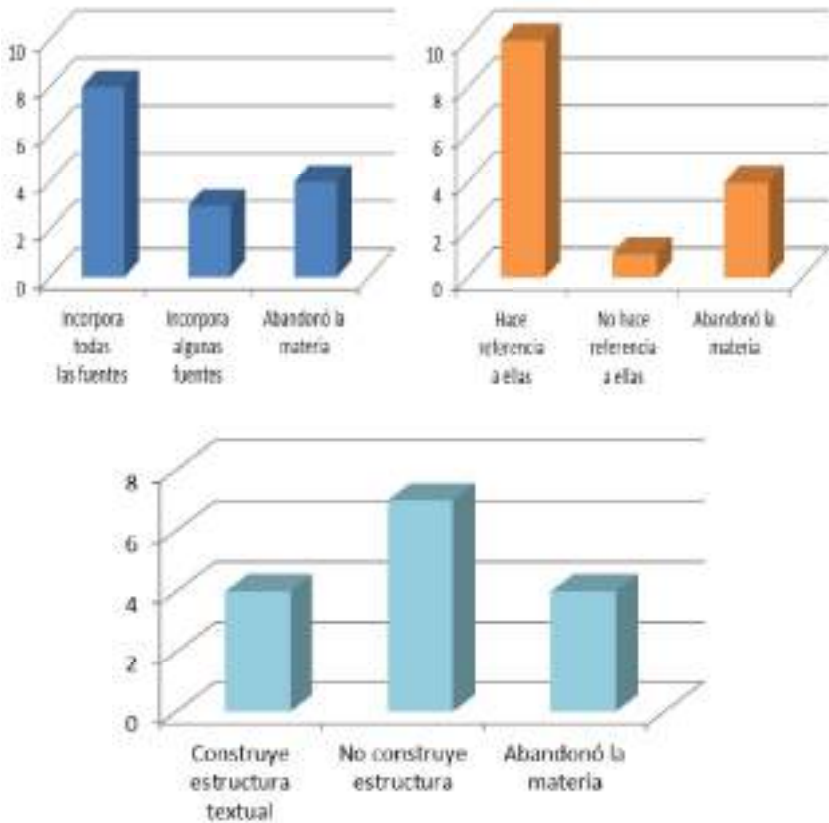
En un segundo momento de esta experiencia de escritura académica, mediando algunos meses y devoluciones a los estudiantes acerca de los puntos a mejorar en sus escritos, se les solicitó una síntesis con las mismas características de la consigna más arriba detallada, pero con diferente bibliografía, esta vez, referida a problemas que hacen a la enseñanza de la Historia como es el tiempo histórico, el uso de fuentes, distintas estrategias de trabajo, la función social de la misma. Esta bibliografía³, previa lectura domiciliaria por parte de los estudiantes, fue analizada y discutida en clase a la vez que actualizada en función de diversas problemáticas actuales percibidas a través de medios de comunicación, experiencias personales y reflexiones que hacen a la enseñanza en general y a la enseñanza de la Historia en particular en el contexto regional y nacional.

³Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global* (cap. 1), Cernadas, J. Y Lvovich, D. (2010). *¿Historia para qué?*, Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia latinoamericana*, Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, cap. 3 y 4., Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*.

En cuanto al grado de resolución de la consigna, dos de los casos mejoraron respecto de su experiencia anterior mientras que la mayoría de los restantes se mantuvieron en una situación de ajustarse regularmente a la actividad. Se observó en general un apego a la bibliografía, esta vez con un mayor intento de vincular ideas entre los autores a través de un intercalado de párrafos que intentaron esbozar una trama argumentativa a diferencia de la primera experiencia en la cual la tendencia fue la del resumen de cada autor seguido de otro. Entre las continuidades percibidas se pudo identificar la escasa incorporación de conceptos trabajados en clase y la ausencia de la voz propia en la reformulación de ideas en la que esté implicada la dimensión argumentativa de la palabra (Pérez y Rogieri, 2012).



En cuanto a la incorporación de fuentes y la mención a ellas, la mayoría de los estudiantes abordó toda la bibliografía e hizo referencia a los autores a través de la práctica del citado, esta vez mejor lograda que en la experiencia anterior. Por otra parte, se mantuvo la misma situación en cuanto a la construcción de una estructura textual, los mismos casos que en mayo habían realizado esta práctica en sus escritos fueron los que la sostuvieron y sólo un caso avanzó en este sentido incorporando preguntas que iban ordenando la exposición.



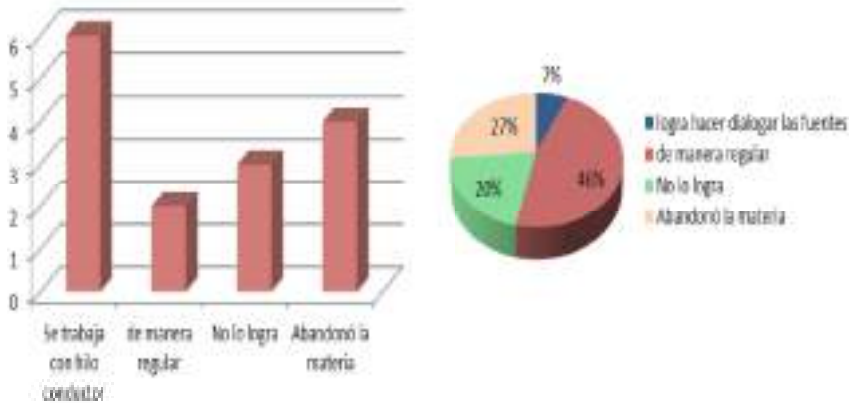
La selección de lo relevante de cada bibliografía se mantuvo en un registro positivo, no hubo mayores dificultades en este tema, posiblemente por ser práctica habitual en el cursado de la carrera la identificación de información que corresponde a determinada pregunta. Sin embargo, esta capacidad, como se advirtió en el mes de mayo, no garantizó en todos los casos una correcta interpretación de la postura epistemológica de los autores. A pesar de que tres de los casos mostraron un avance en este sentido, persistió en otros la distorsión de algunos conceptos, como por ejemplo el de “memoria

histórica” al que se lo consideró con frecuencia como un sinónimo de la Historia disciplinar.

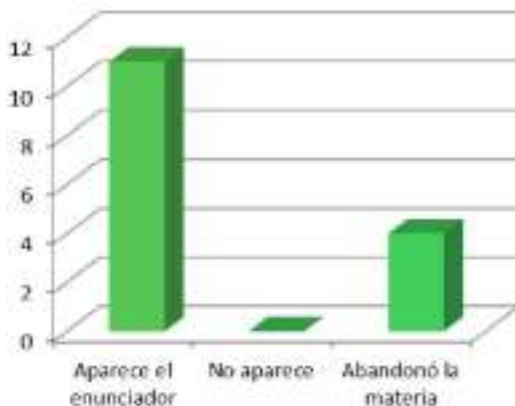


Uno de los aspectos en que se observó un cambio significativo de manera general es en la presencia, aunque no explícita, de un hilo conductor que articule la presentación de la información, quizá por ello es que también se consideró una mayor capacidad en hacer dialogar los enunciados de diferentes autores. Como se mencionó más arriba, el orden de presentación de los mismos arribó a una explicación coherente acerca de los problemas en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, fue necesaria la cooperación del lector con el texto para vislumbrar esta característica debido a que el enunciador sólo se construyó para presentar a los autores de la bibliografía.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski. *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los procesos históricos.*



Esta característica con la que se configura el enunciador refleja una relación particular que el estudiante universitario tiene con la escritura académica a la que se ha referido anteriormente. Es decir, no hay un compromiso enunciativo, la posición es la de reproductor del conocimiento que no logra aún construir un texto autónomo (López, 2010).



Algunas reflexiones finales

Ante la consideración de que las prácticas de lectura y escritura propician la construcción del conocimiento y una apropiación reflexiva del mismo, la experiencia que se puso en marcha con los estudiantes de Didáctica de los Procesos Históricos de la UNRC tuvo como objetivo favorecer el desarrollo de esos procesos. La relevancia de este tipo de propuestas contribuye con un perfil docente que pueda ser capaz de abordar críticamente la realidad a la vez que incorporar una dimensión performativa a su labor, es decir, a través de una comunicación discursiva en la que esté presente la argumentación de las propias ideas en una relación dialógica con otras.

La valoración de esta experiencia puso en evidencia que dichas capacidades no se desarrollan con la práctica tradicional de escritura de respuestas que se propicia desde diferentes espacios de la carrera de Historia, como así tampoco con la instancia del examen escrito que instrumenta una retórica en la que se dice el saber a un docente experto que coopera en la interpretación expuesta y que está atento a un control de lectura. También dio a conocer que este tipo de experiencias no se habían llevado a cabo antes en la trayectoria de los estudiantes con los que se trabajó y que se corroboró ante el manifiesto de las numerosas dificultades en la construcción de un texto autónomo.

Estas dificultades están relacionadas con el predominio de un tipo de escritura en la que no se desarrollan operaciones retóricas, lo cual queda de manifiesto en el escaso despliegue de estrategias de reformulación. Las mismas se hacen evidentes a través de ciertos marcadores de reformulación que permiten explicar una idea, ampliarla, acercarse a los enunciados del texto fuente o distanciarse. Al no incorporarlas condujo a que los textos no tuvieran cohesión interna y se tornaran dificultosos para leer.

En aquellos casos que lograron un desarrollo de reformulación se evidenció el uso de expresiones, en su mayoría, para ampliar explicaciones y sólo en muy pocos casos para argumentar posiciones. Estos avances se fueron logrando paulatinamente, a través de un

trabajo de corrección continua y de revisión de la bibliografía sobre la que se trabajó.

Al finalizar la experiencia se les pidió a los estudiantes una valoración de la misma y según sus testimonios este ejercicio en la escritura implicó un desafío al momento de extraer las ideas principales de cada autor y vincularlas debido a que la práctica recurrente de abordaje de textos está dada por la elaboración de resúmenes. En palabras de una estudiante:

“(...) estoy acostumbrada a hacer el resumen larguísimo de cada autor y estudiar así sin relacionarlos... es que se me dificulta escribir estableciendo una relación más dinámica entre los textos sin marcar donde empieza uno y termina el otro (...)”.

Sin embargo, a pesar de las dificultades enumeradas, la práctica sostenida de esta experiencia a lo largo de un año dio cuenta de pequeños avances con relación a los aspectos formales de la escritura académica, como es el citado de la bibliografía, y con la puesta en circulación de los enunciados de diferentes autores. Se advierte la importancia de persistir en éstas prácticas, no como ejercicios aislados dentro de la formación universitaria, sino como parte de espacios institucionalizados destinados a la escritura disciplinar y a la enseñanza de la escritura disciplinar. Desde el área de formación de la práctica profesional esta necesidad asume una relevancia singular puesto que la escritura y la lectura son unas de las capacidades a desarrollar con más demanda en el aprendizaje y la enseñanza de la disciplina en el nivel medio.

Finalmente, luego de haber realizado esta primera aproximación sobre las prácticas de escritura académica en los estudiantes de Didáctica, se reconoce un aspecto a ser modificado a los fines de optimizar la experiencia a futuro y que tiene que ver con la consigna. Ante el diagnóstico que ofreció la misma se considera más apropiado comenzar por consignas más simples, que favorezcan procesos de reformulación, sobre la base de menos bibliografía, como podría ser un informe de lectura sobre un autor determinado. Asimismo, acompañar al estudiante en la identificación y la elaboración de textos

Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski. *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los procesos históricos.*

explicativos y argumentativos, entre otras convenciones básicas del género académico.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Araujo, S. (2006). *Una Introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Camilloni, a. (1996). *corrientes didácticas contemporáneas*. buenos aires: paidós.

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. 1ª Ed. Buenos Aires: Paidós. Cap.1.

Cernadas, J. Y Lvovich, D. (editores) (2010). *¿Historia para qué?* Buenos Aires: Prometeo libros.

Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coria, M. (2012). Estrategias de citación en trabajos universitarios. Acerca de cómo, cuándo y por qué citar la bibliografía. En: Pérez, L. y Rogieri, P. *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: FHUMYAR ediciones.

De Amézola, G. (2008). *Ezquizohistoria*. Buenos Aires: Zorzal.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski. *Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los procesos históricos.*

Insaurralde, M. (Coord) (2009). *Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós. Cap. 3 y 4.

López, E. (2010). Producción de escritos argumentativos: la construcción de la postura del enunciador. En Vázquez, A. y Otros. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.* Río Cuarto: UniRío.

Martí, M.E. (2012). Control del discurso en la escritura académica: la operación retórico-discursiva de la reformulación. En Pérez, L. y Rogieri, P. *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica.* Rosario: FHUMYAR ediciones.

Padilla, C. (2010). Argumentación académica en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados del área de humanidades: Experiencias de investigación-acción en curso. En Vázquez, A. y otros *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.* Río Cuarto: UniRío.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2012). Retórica y Estudios del Lenguaje en la escritura académica. En Pérez, L. y Rogieri, P. *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica.* Rosario: FHUMYAR ediciones.

Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Documento

Comisión Interinstitucional de las carreras de Profesorados en Historia, de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) (2012) *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesoradores universitarios.* Universidad Nacional del Nordeste.

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°17 [75-94] 2019 - ISSN-L N°1668-8864

Evaluar en las prácticas: un nuevo desafío para el profesorado de Historia

Elvira Isabel Cejas^{*}
Ana María Brunás^{**}

Reseñas n° 17

[pág. 95-114]

Recibido: 30/6/2019

Aceptado: 7/8/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Este artículo tiene como propósito recuperar experiencias de la Cátedra de Práctica II y Residencia, en el contexto de una nueva normativa que entró en vigencia en el año 2015 en la Facultad de Humanidades UNCa y permanece. Nuestra preocupación se instala en los modos de evaluar las prácticas de la enseñanza en la carrera de Historia durante ese año, revisando los obstáculos, las nuevas demandas, los sentires y las primeras producciones de los practicantes/residentes en este nuevo desafío de las prácticas. Precisamente en esto reside el mayor cambio de aquella normativa, pasar de una lógica evaluativa aplicacionista a un proceso evaluativo que combina la hetero-evaluación, la co-evaluación, la auto-evaluación, y especialmente la reflexión. Para analizar retrospectivamente esos procesos experimentados por las cátedras de prácticas trabajamos con dos casos tomando

* Prof. en Historia. Especialista en Metodología de la Investigación en las Ciencias Sociales. Doctoranda en el doctorado en Ciencias Humanas. Docente Investigadora. Profesorado en Historia. Facultad de Humanidades UNCa. eecejas@gmail.com

** Prof. en Historia. Especialista en Docencia Universitaria. Magister en Docencia Universitaria. Docente Investigadora. Profesorado en Historia. Facultad de Humanidades UNCa. abrunas@yahoo.com.ar

como fuentes, las narrativas elaboradas por los residentes como producciones de ese proceso.

Palabras clave: Prácticas, Hetero-evaluación, co-evaluación, autoevaluación, reflexión.

Abstract

This article aims to recover experiences of the Chair of Practice II and Residence, in the context of a new regulation that came into force in 2015 at the Faculty of Humanities UNCa and remains Our concern is installed in the ways of evaluating the teaching practices in the History career during that year, reviewing the obstacles, the new demands, the feelings and the first productions of the practitioners / residents in this new practice challenge. Precisely in this lies the greatest change in that regulation, moving from an applicationist evaluation logic to an evaluation process that combines hetero-evaluation, co-evaluation, self-evaluation, and especially reflection. To retrospectively analyze these processes experienced by the practice chairs, we work with two cases based on the narratives elaborated by the residents as productions of that process.

Keywords: Practices, Hetero-evaluation, co-evaluation, self-evaluation, reflection.

En esta oportunidad ponemos a consideración los modos particulares que realizó la Cátedra de Práctica II y Residencia, en la carrera de Historia a la luz del Marco Acuerdo (2015), que dejaba atrás el Reglamento de práctica (1999) existente en la institución. Interpelados por la propuesta, el equipo repensó y se interrogó, puso en tensión los supuestos, tomó decisiones y realizó acciones que narramos como experiencia, que recupera la memoria sobre la experiencia vivida y que a su vez, quien la lea y escuche lo tome como una experiencia

narrada a otros. De este modo, enseñar a enseñar, los cambios y las continuidades experimentadas en estos últimos años, es lo que nos proponemos poner en escena, a la luz de nuestras experiencias como formadores, como enseñantes, como aprendices de nuevas miradas en la construcción de saberes, aportes, experiencias y conocimiento en y sobre las prácticas docentes.

Transitando nuevos sentidos

Desde la UNCa, durante el 2015 se convocó a los docentes de las cátedras de Prácticas de la Enseñanza para poner en discusión la posibilidad de revisar el marco regulatorio que existía desde 1999 (Resolución C.D.F.H. N° 090-Reglamento Práctica). Las diferentes reuniones con los colegas posibilitaron, en primer lugar, advertir las problemáticas que se viven en las cátedras de práctica y en su correlato analizar entre las problemáticas, la presencia de una clase final que al término de un proceso de práctica y residencia producían un verdadero quiebre entre una lógica que se posicionaba desde la ponderación y luego, la clase final y una instancia de pro mediación para llegar a la nota definitiva. Todo esto ponía en evidencia verdaderas fracturas. Ante esto, los modos de evaluar, requerían revisar y proponer un nuevo lineamiento y/o acuerdo, un instrumento acordado que pudiera servir a la acción de las prácticas en los diferentes profesorado que competen a la Facultad de Humanidades. Esta decisión era necesaria, oportuna y en ello todos los profesores/ras de las cátedras de prácticas de los profesorado coincidíamos.

Fue así que, convocadas, el trabajo se inició en 2014, al principio en formas esporádicas; durante el 2015 los encuentros guardaron mayor regularidad. Estas reuniones tenían metas a alcanzar, no explícitas, pero sí implícitas. Entre las problemáticas advertidas, los docentes coincidían en señalar los tiempos de las prácticas, los criterios evaluativos que se incorporarían a las prácticas, y cómo actuar frente a algunos imponderables. De este modo, el principal aspecto era la cuestión de la evaluación. Todos los presentes referían el proceso, indicaban los retrocesos, las idas y las vueltas, los modos de solución, los quiebres y finalmente la clase final esta decisión colapsaba la

intencionalidad primera de origen. Asimismo se mantenía una lógica que se inscribía en un paradigma aplicacionista, la clase final era similar a aquellas clases modelos, la mejor clase que un docente podía dar en una proceso en el que la teoría se volvía práctica.

Hacer mención a la implementación del Marco Acuerdo vigente, nos posicionó ante una re-estructuración y desestructuración de una lógica evaluativa que promovía la puesta en escena de los practicantes, frente a sus capacidades observables durante el desarrollo de una clase final en pos de generar propuestas de trabajos que re-signifiquen, a partir de la reflexión, las experiencias de prácticas docentes.

La puesta en marcha de la nueva propuesta de trabajo implicó, asimismo al interior de las cátedras, pensar en procesos que involucraban nuevas dinámicas de trabajo, protagonizar un nuevo “modus operandi” en el “enseñar a enseñar enseñando” (Edelstein. Salit, Domjam y Gabarini. 2014. P.6) que conjugaba un proceso de implicación subjetiva por parte de los practicantes, quienes deben volcar la mirada hacia sus propios procesos constructivos del hacer en la práctica, poniendo distancia de las formas de evaluación como un resultado.

¿Cuáles eran los sentidos en la práctica institucionalizada?

Los jóvenes, en su formación docente, tienen una cátedra que los posiciona como docentes, la práctica de la enseñanza, algo muy diferente a toda las materias que estaban en su formación, es en esta instancia de la formación donde van a vivenciar la complejidad de la práctica docente en las instituciones educativas, tomando contacto directo con la realidad, enfrentándose por primera vez con lo que será su futuro desempeño profesional. De este modo, el ingreso a esta cátedra en las instituciones de formación docente (universidad y/o Institutos de formación docente), posicionan al estudiante frente a tres prácticas sociales: la práctica de la enseñanza como cátedra; la práctica

pedagógica¹, en la que el estudiante trabaja con el conocimiento (antes, durante y posteriormente) asumiendo el rol de docente junto a sus estudiantes y la práctica profesional², como instancia de construcción de su identidad como docente acorde a su perfil formativo.

En este trabajo nos focalizamos en la práctica de la enseñanza como cátedra, entramos a desandar este proceso cargado de “homogeneidades y diversidades; certezas e incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos”, recuperando los conceptos de Gloria Edelstein. (Edelstein, 1999, p.17).

El sentido de la acción transitiva: “estar siendo para dejar de ser”

En el contexto de esta práctica de la enseñanza, el estudiante trasunta de ser practicante a residente y a medida que realiza esos cambios en su rol, el apoyo de los docentes del equipo de cátedra, se manifiesta a través de diferentes dispositivos: la observación, el registro, las memorias, los textos de reconstrucción, y re contextualización de lo trabajado. De ese modo, se crea un vínculo y /o convenio didáctico, que se entrama entre el estudiante-practicante- residente y el equipo de cátedra.

En la lógica de la clase final, se tensiona ese vínculo con la llegada de otros docentes, que operaban como “tribunal” en el aula. Estos docentes “nuevos”, ajenos al proceso de prácticas y al mismo tiempo, parte de la carrera del profesorado en Historia, aparecen como especialistas en la temática que se abordaba y con una fuerte impronta

¹Elena Achili. (...) al referirse a estas prácticas la primera tendencia es reducirla a la actividad de enseñanza de un determinado contenido a través de un proceso de comunicación interpersonal producido entre el docente y el alumno, esto es un concepto restringido respecto de estas prácticas, porque existe un conjunto de funciones que cumple el docente y que por supuesto van más allá de la clase, como por ejemplo la preparación o el diseño de la propuesta de enseñanza, que es una tarea realizada fuera del horario y del espacio de la clase

²Pérez Gómez. Concebir la práctica como profesional, es a su vez aceptarlo como eje de la formación docente. (...) los futuros docentes deben disponer del conocimiento necesario para enseñar y poseer competencias y habilidades analizar su práctica y estar conscientes de las implicaciones éticas valorativas de la enseñanza.

de evaluar a quien imparte la clase. Al frente el estudiante “residente”, quien ha virado de “estudiante- practicante a estudiante-residente, el paso de la institución facultad (universidad) a la institución escuela (publica/privada), de los docentes del equipo de práctica a compartir con el colega del curso, con otros sujetos de la escuela, y poner fin a este mundo nuevo de muchas tensiones. En este contexto, el momento de la clase final se convertía en un polvorín, en el que se condensaban los nervios por finalizar la práctica, el aprobar o no esta etapa, ¿y si no apruebo?, ¿tengo que hacer todo de nuevo? todas estas inquietudes seguramente sobreolaban la mente de los residentes y la evaluación dirimiendo entre una constante en la multiplicidad o en búsqueda de nuevos sentidos.

Poner a rodar nuevos procesos nos situaba nuevamente en un punto de partida ¿Cómo llevamos adelante esta propuesta? ¿Qué estrategias seleccionamos? ¿Cómo evitamos la improvisación para generar un proceso anticipado y evaluado de modo permanente?

Todas esas sensaciones y urgencias que movilizaban a los sujetos de la práctica, era oportuno revisar y las preguntas se sucedían ¿Cómo terminamos la práctica sin una clase final?

¿Cómo se evalúan las prácticas en otras instituciones? .Buscamos antecedentes en otras universidades, había grupos que se habían preocupado por revisar cómo evaluar las prácticas. La mayoría de los antecedentes nos conducían a pensar una defensa de las decisiones de los alumnos practicantes residentes a lo largo de este proceso, la reflexión y la meta cognición, las decisiones, los tropiezos, la teoría y la práctica. Todas coincidíamos en que, lo mejor era la narrativa pedagógica porque permitía repensar y reflexionar sobre la propia práctica.

En el mes de junio de 2015, la Facultad de Humanidades daba a conocer una resolución que reconocía el Marco Acuerdo de las prácticas de enseñanza y propiciaba la creación del Centro de Práctica de la Facultad de Humanidades UNCA. (Marco Acuerdo. Res CDFH N° 098/2015).

La primera cuestión que requiere atención es la que al enunciar un marco acuerdo y no un reglamento, implica un cambio. El mismo considera otras formas de regulaciones que no son la prescripción de las prácticas sino más bien la construcción de acuerdos de trabajo. Y en su texto también, hay otro aspecto a analizar respecto del paradigma de evaluación, de una concepción cuantitativa a una evaluación cualitativa, que reconoce que cada persona aprende de modo diferente, atento al desarrollo personal y social, la evaluación es una construcción entre docentes y estudiante, e implica avances y retrocesos, priorizando el diálogo la comprensión y el aprendizaje.

La implementación de un nuevo dispositivo de evaluación propuso, como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que evidenciaba un paso de cambio entre la evaluación como fases de pro mediación del conocimientos y la evaluación como ponderación, y progresión de un proceso de construcción, implicando un momento de reflexión y análisis de las propias decisiones asumidas en instancia de enseñanza y de aprendizaje.

Y ahora ¿qué hacíamos? ¿lo poníamos en práctica? ¿cómo? Hasta este momento, ¿qué pasaba con nuestros alumnos? ¿debían rendir la clase final? o bien ¿enseñarles a construir una narrativa?

Las cátedras de práctica tienen una particularidad, los estudiantes deciden sobre sus cursadas, podían llegar hasta el ensayo y luego hacer la residencia en el año siguiente. Precisamente esos sujetos estaban finalizando ¿qué hacemos con ellos? Acorde a lo establecido al principio de su residencia debían hacer su clase final. Ahora el instrumento que regulaba esta práctica ha dejado de existir y debemos trabajar con el marco acuerdo. ¿Cómo continuábamos? ¿Tendrían que convivir durante este año los dos instrumentos?

Nuestro equipo de cátedra ante la nueva normativa, debía resolver:

- aquellos acuerdos que se hicieron a principio de año tenían que cumplirse y esos dos estudiantes debían culminar con la clase final;
- los seis estudiantes “ingresantes” en este año 2015 realizarían una defensa oral de sus procesos de práctica, esto implicaba darles a conocer el nuevo

Marco Acuerdo, abrir un nuevo horizonte de construcción, desestimar algunos comentarios maliciosos, que los cambios traerían aparejados y también, las posibles resistencias a este cambio.

La implementación de la nueva propuesta de evaluación acordada en el Marco Acuerdo reconoce en su formulación la articulación tanto de instancias de *hetero-evaluación*, *co-evaluación* y *auto evaluación*. (Anijovich, Rebeca, 2009, p. 38). A través de ellas el practicante-residente puede ir evaluando su propio aprendizaje junto con el de otros compañeros, ser evaluado tanto por el equipo de cátedra y evaluarse a sí mismo, evaluar a los demás y ser evaluado por otros, según objetivos conocidos y criterios establecidos de antemano lo que le permite reflexionar acerca de aciertos y equivocaciones, re significando y orientando nuevos aprendizajes.

¿Qué características asumen las modalidades de evaluación antes mencionadas?

El momento de hetero-evaluación, donde en diálogo permanente con los residentes, gira en torno a la co-construcción y a la revisión de los procesos desarrollados en situación de práctica así como en la socialización de los resultados, propiciando un proceso dialéctico entre teoría y práctica. Aquí no sólo juegan un papel relevante en la evaluación de los practicantes- residentes los docentes del equipo de cátedra, sino también los co-formadores o "...docentes de nivel medio con vasta experiencia profesional que de manera voluntaria aceptan la incorporación de practicantes en sus clases". (Edelstein y Coria, 1999, p. 58).

La función de ambos es realizar un seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes.

En esta oportunidad, se consideran para evaluarlos una variedad de instrumentos:

- ✓ Presentación del proyecto, corrección y puesta en escena: en dicha instancia se tiene en cuenta: responsabilidad en la elaboración y en la presentación del trabajo, estructura y organización, coherencia interna, coherencia externa,

creatividad y originalidad, pertinencia de la bibliografía seleccionada.

- ✓ Informes del profesor a cargo de las prácticas en los que se evalúa el conocimiento del tema, la presentación del contenido, la capacidad de mantener la atención del estudiante, la creatividad y pertinencia de recursos didácticos, la interacción con los ellos, el uso del tiempo, entre otros; aspectos éstos que hacen al desempeño del residente-practicante frente al grupo de trabajo.

En el momento de *co-evaluación* los practicantes- residentes, junto a sus profesores y compañeros de prácticas, a través de distintos espacios de encuentro (Talleres pos-práctica, devoluciones de las observaciones), reflexionan acerca de sus producciones, vivencias, dificultades, desde los marcos conceptuales analizados durante las clases. Como preparación para la realización de la *Memoria de Práctica*, se socializan los registros de observaciones micro y macro institucionales en los que se han consignado las actividades realizadas en la institución, la valoración de actividades, opiniones y comentarios como así también registran la asistencia a las prácticas y los acompañamientos con el docente a cargo de la asignatura. En esta reconstrucción de las prácticas jugaban un papel relevante no sólo los practicantes- residentes y los docentes del equipo de cátedra, sino que están presentes los co-formadores, quienes desde sus experiencias profesionales y de manera voluntaria, aceptaban acompañar a los practicantes en sus clases.

La multiplicidad de voces que interactúan en este proceso, las múltiples decisiones que se iban asumiendo, los múltiples escenarios que emergen desde lo institucional hasta lo áulico, generan el cruce entre las condiciones subjetivas, que se van forjando entre los sujetos al momento de las prácticas, y las condiciones objetivas que se determinan desde lo normativo en las institucionales.

El itinerario y/o recorrido llevado a cabo por cada practicante al momento de realizar su práctica, los posicionaba frente a recorridos

que trazaban el hacer y el planificar, el hacer y re-pensar en aquello que se había hecho en la clase para proyectar la siguiente, el hacer y el registrar, el hacer y el evocar su experiencia.

Poder tener un seguimiento continuo en el desarrollo y la formación en terreno “in situ” de los futuros docentes, nos habilitaba a poner en acción diferentes dispositivos y estrategias, que resulten propicios para “el movimiento dialéctico que se producen entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Hernández, 2015, p.84) pero que también buscábamos que, en ese pensar sobre el hacer, nos habilite para poder generar instancias de hetero-evaluación. Por lo que se propuso:

- ✓ El diseño y la presentación de un “proyecto áulico”, como dispositivo de organización de las decisiones construidas, por un lado al momento de planificar la enseñanza, pero también al momento de volver sobre esa planificación puesta en acto. Desde este proceso lo que se propiciaba era problematizar los modos de abordaje de los contenidos, teniendo presente no sólo la creatividad ante la utilización de los recursos y la selección bibliográfica, sino otros procesos de implicación que aluden al clima del aula, las dinámicas de participación y apertura en la clase, la influencia de lo institucional en la configuración o re-configuración de lo planificado. Esto nos permitía que sean ellos quienes luego de cada clase, volcaran la mirada sobre lo planificado para poder reconstruir lo que Salit, describe “...del pasaje contenidos “objetos de conocimiento/ aprendizaje” a “contenidos objeto de enseñanza”; objetos pensados “para sí”, transformados en conocimientos pensados “para otros. (Edelstein, G. Salit, C. y Otros. 2014, p.03).
- ✓ La elaboración de los registros de clases, nos permitió al mismo tiempo evocar lo sucedido en las clases, desde la mirada del docente de la cátedra o del docente co-formador, para confrontar con el plano de la mirada subjetiva del practicante, buscando en sus prácticas el transitar de relatos descriptivos-objetivos a registros subjetivos-etnográficos, que reflejen los modos de abordar y construir el conocimiento desde la implicancia personal en la fase activa-reflexiva del proceso,

pero también a lo realizado en la clase, y las relaciones con las decisiones asumidas en instancias pre activa. Sus memorias o registros se consolidaban como referentes imponderables en nuestro trabajo.

Consideramos que estos modos de abordar la práctica nos permiten que la palabra escrita testimonie lo actuado, la reescritura de la experiencia vista desde diferentes aristas, la mirada del formador explícita en el registro, que busca la fidelidad de lo que sucede en el aula. La mirada del propio protagonista, el residente desde lo posterior a lo actuado, el recuerdo, el olvido, lo que se cree que sucedió. Como aquel momento que Salit, propone para

“... reconstruir episodios o situaciones de “clases” desde la memoria se vuelve invite como otros modos de hacer hablar las prácticas. Proceso que desafía un juego de espejos de claros, oscuros, luminosidades y opacidades, disímiles imágenes, encuentros y desencuentros con la experiencia de sí...” (Edelstein y Salit, p.04-05).

En la continuidad de nuestro relato pensado y sostenido desde las multiplicidades, también cobra presencia el trabajo con *la co-evaluación*. Para ello, el aula-taller post-práctica nos permitía socializar, compartir y reflexionar sobre los trabajos que se venían realizando de sus producciones (memorias y registros de las clases), con el plus de empezar a construir marcos conceptuales que les permita ir transitando lentamente del pasaje de las escenas del aula a la narrativa de su *Memoria final de Práctica*.

Este nuevo dispositivo nos ayudaba a comprender la implicancia del acto pedagógico que se transmite a través de los procesos de escritura, poniendo en escena la comunicación, la escucha y el reconocimiento de nuevos sentidos que emergían de lo que los residentes expresaban. Convirtiéndose, nos dirá Caporossi en un valioso dispositivo transformador de los modos de evaluar pero también de reflexionar. Entendiendo la reflexión en los términos que la define la autora: “... como una reconstrucción crítica que no sólo es individual, sino que también se da en los espacios de interpretación colectiva,

potenciándose al producir la interrelación con otros, la discusión, los intercambios cooperativos...” (Caporossi, 2015, p.134).

Las narrativas tenían la impronta de permitirnos potenciar sus procesos y nuestros propios procesos, de poder analizar y resignificar las prácticas desocultando el orden de lo privado para poder hacerlo público. Esta instancia constituía el “cierre” del proceso realizado durante el cursado de la asignatura, en esas Memorias de Prácticas se podía condensar un relato pedagógico que nos permitía poder avanzar al momento de la auto reflexión, era el momento de la *autoevaluación*.

Los alumnos practicantes-residentes ponen en tensión el rol de ejercer una auto-mirada sobre sus propios procesos educativos, sobre sus propios aprendizajes. La materialización de esta práctica-reflexiva, muchas veces se ve condiciona por la marca de la evaluación, intentando evitar evadir esta herramienta al momento de plantear sus prácticas tanto en los aspectos positivos como aquellos que han sido críticos.

La de-construcción del dispositivo de evaluación como una herramienta aplicacionista es lo que nos ha permitido pensar en otros mecanismos al momento de poner en escena modos posibles de configurar los aprendizajes y conocimientos, teniendo presente el reconocimiento de vivencias, aprendizajes, dificultades, desde en una propuesta de reflexión sobre lo actuado. Desde este posicionamiento nuevamente Caporossi nos brinda su aporte cuando sostiene que:

“... la narrativa escrita tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones, constituyendo la escritura de narrativas un instrumento clave para comprender los procesos de construcción del conocimiento profesional y mejorar la práctica profesional docente...” (Caporossi, 2015, p. 134).

En estos años también se ponía sobre el escenario nuestros procesos formativos, nuestros interrogantes, nuestros modos de trabajos, que venían siendo configurados con otros criterios; debíamos también reorganizar nuestros modus operandi para construir aperturas a

dinámicas de trabajo que nos llevan a revisitar nuestra mirada sobre los procesos de formación docentes.

Las narrativas evaluativas ayudan a comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, favorecen la comunicación de diferentes ideas a los demás, permiten reconocer nuevos sentidos al relatar lo sucedido desde la similitud de los acontecimientos, convirtiéndose así en un valioso instrumento transformador. Sirven, además, para incluir a los otros, porque convidan al trabajo colaborativo, a través del cual se hace posible reconocer qué se sabe, cómo se aprendió, qué se tiene que seguir aprendiendo, qué es viable modificar.

Finalmente es en los momentos de *autoevaluación*, donde los estudiantes tienen la posibilidad de analizar su propio aprendizaje, son evaluadores y evaluados al mismo tiempo, implicando el desarrollo de la autocrítica sobre los propios procesos educativos. Supone, en consecuencia, “una mirada crítica y la posibilidad de su extensión gradual a distintos aspectos de la realidad institucional con un alto grado de implicación de los actores”. Aquí se les solicita a los practicantes-residentes una reflexión escrita de autovaloración donde se tienen presentes algunos criterios de evaluación tales como el grado de aprovechamiento de las actividades realizadas, la posibilidad de transferencia de los conocimientos académicos, la preparación obtenida durante la formación de grado en relación a las exigencias de la práctica, la capacidad de iniciativa frente a la incertidumbre de la práctica docente, la actitud positiva hacia el trabajo, la disponibilidad e interés, el cumplimiento con el calendario y los horarios convenidos, la capacidad de empatía con los alumnos, entre otros.

El corolario de este proceso se concreta con la presentación de una Narrativa acerca de la memoria de práctica: Integra vivencias, aprendizajes, dificultades, en relación al cursado de toda la asignatura, desde en una propuesta de reflexión sobre lo actuado. Esta instancia constituye el “cierre” del proceso realizado durante el cursado de la asignatura. La escritura de *Memorias de Práctica* propone, según Foresi, interrogarse sobre las problemáticas con un modo de reflexión muy personal. (Foresi, 2009).

Este instrumento consiste en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los practicantes-residentes, “para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no” (Anijovich, 2009, p. 38).

Así comenzamos en los últimos días del cuatrimestre, nos encontramos con personas muy predispuestas y críticas. Desde la cátedra de práctica, decidimos aumentar y profundizar los talleres post prácticas, el momento de pensar lo que habíamos proyectado, lo que hicimos en el aula y recuperar las miradas de nuestros pares, del equipo de cátedra, de los docentes que nos acompañaban en las escuelas, consideramos que fue una etapa de construcción y deconstrucción constante.

De los seis alumnos cursantes y embarcados en esta nueva empresa, condicionados por los tiempos, y los compromisos ya asumidos en su trayecto formativo, dos decidieron continuar hasta la construcción de la narrativa final y los otros cuatro, dejaron esta etapa de residencia y defensa para el año venidero.

Los valientes transitaron el mes de agosto y septiembre, entre las escuelas y la facultad, la preparación de proyectos, dar las clases y encontrarnos en los talleres pos prácticas en donde viabilizamos los sentires, las dificultades, los aciertos y los errores, básicamente estos momentos servían para analizar, reflexionar, delinear nuevas estrategias y volver a emprender el camino a la escuelas. Finalmente a fines de septiembre, terminamos. Era el momento de escribir, era el momento de reflexionar este proceso. Creemos que la ansiedad era compartida por los que debían escribir, nuestros alumnos practicantes, residentes y también por el equipo de práctica. ¿Cómo llegábamos al final? ¿Habría servido todo este periplo? ¿Podremos cumplir con lo nuevo? ¿Qué van a escribir nuestros jóvenes? La incertidumbre nos invadió y permanecimos hasta Octubre. Por fin llegaron los escritos.

Las narrativas nuevos sentidos frente a nuestras miradas

Al retrotraer nuestra mirada en ese tiempo no lejano, consideramos que fue una etapa de construcción y deconstrucción constante, condicionados por los tiempos, por una nueva metodología de trabajo y nuevos modos de repensar el o los programas posibles que se van construyendo conjuntamente con el nuevo dispositivo.

En estos trayectos nos hemos visto interpelados también por los trayectos formativos de nuestros alumnos cuando quedan en la encrucijada de las reformas y modificaciones que se establecen desde lo institucional. Y ante esta situación también la ansiedad se había establecido como un sentir común, como algo compartido entre ambos, debíamos conocer y compartir la escritura.

La evocación, los cuestionamientos, las interpretaciones eran instancias permanentes que pusimos en práctica, debíamos planificar las formas de trabajo que les permitan poner en escena aquello que empezaba a ser visualizado en la mirada retrospectiva y proyectiva de los registros de las clases, en las escrituras de sus propios procesos reflexivos sobre aquello que acontecía en el aula y en las instituciones.

La enunciación de las narrativas de los alumnos residentes marcaba una impronta en la definición del momento que estamos vivenciando y lo que implicaba transitar por estos nuevos procesos. Destacamos a continuación algunos de los títulos presentados por ellos:

“Construyendo puentes: entre historias y proyectos”. Johanna

“El curioso caso de un residente llamado Arturo”. Arturo

Las lecturas de las narrativas constituyeron un momento de alta reflexión, una mirada del proceso que nos llenó de satisfacción en forma individual y colectiva, la posibilidad de encontrar en nuestros futuros colegas una mirada profunda sobre la práctica, su práctica y en especial sentir que este momento no fue en vano. Es muy ilustrativo el final de la narrativa de Arturo, quien expresa:

Para terminar quiero compartir un fragmento de un cuento de Eduardo Sacheri, llamado “Jugar con un Tango es algo mucho más difícil de

lo que a primera vista se podría suponer”, el fragmento dice lo siguiente:

“Cuando teníamos ocho, nueve a lo sumo, la autonomía de nuestro vuelo aventurero era escasa. Las madres exigían, todavía, la molesta condición de poder vernos al asomarse a la vereda. De modo que la vuelta, o sea el mundo, el universo, quedaba todavía prohibitivamente lejos. Pero a los once, a los doce, las madres ya empiezan a resignarse a salir a la vereda y a no vernos, a confiar en el Espíritu Santo, a aceptar el dolor y la angustia de sabernos a la vuelta, o a la vuelta de la vuelta, o vaya a saber dónde. Como mucho pueden exigir el retorno a la hora de la leche, a más tardar. Pero no pueden pretender, Dios nos libre, que uno siga en la vereda propia, o en la cuadra de casa, habiendo tanto mundo más allá esperándonos. Cuando uno tiene ocho, o tiene nueve, vaya y pase. Pero a los once, la cosa cambia, y cambia para siempre.”(Sacheri, 2011).

Este fragmento además de recordar mi infancia me hizo pensar en la residencia. Porque para mí la residencia fue pasar de tener 8 años a tener 11 o 12 –como dice el cuento–, la cátedra me permitió adentrarme a la vuelta de la vuelta de esas calles desconocidas de la práctica de la historia, me dio confianza y libertad para opinar y escribir las clases como yo quería. Me brindó seguridad a la hora de entrar a las aulas, de armar una prueba, de hacerme cargo de un curso cuyo docente se había ausentado. Pero sobre todo, lo que más valoro, es la posibilidad de haberme dado herramientas para empezar a desenvolverme en el universo de la enseñanza de la historia, me permitió darle un giro a mi formación, madurar cuestiones, y animarme a proyectar ideas que las tenía reservadas para más adelante. Considero que este proceso me permitió construir una base sólida que servirá para crecer en todos los aspectos que me vinculan a la historia y la sociedad en la que estoy inmerso. Hay muchas cosas para mejorar, muchas cosas para aprender, muchos libros para leer, muchos ensayos para escribir y muchas aulas para recorrer, pero ese aporte brindado por la práctica junto con el de otras materias, me cambió, y me cambió para siempre.

Para seguir reflexionando...

Desde lo planteado en el presente trabajo consideramos que las condiciones institucionales nos han permitido poder habilitar y generar procesos de reposicionamiento, por parte de los equipos de cátedras, frente a los modos de proceder sobre la formación en las prácticas docentes. Teniendo presente en este andar la búsqueda de nuevas formas de evaluar. En ese sentido consideramos oportunos los planteos de Salit quien manifiesta que:

“La construcción de sentido acerca de la evaluación... involucra la búsqueda de la posibilidad de “salirse del juego” y volver a entrar “desde otra mirada”, tanto respecto de aquello que se evalúa como del proceso de evaluación mismo – y a partir de qué se evalúa...” (Edelstein, Salit y otros, 2014, p.07).

Esta fue la nueva tarea que se nos presentaba, debíamos salir de la mirada clásica, de lo que implicaba la clase modelo, para poder construir otra mirada y otros procesos que nos permitan resignificar el proceso mismo de evaluación. El entrar de nuevo en el juego ameritaba reflexionar sobre otros dispositivos de acompañamientos, otros modos de proceder que no dependían de la plantilla a completar con calificaciones objetivas. Romper con esa estructura lógica era lo que se convertía en un desafío, poder alcanzar lo que Salit, establece al diferenciar: “qué se evalúa y a partir de qué se evalúa a la vez que considerar el tiempo, que intersecta o funciona como espacio de reflexión”.

El marco acuerdo nos inquietó, nos interpeló y nos cuestionó ante la demanda de generar nuevos modos operandi que adherían a instancias más reflexivas sobre el quehacer en la práctica. Estos nuevos sentidos que vamos foliando, desde las experiencias que se van construyendo, en nuestros andares desde las cátedras, nos permitió descubrir en la escritura de la Narrativa “ese juego de espejos–de claros oscuros, luminosidades y opacidades- ... con la experiencia en sí...”. Poniendo en escena la construcción de Memorias colectivas como testimonios que aluden al aula, pero donde también aparecen en sus narraciones otros componentes que forman parte de sus trayectos formativos. De

ese modo, los vínculos con los actores institucionales, el extrañamiento frente a los ingresos institucionales, el participar de los actos escolares como así también de actos institucionales, forman parte de sus experiencias antes acallada por un desempeño direccional. Sin dudas, la elaboración de las narrativas nos permitió poder documentar sus experiencias para preguntarnos sobre los procesos que desarrollamos como formadores en el marco de la reconstrucción de nuestras propias prácticas.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. L. (1985). *La práctica Docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*, Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Ed Paidós.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la Formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-147). Rosario: Homo Sapiens

Davini, C. (2015). *La Formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Foresi, M. (2009). “El Profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad Profesional?” En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 223-269) Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Edelstein, G. y Coria, A. (1999). *Imagen e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, Colección Triangulo pedagógico.

Edelstein G., Salit C. y otros (2008). “*Un gesto de interrupción: reconstrucción de sentidos, razones desde una experiencia de Residencia universitaria*”. III Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente FFyH. UNC. ISBN: 978-950-33-0743-4.

Edelstein G., Salit Celia y otros (2000). “*La problemática de la residencia en la Formación inicial de Docentes. El caso de los residentes en Ciencias de la Educación*”. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. CIFYH. FFYH. UNC. N ° 1.

Hernández, A (2014). El taller como dispositivo de formación y de socialización en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.), *Los dispositivos para la Formación en las prácticas profesionales*. (pp.71-106). Rosario: Homo Sapiens.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Ed. Paidós.

Sacheri, E. (2011). *Esperándolo a Tito y otros cuentos*. Buenos Aires: Ed. Galerno.

Documentos oficiales. Consultados y citados

Marco Acuerdo. Resolución CDFH. N° 098/ 2015.
Reglamento de práctica. Resolución CDFH N° 090.

III. DOSSIER

Movimientos sociales y contenidos escolares de Historia en la escuela secundaria

María Elina Tejerina*
María Fernanda Justiniano**
Carolina Ochoa***

Reseñas n° 17

[pág. 117-136]

Recibido: 30/6/2019

Aceptado: 6/8/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito problematizar sobre el concepto de movimientos sociales a la luz de diferentes aportes del campo de la política y la sociología, sin descuidar conceptualizaciones más recientes que permiten explicar situaciones y problemas de la historia reciente. Los movimientos sociales se caracterizan por su dinámica y nos permiten explicar nuevas formas de participación, de hacer política, de sociabilidad del mundo global que vivimos.

Otros objetivos que nos proponemos son: analizar los contenidos de Historia de la escuela secundaria de Salta; reformular contenidos escolares que visibilicen las problemáticas de las sociedades que emergen de distintos sectores sociales y que buscan cambios políticos, culturales, económicos vinculados con los movimientos sociales y considerar su presencia/ausencia en las aulas. En última instancia se plantea una grilla de contenidos sobre movimientos sociales latinoamericanos, haciendo referencia a estudios de casos de MS en Salta.

*Profesora en Historia. Esp. En Didáctica. Universidad Nacional de Salta

**Profesora en Historia. Dra. en Historia. Universidad Nacional de Salta

***Universidad Nacional de Salta

Palabras clave: Movimientos Sociales, contenidos de Historia, escuela secundaria

Abstract

Social movements and curriculum history contents in high school

The purpose of this paper is to problematize the concept of social movements in the light of different contributions from the fields of politics and sociology, and without neglecting the more recent conceptualizations that allow explaining situations and problems of recent history. Social movements are characterized by their dynamics and allow us to explain new forms of participation, of doing politics, of sociability in the world we live in.

Other objectives are: a) to analyze the contents of History of Salta's contents of History b) to reformulate the school curriculum to make visible the society's problems that emerge from different social sectors and that seek political, cultural and economic changes linked to social movements and to consider their presence/absence in classrooms.

Ultimately, a grid of contents on Latin American social movements is proposed, referring to case studies of Salta's High School.

Keywords: Social movements, contents of History, high school

Problematizar el concepto “movimientos sociales”

Problematizar sobre el concepto de M.S.¹ es uno de los propósitos del nuestro trabajo. Para dar cuenta partimos del artículo “*Sobre el concepto de movimiento social*”, de Joachim Raschke. El escrito recupera los aportes del sociólogo Rudolf Heberle, quien presentó una

¹Se utilizará M.S. para abreviar Movimientos Sociales y N.M.S. para Nuevos Movimientos sociales.

propuesta sistemática de análisis de los movimientos sociales, de gran impacto en el mundo académico.

J. Rachke se aproxima a conceptualizarlo de la siguiente manera: *“movimiento social es un actor colectivo que interviene en el proceso de cambio social. El movimiento puede llevar, evitar o anular cambios”*. (J. Rachke, 1994, p.122).

Las características de los M.S. son: * **la movilización**; * **continuidad** que permite deslindarlos de los episodios colectivos; * **integración simbólica** – en el sentido de conciencia de pertenencia común y diferencia en un nosotros y los otros-; * **escasa diferenciación y fijación de sus papeles**. Sin la militancia formal o fuera de ella son posibles múltiples y cambiantes formas de participación. Existe una diferenciación de papeles entre elites, activistas y simpatizantes.

Los M.S. se proponen como metas lograr cambios. Así lo inacabado, el carácter de búsqueda, son señales características de la mayor parte de los movimientos sociales.

Para entender la complejidad de los M.S., Joachim Raschke considera y nosotros recuperamos los siguientes elementos esenciales: 1 – **Causas: multidimensionales**. Pueden ser contradicciones estructurales o bien la teoría de los conflictos. Además, es necesario tener en cuenta la forma de organización (agrupaciones, asociación, partido) y de acción de los M.S., ya que son históricamente muy variables.

El movimiento social es más que la organización. Podemos distinguir movimientos con organización dominante y otros de organización débil.

Desde las formas de acción: Los M.S. pueden ser de acción directa (no convencionales) o institucionalizadas (huelgas). Los actores de los M.S. no son solamente «de otro pensar», sino más aún «de otro actuar». Esto es así porque los movimientos nacen de la incapacidad del sistema institucional establecido para encontrar respuestas a los problemas articulados en los movimientos sociales. Además, no todos los movimientos son innovadores e incluso radicalizados.

2 – **Los M.S. no tienen como supuesto la racionalidad o la irracionalidad**. Pueden estar mediados por emociones u otros

elementos expresivos. También influye la indeterminación o la falta de jerarquización de las metas.

3 – Es necesario **separar analíticamente a un movimiento social del «movimiento» de la sociedad**. Las «leyes del movimiento» (Karl Marx) del capital o del capitalismo son algo diferente a los movimientos sociales capitalistas o anticapitalistas. Así la dinámica del movimiento no es idéntica a la dinámica del desarrollo de la sociedad. Por otra parte, es difícil determinar cuándo termina y cuando finaliza un M.S. Con respecto al final de un movimiento social podemos distinguir: Por disolución (por represión o autodisolución); por transformación (se transforma en un movimiento con nueva identidad) y por institucionalización. Sin embargo, la institucionalización no significa que el M. crea un partido o grupo de interés. Se mantienen con las actividades del movimiento.²

El concepto de movimiento político es utilizado a menudo en lugar del de movimiento social porque cada movimiento social es al mismo tiempo un movimiento «político» ya que se ancla en las contradicciones sociales y en los conflictos.

Para delimitar los M.S. tomamos en cuenta:

* **Episodios colectivos**: si son formas de acción duraderas, se diferencian de los movimientos de masas espontáneos, de episodios colectivos corto placistas.

Otra cuestión a considerar es que en la sociedad se conforman multiplicidad de grupos que tienen metas y duración limitada -como círculos de debate, foros, recogidas de firmas, comisiones, iniciativas, ciudadanas y similares- y están más débilmente estructurados.

* **La organización**

Los movimientos son delimitables por la organización y no existen sin ella, al mismo tiempo la organización no es lo decisivo en el movimiento pero sí le da continuidad. Por otro lado, también es necesaria la acción espontánea por fuera de la organización. Lo que necesita el movimiento es la acción fluida de movimiento y

²El autor señala como ejemplo de esta situación al movimiento feminista en los años veinte y el movimiento obrero alemán (occidental) desde los años sesenta son ejemplos del fin de un movimiento social a través de altos grados de institucionalización.

organización. Dicho de otra manera entre grupos débilmente estructurado y otros fuertemente estructurados. De esta manera, la movilización no se limita al reagrupamiento de pequeños grupos y organizaciones ya existentes, sino también conlleva el reclutamiento de activos.

Cuando organizaciones formales- como partidos, asociaciones y /agrupaciones- forman parte de un movimiento social, poseen un doble carácter porque son partes del movimiento y pueden dotar de explicación a su acción en el movimiento.

* **Fenómenos culturales fluidos**

Estos no son colectivos de acción con una marcada conciencia colectiva, integración simbólica, no anhelan ningún cambio estructural relevante en la sociedad. Estos fenómenos son más difusos y heterogéneos. A modo de ejemplo los punkies y los seguidores del pop, entre otros.

En las Ciencias sociales existe una multiplicidad de conceptualizaciones que refieren a M.S. y en el campo de la política se puede incluir organizaciones de movimiento, grupo de iniciativas. De allí la necesidad de advertir que todo intento de conceptualizar con cierta «dureza» a los movimientos no debe olvidar que éstos configuran un objeto «muelle» con múltiples fronteras fluidas o poco delimitadas y hay que considerar siempre nuevas dificultades para su identificación.

Josep Pont Vidal en “La investigación de los movimientos sociales desde la sociología y la ciencia política. Una propuesta de aproximación teórica” (1998) plantea el análisis de los M.S. desde lo político y sociológico y busca la relación entre M.S., partidos políticos y grupos de poder en las modernas sociedades democráticas.³ Igualmente, señala que los debates actuales se centran

³Comenta cómo se abordó el estudio de los M.S. en diferentes países. Así en Alemania los M.S. fueron estudiados formando parte de la historia de las ideas y fueron abordados descriptivamente. Otra vía fue el estudio de los movimientos obrero y por último estudiar las movilizaciones políticas en los sistemas totalitarios.

En España, los M.S. también tiene un carácter socio histórico y descriptivo y se centra también en el movimiento obrero y anarcosindicalista. En ambos casos hay una connotación nacional en el estudio de los movimientos sociales.

En Italia y Francia se destaca el aporte de la psicología de masa en el estudio de los M.S. Desde el marxismo, se ha interpretado a los movimientos sociales con expectación y reservas: por un lado, como fenómeno colectivo para impedir el colapso del capitalismo y,

en la «racionalidad» de los fenómenos colectivos, en los estudios de la movilización de recursos, en los mecanismos por los que los movimientos sociales reclutan a nuevos miembros y en las formas en que la movilización ciudadana y la movilización de recursos tienen un papel decisivo en los movimientos. Concluye que el estudio y la observación de los fenómenos sociales son complejos y varía según el país, la región o el círculo cultural que se investigue. Factores como el origen, el desarrollo, los cambios producidos o el éxito y la transformación de los movimientos sociales varía de un país a otro. Para ahondar el concepto de M.S., sumamos los aportes del sociólogo español **Benjamín Tejerina** (2016). Sostiene:

“Un movimiento social es un concepto que intenta aprehender el resultado de una acción social (o desafío colectivo) llevada a cabo mediante el conjunto de interacciones formales e informales que se establecen entre una pluralidad de individuos, colectivos y grupos organizados que comparten entre sí, en mayor o menor grado, un sentimiento de pertenencia o identidad colectiva, y las estructuras de interacción que establece con otros agentes sociales o políticos con los que entra en conflicto por la apropiación (de), participación (en) o transformación de las relaciones de poder o las metas sociales por alcanzar, y, todo ello, mediante la movilización de determinados sectores de la sociedad”(2016, p.18)

Para este investigador, al abordar los MS la construcción de la identidad colectiva reviste importancia al dar cuenta a la entrada al conflicto, que es parte constitutiva de los M.S., del cambio o la acción social. Enfatiza el concepto de las estructuras de interacción que se conforman como redes subterráneas o sumergidas y que tienen presencia en todos los niveles de la acción colectiva y en los procesos de movilización. Existen redes de colaboración y conflicto que se tejen dentro de un movimiento social y entre movimientos que pueden estar ideológicamente alineados o enfrentados, entre los movimientos sociales y los detentadores del poder -partidos políticos, instituciones

por otro lado, como fenómeno de movilización para ser sustituido por el socialismo. Para los marxistas, los movimientos sociales son expresiones colectivas de descontento social y de cambio social.

del Estado-, y, finalmente, entre los movimientos sociales, la opinión pública, los medios de comunicación y la sociedad civil.

Al ponderar la interacción social, no se participa de modo individual, ni las motivaciones son producidas exclusivamente de forma individual. Se las define como individuales y se las atribuimos a un individuo, pero no lo son. Están condicionadas en su producción, su mantenimiento y su transformación por procesos de interacción con otros individuos.

Otros aportes que incorporamos se vinculan con estudios de los M.S. en América Latina. Destacamos la compilación realizada por Paul Almeida y Allen Cordero en el libro “Movimientos Sociales en América Latina. Perspectivas Tendencias y casos”(2017). Sostienen que el fin de los gobiernos militares y de los conflictos violentos de la década del 80’ en América Latina, dio paso a nuevas luchas y a un clima relativamente más democrático, permitiendo nuevos picos de participación popular y una nueva dinámica que vislumbra un cambio de las estrategias de los M.S. El nuevo terreno democrático, advierten Almeida y Cordero, ha cambiado las estrategias de los M.S. debido a que las instituciones del estado están relativamente más abiertas a las demandas populares, y el gobierno debe tolerar ciertos niveles de disidencia para conservar la legitimidad política y mantener la competitividad en futuras contiendas electorales.

Durante este período los procesos de globalización económica impulsados por las medidas neoliberales crearon nuevas amenazas como las ambientales (movilizaciones en respuesta a la disminución de las condiciones ecológicas) y económicas (pérdida de seguridad social y los subsidios logrados durante el período impulsado por el Estado). Asimismo, una oportunidad adicional generada por la globalización es la transnacionalización de los movimientos sociales, que empezaron a coordinar actividades a través de las fronteras por medio de las ONG y las conferencias internacionales. Esto permite, según los autores, una mayor comunicación entre países a través de asociaciones latinoamericanas universitarias, de trabajadores y de una variedad de organizaciones de la sociedad civil.

En síntesis, los sociólogos Almeida y Ulate afirman que actualmente varios grupos en América Latina participan en las campañas contra la globalización de la región, y los agrupan en tipos/categorías de M.: 1- Movimientos de trabajadores, de estudiantes y del sector informal; 2- Nuevos movimientos sociales y 3- Grupos rurales e indígenas.

En el libro mencionado, otra contribución importante corresponde Christopher Chase Dunn, Alessandro Morison y Alexis Álvarez, en el artículo “Movimientos sociales y regímenes progresistas en América Latina: revoluciones mundiales y desarrollo semi periféricos”. Les interesa saber por qué en la historia reciente, varias administraciones de América Latina desafían el modelo de desarrollo neoliberal; para ello examinan la estratificación de los países latinoamericanos con respecto al sistema-mundo general. Argumentan que las políticas de ajustes estructural neoliberales provocaron contra-movimientos nacionales y transnacionales que resultaron en la victoria presidenciales expresadas en el fenómeno conocido como la marea rosa de América Latina. Distinguen tres regímenes en América Latina relacionados o no con lo que se denomina “marea rosa”:

*- Regímenes no progresistas (México, Colombia).

*-Regímenes reformistas (Chile, Argentina, Brasil): que hacen algún intento de redistribución de riqueza interna pero mantienen una postura macroeconómica conservadora y políticas de libre comercio. Son países más moderados.

*- Regímenes anti-sistémicos (Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador): parten de la concepción de un mundo transformado. Muestran una gran diferenciación económica, diplomática e ideológica del consenso de Washington.

Crowley y Eckstein afirman y sintetizan que en las teorizaciones de los N.M.S. se debe tener en cuenta lo siguiente:

1-Los supuestos previos de análisis de los M.S. están dominados por enfoques funcionalistas y marxista, y por un enfoque (casi) exclusivo en las luchas de clase y laborales.

2-La mayoría de los M. que aparecen en América Latina desde los años 80' son novedosos en sus objetivos, constituciones internas y componentes; por la tanto requieren de una teorización para que sean comprensibles.

3-Los analistas del M.S. ahora deben centrar su atención en elementos culturales de movimientos sociales (especialmente en la creación y negociación de los nuevos significados emergentes en estos movimientos).

4-Los M.S. en América Latina han llegado a basarse en gran parte en identidades colectivas recién fraguadas o activadas siendo diferentes de los intereses materiales derivados de las clases sociales en los que basaban los movimientos anteriores.

Concluyen que para el estudio de los M.S. es importante tomar enfoques conjuntos de la sociología política y de la economía política, fundamentados históricamente.

En Argentina, el estudio de los M.S. cuenta contribuciones interesantes; incorporamos los aportes vertidos por Paula D. Fernández Hellmund y Fernando G. Romero Wimer, en el artículo titulado “Movimientos Sociales y conflicto. La Experiencia de Argentina (1993-2012)”. (2014, pp.17-32)

Sostienen que la última dictadura cívico-militar (1976-1983) significó un duro golpe para los movimientos sociales de larga tradición -como el movimiento obrero y el movimiento estudiantil-, sin embargo, con el retorno a la democracia se pudo ver que los actores seguían de pie.

Caracterizan a los Nuevos Movimientos Sociales (N.M.S.) de la siguiente manera: “alude a una práctica colectiva con cierta unidad o coherencia interna en términos de interés o intereses compartidos, objetivo u objetivos comunes, actividades continuadas y un sentido de pertenencia o de identidad de sus integrantes” (Fernández Hellmund-Romero Wimer, 2014, p.17). Sostienen los N.M.S. dan cuenta de acciones colectivas, no clasistas, con reclamos novedosos.

Se relacionan con problemas del medio ambiente, los riesgos de la era atómica, la carrera armamentística, el peligro de nuevas guerras y la amenaza a la supervivencia: movimientos ecologistas, alternativos, antinucleares y pacifistas. Señalan que en ámbitos locales y regionales aparecieron iniciativas ciudadanas y el desarrollo de las tendencias a la emancipación de las mujeres condujo a la difusión del movimiento feminista.

También cuestionan si son tan nuevos estos N.M.S. en América latina al tiempo que buscan continuidad entre el movimiento estudiantil de la Reforma y el Cordobazo; entre las organizaciones obreras de fines de siglo XIX, y comienzo del XX con el movimiento de los desocupados de los 90.

A lo largo del trabajo recuperan consideraciones de otros académicos argentinos como

Federico Schuster y Sebastián Pereyra quienes prefieren hablar de “protesta social” a la que entienden como “los acontecimientos visibles de acción pública contenciosa de un colectivo, orientados al sostenimiento de una demanda (en general con referencia directa o indirecta al Estado)” (Schuster y Pereyra, 2001, p. 47). Esto dista mucho de otros M. en América Latina que buscan transformaciones de la estructura social.

También recoge consideraciones que Carlos Vilas realiza con respecto a la aparición de nuevos actores y formas de accionar donde el elemento aglutinador sería “lo popular” e incluye una dimensión político ideológica que se integra con grupos de clases medias y pequeña burguesía, movilizados en torno a la democratización, derechos civiles, libertades públicas más que por demandas económicas en sentido estricto (Vilas, 1995, p.13). Sostienen que hay nuevos elementos que expresan la opresión y explotación como el género, la sexualidad, lo étnico y lo laboral.

Los autores Paula D. Fernández Hellmund y Fernando G. Romero Wimeral plantean que el estudio de los M.S tiene en cuenta el marco histórico desde lo político y económico a fin de determinar las transformaciones. Así utilizan la categoría del Modelo Aperturista de Susana Torrado ubicados entre 1976 y 2001⁴.

⁴El modelo aperturista en su primera etapa (1976- 1983) presentaba las siguientes características: a) endeudamiento creciente del país y endeudamiento de las empresas públicas; b) incremento de la dependencia externa; c) redistribución del ingreso favorable a los grupos económicos más concentrados; d) apertura comercial y financiera al exterior; e) deterioro de la industria nacional; y f) proceso de pauperización y disciplinamiento de la población.

Durante este período se priorizaron las actividades financieras, agroindustriales y agropecuarias destinadas a la exportación.

De esta manera, se inició nuevo patrón de acumulación del capital que reemplazaba al modelo ISI, dejando de ser la industria el eje ordenador de la economía (Schorr, 2005).

De esta manera, se inició nuevo patrón de acumulación del capital que reemplazaba al modelo ISI, dejando de ser la industria el eje ordenador de la economía (Schorr, 2005).

Otros estudios consideran que desde 2003 estamos en presencia de un modelo de acumulación que ha sido denominado “crecimiento con matriz diversificada e inclusión social”(Discurso de C. F. de Kirschner, marzo de 2008) que tiene como eje las exportaciones de hidrocarburos, productos agroindustriales, agropecuarios y mineros. Coincide con una reducción relativa de la desocupación y la pobreza. Hoy los N.M.S y conflictos en nuestro país (1993-2001) se expresan en acciones colectivas que hacen referencia a nuevas formas de lucha y movilización social.⁵ Además, surgieron las protestas de desocupados, los cortes de ruta y se diversificaron las acciones de matriz ciudadana por igualdad de derechos y oportunidades, reclamos ambientales, contra la violencia policial, etc. Estas movilizaciones se profundizan hacia 2001. Ej. Así, el “santiagueño” de diciembre de 1993 abrió un nuevo período de auge de masa en la Argentina.⁶ En distintos puntos del país, las masas retomaron el camino de las rebeliones populares. Apareció un período caracterizado por las Marchas Federales, las rebeliones de Cutral-Có, Plaza Huinul, Tartagal, General Mosconi, de Libertador General San Martín, Jujuy, Corrientes, el paro nacional activo con más de 100 cortes de ruta del 14 de agosto de 1997, los paros, las ocupaciones de fábricas, las tomas de municipalidades y de sedes de ministerios, los cortes de ruta, las luchas y marchas de los desocupados, de los jubilados, de los distintos sectores del campo y de estudiantes.

Durante el período de de la Rúa no se modifica la política de Menem. Otra forma de movilización es el movimiento de piquetero. Los

Considera que este modelo, en la segunda etapa,(Modelo Aperturista ,1983-2001), en lo esencial, no fue alterado ya que se consolidó la desindustrialización, la concentración y la centralización del capital, la redistribución regresiva del ingreso y los subsidios a la cúpula empresaria. Esto generó cada vez mayor heterogeneidad dentro de los sectores populares como resultado de la reestructuración fabril (desocupación, trabajadores no sindicalizados y marginalidad) (Schorr, 2005).

⁵ En los años de 1990, los conflictos estuvieron ligados a los gremios de servicios (maestros, estatales, empleados de las compañías de agua, gas, luz, etc.) y jubilados afectados por los llamados “planes de ajuste”.

⁶La caída de De Aparici, gobernador de Jujuy, en 1989; el “Riojanazo” en 1993 actúan como antecedentes de estos acontecimientos.

piquetes son formas de autodefensa de masas en cortes y rebeliones populares.

El trabajo de Fernández y Romero contribuye ampliamente a la comprensión de los M.S más recientes de nuestro país y al analizarlos lo imbrican con el contexto económico y político, constituyendo un sólido aporte bibliográfico por los datos, información e interpretación que brinda.

“Movimientos sociales” como contenido en la enseñanza de la historia

Las preguntas que orientan esta parte del trabajo son: ¿los movimientos sociales están incorporados a los contenidos escolares de historia de la escuela secundaria? ¿cómo están enunciados? Para dar cuenta, revisamos los diseños curriculares de la provincia de Salta y consideramos: finalidades, concepción de currículo y objetivos de la historia en la escuela.

1-A propósito de las **finalidades**, el diseño Curricular, plantea para la educación secundaria, lo siguiente: “La escuela tiene entonces, el desafío de enseñar al joven, otras formas válidas de comunicación y participación; como así también dialogar sobre la sociedad y los cambios que se han ido produciendo.” (2012, p.14). Al mismo tiempo considera que “las instituciones educativas de educación secundaria, para poder dar respuesta a una de las finalidades del nivel, tendrán que revisar sus prácticas áulicas..., se requiere de estructuras institucionales y académicas flexibles, dispuestas a trabajar desde la inter y transdisciplinariedad, generando espacios de encuentro entre docentes de manera de consensuar la selección y organización de contenidos...” (2012, p.15).

2- Concepción de currículo: Se “concibe **al currículum como un producto histórico y social, cruzado por profundos debates**, esto implica considerar siempre los múltiples posicionamientos que caracterizan una sociedad en un momento dado. La definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar.” (2012, p.19).

3- Objetivos de la materia escolar Historia

Nos interesa destacar los siguientes: a- la utilización de diferentes escalas de análisis (mundial, continental, nacional y regional), en

permanente interrelación, para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y socio-históricos.

b- Proporcionar oportunidades para la identificación de actores individuales y colectivos intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos (p.73).

Del análisis de estos tres elementos inferimos que no hay obstáculos para incorporar contenidos sobre M.S.

Así planteada la situación, analizamos pormenorizadamente los contenidos⁷ que detalla el diseño curricular para los distintos cursos y modalidades. Tomamos en cuenta los contenidos de historia de 2º, 3º y 4º y transcribimos algunos contenidos en los cuales se hacen referencia a los M.S. de manera explícita o posibilitarían su inclusión. (Marcamos con negrita para resaltarlos)

⁷También tuvimos en cuenta los contenidos que corresponden a otras asignaturas/materias escolares de la escuela secundaria. Concretamente nos referimos al Secundario con orientación en Humanidades donde se incorporaron materias como Mundo social-cultural contemporáneo, problemática social contemporánea en las que figuran temas y problemas como “- La globalización como fenómeno multidimensional; efectos sociales; lo global y lo local; resistencias a la globalización...” que posibilitan el desarrollo de contenidos sobre los movimientos sociales.

María Elina Tejerina, María Fernanda Justiniano y Carolina Ochoa. *Movimientos*

Curso	Escala mundial	Escala Americana-Argentina	Escala Regional
2°	<p>La Revolución Industrial. Cambios en las formas de producir. Los nuevos actores sociales y económicos. Características de la sociedad industrial. Conflictos sociales.</p>		
3°	<p>Consolidación y expansión capitalista: el imperialismo. Segunda revolución Industrial/ Segunda Etapa Las revoluciones del 20, 30 y del 48 en Francia El movimiento obrero. Formas de organización Las ideas: Romanticismo, Liberalismo, Marxismo, Socialismo, Anarquismo, Sindicalismo.</p>	<p>La Argentina agroexportadora: los cambios en la economía. Características del sistema político.</p> <p>Los proyectos oligárquico y radical. La oposición. Conflictos. Las ideas: Liberalismo y Positivismo.</p>	
4°	<p>Orden mundial La posguerra: la ONU y el plan Marshall. La carrera armamentista. La Guerra fría. Conflictos en Corea, Vietnam. La República Popular China. Conflictos en Oriente Medio. Los procesos de descolonización en Asia y África. El Tercer Mundo. Consolidación y desintegración de la URSS. Crisis en Europa del Este. Estados Unidos: de Truman a Kennedy. Los “años gloriosos” de la economía mundial. El estado de Bienestar. El mundo en los ’70: crisis y reestructuración capitalista. El fin del mundo bipolar. El nuevo contexto internacional. Los desafíos del siglo.</p>	<p>...herencia de la dictadura militar: Desindustrialización y estancamiento económico. El endeudamiento externo. Cambios en la estructura social. El retorno de la democracia. Los desafíos de las democracias en América Latina. Argentina: de Alfonsín a la actualidad.”</p>	<p>...conflictiva construcción de sociedades democráticas. La crisis del ’30 y nuevo pacto de dominación entre las oligarquías regionales durante la fase de Intervención Estatal conservadora. Azúcar, petróleo y nuevas políticas fiscales. Influencia de los cambios de la política nacional a nivel local, en las diferentes etapas mencionadas en el Eje: Escala Americana / Argentina. Transformaciones regionales en el contexto neoliberal.</p>

Otro material que revisamos fueron los programas con el propósito de identificar contenidos referidos a M.S., y ver de qué manera fueron incorporados. Corroboramos que en los programas solo se consigna el movimiento obrero a nivel mundial y en nuestro país.

Al plantearnos dar cuenta de contenidos que visibilicen los M.S., sin duda estamos pensando en el currículo en acción o sea en las decisiones que el docente toma de acuerdo con su formación, actualización, tipo de institución y realidad concreta del aula. La realidad de la escuela secundaria, las necesidades y compromisos con los tiempos presentes posibilitan la renovación curricular; además se incorporan otras formas de trabajo en las instituciones que facilitan aún más la incorporación de estos contenidos.

Entendemos que los contenidos referidos a los M.S. y N.M.S. son transversales a las Ciencias Sociales, permiten entrever las problemáticas de las sociedades, los distintos actores y facilitan explicar y comprender los cambios políticos, culturales económicos.

Qué dicen los profesores de los M.S y N.M.S.

Desde el punto de vista metodológico incorporamos un cuestionario⁸ para conocer cómo conciben los profesores estos contenidos, cómo y porqué los incorporan/incorporarían. El cuestionario⁹ tenía como objetivo indagar acerca de la enseñanza de los M.S. en diferentes instituciones educativas secundarias tanto de gestión pública como privada. El instrumento fue girado- preferentemente- a docentes de dos instituciones (IEM y escuela 5076) quienes respondieron:

⁸El cuestionario fue llevado a cabo en el marco del proyecto CIUNSa N° 2376: “Enseñar Historia en Escuelas Secundarias de Salta- Salta. De los contenidos curriculares a situaciones de enseñanza en el aula”.

⁹El cuestionario constaba de 4 preguntas que detallamos: 1 ¿ En sus programas contempla la enseñanza de la temática en torno a “Movimientos Sociales”? SI NO

-¿En qué cursos?

-¿Incluiría ese contenido a sus programas? SI NO ¿Por qué?

2-¿Qué entiende por “movimientos sociales”?

3-¿Cuáles serían las ventajas/ desventajas de enseñar “movimientos sociales” en el aula?

4-¿Cómo enseña este tema en el aula?

Narrar una experiencia concreta.

¿Qué movimientos sociales enseña?, Cómo formula los contenidos?, Qué estrategias docentes que emplea?

¿Utiliza TICs, ¿presencia o ausencia de este contenido en los libros de texto, etc.

1.- Con respecto a ¿qué entiende por Movimientos sociales?

Las respuestas de los docentes coinciden en que los movimientos sociales buscan cambios, algunas denotan mayor grado de alcance. Y los expresan así:

** Entiendo por MS el hecho objetivo de una práctica, una acción organizada donde un grupo o colectivo se moviliza para expresar una determinada inquietud, reclamo protesta. Es importante destacar el rol de los ciudadanos, en este tipo de acciones, porque precisamente son sus acciones las que le otorgan el carácter de social a estos movimientos (N R.)*

** Son MS un constructo de las Ciencias Sociales o sea una categoría de análisis para explicar los fenómenos de manifestación, expresión y conflicto que se da en las sociedades y que tienen como objetivo reivindicar, reclamar o instaurar demandas o conquistas sociales.”(J. L.)*

** “...manifestaciones sociales por parte de grupos que no están conforme con su situación en el sistema y luchan por sus derechos o cambios sociales”. (M L).*

Respecto a los puntos **2 y 3**: Todos los docentes que respondieron el cuestionario; contestan que sí enseñan los M.S. y señalan como ventajas:

**“...permite a los estudiantes conocer aquellos agentes que provocaron un cambio significativo...” (R. V).*

**“enseñar la acción concreta donde un grupo de ciudadanos o colectivo social determinado se organiza para expresar sus inquietudes, demandas o reclamos nos permite evidenciar el dinamismo en los procesos históricos sociales... otra ventaja es que una enseñanza basada desde la óptica de los M.S. nos interpela de manera permanente e invita al debate y la interpretación constante...los alumnos realizan comparaciones con el presente o desnaturalizan las realidades actuales”. (N. R).*

**“...genera conciencia y valores democráticos y participativos”. (J. P.).*

**“...Mostrar con ejemplos cotidianos la acción de los M.S.”. (J. L.).*

**“...permite trabajar con el pensamiento crítico y analizar cambios y continuidades”. (M. L.).*

Sin embargo, señalan como desventaja la escasa bibliografía acorde con el nivel.

4.- consideran que estos contenidos están contemplados en asignaturas como “Historia del pensamiento social” y “Problemática social contemporánea”. Proponen contenidos referidos al colectivo feminista, género, diversidad, movimiento obrero.

5.- Cuando se refieren a cómo enseñan en el aula, recuperamos el posicionamiento de los docentes acerca del colectivo feminista y Ni una menos. Así lo expresan:

**“Estos temas son analizados por ejemplo en una materia de 4to año cuando retomamos cuestiones como la revolución industrial y movimientos relacionados al cartismo, el ludismo como así también el sufragismo... Para abordar estos contenidos hemos usado material filmico, además de adaptaciones de bibliografía universitaria. Es importante resaltar la carencia de información de estas temáticas en los textos escolares sobre todo cuando hemos buscado información en torno al sufragismo y el feminismo.” (R.V.).*

**Enseñé el tema de ni una menos para lo cual primeramente se partió de la conceptualización de movimiento sociales para llegar a la definición de movimientos sociales policlasistas y anti status Quo, de ahí se hizo un abordaje sobre las marchas, el origen de la misma y se contempló en clases diversos estrategias como reportajes y producciones audiovisuales.(J.L.).*

**Trabajo el movimiento obrero en distintos periodos de la Historia Argentina. Los contenidos son formulados cuando organizamos los mismos según los niveles de análisis. Se toman algunos conflictos tales como la rebelión de las escobas. En este caso se trabaja con novelas literarias en proyecto interdisciplinario con la materia Lengua y Literatura. También se trabaja con el caso de la Semana Trágica a partir de vídeo de la serie Huellas de un siglo. (M. L.).*

Propuestas de contenidos: Los movimientos sociales en América Latina, Argentina, Salta

Movimientos y sociales desde los 80' -Reformistas	<i>Trabajadores/ estudiantes y sector informal</i>	-Federación de estudiantes guatemaltecos. -Movimientos piquetero en Argentina -Vendedores callejeros de DVD pintas. El salvador.
	<i>Grupos rurales/ indígenas</i>	-México: Neocupatismo -Bolivia: Multiculturalismo/Mineros /Cocaleros -Argentina: El pueblo indígena mapuche y sus movimientos en Patagonia/Chaco Argentino, Wichis en los movimientos.
(Chile, Brasil, Argentina) -Anti- sistémicos (Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador) -“No progresistas”	Nuevos movimientos sociales -Conflictos ambientales -Movimientos urbanos -Movimientos de Mujeres	-El Salvador: Grupo Ambientalista Unidad Ecológica Salvadoreña (UNES) -Costa Rica: Federación Ecológica Nacional (FECON) -Movimientos sociales urbanos en Venezuela
Movimiento y Sociales en Salta (Argentina)	“Animamano” (Conflictos campesinos ligados a la producción vivivinicola)	Tiroteo en expresión durante 1971 en el departamento de San Carlos, en el municipio de Animamá por la falta de pago de los salarios a los trabajadores de la Bodegas y Viñedos Animamá de Michel Torino Haros, y Cia. Se lleva a cabo la movilización que adopta la forma de huelga de brazos caídos, ollas populares y asamblea popular. Todo esto provoca la detención de los dirigentes Pablo Ríos e Inocencio Ramírez acusados de instigar la huelga. Se realiza un saqueo total en la plaza de ANEMANÁ y luego una marcha hasta Caliyote para reclamar por las detenciones, las condiciones laborales, la falta de pago. La decisión es quedarse en la Plaza en calidad de detenidos hasta que no se resuelve el conflicto.
	Movimiento Argentino de Juventudes pro Naciones Unidas (MAJNU)	La llegada a Salta de los miembros del MAJNU constituyó un ciclo de 5 grupos de campos internacionales de Trabajo voluntario que dicha institución tenía planificada para ese verano de 1969 en la Argentina. El objetivo era de construir en un plazo de aproximadamente 30 días una Escuela en Pichamal para una pequeña comunidad de indios chiriguano. Asimismo, terminada la experiencia se buscaba el dictado de un Siminario sobre “Problemas indígenas”.

A modo de cierre

Sin duda la problemática de los M.S. y los N.M.S se nutren fuertemente de teorías provenientes de la Sociología y la Ciencia política. Los estudios teóricos y los que incorporan empiria- inclusive los que nos remiten al registro histórico colocan diferentes nominaciones para referenciar los movimientos sociales o nuevos movimientos sociales. Registramos lo siguiente: “movilización social”, “conflicto social”, “desafío colectivo”, “experiencia de movilización”, “protesta social”, “rebelión popular”

La currícula de la escuela secundaria de Salta ofrece amplias posibilidades para su incorporación y trabajo en el aula. Sin duda la inclusión, abordaje y trabajo en el aula de estos contenidos permite comprender mejor la complejidad de los procesos sociales, incorporar nuevas perspectivas de análisis, conocer los nuevos actores, los nuevos colectivos y ser protagonistas críticos de los procesos en los que estamos inmersos, sin descuidar la relación entre lo local-regional y global. Sin embargo, creemos que falta un trabajo más sistemático y cooperativo en las instituciones escolares para incorporar estas problemáticas, algunas ya están siendo trabajadas y otras aún son resistidas.

Referencias Bibliográficas

Almeida P. y Ulate A. C. (2017). *Movimientos Sociales en América Latina. Perspectivas, tendencias y casos*. Clacso.

Carrazana I. y Ochoa C. (2013). La politización de la Juventud de los años sesenta. El MAJNU en Salta. Actas: XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. En línea: <http://cdsa.aacademica.org/000-010/712.pdf>

Chama, M. S., & González Canosa, M. (2016). Repensar los movimientos sociales hoy: Entrevista a Benjamín Tejerina. *Sociohistórica* (38).

María Elina Tejerina, María Fernanda Justiniano y Carolina Ochoa. *Movimientos sociales y contenidos escolares de Historia...*

Diseño Curricular para Educación Secundaria de Salta (2012).
Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Fernández Hellmund, P. D., & Romero Wimer, F. G. (2014).
Movimientos Sociales y conflicto: la experiencia de Argentina (1993-
2012). *Universidad y Pensamiento, Año 1 - Revista 01 - Abril - Julio
2014, 136-32. CIELAC.*

Raschke, J. (1994). Sobre el concepto de movimiento social. *Zona
abierta, 69, 121-134.*

Vidal, J. P. (1998). La investigación de los movimientos sociales
desde la sociología y la ciencia política. Una propuesta de
aproximación teórica, *Papers: Revista de sociología, 56, 257-272.*

Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela

María Celeste Cerdá*

María Noel Mera**

Reseñas n° 17

[pág. 137-156]

Recibido: 29/6/2019

Aceptado: 31/7/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El presente artículo intenta ser un aporte a la construcción de una nueva lengua que permita entablar una conversación a propósito de la enseñanza de la historia. Propone una serie de lineamientos para pensar las prácticas de la enseñanza desde la perspectiva de la didáctica crítica. A partir de un recorte temporal y espacial (América Latina a fines de los '60 del siglo XX), de dos casos de referencia (el “Cordobazo” en Argentina y la Movilización Estudiantil en México) y de una clave (la historia comparada), nos proponemos visitar ese pasado a partir de tres nociones: *cambio social*, *futuro* y *política*, que entendemos tienen relevancia para pensar el presente e imaginar otros mundos posibles.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia, Didáctica crítica, cambio social, futuro.

Abstract

This article attempts to be a contribution for the construction of a new language that fosters a

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mcelestec@hotmail.com

** El Colegio Mexiquense A.C, México. Correo electrónico: mmera@cmq.edu.mx

conversation about the teaching of History. It proposes a series of lines to think of teaching practices from a critical didactic perspective. Beginning with a temporal and spatial cut (Latin America, by the end of the sixties of the twentieth century) of two referential cases (the “Cordobazo” in Argentina and the Student Demonstration in México) and a theoretical key (Comparative History), we propose revisiting the past considering three notions: *social change*, *future* and *politics*, which, in our opinion, are relevant to think the present and imagine other possible worlds.

Keywords: Teaching of History, critical didactics, social change, future.

Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela

Nuevos lenguajes, nuevas historias: caminar entre rutinas e ilusiones

“Quien ha visto la Esperanza, no la olvida. La busca bajo todos los cielos y entre todos los hombres. Y sueña que un día va a encontrarla de nuevo, no sabe dónde, acaso entre los suyos. En cada hombre late la posibilidad de ser, o más exactamente, de volver a ser, otro hombre”.

*Octavio Paz. El
laberinto de la soledad.*

Hace ya casi medio siglo, la revista Cuadernos de Pedagogía publicaba un artículo¹ del recientemente fallecido historiador catalán Josep

¹Fontana, J. (1975), “Para una renovación en la enseñanza de la historia”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N°11, noviembre de 1975.

Fontana, titulado “Para una renovación en la enseñanza de la Historia”. En este texto, el autor afirmaba la necesidad de pensar y construir una “nueva historia”: Muchas décadas después, aquel desafío de construir nuevas formas de enseñar historia parece ser un imperativo que sigue vigente. Las reflexiones que a continuación presentamos en este artículo pretenden ser un aporte a ese diálogo pendiente, a ese trabajo colectivo y colaborativo que Fontana (1975) propone para construir una “nueva historia”, porque asumimos esa tarea como propia y porque, como él, sabemos que sólo podrá ser posible si se hace de manera coral: sumando voces e imaginando juntos nuevas formas posibles de transmisión.

Los trazos que aquí se dibujan se reconocen inscriptos en una línea de pensamiento que retoma los aportes de la perspectiva sociohistórica y crítica para pensar lo didáctico, porque entendemos que, para poner en tensión la “vieja historia tradicional” y construir una “nueva historia”, son necesarios dos movimientos del pensamiento. En primer lugar, es indispensable develar e interpelar fuertemente racionalidades que subyacen en ciertos discursos y prácticas tradicionales de la enseñanza de la historia. Como segundo movimiento, habría que apostar a construir nuevos lenguajes que disputen aquellos sentidos dominantes.

No se trata de lenguajes para objetivar el mundo y para que nos den “la verdad de lo que son las cosas”, como de “filósofos-rey”, (Larrosa, 2006, p.36), sino unos más inseguros pero quizás más potentes, que nos permitan desgarrar la realidad, correr los velos, hacer tajos, encontrarnos con otros y multiplicar, en ese encuentro, los interrogantes: “Un lenguaje en el que podamos hablarnos, un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad: la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera... Esa experiencia que es siempre singular, y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable” (Larrosa, 2006, p. 37).

Se apuesta entonces a un lenguaje diferente a los que generalmente nombran lo educativo. Retomando aportes de Bárcena Orbe, Larrosa y Mèlich-Sagrà (2006), se plantea una pregunta interesante: ¿En qué

lengua se habla al interior de esa maquinaria gigantesca? ¿Qué lenguaje es el que está diciendo lo educativo: es un lenguaje técnico, jurídico, económico, ético? Y otro interrogante, aún más potente quizás: ¿Puede ser esa nuestra lengua? Nos invitan estos autores a intentar alterar el orden de cosas, a cuestionar la lengua en la que aprendimos a “hablar como expertos” impostando nuestra voz, nos proponen, en definitiva, barajar y dar de nuevo.

Aceptando ese desafío, las reflexiones que aquí se presentan intentan ser una apuesta para construir esa nueva lengua que dé lugar a una conversación² a propósito de lo educativo. Construir estos nuevos lenguajes y estas renovadas propuestas frente a la vieja historia tradicional no es una tarea sencilla porque, como afirma Cuesta Fernández (2003), una de las características más destacadas del código disciplinar³ de la historia como contenido escolar es la pervivencia: la durabilidad, la persistencia, la resistencia al cambio, la extraordinaria capacidad de supervivencia de las formas tradicionales de transmisión de la historia en la escuela, que poco a poco van permeando las acciones y los discursos de los sujetos hasta rutinizarlas por completo.

De este modo, las prácticas y los lenguajes que las describen y las nombran se van convirtiendo en lo que Larrosa (2006:31-34) llama “lenguas de nadie”: son lenguajes vacíos, que se limitan a gestionar de manera adecuada lo que ya se sabe y lo que ya se piensa, generando una sensación de “cosa ya dicha”.

Ese lenguaje, dice Larrosa (2006:24) se está volviendo impronunciable: se ha fosilizado, ha perdido su potencia, y es hora de pensar palabras nuevas, que contengan “un gesto de rebeldía, un no, que puedan ser preguntas, aperturas, inicios, ventanas abiertas, modos

² Entendemos el término “conversar” en el sentido que J. Larrosa (2006: 36) le atribuye: “Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación (...) Para ver hasta qué punto somos capaces de aún de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y tratar de escuchar lo que aún no comprendemos”.

³ Siguiendo a Cuesta Fernández (1995), entendemos por código disciplinar una “tradicción social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores y suposiciones, cuyas funciones consisten en legitimar el valor educativo de la Historia y en regular los contenidos y las prácticas de su enseñanza”.

de seguir vivos, caminos de vida, posibilidades de lo que no se sabe, quizás” (Larrosa, 2010:88). Palabras nuevas que acompañen nuevas acciones, contribuyendo a esa construcción colectiva de maneras renovadas de enseñar la historia en los espacios escolares: reinventarla, imaginarla de nuevo, batallar contra todo lo que la reifica, quitándole su enorme potencial transformador de lo social.

El presente artículo se inscribe en esta línea y pretende ser una apuesta a esa construcción de nuevas maneras de presentar, disputar, visitar y transmitir el pasado en la escuela, en un intento de renovar los lenguajes y las prácticas. Lo que presentaremos son una serie de lineamientos -una fundamentación- a partir de los cuales podría pensarse una propuesta de enseñanza de la historia en clave comparada de dos procesos sociales ocurridos en América Latina a finales de los años '60 del siglo XX: el “Cordobazo”⁴ en Argentina y la Movilización Estudiantil en México⁵.

Lineamientos que parten de reconocer que entre esas palabras nuevas que hace falta pensar, hay tres nociones que, para quienes enseñamos historia, son -o sería deseable que fueran- consustanciales a nuestra tarea: conflicto/cambio social, futuro y política. Resignificación necesaria porque vivimos en una época en la cual la “incredulidad con respecto a los metarrelatos” (Lyotard, 1987, p. 4) nos deja, de alguna manera, a la intemperie, porque aquellos discursos que explicaban lo social y que incluían promesas de bienestar y salvación, fracasaron. Y con ellos, las instituciones y las prácticas que esos lenguajes legitimaban. Jaque mate a la acción política que permita construir la vida en común, jaque mate a los proyectos colectivos, jaque mate a la idea de un futuro mejor, más libre, más justo, más igualitario.

Este resquebrajamiento de la conciencia histórica y de su eventual potencia transformadora de lo social, no es sólo producto de los

⁴Se conoce como “Cordobazo” la rebelión popular e insurrección urbana que tuvo lugar en la ciudad de Córdoba, Argentina, los días 29 y 30 de mayo de 1969, protagonizada por un amplio frente obrero-estudiantil, en oposición al régimen autoritario encabezado por Juan Carlos Onganía.

⁵Nos referimos puntualmente al movimiento de protesta estudiantil que toma fuerza en México desde julio de 1968, y que protagoniza lamentablemente la denominada “Masacre de Tlatelolco” en octubre de ese mismo año.

posmodernos “tiempos líquidos”⁶ (2012), tomando la famosa expresión de Z. Bauman, sino que ya, como lo explica con claridad H. Giroux (2003), es la cultura del positivismo de tiempos modernos y su forma de racionalidad la que nos impide concebir la conciencia histórica como vehículo para desenmascarar las formas de dominación imperantes, eliminando su función crítica.

Al presentarse como suprahistórica y supracultural, la cultura positivista rechaza la idea de que la acción humana se funde en cierta posibilidad de previsión histórica y se pueda comprometer con la emancipación en todas las esferas de actividad del hombre: incapaz de reflexionar sobre sus presupuestos, dice Giroux (2003, p. 36) termina apoyando el *statu quo* y rechazando la premisa de que la historia sea un instrumento de la acción política.

Consideramos que la enseñanza de procesos como los que referíamos antes, relacionados con movimientos sociales y acciones colectivas, cuyos protagonistas fueron capaces de imaginar otros futuros posibles y emprendieron la marcha hacia su construcción, son potencialmente apropiados para aportar a la construcción de una conciencia histórica crítica y comprometida con la esperanza, con la imaginación, con el deseo de animarnos a proyectar un mundo menos hostil y compartir con los jóvenes la convicción de que aprender historia no es memorizar el relato de un pasado muerto, sino, por el contrario, implica una invitación a la reflexión y la acción que conduzca a la construcción de nuevos tiempos y espacios.

¿Por dónde empezar? La didáctica crítica como punto de partida

Las reflexiones aquí presentadas parten de un supuesto que nos parece importante explicitar: consideramos que para interpelar las formas tradicionales y para la construcción de estos nuevos lenguajes, es clave reconocer como punto de partida indispensable a la hora de pensar propuestas renovadas de enseñanza, la importancia que tienen

⁶Retomamos la expresión de Bauman, Z. (2012), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Madrid, Tusquets Editores.

las investigaciones que en el campo de la Didáctica de la Historia se vienen desarrollando desde los años '80. Consideramos en este sentido que la ciencia de referencia por excelencia para que los docentes pensemos acerca de nuestras prácticas de enseñanza no es la Historia, sino la didáctica específica de esta disciplina.

Cuando decimos didáctica, no estamos pensando en la definición restringida e instrumental, que la concibe como un saber eminentemente práctico, una serie de “recetas para la buena enseñanza”, sino como una teoría acerca de la enseñanza que permite analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende historia en determinados contextos, y pensar propuestas alternativas (Camilloni, 2008; Pagés, 2004).

El punto de partida de las reflexiones que aquí se presentan son justamente algunas de estas investigaciones en didáctica a las que hacemos referencia y que nos muestran como recurrentes ciertas representaciones de los jóvenes sobre la historia⁷ asociadas a una escasa visión de futuro, desconfianza en lo político y una connotación negativa del conflicto como algo que conduce al desorden y al caos.

Ante este diagnóstico, y posicionadas desde la didáctica crítica, consideramos indispensable pensar contenidos, estrategias y recursos de enseñanza de los procesos históricos que permitan interpelar estas representaciones de nuestros alumnos tomando conciencia de ellas, de sus notas distintivas y de cuáles son las fuentes a partir de las cuales se construyen estos discursos y pensarlos desde el presente, desde un presente históricamente configurado, claro.

Problematizar el presente, pensar históricamente la actualidad es un postulado central y un contenido sustancial para la didáctica crítica, como lo afirma Cuesta Fernández (2005, p. 25): “No se sustenta en la

⁷Entre otras podemos citar, por la relevancia y el tamaño de la muestra, las siguientes: Ortiz Marín, A. (2016), “La cultura política de la juventud en México según la ENCUP 2012. Condiciones para mejorar la democracia”. En *Espacios Públicos*, Vol. 19, núm. 45; Cerri, L. y De Amézola, G. (2010), “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”. En *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 24, 2010, pp. 3-234.

reconstrucción evolutiva del pasado, tal como lo hace la historia continuista que siempre atiende al pasado como prefiguración del presente, sino que opta por una problematización de la actualidad a través de la historización del presente”.

Las palabras sobre las que aquí proponemos esta reflexión no son “nuevas”, si entendemos por novedad algo que existe ahora y que antes no existía: conflicto/cambio social, futuro y política son significantes polisémicos utilizados en diferentes discursos desde hace mucho tiempo. Lo que queremos proponer es una resignificación de esas palabras y una nueva relación entre ellas, para mostrar la enorme potencia que tienen a la hora de pensar nuestras propuestas de enseñanza de la historia. Lo que el siguiente apartado pretende, entonces es, por un lado, cargar estos significantes de nuevos significados; por el otro, tejer entre ellos hilos que nos permitan escuchar cómo resuenan juntos: cada uno tiene un color particular y al mismo tiempo, cada uno aporta algo diferente al resto cuando los escuchamos sonar juntos. Esa trama es la que nos parece una poderosa herramienta para la enseñanza de la historia, y la que a continuación presentamos.

Disputando sentidos, pensando a contrapelo: una invitación a revitalizar el lenguaje histórico

I. Conflicto/cambio social

El conflicto como contenido histórico ha ocupado infinidad de páginas del curriculum, libros de textos, horas de clase y láminas escolares. Asociado habitualmente a la guerra, al desorden o presentado de forma naturalizada o inevitable, es uno de esos tópicos que requiere ser revistado, interpelado y asociado o de nuevas palabras que -como pedía Larrosa al inicio-, puedan convertirse en preguntas, ser ventanas abiertas.

Entendemos, en coherencia con la perspectiva crítica desde la que nos posicionamos, que el conflicto es un rasgo constitutivo de las relaciones sociales y que, tal como afirma Pagés (1997) es, además, el punto de partida para el cambio. De allí la necesidad de repensarlo,

porque no hay nada de neutral en las formas de narrar el conflicto y porque hay poco de inevitable en él.

De la multiplicidad de conflictos que surcan la historia -decíamos- nos interesa rescatar aquellas coyunturas en que impulsos transformadores y emancipadores dieron a esos conflictos la potencialidad del cambio social. Se trata de comprender las razones de esas disputas, las condiciones estructurales que las explican, los actores que participan y los discursos sociales que sobre ellas hablan⁸, pero también los imaginarios sociales que los movilizaron, las expectativas frustradas, los relatos que quedaron sin voz, las contradicciones.

Los años sesenta latinoamericanos representan una coyuntura histórica interesante para pensar el cambio social. Tal como señala E. Hobsbawn (2002), América Latina se convirtió en el laboratorio del vertiginoso cambio social y de inéditos escenarios que cuestionaban las verdades convencionales.

Retomando un esquema conceptual sobre las nociones de Tiempo Histórico que aporta Pagés (1997), el concepto de cambio nos permite analizar la temporalidad a partir de una serie de interrogantes para, por ejemplo, valorar sus cualidades. Nos interesa rescatar de la historia aquellos momentos de aceleración del tiempo, de disrupción del *continuum temporal* provocado por sectores subalternos/movimientos sociales/sociedad civil, ya que, como lo afirma Santiesteban Fernández (2017):

“El estudio de los cambios históricos del pasado, en especial aquellos que significaron avances en las sociedades, como la consecución de mejores condiciones de vida o de trabajo, o los derechos políticos o sociales, deben ayudarnos a comprender que se pueden conseguir cambios sociales en nuestro presente y que el futuro está por decidir. La percepción del cambio como algo inevitable o la no permanencia de elementos de nuestro pasado, produce pasividad y falta de participación, en el sentido contrario

⁸Sobre propuestas para la enseñanza del conflicto, véase el interesante artículo de Pagés, J. (1997), “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (S.XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. En: Benejam, Pilar y Pagés, J. (Coord.), *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el Profesorado de ESO*, Barcelona, Praxis, pp. 415-480.

de una educación para la ciudadanía democrática y crítica
(Santisteban Fernández, 2017, p. 92).

En las consignas que encabezan marchas y barricadas tanto en las calles y paredes de México del '68 como en el mayo cordobés, la palabra "revolución" forma parte del vocabulario con que los propios actores sociales nombraban/imaginaban esa experiencia social. ¿En qué medida lo fue? ¿Existían otras formas de pensar el cambio social, alternativas a la vía revolucionaria? ¿Con qué otros conceptos temporales nombraban distintos sectores de la sociedad, la política y los medios de comunicación esos acontecimientos? ¿Se trató de una insurrección, una revuelta, una rebelión? ¿Cómo lo analizan las interpretaciones históricas? Para luego avanzar desde allí hacia algunas preguntas más complejas tales como: ¿Puede la decisión revolucionaria prescindir de la violencia entre quiénes se enfrentan? ¿Qué entendemos por violencia?

Además de incluir estas nociones, que nos permiten la construcción compleja de conceptos temporales propios del cambio social, analizar las relaciones entre condiciones materiales y acción colectiva, valorar las consecuencias del cambio, etcétera, también nos interesa recuperar esos momentos de movilización colectiva desde los sentidos y palabras con los que sus protagonistas nombraban/imaginaban la experiencia que atravesaban.

¿Qué otras palabras podemos recuperar de allí? Las "visitas al pasado" consisten en encontrar, en esas experiencias históricas, formas que orienten nuevas percepciones del presente y del futuro. En esa vuelta a los sesenta, una de las palabras recuperadas para la experiencia presente puede ser la de Esperanza, "no mesiánica, sino estratégica, nacida de las contradicciones presentes que marcan a todas las sociedades" (Giroux, H. 2003, p. 140).

Afirma Pagés (1999) que "cambio social" es tal vez el concepto más importante del estudio de la historia. En la actualidad, esta noción forma parte de las representaciones de nuestros alumnos, pero puede intuirse también que esas formas de mirarlo y definirlo seguramente están alejadas de los sentidos propuestos por los historiadores. Los cambios en las formas de vivir la temporalidad en los últimos años,

marcadas por la vertiginosidad, un continuo aceleramiento de la velocidad (particularmente asociado a novedades tecnológicas), “tiempos líquidos” (Bauman, 2012), un “régimen presentista de historicidad” (Hartog, 2007), viene acompañado un clima de incertidumbre y de la crisis en la idea de futuro.

Confiscarle a estos momentos actuales los sentidos de nociones claves sobre la temporalidad -como son las de cambio y futuro- resulta indispensable y urgente: si de verdad estamos convencidos de poder aportar, desde nuestra disciplina, a la construcción del pensamiento histórico y la ciudadanía crítica. Sobre la noción de futuro, entonces, presentaremos algunas reflexiones a continuación.

II. Futuros pasados/futuros posibles

Sin duda, una de las dimensiones claves del pensamiento histórico es la construcción de nociones temporales, esto es, la posibilidad de articular de manera compleja y creativa las relaciones entre pasado, presente y futuro para sentirse *en la historia*. Las investigaciones en didáctica sobre tiempo histórico, conciencia histórica y pensamiento histórico -que vienen desarrollándose sostenidamente en el campo-, han aportado un cúmulo de conocimiento importante acerca de la temporalidad como uno de los propósitos de la enseñanza. Es cierto que en muchos casos han mostrado los obstáculos, pero también han señalado posibilidades⁹.

En cuanto a los primeros, las indagaciones dan cuenta de la pervivencia en las aulas de formas de entender el tiempo propias de un modelo lineal, cronológico y evolutivo de los procesos históricos. Nos encontramos así con una narración donde el acontecimiento es transformado en fecha y despolitizando, desconociendo la incertidumbre de la que era portador en ese pasado, que era el presente y futuro de ese momento (Ricoeur, 2004). También se privilegia un

⁹Para una síntesis de este campo de investigaciones, ver Plá, Sebastián y Pagès, Joan “La investigación en la enseñanza de la historia en américa latín”. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional (upn) y Bonilla Artigas Editores, 2014. más recientemente Santisteban Fernández, A. “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años”. *Diálogo andino* [online]. 2017, n.53, pp.87-99. ISSN 0719-2681. <http://dx.doi.org/10.4067/s0719-26812017000200087>

tiempo lineal, que dificulta la posibilidad de devolverle a ese pasado olvidado (es decir, tachado, borrado, obliterado) su actualidad, para pensarlo abierto. (Pittaluga, 2016). Finalmente, un tiempo único, que anula la multiplicidad temporal, la existencia de pasados y futuros de ese mismo presente y también de otros pasados y futuros de otros presentes ya pasados, tal como ha mostrado Koselleck (1993).

Frente a estas concepciones temporales, hace ya tiempo han surgido propuestas alternativas. Usar los conocimientos del pasado para así poder imaginar el futuro de manera argumentada, es una tarea que la investigación en didáctica ha mostrado como compleja (Santisteban, A. y Anguera, C., 2014). Requiere de actividades concretas y acompañamiento del profesor. Entendemos que, además, resulta fundamental, al seleccionar contenidos, privilegiar aquellos procesos históricos en los cuales encontramos imágenes de futuro alternativas a las que nos proponen estos “tiempos líquidos” (Bauman, 2012). Futuros deseables, cambio e intervención social, se constituyen los fundamentos de la tradición crítica de la enseñanza en la que situamos estas páginas.

En función del diagnóstico anterior, nos interesa recuperar las experiencias de México y Argentina en tanto manifestación de una sociedad civil que, como afirma Pérez (2016):

“Tiene un conjunto de proyectos de construcción y un horizonte de futuro socialmente gestado; que está pensando en una manera de transformar la sociedad, que tiene esos ideales y una crítica de la sociedad que desafía a una confrontación de tipo estratégica” (Pérez, A., 2016, p. 98).

Una característica que comparten ambos procesos históricos es un contexto que es el punto de llegada, la confluencia -en muchos lugares del mundo- de un amplio espectro de luchas sociales y políticas. Las barricadas del Barrio Latino de París, la resistencia entre tanques en Praga, la plaza mexicana de Tlatelolco, las calles de Córdoba son acontecimientos que muestran tiempos-espacios confiscados al poder por parte de sociedad civil, movilizadas en torno a proyectos colectivos.

Las potencialidades de incorporar ambos casos a la enseñanza de la historia radican en la posibilidad de acercarse a formas distintas de habitar el tiempo, en los que la comprensión del pasado y la proyección del futuro orientaban la acción presente: ¿Cuáles eran los futuros posibles, temidos y esperados en 1968-1969? ¿Desde dónde se construían? ¿Qué clase de futuros eran? ¿Cuáles son las imágenes de futuros de la sociedad actual? Algunos de aquellos futuros deseables: ¿forman parte de los nuestros?

Incorporar al futuro como tiempo de la enseñanza de la historia implica una ruptura epistemológica con las formas tradiciones de concebir la temporalidad y el lugar que ocupamos en la construcción del devenir histórico. Para ello, resulta fundamental proponer a los y las jóvenes imágenes alternativas del futuro a las que circulan en la actualidad, y que proyecten, con ellas, nuevas ideas del cambio social y de las capacidades y fuerzas necesarias para lograrlo (Santisteban, A., Anguera, C., 2014).

La última palabra que queremos incluir a esta búsqueda de lenguajes alternativos sobre los que estamos reflexionando, no es -en realidad- una desconocida de la historia escolar, todo lo contrario. Pero podríamos incluirla en ese conjunto de palabras que, como señalaba Larrosa (2006) al inicio, han perdido su potencia. Nos referimos a la política. Nuevamente aquí, como en los anteriores casos, no hay nada de neutral en su despolitización. Como tampoco -claro- lo es su repolitización.

III. La/lo político

Incorporar lo político como una de esas palabras de ese lenguaje perdido a recuperar en la escuela y en las clases de historia se presenta como una consecuencia lógica o, mejor dicho, como una condición necesaria en las propuestas para pensar el cambio social. En no pocas ocasiones, la historia escolar ha silenciado, invisibilizado, banalizado e incluso negado la/lo político como dimensión constitutiva de la tarea educativa.

Las investigaciones han mostrado la preeminencia durante casi un siglo de formas de comprender/enseñar la política vinculada a la

acción de los grandes hombres y el Estado-Nación. También las narrativas de neutralidad que atraviesan a la figura del profesor, entre muchas otras prácticas menos visibles, pero igual de efectivas, tienden a la despolitización de los sujetos y sus discursos en el ámbito escolar.

10

En las clases de historia muchas veces olvidamos que -en el presente, pero también en el pasado- “la realidad acontece”, en el sentido que propone Cullen (2015, p. 108), esto es “escapa a la simple repetición de lo mismo igual a sí mismo”. También sucede que aquello que -no sin dificultades- llamamos “realidad”, acontece por la acción política. Ya Arendt (2016) ha señalado que los procesos históricos son creados y constantemente interrumpidos por la iniciativa humana, por el *initium* que el hombre es, en tanto es un ser que actúa: la acción es respuesta al hecho de nacer.

Propiedad de unos pocos -habitualmente hombres vinculados al Estado-Nación- o determinada por estructuras de media o larga duración -sistemas políticos, comportamientos electorales, imaginarios políticos etcétera-, la posibilidad del “hombre de a pie” de participar e intervenir en el espacio público, en el mundo de la “polis” y en su destino prácticamente queda anulada o es mínima.

Las reflexiones de Levi (1993) en una crítica historiográfica/ política a estas formas de pensar/escribir -y podríamos agregar: enseñar- el pasado nos permite sumar nuevas palabras a esas que hasta aquí hemos recuperado para repensar la política/lo político”. Dice el historiador italiano:

“No me apetece imaginar un poder capaz de automatizar a los hombres. Lo que es necesario ver es la fragilidad del poder, sus fragilidades y las pequeñas libertades de los hombres. Esto hace mover la historia, es aquello que la mueve” (Levi, G.1993, p.24).

¹⁰Es cierto que a nivel de la Historia regulada la mayoría de las reformas de la historia interpelaron esta visión tradicional, incorporando aportes de una Historia renovada que recuperan perspectivas de la Nueva Historia Política, entre otras. No obstante, coexisten con algunas claves-como por ejemplo el tiempo lineal como organizador del relato y la escala del estado-nación, por nombrar algunas continuidades.

El paso de “la política” a “lo político” promovido por la Nueva Historia Política, ofrece un marco mucho más propicio para repensar el poder, las relaciones entre Estado y Sociedad Civil, los imaginarios y cultura política y las consignas que en diferentes momentos movilizaron las acciones. ¿Qué tensiones estructurales y coyunturales llevaron a parte de la sociedad -ciudadanos corrientes, hombres de a pie- a tomar las calles y poner en juego el poder del Gobierno? ¿Con qué repertorios de acción colectiva? ¿Por qué en esos contextos políticos? ¿Desde qué proyectos de transformación? ¿Con qué contenidos fue negociando o radicalizándose?

Sin dudas, son estos algunos de los interrogantes necesarios para avanzar en la comprensión de los acontecimientos mexicanos en 1968 y cordobeses un año después. Necesarios, pero quizás insuficientes para las palabras que andamos buscando. Visto desde Versalles, decía Revel (2005) en un guiño a la microhistoria, la consolidación del Estado Monárquico se imagina como un proceso cuyas formas no dejan de multiplicarse y ramificarse hasta penetrar en lo más profundo de la sociedad. Algunas resistencias residuales y externas pueden surgir, pero la mayoría de los actores aparecen como sujetos pasivos sometidos a la voluntad del Leviatán que engloba todo. Mirado desde una lejana aldea de Francia, la situación cambia. Quizás debamos dejar de mirar sólo “desde el Estado” y buscar en esas propuestas “desde abajo” un lenguaje que nos permita disputar el conformismo, la anomia de una sociedad individualizada (Bauman, 2001).

Volvamos nuevamente la mirada a las experiencias de movilización que atraviesa la sociedad civil mexicana y argentina. Ambas, en contexto de gobiernos autoritarios, de persecución, son capaces de transitar por experiencias de movilización que ponen en jaque, hacia fines de los sesenta, al poder político.

En el caso de México, podríamos preguntarnos: ¿Quiénes se sintieron interpelados por el llamado “Pro-libertades democráticas” al que convocaba el Movimiento Estudiantil en el '68? ¿Cómo se produce el pasaje de la Ciudad Universitaria a las grandes concentraciones del Zócalo, exigiéndole a Gustavo Díaz Ordaz “Sal al balcón, hocicón”, y a la Marcha del Silencio, ¿con cien mil ciudadanos amordazados?

Un año después en Córdoba, Agustín Tosco corría las fronteras de la lucha política dándonos una experiencia a la que retornar que “al combinar tolerancia con impugnación, pluralismo con movilización, activó prácticas que adquirieron proyección nacional al dotarlas de la confiabilidad que convocó a la clase media y que pudieron ser duramente antagónicas a la intemporalidad de una dictadura con objetivos y sin plazos” (Colombo, A., 2009.)

¿Seremos capaces de desoír los cantos de sirena del neoliberalismo globalitario que nos invitan a adaptarnos para no morir (en realidad, para que sean otros los que mueran)? (Zubero, I., 2012, p. 28). Solidaridades, confiabilidad, pero también esa fragilidad del poder, libertad que nos recordaban Levi (1993) y Revel (2005) cuando somos capaces de mirar desde otro lugar, son parte palabras que podemos recuperar de ambas experiencias históricas para resistir al destino de Ulises.

Para convertirse en un lenguaje que invite a la acción política utopías, conciencia colectiva, resistencia requieren de la historia. Su enseñanza ha sido profundamente cuestionada -no sin razones- en las últimas décadas. Entre viejas rutinas y nuevos mandatos, resulta indispensable volver a repensar los usos sociales de esta disciplina escolar. No son propuestas las que faltan, ni tampoco investigaciones que den cuenta de los motivos por los que resulta tan difícil cambiar.

Posicionadas -cómo señalábamos inicialmente- en la didáctica crítica, entendemos que la historia escolar debe proponerse como una “herramienta para ubicarse en el presente y construir futuro”¹¹ y, para ello, orientar sus propuestas a la formación del pensamiento histórico de los y las jóvenes.

Pensar históricamente implica desarrollar la conciencia histórico-temporal, estableciendo relaciones complejas y críticas entre las temporalidades. Es en esta perspectiva dónde los conceptos de cambio y futuro, seleccionados como ejes de nuestra presentación, adquieren su justificación y relevancia. En esa tarea, resulta fundamental “conceder mucho más protagonismo a los hombres y mujeres

¹¹ Parafraseando a Joan Pagés.

concretos (...) que han protagonizado los cambios y las continuidades históricas” (Pagés, 2007, p. 212) y, por eso, nuestra opción por incorporar la/lo político como la tercera pata de este trípode.

Si, tal como se ha señalado, una de las finalidades fundamentales del pensamiento histórica radica en liberarse de las ideas de poca visión de futuro, es necesario repensar el lugar que ocupan en nuestras propuestas de enseñanza los actores sociales, sus proyectos de cambio social, los futuros-pasados, las causas que aún siguen vivas, reconociendo su dimensión histórica y conflictiva.

Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (2016). La crisis en la educación. En: Arendt, H. (2016), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 269-302). Barcelona: Ediciones Península.

Bárcena Orbe, F., Larrosa, J. y Mèlich Sangrà J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Año 40-1, 233-259.

Bauman, Z. (2012). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Madrid: Tusquets Editores.

Brennan, J. y Gordillo, M. (2008). *Córdoba rebelde. El Cordobazo, el clasismo y la movilización social*. La Plata, Argentina: De la Campana.

Camilloni, A. (Comp.) (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Colombo, A. (2010). El tiempo de la acción a propósito de la tesis de Walter Benjamin. En MUDROVCIC, M.I (Ed.), *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Cuesta Fernández, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N°17, 3-23.

Cuesta Fernández, R. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. En *ConCiencia Social*, N° 9, 17-54. 200.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps), (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Fontana, J. (2013). Entrevista amb la història. Entrevista amb Josep Fontana. En Pelai Pagès, B. *El Temps*, N° 1.519, 2013, pp. 19-21.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Madrid: Amorrortu Editores.

Hartog, F. (2007). *Presentismo y experiencias del tiempo*. Ciudad de México: Editorial Universidad Iberoamericana.

Koselleck, R. (1993). *Futuros pasados. Por una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Levi, G. (1993). Antropología y Microhistoria. En *Revista Manuscritos*, N° 1, 15-28. Enero 1993.

Lytard, J.F (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. y Gómez, J. (Coord.). *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 7, 69-89.

Pagés, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *AAVV: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada.

Pérez, A. (2016). Sobre el ciclo de la Historia Reciente. En *Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. En Flier, P. (Coord.). [Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente](#). UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.463/pm.463.pdf>

Pittaluga, R. (2016). ¿Qué queremos que sea la Historia Reciente? En *Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente” (7: La Plata: 2014*. En Flier, P. (Coord.). [Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente](#). UNLP. Disponible En <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.463/pm.463.pdf>

Revel, J. (2005). Microanálisis y construcción de lo social. En *Un momento historiográfico. Trece ensayos sobre historia social*, Buenos Aires: Editorial Manantial.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, E. P. (1998). *William Morris. De romántico a revolucionario*. Valencia: Ediciones Alfons de Magnánim.

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. En De Alba, N. y otros (Edit.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editores.

Las significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la Historia Reciente/Presente Argentina

Miguel A. Jara*
María Celeste Cerdá**

Reseñas n° 17

[pág. 157-172]

Recibido: 29/6/2019

Aceptado: 31/7/2019

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Los cincuenta años del Cordobazo, como toda conmemoración, constituyen una invitación a reflexionar sobre sus alcances, limitaciones y legados; un momento para examinar, bajo la forma de debate de la memoria y sus usos, este acontecimiento “regresa hoy” en un contexto de avance neoliberal, de desarticulación de los movimientos sociales tradicionales, de un presente continuo que anuló el pasado como experiencia y el futuro como expectativa.

“¿Qué hay atrás que sigue latiendo?” se preguntaba Casullo (2007) sobre los años sesenta y setenta. Y respondía: “*Leer el presente a partir de una ausencia, de lo que no pudo ser*”. Esta forma de revisitarse aquella experiencia constituye un punto de partida para reflexionar acerca de los sentidos que adquiere la presencia del “Cordobazo” como contenido escolar.

* Prof. en Historia. Dr. En Didáctica de las Ciencias Sociales. Docente e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

** Prof. en Historia. Dra. En Educación. Docente e Investigadora en la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Sabemos que la historia encuentra uno de usos sociales más extendidos en el espacio escolar. También que en su incorporación al curriculum, bajo el formato de disciplinas escolares y las formas habituales de gestión del pasado en el aula, no pocas experiencias históricas quedan cristalizadas, “dejan de latir”, retomando la imagen propuesta por el filósofo argentino.

Interpelar a este proceso/contenido histórico a partir de la pregunta por los propósitos de su enseñanza, en una clave “contrasocializadora” de los tiempos epocales y tensionar ciertos relatos habituales, constituye el eje de un ejercicio riguroso de reflexión teórica-epistemológica que nos proponemos desarrollar en este trabajo con el objetivo de orientar secuencias didácticas posteriores.

Palabras clave: Finalidades, Historia Reciente, Cordobazo, contrasocialización.

Abstract

The fifty years of the Cordobazo, like all commemorations, constitute an invitation to reflect on its scope, limitations and legacies; a moment to examine, in the form of memory debate and its uses, this event "returns today" in a context of neoliberal advance, of disarticulation of traditional social movements, of a continuous present that annulled the past as experience and the future as expectation.

"What's behind that keeps beating?" Asked Casullo (2007) about the sixties and seventies. And he answered: "Read the present from an absence, from what could not be". This way of revisiting that experience constitutes a starting point to reflect on the senses acquired by the presence of the "Cordobazo" as school content.

We know that History finds one of the most widespread social uses in the school space. Also that in its incorporation to the curriculum, under the format of school disciplines and the habitual forms of management of the past in the classroom, not a few historical experiences are crystallized, "they stop beating", retaking the image proposed by the Argentine philosopher.

Interpellate this process / historical content from the question of the purposes of its teaching, in a key "contrasocializadora" of the epochal times and stress certain habitual stories, constitutes the axis of a rigorous exercise of theoretical-epistemological reflection that we propose develop in this work with the aim of guiding subsequent didactic sequences.

Keywords: Purposes, History Recent, Cordobazo, contrasocialización.

Acerca de la pregunta clave por los propósitos de la enseñanza

En la enseñanza de la historia, las finalidades son claves porque organizan conocimientos con la intención de ofrecer oportunidades para la comprensión de los procesos de la Historia Reciente/Presente (HRP). Al igual que este periodo de la Historia, las finalidades definen posicionamiento político desde el cual se aborda la enseñanza y los recaudos epistemológicos y metodológicos desde una perspectiva ética para promover pensamiento crítico y una ciudadanía activa en la construcción de futuros inclusivos.

El esfuerzo por analizar esta dimensión de la enseñanza ha orientado diversas líneas de investigación. Más allá de la heterogeneidad de esos abordajes es posible reconocer, en las obras de estos autores y autoras, ciertos supuestos comunes que resultan relevantes en la construcción

del propio objeto de investigación: historicidad, contextualidad y complejidad y politicidad son algunas de sus notas distintivas.

Nos interesa rescatar esta última noción -politicidad- para pensar los sentidos de la enseñanza del Cordobazo en la actualidad o -mejor expresado- la actualidad de la enseñanza del Cordobazo.

La naturaleza axiológica e ideológica de investigar y/o enseñar historia ha sido subrayada por la mayoría de las investigaciones. Tanto en aquellos estudios de carácter histórico, realizados por autores como Pagés (2003), De Amézola (2005), Carretero, (2006), Tutiaux, (2008), como en aquellos que focalizan en la formación de conciencia histórica (Tutiaux, 2001; Pagés y Santisteban, 2011; González, 2013) no caben dudas de una vinculación entre enseñanza de la historia/formación de ciudadanía que excede los objetivos estrictamente cognitivos, presentándose, además, con potencialidades para otros usos públicos.

Focalizaremos a continuación en dos tipologías que nos permitirán, en el desarrollo de esta presentación, aproximarnos al interrogante Cordobazo: ¿para qué?, señalar su relevancia como contenido y orientar algunos lineamientos sobre su enseñanza.

Por un lado, recuperamos aquí una clasificación de las finalidades propuesta por Benejam (1997) en función de cuánto reproducen (tradicción neopositivista) o habilitan el cambio (tradicción humanista y crítica) de las condiciones sociales actuales. La tesis de la didacta española señala la íntima relación entre ciencia e ideología que subyace y orienta las finalidades que los/as profesores/as le otorgan a la enseñanza.

En la línea de los planteos de Habermas (1982) y su teoría acerca de los saberes rectores del conocimiento, Benejam incluye la relación ciencia-ideología como una dimensión fundamental para pensar los propósitos de la enseñanza. Es allí donde emerge una nueva tipología que distingue las finalidades en función de su orientación hacia la

socialización (aceptación de la realidad) o contrasocialización (orientación al cambio social) de sentidos hegemónicos.

CONCEPCIÓN	VALORES	RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO	
Concepción Neopositivista	Conocer Aprender	Saber “Técnico”	Aceptación de la realidad
Concepción Humanista	Conciencia Compromiso personal	Adhesión emotiva	
Concepción Crítica	Bien común Derechos Humanos Respeto por la diversidad y justicia social	Postura crítica Lectura analítica	Cambio social

Por otro, retomamos los aportes de González (2014a) quién reflexiona acerca de la contradicción entre “objetivos disciplinares e identitarios”, en su investigación sobre la enseñanza de la Historia Reciente (asociada al periodo del terrorismo de estado) en Argentina. En este caso, el planteo adquiere la forma de dicotomías entre “razón vs. emoción” o “recordar vs. entender” que, según entiende la autora, obturan posibilidades de complementariedad.

RECORDAR Emoción Memoria OBJETIVOS IDENTITARIOS	Adhesión a valores que encierra la dimensión comunitaria de la ciudadanía Sentimientos democráticos Disposiciones éticas y estéticas
ENTENDER Razón Historia OBJETIVOS DISCIPLINARES	Mirada crítica
González, M. P. (2014a)	

Entendemos que en el cruce de ambas tipologías, sus posibles diálogos y tensiones, se abre un espacio de indagación fructífero para revisar la pregunta acerca de ¿para qué enseñar el Cordobazo?

2. Significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la HRP argentina

La Historia Reciente/Presente (HRP) Argentina, durante la segunda mitad del siglo XX, se encuentra atravesada por una diversidad de conflictos sociopolíticos y económicos en el marco de profundos cambios culturales que irán configurando un modo de habitar y vincularse en cambiante y vertiginoso siglo XXI.

Los procesos de la HRP ofrecen otras significaciones al campo de la enseñanza, por un lado, porque nos vincula con las claves interpretativas de una época y por el otro, porque refiere a las ideas, pensamientos y acciones que se evidencian en los conflictos sociales, políticos y económicos complejos. Se trata de un proceso con densidad interpretativa propia, que habilita a un juego de temporalidades múltiples e indeterminadas. Sin desconocer los debates suscitados, en torno a la denominación y demarcación del periodo histórico, decidimos hablar de Historia Reciente/Presente porque conlleva la dinámica de la temporalidad necesaria para tratar sobre los cambios y las continuidades en los temas/problemas que se abordan en la enseñanza de la HRP.

Este periodo histórico ha sido denominado de diversas maneras¹ sin embargo hay, en ellas, un común denominador: tensionar las temporalidades rígidas construidas por los meta relatos que imposibilitan atender a la complejidad de la dinámica de la realidad social pasada o presente. Lo reciente, entendido como aquellos que aconteció o sucedió hace poco tiempo, que es contemporáneo y lo presente entendido como el tiempo en el que suceden los fenómenos

¹ Historia Coetánea; Historia Reciente; Historia Inmediata; Historia Actual; Historia del Tiempo Presente, entre otras.

o las acciones humanas se articulan como antónimos de un tiempo pasado pero no se disocian de él, muy por el contrario se re vinculan con otras preocupaciones, preguntas e intenciones. En la enseñanza la HRP, como criterio de periodización y como lógica de comprensión, es útil en tanto contribuye al desarrollo de un pensamiento histórico sobre la base de algunas dimensiones temporales claves: cambios, permanencias y simultaneidad.

En el campo de la didáctica de la historia es un aspecto que se viene abordando, desde hace más de dos décadas, en diversas investigaciones y producciones; aunque debemos reconocer que desde la historiografía, al menos en Argentina, no se ha logrado consensos para una nueva periodización; cuestión que para la historia enseñada, no es un inconveniente mayor, porque justamente una de las características de la HRP es que se presenta como un operador temporal móvil en estrecha relación con las experiencias situadas de las comunidades de referencia. Para ambos campos, la investigación y la enseñanza, podemos coincidir que se trata de un marco temporal construido en función del proceso, objeto de estudio o de enseñanza, orientado por las preguntas del historiador/a o del profesor/a y se funde con los modos de pensar las nuevas territorialidades desde una perspectiva glocal.

La enseñanza de la HRP se vale de diversidad de fuentes iconográficas, documentales y de relatos historiográficos, filosóficos, antropológicos, políticos y sociológicos, entre otros, que habilitan al diálogo epistemológico para comprender la dinámica de los procesos sociales. Los acontecimientos o hechos que se toman como referencia para el estudio y la enseñanza de la HRP, al igual que otros periodos alejados en el tiempo, se presentan como cambios y/o rupturas con ciertas prácticas sociales. La diferencia, al menos desde la reconstrucción histórica de los mismos, radica en que se trata de procesos abiertos, cotidianos y que afectan e involucran a los sujetos en el estar siendo.

La HRP tiene una connotación profundamente política o al menos se evidencia con más claridad en los discursos y relatos históricos. La cuestión de la objetividad en los estudios de procesos de la HRP fue uno de los debates en las comunidades de especialistas; sin embargo, esto no dispuso una relación diferente a los criterios metodológicos tradicionales, muy por el contrario, confirmó el dialogo del historiador/a con sus fuentes y la vigilancia epistemológica necesaria para la producción de conocimiento científico y crítico.

Generalmente se asocia a la HRP con procesos traumáticos y/o violentos que aún siguen abiertos, como el terrorismo de estado en nuestro país, por ejemplo, con fuertes improntas en una sociedad que sigue aclamando justicia y memoria. Sin embargo, es necesario relacionar con otras dimensiones del proceso para comprender la complejidad del mismo; como las privatizaciones o la destrucción de las economías regionales.

Sostiene Graciela Funes (2011) que la HRP está emparentada con las cuestiones socialmente vivas desarrolladas por algunas investigaciones en Francia. La autora dice que: “Las cuestiones socialmente vivas son contenidos escolares que tratan temáticas que interpelan las prácticas sociales de los actores; tienen una fuerte dimensión mediática y una demanda social que refuerza su vivacidad y son controversiales en los saberes de referencia -hay debates y disputas entre especialistas de los campos disciplinares-, lo que los torna vivos, urticantes en un segundo sentido (Legardez, 2006). Confrontan valores, intereses, emociones, a menudo políticamente sensible, intelectualmente complejo y donde las apuestas son importantes para el presente y para el futuro común. Son cuestiones de la sociedad (Tutiaux- Guillon, 2006), implican debate y reflexión sobre la complejidad de la situación y constituyen de alguna manera el horizonte de la enseñanza en historia y geografía” (p. 59).

Desde esta perspectiva, los problemas que aquejan a las comunidades son inherentes al oficio de investigar y enseñar HRP. En la enseñanza de la HRP la corta y mediana duración recobran nuevas significaciones en la larga duración. Interpelan relatos,

conceptos y modos de participación ciudadana. Un ejemplo de ello es el Cordobazo que nos interesa, a cincuenta años, revistar para recuperarlo como un hecho político rupturista que puede ser comprendido en el marco de una época convulsionada.

3. “Late Córdoba”, acontecimiento e Historia Reciente en mayo del 69:

En 1968, cuando se produjo lo que Immanuel Wallerstein (1993) ha denominado la Segunda Revolución Mundial -la primera había sido la Primavera de los Pueblos, en 1848-, confluyeron luchas, protestas y rebeliones en todo el mundo. En las barricadas del barrio latino de París, en las fábricas tomadas en Italia por los obreros, en la Plaza de Tlatelolco en México -donde fueron masacrados cientos de estudiantes-, en las calles de las propias ciudades de Estados Unidos resonaban las consignas de solidaridad con Vietnam y en las de Praga la de un “socialismo con rostro humano”. Un año después, al sur de América tenía lugar el “mayo argentino”, protagonizado por obreros y estudiantes de la ciudad de Córdoba.

El Cordobazo conjuga, como otros acontecimientos de la HRP, conflictos, memoria social, y modos específicos de protesta que hacen a la configuración de una identidad vinculada con las experiencias sociales e históricas como así también de las expectativas de un grupo que reclama. El 29 de mayo de 1969 Córdoba fue el escenario de una insurrección popular frente al autoritarismo de la dictadura de Onganía. La confluencia de condiciones se evidenció en una jornada histórica en la que la ciudadanía “común”, el movimiento obrero y estudiantil, todos/as de variada procedencia política e ideológica, coincidieron en manifestar el hartazgo de una política de sometimiento y pérdida de derechos promovida por los militares de la llamada Revolución Argentina.

El presente del Cordobazo se relaciona con el paro y movilización del sindicalismo cordobés (SMATA, CGTA y CGT), la represión brutal de la policía, la muerte de un obrero (Máximo Mena), la indignación

y reacción popular que se transforma rápidamente en insurrección al orden establecido y genera lazos de solidaridades -para muchos impensadas- entre la dividida sociedad de Córdoba Capital. El pasado reciente remite a las políticas de desarrollo industrial impulsadas desde el primer peronismo, el creciente impacto de políticas públicas en una Argentina sometida por la oligarquía y los recurrentes golpes de estado a la insipiente institucionalidad democrática. También, en un contexto Latinoamericano y mundial que dan señales de importantes cambios culturales revolucionarios (Cuba, Francia, entre otros).

El pasado reciente/presente posibilita entender las reacciones de una parte de la sociedad que ha construido una conciencia de lo que no quiere. Evidencia de ello fue la contundencia de la insurrección del 29 de mayo de 1969 que se extendió rápidamente por el territorio, además de marcar un punto de ruptura hacia el futuro político de la Argentina. En efecto, es parte de una secuencia de manifestaciones de una sociedad civil que “tiene un conjunto de proyectos de construcción y un horizonte de futuro socialmente gestado; que está pensando en una manera de transformar la sociedad, que tiene esos ideales y una crítica de la sociedad que desafía a una confrontación de tipo estratégica”. (Pérez, A., 2016, p. 98)

Así visualizado, el Cordobazo presenta -además- potencialidades para acercarse a formas distintas de habitar el tiempo en que la comprensión del pasado y la proyección del futuro orientaban la acción presente.

Analizar este acontecimiento presupone comprender el proceso de la HRP, implica ubicarlo en la trama temporal de una Argentina que no logra enraizar los valores democráticos como razón de vida y, también, para desnaturalizar el sentido político partidario de quienes se lo han atribuido como victoria. El ejercicio de desplazamiento de posiciones partidarias e ideológicas para emplazarse en la complejidad del proceso es un desafío intelectual y de construcción de explicaciones que visibilicen intereses, protagonistas y expectativas de un proyecto colectivo de sociedad.

Se trata sin dudas de un acontecimiento fundamental de la segunda mitad del siglo XX, en muchos sentidos. Las “vistas” sobre este pasado han aportado un cúmulo de imágenes sobre esa experiencia histórica, algunas de ellas excepcionalmente sintetizadas en la siguiente formulación:

“Aricó escribía en marzo de 1969 desde una visión esperanzada sobre la actualidad de la revolución, que era el encuentro entre la clase trabajadora con la juventud y los sectores medios, la realización de la hegemonía gramsciana. Torre ofrecía, veinte años después, esta reconstrucción tan lúcida como desencantada. El Cordobazo fue una fiesta porque fue el momento feliz del encuentro entre esos actores. En cambio, la tragedia argentina de mediados de los años setenta hunde sus raíces en su desencuentro” (Tarcus, H. 2008, p.176)

Este breve recorrido por algunos de los aspectos más relevantes del Cordobazo, las condiciones de su estallido, los contextos en que se inscribe, las y los actores sociales que se movilizan, sus intereses y disputas, las consecuencias del conflicto y los interrogantes que deja abierto nos permiten volver ahora a la pregunta por los sentidos de su presencia en el espacio escolar.

4. Revisitado la pregunta acerca del para qué

¿Para qué enseñar Historia ...

Amparados en la retórica declarativa de una de las respuestas más frecuentes que fundamenta la legitimidad de esta disciplina escolar, desde su renovación hace ya algunas décadas, estaríamos tentados a responder rápidamente: “Para comprender el presente”.

No por muchas veces reiterada esta respuesta supone demasiada precisión. Avancemos un poco. ¿qué significa comprender el presente? Conocer y analizar el mundo social en que viven nuestros estudiantes implica -sin dudas- reconocer el carácter histórico de los procesos sociales en que se hallan inmersos, y ello encuentra en la

enseñanza de la disciplina su quehacer fundamental. Pero podemos dar un paso más en esta formulación. Podríamos agregar que comprender el presente -desde la perspectiva crítica en que nos posicionamos- es en base a ese ejercicio de historización, reconocer la contingencia de este tiempo y su realidad social y, con ello desnaturalizar valores hegemónicos, especies de mitos dominantes de nuestra época que, entre otras cuestiones, plantean relaciones conservadoras/líquidas con la política y con el futuro.

Un último paso quizás complete mejor la formulación sobre las finalidades que venimos sosteniendo hasta aquí. Propone Joan Pagés (2003) pensar a “la historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir futuro”. Herramienta, por cierto, no entendida en un sentido práctico, sino intelectual y crítico. Y futuro, no como aquel tiempo de las profecías sino como dimensión fundamental de la conciencia histórica.

...del Cordobazo?

En un contexto de conmemoración hay que huir de la tentación de una historia monumental del Cordobazo, que lo coloque en un pedestal de cierto pasado a la vez glorioso y novedoso al que recordar. En cambio, orientarnos por una historia crítica que se interrogue por “aquello que sigue latiendo”, que sigue siendo vital -para seguir con el razonamiento nietzscheano- en el presente y futuro pueda propiciar un diálogo crítico con aquella experiencia para “reactualizarla” en el contexto actual.

Sin dudas, el acontecimiento “Cordobazo” brinda una ocasión excepcional para abordar una dimensión clave en la construcción de esta perspectiva histórica: la noción de “cambio social”.

La trama compleja del acontecimiento que lo inscribe en un clima epocal de impugnaciones al sistema (capitalista y socialista) en varias partes del planeta exige una contextualización que considere el juego de escalas entre el contexto mundial, nacional y local para su

comprensión; la clásica pregunta acerca de los motivos del estallido del Cordobazo, motorizado por “el sector obrero mejor pago del país”, requiere movilizar explicaciones complejas acerca de la acción social, la coyuntura y la estructura; el encuentro casi inédito entre obreros y estudiantes que lo caracteriza, interpela sobre las condiciones materiales y simbólicas que hacen posible la participación colectiva; ...pero también, preguntarse por las razones que convirtieron a la “fiesta” (Marimón, A., 1998; Tarcus, H., 2008) en “tragedia”. Y ello, como afirmará Forster -en diálogo con Nicolás Casullo -no para claudicar ante la derrota sino como un punto de partida epistemológico para pensarla (2013).

La posibilidad de poner en cuestión, de desnaturalizar valores hegemónicos en un contexto histórico con un conjunto de imaginarios y prácticas sobre la temporalidad, la política, el orden que configuran un horizonte de experiencias se presentan como un potente espacio para interpelar representaciones actuales y reactualiza las finalidades de la enseñanza de la década del sesenta y el Cordobazo.

Retomamos aquí las dos tipologías iniciales para compartir un cierre parcial del interrogante eje de esta presentación: Historia del Cordobazo, ¿para qué?, responderíamos: Historia para socializar en valores contra hegemónicos en “tiempos presentistas” (Hartog) y de “individualismo institucionalizado” (Beck y Bec-Gernsheim); Historia para ubicarse en el presente de manera crítica, para resistir a las manipulaciones en la “sociedad de la información” (Castell) y la “era de la posverdad” (Keyes) y más (y mejor) Historia para disputar relatos sobre su “fin” (Fukuyama).

Historia, entonces, para liberarse de las ideas de poca visión de futuro. Recuperando de experiencias pasadas la dimensión subjetiva de los actores sociales, sus proyectos de cambio social, los futuros-pasados, las causas que aún siguen vivas, reconociendo su dimensión histórica y conflictiva.

Un último interrogante que intenta, antes que un cierre, una invitación a seguir pensando: “¿Por qué nos resulta tan difícil siquiera imaginar otro tipo de sociedad? ¿Qué nos impide concebir una forma distinta de organizarnos que nos beneficie mutuamente?”, se pregunta Judt. (...) “Nuestra incapacidad es discursiva: simplemente ya no sabemos cómo hablar de todo esto.” (en Zubero, I., 2010, pp. 45-46).

En la experiencia de los años sesenta y el Cordobazo pueden, quizás, encontrarse algunas palabras con que reconstruir esa narrativa tan urgente.

Referencias bibliográficas

Forster, R. (2013). Nicolás Casullo. Semblanza de un intelectual comprometido. Buenos Aires: Colihue.

Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En Pagés, J. y Santisteban, A. (comp.). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97, 53-63. Universidad Autónoma de Barcelona.

González, M. P. (2014). La Historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Los Polvorines: UNGS.

Jara, M. A. (2008). Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia reciente/presente. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 6, 119-145. Córdoba: Alejandría.

Marimón, A. (1998). El antiguo alimento de los héroes, Buenos Aires: Editorial Puntosur.

Pagés, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. En *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. Córdoba, Argentina: Universitat. APEHUN.

Pérez, A. (2016). “Sobre el ciclo de la Historia Reciente”, en Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente en Flier, Patricia, coord. [Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente](#) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.463/pm.463.pdf>

Tarcus, H. (2008). El mayo argentino. En *Revista OSAL, Observatorio Social de América Latina*, Argentina, N° 24, 161-180. Octubre de 2008.

Wallerstein, I. (1993). 1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes. En *Revista Viento Sur* N° 9, 97-110. Junio 1993.

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana, De Alba, N. y otros (edit.) en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla, España: Díada Editores.

IV. ENTREVISTA

A 20 años de la creación de APEHUN...

Entrevista a Cristina Angelini, Graciela Funes y Liliana Aguiar.

*Por Víctor Salto**

Cristina Angelini (UNRC), Liliana Aguiar (UNC) y Graciela Funes (UNCo) son parte del grupo fundador de la Asociación de Profesoras/es de Enseñanza de Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). En esta oportunidad han sido convocadas para contarnos sobre las motivaciones que dieron lugar a la creación de la asociación, sus balances de lo transitado desde entonces y hasta la actualidad, y compartir algunos de sus alcances respecto a la formación de profesoras/es en el campo de la didáctica de la historia.

1. ¿Cuándo y qué las motivó a crear la APEHUN?

Cristina Angelini: La APEHUN. se constituye el día 27 de noviembre de 1999, como una asociación académica y científica, en la ciudad de la Cumbre (Provincia de Córdoba). En aquel momento, sus objetivos fueron dos:

- El perfeccionamiento científico y académico de sus miembros (Cátedras de Didáctica de la Historia y Práctica Profesional Docente).
- La formación de Auxiliares de Cátedras e incorporación de Adscriptos.

Para el cumplimiento de sus objetivos pensamos en comenzar a impulsar diferentes acciones. Entre ellas, encuentros académicos y científicos de carácter regional, nacional e internacional; comenzar a sistematizar e intercambiar material científico y pedagógico; vincularnos con otras instituciones Universitarias y Terciarias Nacionales e Iberoamericanas; promover, difundir y realizar actividades de investigación, pasantías y otras formas de perfeccionamiento, y toda actividad que beneficie a sus asociados; y la publicación de una Revista anual con el objetivo de difundir

*Profesor en Historia. Esp. en Didáctica de las Cs Sociales. Universidad Nacional del Comahue.

materiales de reflexión sobre la formación docente. Además de difundir las experiencias de investigación que se realizaban en las distintas instituciones.

Graciela Funes: En función de lo que apuntó Cristina, con estas convicciones desde 1999 comenzamos a encontrar al menos una vez al año en diversos lugares de Argentina y aprendimos a valorar las notas distintivas de cada contexto en el que se sitúan las universidades miembros y las peculiaridades de estas, de sus profesorado y estudiantado, de las otras instituciones educativas con las que nos relacionamos en el espacio de la formación docente en ciencias sociales e historia. A partir de entonces comenzamos a debatir/nos y posicionarnos en relación a: la formación docente; las propuestas de las diversas cátedras; los problemas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia; las finalidades; las reformas educativas y el currículum; discutimos si ¿hay que enseñar ciencias sociales o historia?; nos interesó abordar la enseñanza de la historia presente, reciente, actual; las relaciones entre historia, memoria, conmemoración; abordamos la enseñanza de la historia argentina y latinoamericana, entre otros.

Conscientes de que la investigación educativa es la forma de construir teoría comprensiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales abordamos desde la primera reunión un estado de situación de las investigaciones que llevábamos a cabo y desarrollábamos en el marco de los estudios de posgrado y en los organismos de investigación de las universidades. Las cuales, al pertenecer a las cátedras de formación docente y estar en contacto con las instituciones educativas de los diferentes niveles de enseñanza con los que forjamos lazos y gestionamos los conflictos, se potenciaron generando diversas acciones de extensión universitaria.

No es posible pensar en militancias sin colectivos y APEHUN nos comienza a cobijar en una agrupación profesoral universitaria que entiende que la docencia es un lugar colectivo y nunca inaugural en cada momento presente (Barco, 2001). Que el norte del acto de educar social e históricamente ha de ser desde la perspectiva de emancipación e igualdad y que las enseñanzas socio históricas tienen que situarse en contexto. Un pensamiento educativo que reconocimos y sostenemos hasta la actualidad en la autoridad de Paulo Freire quien significa y

nos inscribe, además, en pensar la educación en su contexto latinoamericano.

APEHUN, entonces, es un lugar de militancia en pos de una construcción grupal que tiene convicciones y comienza a luchar por un mundo de iguales emancipados. Tarea ardua porque lo afrontamos en sociedades cada vez más escandalosamente desiguales y valiéndose de conocimientos y experiencias que habiliten a enseñar que otro mundo es posible. El lugar desde donde lo hacemos son las universidades públicas y gratuitas, ellas también están en el centro de la escena porque sistemáticamente se las desacredita. Pero convencidas/os que no dejan de ser las usinas de pensamiento crítico, sitios donde se producen, intercambian y comparten herramientas adecuadas para leer la realidad. Y que funcionan como espacios de contracultura y brindan instrumentos esenciales para transformar estructuras socioeconómicas con el objetivo de impulsar una redistribución más equitativa de los ingresos. Como lugares desde los cuales podemos colaborar en el fortalecimiento del sistema político, como lugares de ciudadanización, abiertos a la libertad, el pensamiento y la acción, por su carácter público, de todos.

Liliana Aguiar: Aquel momento fundacional no fue sencillo. En Argentina concluye una década que convulsiona el sistema educativo (políticas socio-económicas neoliberales-Leyes de emergencia económica, de transferencia a las provincias de servicios de salud e instituciones educativas, de reforma del Estado-; la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995). Preocupaciones teórico-ideológicas se cruzan con otras igualmente legítimas que tienen que ver con lo laboral, disminución de horas en el nivel medio, espacios curriculares no tradicionales, requerimientos de titulaciones y capacitación permanente.

Muchas/os entendimos que había que encarar la crisis como un desafío en tanto docentes en cátedras de enseñanza de la historia en universidades públicas. Concibiendo nuestro trabajo desde un compromiso político en el más amplio sentido de la palabra algunos interrogantes también comenzaron a “asociarnos”: ¿estábamos formando docentes para el siglo XXI? ¿sería la ocasión para ingresar nuevos contenidos? ¿disciplinares o areales? ¿la nueva historia política, la historia reciente, la sociología histórica?

Preguntas que estaban atravesadas por el debate sobre el avance del Estado en la autonomía universitaria y por la necesidad de dar respuesta a los confusos cambios en los otros niveles de estudio y por ende en las instituciones donde se desarrollan las prácticas docentes - contenidos nuevos en todas las jurisdicciones, cambio de estructura en muchas-. Pero además, por la situación de nuestras cátedras que trabajan en la frontera educación/historia y que en muchos casos se encuentran en espacios institucionales también fronterizos. En Escuelas/Departamentos de Historia que no siempre priorizan la problemática de la transmisión o siendo graduados de Historia, en Escuelas/Departamentos de Educación.

Así, factores externos e internos a las cátedras aportan a crear las condiciones de posibilidad de comenzar a pensar en un proyecto de red. Y si bien finalmente nos inclinamos por el término de “asociación”, hoy me parece interesante retomar una de las acepciones de “red” que enriquece el sentido fundante de APEHUN.

Comenzamos a pensar la red proyectada como la construcción de un “dispositivo”, artificio inteligente que sostiene/contiene elementos heterogéneos que en diálogo permanente enriquecen el conjunto. Las universidades públicas argentinas tienen muchos aspectos en común pero son diferentes en su historia, las tradiciones que las atraviesan, los grupos ideológico-políticos que conviven o se enfrentan, las áreas académicas que cubren, la estructura que las organiza en Facultades, Departamentos, Escuelas, disciplinares o interdisciplinares. También las cátedras relacionadas con la enseñanza de la historia, cada cual en un marco institucional particular, son heterogéneas. Se inscriben en planes de estudio con estructuras varias, no siempre acuerdan en enfoques de historia, ni de su didáctica, tampoco en los dispositivos de formación. No obstante esas diferencias, sus necesidades específicas les permite ver el mundo educativo en forma particular y las lleva a compartir objetivos, preocupaciones, potencialidades y limitaciones.

Por eso en aquella reunión de hace veinte años, se opta -casi intuitivamente- por una forma de organización/coordiación muy laxa, sin normas de funcionamiento, ni términos, ni mandatos, ni formas de sucesión. Y en alguno de los primeros encuentros se piensa en constituir algún tipo de sociedad jurídica pero pronto se desecha,

no es lo que buscábamos. Por el contrario, se vive como una militancia -en los términos que planteaba Graciela Funes anteriormente- el sostener encuentros anuales apoyados en una permanente comunicación facilitada por las nuevas tecnologías. Nadie debía faltar y todas/os aceptan la responsabilidad de convocar y comprometer a nuevos colegas.

Reflexionando hoy, al optar por el apelativo de “asociación”, creo entonces que retomábamos aquel sentido de “red”, en términos de dispositivo, unión de iguales que sostiene una trama de nudos a la vez diferentes y semejantes que sostiene y transforma; nudos que no son los mismos antes y después de entrar en la red/asociación. Así, fue en Salta -1994- la primera vez que oí a María Elina Tejerina hablar de la necesidad de construir una red; el Comahue, con Graciela Funes adhirió/compartió/hizo madurar la idea. Río Cuarto con Cristina Angelini y su prima Beatriz ampliaron el horizonte y nos permitieron pensar que el proyecto era factible. La Nacional de Córdoba se ofreció como organizadora local. Cada una contaba con su “red” de cercanía, entramado de inestimables colaboradores de cada cátedra sin los cuales no se hubiera podido soñar con nuevos horizontes. También, a lo largo de los años se habían construido relaciones más amplias y, si bien no teníamos aún un relevamiento exhaustivo, sabíamos con quienes podíamos contar en Tucumán, Santa Fe, Rosario, Buenos Aires -ciudad y provincia-, luego San Juan y Mendoza.

Así, con ese bagaje, llegamos a la reunión de La Cumbre, Córdoba. En ella estuvieron presentes además de la U. Nacional de Córdoba (Pilar Castiñeira, Carmen Orrico, Susana Ferreyra y Liliana Aguiar) las universidades del Comahue (Graciela Funes, María Esther Gings, Gabriela Coconi y Laura Fontana), Salta (María Elina Tejerina, María Esther Ríos, Alejandro Manenti, Karina Carrizo), Río Cuarto, (Cristina y Beatriz Angelini), Tucumán (Alcira Alurralde), Mar del Plata y Universidad del Centro (Gabriel Huarte) y la UBA (Nélida Eiros). En total, diecisiete participantes -sin contar cónyuges e hijos-. Todo un éxito. Los diskettes, negros, cuadrados, grandes, indescifrables, guardan celosamente esa información reconstruida desde la memoria y ponen en evidencia -en términos tecnológicos- el tiempo transcurrido.

A partir de entonces, la APEHUN desde su sigla comienza a condensar todas esas definiciones iniciales que venimos planteando. La identidad que rescatamos se reconoce al unir "Enseñanza", "Historia", "Universidades Públicas". Lo que queda afuera de ese universo volverá una y otra vez a ser considerado en reuniones posteriores y la asociación crecerá, ampliando la pertenencia de sus miembros y la temática de sus abordajes. Incluso aquellas vinculadas a las reformas educativas que empujaron -conscientemente o no- a la creación de la APEHUN. Temáticas que atestiguan algunos de las investigaciones que en esos años estábamos encarando y que figuran en las actas de aquella primera reunión y se repiten en los primeros encuentros. Entre otros, en el Comahue "*De estudiantes a maestros: aprender a enseñar Ciencias Sociales en el contexto de la Reforma educativa*", dirigido por Cristina Davini; en la Universidad de Tandil un proyecto marco dirigido por Guillermina Tiramonti incluía el subproyecto de Historia sobre *El rol de la historia en los CBC de Ciencias Sociales (EGB3 y Polimodal), su influencia en la formación de docentes de historia*; en Córdoba el proyecto marco dirigido por Gloria Edelstein se titulaba "*Vínculos entre la Formación Docente y la Reforma Educativa a partir de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior*".

2. Desde aquellos inicios hasta los actuales contextos ¿Qué balance hacen de lo que es APEHUN hoy?

Cristina Angelini: De acuerdo con los objetivos y metas que nos planteamos inicialmente realizamos diversas acciones que nos permitieron, en principio, fortalecernos en nuestras instituciones. Consolidamos la formación de equipos de cátedras (con ello logramos incorporar jóvenes docentes-investigadores a la Asociación).

Promovimos programas de movilidad de postgrado para estudiantes y docentes del ámbito Nacional e Iberoamericano. Lo que nos ha permitido que un grupo importante de colegas hayan podido realizar posgrados de la especialidad.

Hemos logrado, desde el año 2003 la publicación de la Revista de la Asociación (Reseñas de Enseñanza de la Historia) que cuenta con diferentes líneas de trabajo y así fomentar la difusión de nuestras producciones como también el aporte de colegas de otras redes universitarias Nacionales e Internacionales.

Por todo lo expuesto creo que nuestras expectativas han sido positivas, aunque este espacio que creamos es todavía un modelo de trabajo en construcción. Creo que, en estos momentos, en que el grupo fundador se ha jubilado de sus actividades universitarias seguimos colaborando con las/os jóvenes docentes y graduados que participan en la conducción y están potenciando esta agrupación.

Graciela Funes: El balance es sumamente positivo, en contextos de hiper individualismo logramos materializar la apuesta inicial de constitución de lo colectivo y del entramado en telaraña de relaciones, ya que desde la reunión inicial participamos equipos de cátedra, de investigación, tal como muestra la foto de Liliana Aguiar. En estos 20 años hemos crecido mucho, si miramos la página web de APEHUN, y vemos que 16 (diez y seis) universidades son miembros activos.

También creo que hemos consolidado institucionalmente la Asociación. Nuestras universidades la reconocen como así también las diversas actividades que desarrollamos. En 2016 comenzamos a organizar Simposios anuales, de los cuales ya hemos realizado 4 (cuatro) en distintas sedes del país. También formamos parte de la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y en 2018 fuimos sede del IV Encuentro en San Carlos de Bariloche. Y en 2020 realizaremos las XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales de Enseñanza de la Historia. Hemos realizado acciones con la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía. También tenemos relaciones con cátedras y equipos de la formación docente general, tanto de diferentes puntos del país como de Iberoamérica.

Desde 2003 editamos la Revista *Reseñas* de Enseñanza de la Historia que nombraba Cristina Angelini como un órgano de difusión de cátedras de formadores de formadores en historia. Fue una propuesta que surgió a pesar de diferentes limitaciones o tal vez estimulada por esas mismas limitaciones, pero en todo caso fue un compromiso para abrir interrogantes potentes que permita un más fructuoso intercambio de ideas en tiempos de convulsión en el sistema educativo (*Reseñas*, 2003:6) y que renueva su compromiso anualmente.

En el marco de las cátedras y de los proyectos de investigación y extensión comparto lo expresado también por Cristina Angelini. Somos testigos de la renovación generacional y esta nueva generación

creo que remoja cotidianamente su compromiso con la APEHUN, comparte y fortalece los principios que le dieron origen y genera múltiples acciones para los tiempos presentes. Y aquellas que participamos de los inicios seguimos militando la Asociación y renovamos ideas, principios, acciones y sentires permanentemente.

Liliana Aguiar: Comparto con lo expresado en la misma línea. En mi caso me detengo en aquella reunión inicial, tal vez, por la fuerza de las conmemoraciones pero también porque tan importante como la piedra fundante es lo que se construye a partir de ella. En este sentido también quiero destacar que las reuniones anuales se cumplen como un rito inexorable, dijimos que se “militaron”, debatiendo sobre las temáticas que serían más convocantes, los lugares apropiados para las reuniones, ampliando el listado de datos y colegas no sólo del país sino también de España y América Latina.

Ya en la segunda reunión, esta vez en San Martín de los Andes, habíamos propuesto un nuevo desafío: presentar una mesa específica sobre la enseñanza de la Historia en las Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Nada sencillo, debíamos hacernos lugar donde no nos habían convocado. Su concreción, la riqueza en número y calidad de las ponencias y su pervivencia a lo largo de los años muestra otro importante logro de APEHUN.

También con respecto a la revista, editarla fue un proyecto desde las primeras reuniones y en Salta -tercera reunión- se tomó la decisión. Con el mismo ímpetu, sin ningún apoyo económico ni técnico, pero sostenida -demandada y ofrecida a la vez- por miembros y amigos de la asociación. Fue internacional desde el primer número, con aportes de España y Latinoamérica dando cuenta de la magnitud del emprendimiento asumido.

APEHUN y *Reseñas* crecieron al mismo ritmo y, como lo habíamos pensado, se retroalimentaron. La revista incorporó entrevistas a referentes de la historia y de su enseñanza; fue vocero de las producciones de sus miembros; adhirió a fechas claves de la historia como el Cordobazo y la Reforma Universitaria entre otras tantas. Además de las reuniones anuales, -cada dos años sincronizadas con las Jornadas de Interescuelas-, se organizaron los primeros congresos internacionales que contaron con la presencia de profesores de Brasil, Colombia, Uruguay, Chile y España. Al abrir a temáticas e

instituciones dentro y fuera del país, en Jornadas y Reseñas, la membresía a APEHUN se torna menos nítida y parece alcanzar a los colaboradores permanentes, así como de los asistentes asiduos a sus Congresos.

Tal vez por ello, se avanza en algunos puntos de la formalización de la organización, se distribuyen roles, se establece períodos en los mandatos. Es un proceso muy reconocible pero en el que no estuve muy presente en los últimos años por mi jubilación desde 2009. Mi participación fue más lejana en este último tramo y finalizó explícitamente en 2014, pero no dejo de tener noticias indirectas sobre estos avances. Ya que, desde lo afectivo, uno nunca puede retirarse.

3. Teniendo en cuenta esos balances ¿Qué potencialidades reconocen de la APEHUN para la formación docente del profesorado en Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales?

Cristina Angelini: Creo que la APEHUN, ha potenciado a un grupo importante de miembros en la participación en jornadas y congresos nacionales e internacionales. Y, junto a ello, las publicaciones de nuestros trabajos de investigación.

Por otro lado, ha potenciado el trabajo en red de cátedras ofreciendo la posibilidad de incorporar a más centros académicos y a la vez conectarnos con otras redes de otros países latinoamericanos y españoles. Lo cual nos ha permitido reflexionar y debatir, en aquellas jornadas y congresos, sobre el potencial del intercambio y la formación de posgrado desarrollada. Todo ello me parece que nos ha permitido fortalecernos en un trabajo más en conjunto y beneficiarnos en el crecimiento al interior de nuestras instituciones.

Otra cuestión relevante que APEHUN ha permitido es la movilidad entre diferentes centros académicos. No solo en términos de intercambio sino de crecimiento en algunas líneas de docencia e investigación. Entre ellas, sobre la formulación de estrategias de intervención estrechamente ligada al análisis situacional, evitando el riesgo frecuente de trabajarlos como compartimentos estancos.

Finalmente, creo que la asociación nos ha facilitado la construcción de un lenguaje común de nuestra tarea. Nada menor en un espacio caracterizado por la diversidad, el respeto y la cooperación.

Graciela Funes: Coincido. Y me animo a decir que, en el vaivén del *futuro pasado*, el balance es óptimo y alientan incluso mejores expectativas. Creo que APEHUN ha impulsado y avizora espacios colectivos donde el profesorado organizado en redes crece a partir del compartir experiencias, saberes, preguntas y búsquedas. A partir de la puesta en marcha de proyectos de enseñanza, de sistematización, escritura, innovación e investigación.

En este sentido, potenciar la grupalidad me parece un dato importante. Ya que es desde la grupalidad donde sus miembros se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos individual y colectivamente. De esta manera se configuran comunidades de saber pedagógico. Las redes constituyen medios para tener acceso a nuevas opciones de formación docente a fin de potenciar el saber y saber hacer del profesorado. Y sabemos que los colectivos profesoriales en su resistencia crean nidos, redes para salvaguardar la vida donde la solidaridad, no es solo estar con otros sino un modo de vivir buscando sin parar como centrarse en lo importante para ver con lucidez el valor y la dimensión de los demás (Devetach, 2016).

En nuestras universidades la formación se desarrolla en el ámbito de las cátedras en tanto lugares de socialización y formación de la docencia universitaria. Es un espacio que se instituye como ámbito privilegiado para la iniciación y desarrollo del profesorado universitario. Quienes forman parte de estos equipos de docencia, investigación y extensión, con sus más y sus menos, conforman un primer colectivo.

Nuestro colectivo profesoral se reconoce en la figura del intelectual crítico, que participa activamente en el esfuerzo por develar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como “natural”. Por conseguir captar y mostrar los procesos por los que las prácticas de la enseñanza, aprendizaje, formación, investigación quedan atrapadas en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo. Todo esto supone, normalmente, un proceso de oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar. Posicionarse en prácticas que propicien valores emancipatorios, desafiar los contenidos instituidos, reconocer el

sentido político de la enseñanza es parte de la construcción de los colectivos que buscamos.

La docencia es, se quiera o no, una parte cardinal del proceso de conocer la historia salvo que se niegue su carácter social, reduciendo el saber social a la pura erudición. La enseñanza de la historia y sus comunidades de aprendizaje es una actividad creativa y difícil que condiciona, y retroalimenta, la fase investigadora del proceso de reconstrucción de conflictos, de futuros pasados, de desigualdades, de territorios, de identidades, de diversidades culturales, de movimientos migratorios, de problemas medioambientales, de democracias (Funes, Salto, Muñoz, 2019). Pensar en estas apuestas considero que ha potenciado la APEHUN hasta este su vigésimo cumpleaños.

Liliana Aguiar: APEHUN ha cambiado. Si hace veinte años podíamos pensar en una organización laxa que se alimentaba de la fuerza del núcleo de militantes iniciales, tal vez hoy se requiera una mayor formalización. El dispositivo -que ya no es el mismo-, puede requerir volver a pensar los objetivos a lograr en el corto y mediano plazo. Ello es responsabilidad y facultad de sus miembros.

Reseñas ha demostrado en ello su papel de insuflar gran parte del sentido mismo de la Asociación. Requiere hoy adaptaciones a los nuevos tiempos. Algunas de ellas en relación con: ¿refleja el compromiso de las universidades públicas de colaborar en la construcción colectiva del conocimiento? ¿es posible pensar en tener también una versión digital como piden los nuevos tiempos y, al menos, la normativa nacional que obliga a las universidades públicas? ¿en qué medida la coordinación editorial se protege de posibles falencias de sus colaboradores?

Todos interrogantes que no está en mí responder, pero estoy segura lo podrán hacer quienes aceptan la responsabilidad de continuar, reforzar, seguir ampliando APEHUN, sin olvidar aquel primer entusiasmo de militantes. En esto la asociación ha potenciado nuevas posibilidades.

Rescatar y profundizar algunos de los sentidos iniciales: el intercambio potente entre sus miembros; conformar un canal de capacitación permanente -formal e informal- entre colegas, enfatizar la investigación como insumo para la enseñanza, posibilitar y siempre

Víctor Salto: *Entrevista A 20 años de la creación de APEHUN a Cristina Angelini, Graciela Funes y Liliana Aguiar.*

ampliar las instancias para debatir, confrontar, lo más amplio y claro posible, sin clichés ni exclusiones, con más preguntas que respuestas. Si estas características se mantienen, seguirá siendo lo que buscamos hace veinte años: un artificio inteligente que nos una y nos transforme, sin homogeneizar, respetando la riqueza de la heterogeneidad en la difícil y apasionante tarea de formar formadores en historia para todos los niveles del sistema.

En nombre de toda la asociación, muchas gracias por sus perseverantes saberes, experiencias y aportes.

V. RESEÑAS DE TESIS Y LIBROS

Dictadura, memoria y escuela. Dilemas, propuestas y desafíos de la transmisión escolar de la Historia Reciente

De: Cerdá María Celeste. (2018). Tesis aprobada para acceder al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Mimeo.

*Susana Patricia Ferreyra**

En nuestro país no son muchos los trabajos de posgrado, sobre todo de maestrías o doctorados, dedicados al campo de la didáctica de la Historia y la mayoría, aunque no todos los realizados, corresponden a la última década. Cuando decimos “no muchos” la comparación la establecemos con la cantidad de trabajos que en la investigación educativa miran más al sistema, a la escuela, a las disciplinas, a la formación docente. Si bien existen desde hace décadas investigaciones al respecto y reconocidos equipos de las universidades del país, muchos de ellos miembros de APEHUN, tienen publicaciones en relación con este objeto, podríamos hipotetizar que, por alguna razón, no se ha logrado aún instalar de manera firme este recorte teórico entre las búsquedas de los posgraduados argentinos.

Por tanto, los trabajos que se han presentado y que dan muestras acabadas de su calidad, resultan doblemente interesantes para quienes hemos transitado nuestra vida académica relacionados con la enseñanza de la historia y la formación de los futuros docentes del sistema educativo de nuestro país, tanto de nivel secundario como superior y universitario.

En tal sentido, la tesis doctoral de María Celeste Cerdá, que le ha insumido años de minucioso trabajo y en la que ha apostado no sólo -aunque lo ha hecho exhaustivamente- a abordar teóricamente este objeto, y encontrar las voces que le resuenen en su búsqueda para completar esa dialéctica teoría-práctica, sino también en la que puede

* Licenciada y Profesora en Historia. Profesora Adjunta (jubilada) FFyH-UNC. Consultora académica en investigación Proyecto CONSOLIDAR SECyT. 2018-2021.

encontrarse su propia trayectoria como docente, investigadora y formadora de docentes, hace un inestimable aporte para la comprensión de estas cuestiones. Dice Celeste y cita a Jackson: *Nos preocupa y miramos el aula sabiendo, como afirma Jackson, que -dificilmente podamos definir la enseñanza a partir de pruebas visuales sin tener en cuenta los sentidos que los profesores le otorgan a esas prácticas*¹ (2002, p.145). *Partimos de ella como problema y regresamos a ella porque entendemos que es allí donde radica el saber y el poder de la investigación didáctica (...).* (p.62).

Si a eso le sumamos que, a la temática clave de la didáctica de la Historia se le incorpora la enseñanza de las “cuestiones socialmente vivas” o los contenidos especialmente conflictivos de la historia reciente y sus relaciones de tensión candente con la memoria, ya nos haremos un panorama más preciso del grado de dificultad que la autora ha debido sortear, tal como ella misma dice: *Si bien la investigación en didáctica ha sido sumamente prolífica en el estudio de esta temática, no son muchos los trabajos que se han ocupado hasta aquí de las prácticas y representaciones que, en la cotidianidad escolar, reconstruyen los mandatos sociales, las regulaciones estatales y políticas editoriales sobre la enseñanza de la Historia Reciente. Transcurridos varios años de importantes esfuerzos por incorporar esta temática en las aulas, poco sabemos realmente de lo que ocurre allí.* (p. 61).

Se propone afrontar ese desafío en estas casi 550 (quinientos cincuenta) páginas de lectura densa y a la vez clara, invitante, convocante. El estilo narrativo hace que e/la lector/a vuelva, una y otra vez, a encontrarse con el recurso dialógico -o quizás debiéramos decir dialéctico- entre teoría/pregunta -respuesta/más teoría- prácticas y sujetos/más teoría.

El trabajo se presenta en cuatro Partes y ocho capítulos, cada uno de los cuales se estructura planteando el problema a tratar, desarrollando y luego cerrando para recapitular. La Parte cuatro opera como una re-lectura a modo de conclusión en la cual se vuelve, en una espiral organizada y precisa, a re-visitar (como dice la autora) lo que se ha venido abordando en cada una de las otras Partes propuestas. Es la única que no se propone en Capítulos.

La Parte I lleva por título *Supuestos teórico- metodológicos*. En ella, tal como sugiere el título se muestra el recorrido por la construcción de un objeto complejo, se discute la opción por las teorías más explicativas dando cuenta a la vez de cuánta discusión se registra al respecto. Es en esta parte en dónde, según opinión de quien esto escribe, se encuentra una enorme riqueza que podría iluminar los trabajos posteriores de quienes adoptaran la temática, aportando un fuerte encuadro categorial teórico. Fundamentalmente en las nuevas miradas sobre aquellas viejas preguntas de la didáctica, el qué, el para qué. La cuestión clave de las Finalidades de la enseñanza se aborda aquí con precisión y mucho bagaje conceptual. Cierra con una mirada general sobre qué se discutirá en el resto de la tesis, en lo que llama *Recuperando las preguntas iniciales: acerca del objeto y los desafíos de la tesis*. (p.p. 61-62).

La Parte II se titula *Entre contextos, textos, sujetos: “enseñar Historia Reciente en tiempos de memoria”* entrando aquí ya al desafío que mencionábamos al comienzo, de vislumbrar/indagar en las producciones del campo cómo se llega a esta parcela del conocimiento, relativamente nueva en el campo historiográfico, las tensiones y luchas que esto supuso al interior del propio campo, las ¿exigencias? de la sociedad sobre los historiadores en relación con el pasado reciente y, sobre todo, las representaciones que sobre ese pasado se tienen.

Inicia así una mirada muy fundamentada sobre la memoria, el “deber de memoria”, las resistencias, la disputa entre historia-memoria. En los capítulos 2, 3 y 4 se va deshilvanando una espiral que lleva desde las formas de acceso al pasado reciente en las sociedades contemporáneas, hacia la institución escolar y el curriculum, el contexto en donde se da la enseñanza. Recupera la conceptualización de Cuesta Fernández sobre la “historia regulada” y los “textos visibles” para llegar hacia el final de esta parte al abordaje de las propuestas y representaciones de los profesores/sujetos empíricos del trabajo y su forma (en términos de representaciones, biografías, trayectorias, prácticas) de entrar en la disputa por la enseñanza de la Historia Reciente en tiempos de políticas de la memoria. Se encuentra

aquí con sus informantes a quienes llama Federico, Paula y Daniel, cuya presencia a partir de este momento en la tesis nos hará “encontrarnos” a quienes leemos desde mi posición, con aquellos con quienes algo tenemos compartido, el aula, los espacios de la práctica, la formación o la militancia.

La Parte III *¿Para qué y qué de la Historia Reciente transmitir en el espacio escolar? Una aproximación desde las concepciones de los profesores* vuelve sobre su preocupación inicial acerca de las finalidades de la enseñanza de la historia reciente en un capítulo 5 en el cual muestra sobre todo cuál es el discurso o qué dicen los profesores entrevistados sobre su práctica. En el capítulo 6 el interés se centra en analizar cómo se ven las “operaciones de la Historia” en las clases y decires de estos profesores sobre la Historia Reciente, profundizando la mirada en la noción de causalidad, la categoría de lo político como clave explicativa, la noción de sujeto, la perspectiva de una historia conceptual, o cómo abordan los profesores la conceptualización, aquí el tratamiento separa a los tres informantes para dar cuenta de las perspectivas diversas, de las opciones metodológicas personales, de su construcción situada. Aparecen así la dictadura, Malvinas, el terrorismo de estado. El análisis nos permite observar como en una lupa teorizada, el qué y el cómo de la Historia Reciente está en las aulas. El/los caso/s se manifiestan como totalmente representativos, sin pretensión de generalidad alguna.

Lo mismo ocurre en el capítulo siguiente, sólo que aquí el foco, el zoom analítico se centra en el tratamiento que los docentes hacen de la memoria como problemática de enseñanza. *Hablar de memorias/Hablar desde la memoria: el pasado en primera persona. (...) El pasado en clave de memoria. Revisitando las clásicas preguntas acerca del por qué, quiénes y para qué.* Aquí no sólo los discursos, sino los recursos metodológicos, las estrategias de enseñanza adquieren importancia, se habla de discursos legítimos e ilegítimos, de “escuchar, ver, sentir”. Se analizan el porqué de las entrevistas a protagonistas, las visitas a centros de memoria, el recurso filmico, las marcas de memoria, la historia oral, para reconocer lo que estos recursos muestran, lo que significan como partes claves de construcciones metodológicas orientadas a producir conocimientos no

unívocos. La pregunta clave es ¿Cómo y para qué traer ese pasado al presente?

En las respuestas que han brindado los docentes entrevistados se encuentran nuevos y potentes interrogantes para más indagaciones “*conocer para orientar la acción democrática*”, o “*comprender para reforzar los comportamientos democráticos*” o “*analizar críticamente para transformar la democracia*”. ¿Simplemente saber? ¿Reconocer las intencionalidades de los actores del momento? ¿O conocer, comprender para transformar? (Las negritas y las preguntas son mías).

La parte IV, tal como planteábamos al inicio propone un *Recapitular para volver a empezar: la trama de la Historia Reciente en el espacio escolar*. No se desarrolla en capítulos como las restantes sino en dos apartados en los cuales se vuelve a mirar la HR en el espacio escolar y se discute ya desde todo lo abordado anteriormente en profundidad, la memoria colectiva como derecho o como deber y las finalidades de la enseñanza del pasado reciente desde las miradas, perspectivas y propuestas de los profesores.

Para cerrar esta reseña, unas palabras para reconocer el enorme esfuerzo de lectura que se hizo de la abundantísima bibliografía que incorpora autores de Europa, de América y de nuestro país, recorrer ese listado ya en sí mismo se considera una ayuda valiosa para quienes estén interesados en continuar con trabajos de este tipo.

El aprendizaje escolar de la Historia a través de la lectura.

De Mercedes Celia Vázquez (2019). Tesis aprobada para acceder al grado académico de Doctora en Humanidades (Área Educación). FFyL. UNT. Mimeo.

*Lucía Inés Vidal Sanz**

La Tesis de Doctorado *El aprendizaje escolar de la Historia a través de la lectura* fue elaborada por la Prof. Esp. en Ciencias de la Educación Mercedes C. Vázquez bajo la dirección la Dra. Graciela Funes y la codirección de la Mg. Clotilde Yapur. Dicha tesis fue elaborada en el marco del Doctorado en Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán siendo defendida y aprobada con 10 (diez) puntos el 14 de junio de 2019.

Este trabajo, fruto de una investigación educativa, se interesa por indagar y comprender los vínculos existentes entre los procesos de lectura y las operaciones intelectuales que llevan a cabo los estudiantes en la construcción de conocimiento histórico. La autora se pregunta sobre el rol que juega la lectura en los procesos de construcción de este tipo de conocimiento buscando especificar qué acciones cognitivas ponen en marcha los estudiantes en su interacción con el texto. Explora la relación entre lectura y aprendizaje de la historia destacando la reconstrucción reinterpretativa que se genera.

La tesis está organizada, a partir de un índice claro, en cinco capítulos y en cada uno de ellos desarrolla los temas centrales de su investigación. Luego se suma un anexo compuesto por un importante corpus documental que evidencia el trabajo de campo realizado.

El planteo del marco teórico es pertinente y actualizado y la autora dialoga constantemente con él en su proceso de construcción de conocimiento. El aprendizaje escolar de la historia es un objeto de estudio complejo y para abordarlo coloca en un campo de interacción

* Prof. En Historia. Doctora en Historia. Docente e Investigadora. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

los aportes que recoge de la teoría crítica, la historiografía, las ciencias sociales, las didácticas específicas (historia y ciencias sociales) la Psicología (Social y Cultural) y la Lingüística. Con base en ello ubica el problema de investigación en la intersección de los campos epistemológicos señalados e interpreta el aprendizaje desde una perspectiva epistemológica constructivista. La autora destaca los aportes realizados por las reconocidas especialistas en la temática Delia Lerner y Beatriz Aisenberg, a quienes reconoce como “inspiradoras de este trabajo” y de ellas incorpora reflexiones sobre la problemática vinculada a los procesos de lecturas en una clase de historia y conceptualizaciones para la comprensión del objeto de estudio.

Analiza el concepto de lectura, central en esta investigación, y los distintos tipos de lecturas que los alumnos realizan de los textos históricos en las aulas. Sostiene que leer es construir significado a partir de la coordinación de datos del texto y del contexto, para lo cual se despliegan diversas estrategias y destaca la reinterpretación que cada lector realiza de ese material. Puntualiza que leer no es sólo buscar información en los textos y luego reproducirla. La lectura es propuesta como una herramienta central que permite a los estudiantes desarrollar un trabajo intelectual complejo que posibilita la construcción de conocimiento histórico en función de sus marcos asimiladores. Como señala Machado, “es que el lector lo que hace no es exactamente leer el libro; sin embargo, lo llamamos así por comodidad. La verdad es que a ese libro, el lector lo escribe con su lectura” (p. 25).

Metodológicamente la investigación está propuesta mediante una lógica cualitativa, Esta permitió realizar un trabajo espiralado que se sustentó tanto en los antecedentes y soportes teóricos consultados como en el trabajo en el terreno. Para organizar el universo a analizar se llevó a cabo un tipo de muestreo intencional-cualitativo. Este estuvo compuesto por alumnos de 4º año (sesenta en total) de dos colegios secundarios de gestión estatal de la ciudad de Salta, ubicados en el mismo barrio. El primero es un Instituto de Enseñanza Media dependiente de la Universidad, las cuatro horas de la materia Historia

que tienen semanalmente los estudiantes son cubiertas por dos docentes que accedieron por concurso a sus cargos. La segunda institución depende del Ministerio de Educación de Salta, las dos horas de la asignatura Historia que tiene el curso semanalmente son cubiertas por una docente designada por el Ministerio de Educación de esa provincia. Las experiencias no fueron similares ya que las características de los establecimientos son diferentes y además en una institución fue posible realizar un trabajo más profundo y sostenido en el tiempo.

Se utilizaron tres tipos de técnicas de recolección de datos: registro de observaciones de clases, entrevistas clínico-didácticas a estudiantes y entrevistas/reuniones con los docentes de Historia. Se realizaron observaciones áulicas no participantes de tipo antropológica o etnográfica. Para el registro de estas observaciones se contó con dos o tres colaboradores que realizaron grabaciones simultáneas y registros en cada grupo y en las instancias de trabajo colectivo. Las entrevistas clínico-didácticas fueron propuestas de acuerdo al método clínico-crítico de la Psicología Genética. Este particular modo de acceder a los modos de pensamiento permitió a los entrevistados, lejos del protocolo de preguntas y respuestas convencionales, justificar y explicar sus argumentaciones. Las entrevistas y reuniones con los docentes permitieron comprender cómo se presentaban las prácticas lectoras en el aula y la valoración que cada uno de ellos tenían de las mismas como medio para enseñar contenido histórico. Pudimos apreciar que se presentaron distintos modos de entender y valorar esta cuestión. Destacamos que en todos los casos la participación, tanto de docentes como de alumnos, fue voluntaria.

Las etapas del trabajo de campo fueron cuatro: 1) En la primera se generaron reuniones con docentes de ambas instituciones para presentar el proyecto, acordar que se dictaría una secuencia didáctica completa, establecer los tiempos de observación áulica y seleccionar el tema a trabajar. La problemática elegida fue “El orden conservador (1880-1916). El modelo agro-exportador, inmigración europea: razones, orígenes. La inmigración en Argentina fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX”. Se lo seleccionó por su relevancia y por

considerarlo transversal para considerar cuestiones como el estado, los derechos, la integración, las políticas y las culturas. 2) En la segunda etapa se realizaron las observaciones áulicas las cuales fueron grabadas y se elaboró un registro escrito de lo sucedido en clase. 3) En la tercera etapa se hicieron las entrevistas clínico-didácticas a parejas de estudiantes (veintiséis alumnos en total) sobre los textos y contenidos trabajados en el aula, a fin de acercarse a su modo de comprensión y a las acciones cognitivas que llevaron a cabo en la construcción de conocimiento histórico. 4) En la cuarta etapa, finalizado el desarrollo de la secuencia didáctica, se procedió a entrevistar a los docentes y se analizaron detalladamente los trabajos prácticos grupales escritos (veintiún trabajos en total) y las observaciones desgravadas mediante la aplicación del método clínico-crítico. Este fue seleccionado porque implica un modo especial de acceso a las maneras de razonar de los entrevistados ya que les posibilita argumentar y justificar sus concepciones a partir de marcos epistémicos y de los contenidos trabajados. Es importante destacar el importante espacio brindado en la tesis a la descripción y análisis de los datos obtenidos. Con base en ellos se accedió a las conclusiones que permitieron la determinación de las estrategias y acciones cognitivas puestas en práctica por los estudiantes mediante la lectura que fueron organizadas como categorías emergentes del análisis. Ellas son:

- ✓ *Recurrir a los conocimientos construidos* en clase para una mejor comprensión de las lecturas. Resultan claves los saberes que circulan en el aula y las intervenciones que llevan a cabo los docentes en este sentido.
- ✓ *Elaborar inferencias e interrelaciones* que permiten construir explicaciones complejas que van más allá de lo propuesto en el texto y visibilizar sus marcos de asimilación. Las inferencias implican deducir, relacionar hechos y obtener conclusiones. De este modo los estudiantes pueden organizar entramados explicativos profundos en los cuales la información que brindan las lecturas constituyen sólo una parte de la explicación.

- ✓ *Asumir una postura crítica* sobre lo que refiere el texto, interrogándolo y asumiendo posiciones personales. Al ser interpretado el material de lectura los estudiantes imaginan distintas situaciones y van aprendiendo a organizar sus propias miradas al respecto.
- ✓ *Utilizar razonamientos por analogía* haciendo uso de conocimientos previos. Cuando los estudiantes interpretan una problemática del pasado lo hacen desde “su mundo”, vinculando analógicamente sus realidades con otras que transcurren en un momento diferente. La utilización de comparaciones como la analogía o la metáfora son de gran utilidad para otorgar sentidos a lo desconocido.
- ✓ *Establecer anacronismos* al extrapolar características de las sociedades actuales hacia las problemáticas vividas por las comunidades del pasado. Si bien para los historiadores el anacronismo implica caer en un error, los estudiantes los aplican a fin de explorar desde la actualidad. Para comprender realidades del pasado recurren a conceptos actuales que les permiten entenderlas mejor. Proyectan conceptos y prácticas desde el hoy hacia el pasado.
- ✓ *Releer el texto.* Se instó a los alumnos a volver a leer los textos varias veces a fin de que fueran realizando lecturas más ajustadas, lograran una mayor comprensión de los contenidos y descubrieran nuevos sentidos. Resultó de gran utilidad la relectura realizada por párrafos.

Estas seis categorías que construye la autora constituyen un significativo aporte para la comprensión del proceso de construcción del conocimiento histórico, en este caso desde las lecturas. Las acciones y estrategias cognitivas llevadas a cabo por los alumnos son visibilizadas e identificadas como fruto de su investigación.

Además de este aporte central y complementándolo, la autora puntualiza algunas prácticas áulicas de lectura que favorecen la construcción de conocimiento histórico significativo y que citamos a continuación pues las consideramos valiosas:

- *La organización de prácticas de lecturas grupales guiadas por preguntas abiertas permitiendo interactuar con varios textos y cruzando información de diferentes fuentes históricas.*
- *Las intervenciones docentes que brindan explicaciones para esclarecer dudas, confusiones, explicaciones distantes o conceptos desconocidos, aportando información para comprender los textos. Intervenciones que promueven la discusión grupal, el intercambio de opiniones, el establecimiento de relaciones, la re lectura de párrafos y el regresar al texto cuantas veces sea necesario. Que retoman el aporte de los grupos y permiten conversar sobre lo leído. Intervenciones que brindan respuestas a interrogantes genuinos realizados por los alumnos para favorecer avances en la aproximación al contenido histórico expresado en el texto.*
- *El desarrollo de prácticas didácticas de lectura en la clase de historia que le dan a los estudiantes la posibilidad de interactuar con los textos desde sus esquemas de asimilación, estableciendo vínculos entre ese contenido y los contenidos que circularon en el aula, permitiendo que discutan, expresen y fundamenten sus propias interpretaciones y opiniones sobre la temática histórica en estudio.*
- *Propuestas de enseñanza que facilitan y posibilitan instancias de participación y reflexión, que brindan espacios de libertad e intercambio, que permiten a los estudiantes formular hipótesis e interrogar, inferir imaginar, conectar y relacionar hechos desde su mundo cercano-como ocurre con los historiadores-desplegando variadas estrategias para construir conocimiento disciplinar (p. 121-122).*

La problemática analizada en esta tesis implica un aporte al conocimiento existente en esta temática ya que evidencia la particularidad de los procesos de lectura en una clase de historia. Investiga y reflexiona sobre los modos de leer historia en el aula, las interpretaciones que hacen los alumnos y las relaciones que generan

Lucía I. Vidal Sanz. *Reseña Tesis Doctorado de Mercedes C. Vázquez. El aprendizaje escolar de la Historia a través de la lectura.*

con el conocimiento histórico. Las seis categorías construidas por la autora, que incluyen acciones y estrategias cognitivas, y las situaciones áulicas que propone que se generen para construir conocimiento genuino, implican una significativa contribución a la didáctica de la historia razón por la cual nos parece importante incorporarlas a la práctica de la enseñanza y a la formación del profesorado.

Destacamos su escritura clara y precisa que posibilita una fluida lectura y la propuesta de líneas de investigación a futuro vinculadas a este tema/problema.

Vecinos notables de la Villa de la Concepción y sus estrategias de posicionamiento en el poder local regional. Periodo pos revolucionario y primeros años de las autonomías provinciales.

De: Silvina Andrea Miskovski. (2017). Tesis de Maestría aprobada para acceder al grado de Magister en Ciencias Sociales. UNRC. Río Cuarto. Córdoba.

*Yamila N. Gánzer**

La Villa de la Concepción y su jurisdicción constituyen, a comienzos de la segunda década del siglo XIX, un espacio en el cual el gobierno de la ciudad de Córdoba intenta proyectar su autoridad. En los momentos previos y posteriores a la disolución del Cabildo de la Villa de la Concepción (1824), el gobierno de Juan Bautista Bustos puso en marcha una serie de actos de institución tendientes a lograr la administración de justicia y un orden social que le permitiera afianzar el dominio territorial en una región fronteriza que hasta el momento había sido administrada por hacendados y comerciantes con los cuales era necesario contar.

Este trabajo se presenta desde una perspectiva analítica regional que parte de una reconstrucción en profundidad de las vinculaciones, las trayectorias y estrategias desplegadas por vecinos notables en el período de las dos primeras décadas posrevolucionarias. Con el propósito de desentrañar la constitución de los poderes locales la autora plantea el problema de la conformación del poder local de la Vila de la Concepción y su jurisdicción durante las primeras décadas del periodo posrevolucionario. Para esto, trabajando desde la teoría de Bourdieu al considerar el poder desde un punto de vista relacional, describe los distintos campos en los que estos se posicionaron como agentes de poderes extra regionales y analiza las estrategias desplegadas por los mismos en la región.

* Profesora en Historia, C.I.H-Universidad Nacional de Río Cuarto.

En tal sentido, reconstruye las trayectorias de algunos vecinos que, por su prestigio social, se posicionaron en tiempos de la creación de este pequeño centro urbano, como agentes del imperio colonial, al ocupar cargos de gobierno, de justicia, en el plano militar y religioso. Mediante un seguimiento nominal y análisis de diversas fuentes documentales, identifica los campos como espacios sociales de actuación de estos funcionarios, así como las estrategias que los mismos asumieron para mantener sus posiciones de prestigio y poder.

De este modo, el desarrollo de la tesis se dedica a través de tres capítulos, el primero lo titula *La conformación del poder: perspectiva para en análisis regional*, en este apartado se desarrollan los antecedentes historiográficos acerca del tema propuesto y la perspectiva teórica empleada. El mismo tiene por objetivo mostrar cómo los estudios acerca de los poderes locales contribuyen a enriquecer y complejizar las explicaciones históricas sobre la primera mitad del siglo XIX en las Provincias del Río de la Plata.

En un segundo capítulo, *Estructuras y agentes en la región del Río Cuarto*, apunta a una descripción de los distintos campos en los que se despliegan las instituciones de poder en las cuales transitan los agentes a investigar. En tal sentido, reconstruye las trayectorias a los fines de identificar las estrategias asumidas por los mismos. Por ello, trabaja primeramente la inestabilidad de la población, luego describe los campos y, en tercer lugar, reconstruye las trayectorias de los agentes, es decir los vecinos notables. Nos encontramos con Pedro Bengolea, cuya familia tuvo una destacada trayectoria militar en la región; Agustín Montenegro, proveniente de Córdoba, hacendado; Pedro Bargas, de Mendoza, comerciante, y Valentín Tissera, oriundo de la región, cura principal del curato desde 1816 hasta 1841. Luego de identificarlos la autora plantea como interrogantes las estrategias que asumieron para conservar sus posiciones, de esta manera da paso a la explicación en el siguiente apartado.

Finalmente, en el tercer capítulo, titulado *Estrategias y posicionamientos de los vecinos notables en el poder local*, se visualizan las estrategias desplegadas por los agentes anteriormente mencionados sumados a otros vecinos que permite contextualizar el

entramado en donde se desempeñaron. El primer apartado dentro de este capítulo lo dedica al análisis de las gestiones en el contexto del Estado posrevolucionario, en el que sobresalen, en función de las fuentes trabajadas, los agentes del campo religioso y militar. En una segunda parte, analiza las estrategias durante los dos gobiernos de Juan Bautista Bustos, momentos en que se inicia la construcción del Estado provincial con la proyección de la autoridad de la ciudad de Córdoba sobre el medio rural y sus centros urbanos, a través de una serie de actos de institucionalización, en especial en el campo jurídico-administrativo.

Como resultado, se observa un trabajo minucioso de las numerosas fuentes consultadas que estructuraron en base a su información el planteo metodológico a la hora de identificar los espacios sociales, las variación de las estrategias de posicionamiento y la identificación de las familias notables con sus trayectorias. También, una amplia bibliografía trabajada que permitió una reconstrucción del contexto histórico local de las dos primeras décadas posrevolucionarias centradas en la Villa de la Concepción y su jurisdicción, a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Con ello sustenta, mediante una claridad expositiva, el desarrollo y las conclusiones, manteniendo y respetando el objeto de estudio.

La enseñanza de la historia: Entre viejos y nuevos paradigmas: el estudio de los movimientos sociales desde el Siglo XX como “procesos de construcción social de la realidad”.

**De: Ana Maria Bruñas y Elvira Isabel Cejas (Editoras).
Argentina: APEHUN. 2019, 240 páginas.**

*Erwin Parra**

Promediando la segunda década del siglo XXI, aparecen en la escena pública una serie de demandas que se van visibilizando a partir de la ocupación de los espacios públicos. ¿Son nuevos movimientos sociales? o son ¿Nuevas demandas en donde se recuperan los antiguos repertorios de protesta? Sin dudas son interrogantes que penetran en las aulas de historia y que necesitan ser abordadas como objeto de enseñanza. Este desafío es recuperado por APEHUN que nos presenta en este libro una serie de trabajos para su abordaje desde la didáctica de la historia.

Abordar desde la enseñanza de la historia a los movimientos sociales del siglo XX y XXI considerando los aportes de la historiografía, permite trabajar en las aulas de las escuelas secundarias la realidad social. Por su polisemia y sus propias lógicas se transforman en una fuente inagotable de herramientas para el abordaje de la historia escolar, posibilitando al estudiantado pensar en futuros posibles de ser construidos. Es a partir de este desafío que los miembros de la asociación se movilizan para ofrecer una serie de herramientas para el profesorado que permita recuperar las demandas del estudiantado que se ve interpelado en la construcción de sus propias ciudadanías.

Este libro invita a sus lectores a pensar el presente desde una perspectiva de la movilización social y hacia lo conquista de derechos. Se presentan propuestas, ensayos y narrativas que dan cuenta de los fenómenos sociales de repercusión nacional y de movilizaciones en

* Docente e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

las provincias del interior del país, algunas de ellas poco conocidas y que se pierden en los avatares de la historia Argentina.

En la primera parte del libro el lector se encontrará con tres ensayos que abordan diferentes temáticas sobre la movilización de la sociedad en Argentina. El primero de ellos aborda el conflicto de los pueblos originarios y su demanda por una educación que respete su propia cultura. El segundo ensayo busca dar cuenta de la movilización social a partir de la década de los noventa y los conflictos sociales que se producen, haciendo hincapié en las dinámicas propias de cada uno de estos movimientos para dar cuenta de posibles cambios y continuidades. Por último se podrá leer en la sección de ensayos reflexiones sobre la crisis institucional que se produce a partir del 2001 y las posibles salidas institucionales que se presentan en particular en la ciudad de Río Cuarto.

La segunda parte del libro plantea dos narrativas que recuperan propuestas de enseñanza presentadas en 2017 y 2018 respectivamente. En la primera de ellas se plantea a la reforma universitaria como contenido a enseñar, recuperando tensiones y conflictos al momento de pensar en la práctica áulica. La segunda narrativa da cuenta de la puesta en práctica de la secuencia presentada en el Simposio de APEHUN en 2017, que busca trabajar la Revolución Mexicana y como es aprendida por el estudiantado. En la tercera sección del libro se presentan diez propuestas de enseñanza para el abordaje de los movimientos sociales del siglo XX y XXI. Estas propuestas están pensadas y construidas poniendo como centralidad como se constituyen estos movimientos, el repertorio de protestas y la emergencia de nuevos sujetos y sujetas sociales que emergen en el siglo XXI.

Sin dudas el lector se encontrara con una lectura sugestiva que le permitirá pensar y construir sus propias propuestas en la enseñanza de la historia.

En el capítulo uno, Paula Karina Carrizo Orellana, presenta en este ensayo las demandas de los pueblos originarios por el respeto a su identidad. Esta demanda se focaliza en la educación intercultural,

donde el movimiento indígena reclama y exige a partir de hacer visible sus reclamos para que sean considerados al momento de establecer las estructuras institucionales de las escuelas primarias en el noroeste argentino. El trabajo nos invita a pensar entre lo que se plantea en la ley y las formas en que las jurisdicciones no consideran a los pueblos originarios como sujetos de derecho. A su vez que presenta cuales son los actuales desafíos, tensiones y patencias del movimiento indígena para construir una verdadera educación intercultural.

En el capítulo dos, Elvira Isabel Cejas y Ezequiel Omar Sosa, plantean en su ensayo una serie de cambios en la conceptualización y categorización teórica sobre los movimientos sociales, poniendo en tensión la idea de movimientos tradicionales. Para poder ser pensados desde la multiperspectividad. A la luz de esas nuevas lecturas analizan los movimientos sociales de la década de los noventa, haciendo foco en los contextos donde se materializan, identificando a los sujetos que se manifiestan, las demandas que se presentan en plena etapa del neoliberalismo. A partir de este análisis se podrá leer una serie de categorizaciones que se materializan en prácticas y repertorios de protesta, que serán sin dudas una fuente de debates y diálogo con el ensayo. Considerando a los mismos como una forma de abordar la enseñanza de la historia reciente, para proyectar futuros posibles.

En el capítulo tres, Eduardo José Hurtado, reflexiona sobre el modelo de exclusión y desigualdad neoliberal, en el cual amplios sectores quedan marginados durante la crisis desatada en el 2001. Para ello recupera las formas organizativas de estos sectores en la ciudad de

Río Cuarto, permitiéndole establecer paralelismo con otras formas de organización que se pueden observar a nivel nacional. De esta manera analiza los procesos de crisis institucional y como esta impacta sobre la vida de los riocuartenses. Considerando los fenómenos de organización local en este caso, la Coordinadora de desocupados “Agustín Tosco” y el Movimiento de Ciudadanos Autoconvocados. A la luz de ambos movimientos busca dar cuenta de cómo es que las demandas de la sociedad civil se institucionalizan. Considerando los momentos de gran visibilidad y movilización y otros en las cuales dichas organizaciones mutan hacia otras formas de prácticas políticas.

En el capítulo cuatro, David Checa, presenta una narrativa sobre la reconstrucción de clase en un aula de Educación Superior Terciaria, en donde el eje está puesto en la reforma Universitaria del 1918. En su narrativa se destaca la posibilidad de pensar a la secuencia didáctica como una hipótesis que al momento de desarrollarse, que en palabras del autor, necesariamente debe ser modificada. El trabajo a su vez tiene una impronta reflexiva sobre la práctica áulica, y como los estudiantes conciben a la Educación Superior y el derecho a la educación de toda la sociedad. A su vez que rescata la posibilidad de pensar en las futuras prácticas docentes de quienes están en formación. El eje está puesto en la reforma del dieciocho pero con una clara visión de futuro. El trabajo de la realidad social pensada en clave problematizadora es el eje rector de la secuencia didáctica, construida, pensada y reformulada en su implementación.

En el capítulo cinco, Arturo Dábalo presenta en su narrativa un análisis reflexivo al momento de abordar una clase de historia en la escuela secundaria. En esta narrativa toma como eje la revolución mexicana para ser trabajada en aulas del ciclo básico. A partir de poner en práctica una secuencia que él recupera sobre esta temática, la repiensa considerando el contexto en el cual va a ser llevada adelante. Lo primero que destaca son sus propios estereotipos construidos sobre el estudiantado, a su vez que indaga sobre las formas en que fluye el aprendizaje en el aula. Es en la reflexión profesoral que logra identificar las potencialidades y dificultades que se presentan al momento de abordar fuentes históricas, ya que considera en su etapa reflexiva que no todos los estudiantes construyen aprendizajes de la misma manera ni en los mismos tiempos. La narrativa se presenta como una instancia del aprendizaje en el oficio de ser docente.

En el capítulo seis, Miguel Jara, Erwin Parra y Alicia Garino, abordan la historia escolar considerando a los nuevos movimientos sociales en Argentina y América Latina poniendo el foco en el caso de las movilizaciones de las mujeres como sujeto protagonista. El trabajo se desarrolla desde un análisis sobre lo que se entiende como nuevos movimientos sociales considerando las diferentes perspectivas teóricas. En una segunda instancia se indaga sobre los nuevos movimientos sociales y la cuestión de género para poder pensar la

relación existente entre los denominados viejos y nuevos movimientos sociales. La propuesta se centra entonces en la introducción de temas socialmente candentes que atraviesan las aulas de las instituciones educativas. La finalidad de la propuesta es dotar al estudiantado de un andamiaje teórico que le permita indagar sobre los actuales procesos de movilización y reivindicación de los derechos de las mujeres a decidir.

En el capítulo siete, Marcelo Andelique, Lucrecia Álvarez y Mariela Coudannes, también nos invitan a trabajar las demandas de las mujeres, teniendo en cuenta el repertorio de protestas y sus demandas. Esta propuesta se inicia con los marcos teórico-metodológico y didáctico para el abordaje, en primer lugar como se concibe a los movimientos sociales, para enfocarse en el movimiento de mujeres, para luego pensarlo desde una perspectiva problematizadora considerando que son problemas sociales candentes o socialmente vivos. Para ello proponen trabajar a partir de una secuencia didáctica, la violencia de género a partir del movimiento “Ni un Menos”, las movilizaciones por la legalización del aborto y la huelga internacional de mujeres. Para ello ofrecen una serie de recursos potentes para el desarrollo de una propuesta que permite abordar temas que interpelan a la sociedad toda.

En el capítulo ocho, Beatriz Angelini, Susana Bertorello y Silvina Miskovski se plantean la posibilidad de trabajar los problemas socio ambientales en la ciudad de Río Cuarto. En la propuesta analizan las perspectivas de los movimientos sociales y como estos son abordados en la curricula de la provincia de Córdoba. Recuperando lo que se plantea desde lo ministerial adoptan como estudio de caso para trabajar en el aula de historia la Asamblea de Río Cuarto sin Agrotóxicos. Esta propuesta pone el eje en el análisis del desarrollo tecnológico y su impacto en la calidad de vida de los habitantes de la ciudad. A partir de una serie de estrategias y recursos presentados proponen al estudiantado problematizar el impacto ambiental así como la posibilidad de pensar en posibles soluciones que mejoren la calidad de vida de la ciudadanía.

En el capítulo nueve, Mariano Campilia, Florencia Monetto y Victoria Tortosa proponen trabajar el rol de las mujeres en la movilización

social. Considerando su lugar de invisibilidad pero a su vez la centralidad que ellas ocupan en dos momentos centrales de la historia, el Cordobazo y el surgimiento del movimiento ni una menos. Para desarrollar su propuesta los autores se ubican en el lugar del conflicto, como eje estructurante para pensar el rol de las mujeres en ambos fenómenos. La construcción de las nuevas ciudadanía del siglo XXI, motiva la necesidad de trabajar al movimiento de mujeres y visibilizarlas como una demanda de las nuevas generaciones. Para ello trabajan una serie de recursos que ponen como centralidad las demandas de derechos que colectivos diversos de mujeres exigen para ellas.

En el capítulo diez, Roxana Gutiérrez y Mónica Olivera abordan el análisis de los enfoques sobre los movimientos sociales que circulan en los textos del nivel medio. La propuesta presentada está pensada para ser trabajada por docentes en formación. Tiene como finalidad el análisis sobre como la industria editorial presenta en los textos escolares a los movimientos sociales. Lo que se ofrece es la posibilidad que los estudiantes en formación profesoral incorporen en sus futuras prácticas, el plano teórico y metodológico y que sea parte de la formación pedagógica, pensando desde el lugar del que enseña y del que aprende.

El capítulo once, Verónica Huerga, María Laura Sena y Ana María Cudmani, proponen trabajar en las aulas de historia las luchas obreras tras los cierres de los ingenios azucareros tucumanos durante el Onganía. La secuencia recupera el cierre del Ingenio San José como elemento disparador para analizar las luchas sociales de los sesentas, desde una perspectiva del presente considerando el contexto del estudiantado. Esto permite la posibilidad de ser pensada en un trabajo desde la Historia Reciente, recuperando la memoria e indagando sobre los procesos de luchas, y de los sujetos sociales que participaron. Una de sus finalidades es dar voz a los invisibilizados y que el estudiantado conozca, interprete, reflexione y se apropie de la historia de su lugar.

El capítulo doce, Pedro Andrés Juan, Camila Lenzi y Marcelo Sotelino ¿Por qué lucha el movimiento feminista en Argentina? En esta pregunta sugerente se presenta una propuesta que se plantea en clave

comparada. Este trabajo se propone historizar las demandas del movimiento de mujeres, partiendo desde la invisibilización para hacerlas visibles. Es pensar en la historia de las mujeres, y en su presente como una construcción de generaciones que lucharon y luchan. La secuencia busca aportar a la construcción del pensamiento histórico del estudiantado y como este permite construir nuevas identidades y ciudadanías.

En el capítulo trece, Matías Druetta, Violeta Ehdad y Rocio Sayago plantean a los movimientos sociales desde las mujeres, es decir, incorporar la perspectiva de género para analizar a los nuevos movimientos sociales. De esta manera abordar la Educación sexual Integral como eje. La estrategia seleccionada se da a partir de la comparación lo que permitiría construir por parte de los estudiantes el pensamiento histórico habilitando espacios de debate y reflexión. Para ello se puede observar en la propuesta el rol central que cumplirán las mujeres durante los acontecimientos ocurridos en las ciudades de Cutral- Có y Plaza Huincul, durante las puebladas de 1997. A su vez que toman como otro caso el conflicto del agua en Cochabamba. Esto permite poder complejizar la explicación histórica y visibilizar los repertorios de protestas que permiten las transformaciones sociales.

En el capítulo catorce, Ana Maria Brunas, David Checa y Evelyn Gutiérrez nos proponen trabajar desde una historia conceptual en la cual se plantean dos dimensiones, la primera de ellas problematizar el conocimiento histórico y una segunda ligada a la ética. Estas dimensiones son desarrolladas a partir de tres casos, “El farallonazo”, “El Catamarcazo” y las Marchas del Silencio. Se posibilita a partir de un binomio analítico, problematizar/conceptualizar. Teniendo como finalidad recuperar la realidad social, como objeto de estudio. Esta propuesta está pensada para el estudiantado de escuela secundaria y un tercer año del Nivel superior.

El capítulo quince, Nancy Aquino, Desirée Toibero y Romina Sánchez se plantean la necesidad de recuperar en el trabajo escolar, el desarrollo conceptual las estrategias ligadas a la comprensión lectora, al pensamiento creativo, a la resolución de problemas y la posibilidad de poder comunicar. En definitiva aportar al pensamiento crítico, para

ello proponen trabajar a los nuevos movimientos sociales en América Latina. En la síntesis de opciones hacen referencia a dos conflictos, la Guerra del Agua en Bolivia y la disputa de las tierras en la Patagonia. Poniendo en tensión la construcción de las democracias latinoamericanas.

Didáctica de los procesos Históricos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos.

De: Funes, A.G.; Jara, M.A. (comp.). Neuquén: Educo. 2019, 250 páginas.

*Silvina Miskovski**

El libro *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos*, compilado por Graciela Funes y Miguel Jara presenta una selección de conferencias y trabajos que se desarrollaron en el marco de las XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia; II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos¹.

El texto organiza las participaciones de diversos docentes, especialistas e investigadores en didáctica de las ciencias sociales de América Latina y España en capítulos que responden a tres ejes temáticos vinculados, en primer lugar, a la *formación, investigación, innovación y colectivos profesoraes*; en segundo lugar, a *los aprendizajes, prácticas, memorias y lugares*, y en tercer lugar, a *las ciudadanías desde las disciplinas, contextos y formaciones*. Esta distribución que no presenta temáticas excluyentes se podría entender como operativa para organizar la presentación de los capítulos, debido a que los análisis están vinculados, como indica el nombre el libro, en una trama constituida por la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en diversos niveles educativos.

* Prof. en Historia. Magister en Ciencias Sociales. Cátedra Didáctica de los procesos Históricos. Universidad Nacional de Río Cuarto.

¹El encuentro se desarrolló en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche en el mes de octubre de 2018.

En la primera parte se presentan reflexiones que tienen que ver con la formación profesional docente, con la investigación en didáctica de las ciencias sociales y con propuestas de innovación educativa en ese campo. Así, el trabajo de Graciela Funes, Víctor Salto y María Esther Muñoz (UNCO) titulado *“Formación, investigación y colectivos profesoraes”* propone articular los tres núcleos temáticos mencionados. Los autores conciben la formación docente en Ciencias Sociales e Historia como un campo de intersección de diferentes dominios disciplinares que va construyendo una orientación epistemológica desde la cual pensar la práctica profesional. En este primer capítulo, los autores presentan algunos aspectos fundamentales de esa orientación que tienen que ver con prácticas de enseñanza situadas, colaborativas, cuya finalidad sea la emancipación y la igualdad. Constructos sobre los que han orientado desde la década de los noventa su investigación educativa en un contexto caracterizado por la diversidad, la fluidez y la hibridación de formas de posicionarse y vincularse con el conocimiento.

En el segundo capítulo, titulado *“Temas, problemas y desafíos en la formación didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia”* de Víctor Salto se hace referencia a la formación docente en Ciencias Sociales, Historia y Geografía. El autor realiza una síntesis de las producciones que fueron presentadas con relación a la temática en el marco del encuentro iberoamericano indicado al comienzo de esta reseña. Este trabajo propone un estado de la cuestión actualizado de problemas que se plantean investigadores y docentes de diversas latitudes y están organizados en tres núcleos analíticos: diseños y planes para la formación del profesorado, líneas y perspectivas para la formación del profesorado y dispositivos para la formación del profesorado. Entre los problemas de investigación que se enuncian, algunos refieren a: la reorganización de diseños y planes de estudio que asuman la necesidad de una mayor articulación entre la formación y la realidad escolar en las que se inscriben las prácticas de enseñanza; la urgencia de propuestas epistémicas que promuevan una educación para la ciudadanía democrática.

En cuanto al tema referido a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales el trabajo de María Celeste Cerdá y Fabiana Ertola: *“La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia en Iberoamérica: una cartografía desde*

el sur del sur” ofrece al lector una recopilación de temas y problemas que se plantearon en el encuentro iberoamericano mencionado anteriormente. Como indica el título de este capítulo, las autoras trazan una cartografía que permite visualizar y sistematizar las producciones que se están desarrollando en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre ellas se mencionan: la enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia y TICs; la evaluación; libros de textos, cuadernos y carpetas de los estudiantes; las regulaciones sobre la enseñanza. Puntos de interés que constituyen un corpus orientado a promover alternativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a estas demandas el capítulo que presenta María Esther Muñoz, *“Preocupaciones y ocupaciones en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Experiencias en y desde la práctica”*, ofrece una vista panorámica de propuestas de innovación de profesores e investigadores de diversos niveles educativos y de distintos países iberoamericanos.

La autora presenta propuestas alternativas a la enseñanza tradicional no solamente en cuanto a metodologías sino también en cuanto a contenidos y materiales que son seleccionados a partir de problemas sociales relevantes.

El quinto capítulo de esta primera parte corresponde al trabajo de Joan Pagés, *“¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones”*. Allí, convoca a pensar sobre lo que está sucediendo en la enseñanza escolar de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia y sobre los desafíos que asume la formación docente frente a una realidad educativa que exige prácticas reflexivas desde el punto de vista de las finalidades, es decir, desde el para qué aprender estas disciplinas y el qué aprender de ellas.

A partir de la presentación de noticias que hacen referencia a la enseñanza escolar de la Historia, el autor acerca de manera interesante ejemplos que permiten pensar la formación docente relacionada a la enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales.

En la segunda parte del libro, el eje de los trabajos se vincula al aprendizaje en distintos contextos y desde diversos lugares, prácticas y memorias. En este sentido, Beatriz Aisenberg revisa algunos supuestos que tienen que ver con la puesta en juego de ideas previas

de los estudiantes a la hora de aprender contenidos escolares vinculados a las Ciencias Sociales. En su capítulo “*Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales*”, cuestiona la práctica habitual de comenzar las propuestas didácticas con la indagación de las ideas previas de los estudiantes. A partir de contar con un amplio trabajo empírico ha podido evidenciar que los marcos de referencia con los que cuentan los estudiantes, elaborados a través de la experiencia social, les permiten construir significados sobre nuevos contenidos, tal como propone el constructivismo. Según Aisenberg, los estudiantes ponen en juego sus conocimientos previos cuando están abordando nuevos contenidos con lo cual entiende que esos marcos de referencia, llamados comúnmente “ideas previas”, operan en las situaciones de aprendizaje desde una anterioridad lógica y no temporal.

Otro de los trabajos de esta sección es escrito por Antoni Santisteban y se titula “*Investigación y cambio en la enseñanza de las ciencias sociales*”. Allí plantea la relación fundamental entre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y las transformaciones en favor de una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de las mismas y la innovación en las prácticas de formación del profesorado. El autor ofrece una descripción de algunas investigaciones que permiten visualizar problemas relacionados con el aprendizaje de las Ciencias Sociales como por ejemplo, la temporalidad, la conciencia histórica, la comprensión sobre problemas sociales, las capacidades básicas del pensamiento social.

El tercer capítulo de esta segunda parte del libro: *¿Qué no nos dice la investigación sobre enseñanza de la historia?* de Paulina Latapí invita a pensar sobre la responsabilidad que asumen los investigadores e investigadoras en enseñanza de la historia frente a las situaciones presentes que refieren a la pérdida de derechos y libertades ciudadanas. Para ello, la autora expone de manera detallada un estado de la cuestión acerca de las producciones más recientes del contexto iberoamericano en las que se abordan muchos de los problemas que se expresan en los capítulos reseñados hasta aquí. Sin embargo señala algunos puntos que todavía no han sido suficientemente indagados y que tienen que ver con la relación entre cognición y emoción y el abordaje transdisciplinario.

Jéssica Ramírez Achoy, presenta un trabajo que aporta a la discusión sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales por parte del profesorado en formación y sobre la manera en que puede impactar de forma crítica en las clases de secundaria. Este capítulo, *“Aprender a enseñar ciencias sociales: reflexiones en torno a la investigación”*, propone una revisión bibliográfica sobre investigaciones en torno a la formación inicial docente y destaca aquellas experiencias que constituyen una ruptura con la enseñanza magistral y positivista.

Con referencia a las prácticas de formación docente, se presenta el capítulo *“¿Qué se enseña del espacio rural en la escuela primaria? Una investigación en el marco de una propuesta de integración de funciones universitarias”* de Oscar Lossio. En él se relata una interesante experiencia en la que confluye investigación, formación docente y extensión universitaria. Se indaga en las prácticas de enseñanza de la Geografía del espacio rural en la escuela primaria a partir de una experiencia conjunta con docentes de la misma. El carácter extenso de la investigación permitió comprender las concepciones de los docentes de primaria acerca del espacio rural y visualizar cómo se fueron transformando a través de los aportes teóricos y metodológicos que se desarrollaron durante la experiencia. Augusta Valle Taiman, en su trabajo *“La importancia de la reflexión sobre las representaciones de la enseñanza y de los contenidos en la formación inicial del profesorado”* parte de la pregunta acerca del impacto de las investigaciones en didáctica de Ciencias Sociales y de la Historia en la formación de los docentes. La autora plantea que contribuyen a conocer las representaciones iniciales de los profesores y ofrecen la posibilidad de repensarlas epistemológicamente a la luz de las prácticas de enseñanza.

En los tres últimos capítulos de esta segunda parte se presentan las relaciones entre lugares y memorias en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Así, el trabajo de Celeste Cerdá: *“Lugares, historias y memorias en didáctica de las ciencias sociales: una interpelación desde la Historia Reciente Argentina”* entrelaza tres categorías: lugares, historias y memorias en una trama conceptual que permite problematizar la tensión deber de memoria/derecho a la memoria con relación a la última dictadura militar en la Argentina. La autora propone un modelo heurístico que permite analizar la enseñanza del pasado reciente desde dos categorías contrapuestas, es

decir, desde una singularidad relativa o en contrapartida, desde una singularidad absoluta que vinculan desde distintas perspectivas epistemológicas la relación entre memoria e Historia.

A continuación Karina Carrizo presenta “*Enseñar en contextos de diversidad cultural. El lugar de la Historia y “las historias”*”. Allí reflexiona, a través del relato de algunas experiencias, sobre los diseños curriculares en los que los saberes populares no son reconocidos para su enseñanza. Saberes, como indica la autora, deberían ser parte de la formación docente si es que se piensa en la preparación de maestros en clave intercultural para enseñar en contextos de diversidad.

El último capítulo de esta segunda parte es escrito por María Amalia Lorda, “*Aportes desde la Didáctica de la Geografía para la construcción de una acción educativa situada*”. En él desarrolla la tensión que se presenta en la práctica educativa entre una escuela pensada en el siglo XIX con docentes formados en el siglo XX y alumnos del siglo XXI. La autora reflexiona sobre los modos posibles de esa coexistencia desde algunas bases de construcción de una Didáctica de la Geografía para una educación situada.

La tercera parte de esta obra está estructurada en cuatro capítulos que comparten el interés por problemas vinculados a la construcción de la ciudadanía. En el primero de ellos “*¿Qué aporta la didáctica de la historia a la formación de la ciudadanía?*” Miguel Ángel Jara aborda este interrogante desde las finalidades de la enseñanza de contenidos escolares. Advierte que desde el advenimiento de la democracia en Argentina las propuestas ministeriales hacen foco en la formación de una ciudadana democrática aunque en la selección de contenidos aún persista una mirada tradicional. Situación que plantea el desafío de pensar la formación inicial desde problemas socialmente relevantes, con una proyección hacia la construcción de una ciudadanía global.

En el segundo capítulo de esta sección, “*¿Qué aporta la didáctica de la geografía a la formación de la ciudadanía?*”, Viviana Zenobi reflexiona acerca de las finalidades de la geografía escolar de acuerdo a los contextos históricos. La autora considera que es fundamental en las instancias de formación docente reflexionar en el para qué enseñar Geografía en la actualidad y aporta algunos ejemplos didácticos que

contribuyan a una Geografía que forme ciudadanos y ciudadanas democráticos.

Lucía Valencia Castañeda, en su artículo “*Formar profesoras y profesores para formar ciudadanas y ciudadanos. ¿Qué contextos, qué ciudadanía?*” invita a pensar la formación docente desde el propósito de construir el pensamiento social en los estudiantes. Para ello aborda los supuestos epistemológicos de las disciplinas y cómo debieran contribuir con la construcción de una ciudadanía crítica, global y democrática.

En “*Historia urgentes para ciudadanía mestizas*”, Sonia A. Bazán propone analizar a los jóvenes que habitan las escuelas desde el concepto de ciudadanía mestizas. Este concepto habla de las identidades de las y los jóvenes, que en palabras de la autora, son *menos largas, más flexibles también, más elásticas que permiten amalgamar ingredientes que provienen de otros mundos culturales*. Estas características tensionan con una enseñanza escolar para formar una ciudadanía nacional y homogénea.

Finalmente, Selva Guimarães y Maria da Conceição Martins escriben “*Formarse profesor de historia: ciudadanía y arte en las tramas curriculares*”. En este artículo se propone vislumbrar la relación entre los derechos de ciudadanía, arte y formación cultural de los docentes de Historia así como considerar estas dimensiones en su formación profesional para contribuir con una práctica creativa.

Investigación y Prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales: tramas y vínculos, un libro que condensa actualizadas investigaciones, propuestas, reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que renueva la convocatoria a seguir pensando alternativas posibles para la construcción de una ciudadanía democrática y global.

Presentación de Colaboraciones

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Consejo Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
3. Los *artículos* no deben exceder las 15 páginas y las *reseñas de libros* las 5 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en formato Word.
4. El trabajo debe consignar: título, autor/es. Toda aclaración con respecto al trabajo, la pertenencia institucional, país, mail, se registrarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
5. Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras y de palabras clave en el idioma original y en inglés.
6. La bibliografía observará las normas APA (American Psychological Association) 6ª edición.
Las citas bibliográficas se incorporarán en el texto, si correspondiere, de acuerdo con el siguiente formato entre paréntesis, Apellido del autor, año de publicación, página: (Hosbawm, 2003, p.45). Las notas numeradas correlativamente se consignarán al pie de página.
Las citas textuales que ocupen más de tres renglones irán en la misma fuente, pero en 10 puntos; interlineado simple y en cursivas, con medio punto menos en los márgenes izquierdo y derecho.
La bibliografía observará el siguiente orden. a) Apellido, iniciales del nombre; b) Año de edición entre paréntesis; c) punto, d) Título de la obra en cursiva; e) lugar, f) dos puntos

y g) editorial: Hosbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona, España: Crítica.

Cuando se trate de capítulo de un libro se cita a su autor/es del mismo modo que a los autores de libros. Luego del título va punto y se comienza con En, consignándose en cursiva el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido, lugar y editorial: Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En Franco, M. y Levín, F. (comp), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp.307-340). Buenos Aires: Paidós.

Las publicaciones periódicas formato impreso se citan: Apellido, N. N., Apellido, B. B. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp: Pagés, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6, 71-89. Libro, capítulo, artículo en versión electrónica on line, va Apellido, N.N. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>:

7. **El plazo de presentación de los trabajos vence el 30 de Junio.**
8. **Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección electrónica: resenas.apehun@gmail.com**

SUMARIO

I PRESENTACIÓN

II SECCIÓN ARTÍCULOS

Representaciones sociales de futuros docentes de historia sobre el tiempo y la consciencia histórica.

Carmen Escribano Muñoz y Joan Pagès Blanch

Ensino de História e Formação inicial de professores/as: Análise das abordagens metodológicas no Brasil e Argentina, com uso de itinerários didáticos e patrimoniais.

Jaqueline Ap. M. Zurbato

Las prácticas de residencia en Historia. Estado de las investigaciones en Argentina.

Mariano Santos La Rosa

Abordaje de una experiencia en escritura académica de estudiantes de Didáctica de los Procesos Históricos de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Beatriz Angelini, Susana Bertorello, Silvana Miskovski

Evaluar en las prácticas: un nuevo desafío para el profesorado de Historia.

Elvira Isabel Cejas y Ana María Brunús

III DOSSIER: Movimientos sociales y su enseñanza para construir futuros. En homenaje a Josep Fontana

Movimientos sociales y contenidos escolares de Historia en la escuela secundaria.

María Elina Tejerina, María Fernanda Justiniano, Carolina Ochoa

Enseñar historia, construir futuros: aportes para repensar la transmisión del pasado en la escuela.

María Celeste Cerda y María Noel Mera

Las significaciones en la enseñanza del Cordobazo en el contexto de la Historia Reciente/Presente Argentina.

Miguel Ángel Jara y María Celeste Cerda

IV SECCIÓN ENTREVISTA

Entrevista a miembros fundadoras de APEHUN en el vigésimo aniversario. Por **Victor Sulto**

V SECCIÓN RESEÑAS DE TESIS Y LIBROS

Dictadura, memoria y escuela. Dilemas, propuestas y desafíos de la transmisión escolar de la Historia Reciente. De: Cerda María Celeste, (2018). Tesis aprobada para acceder al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. FFyH Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo. Por **Susana Ferreyra**

El aprendizaje escolar de la historia a través de la lectura. De: Mercedes Vázquez. (2019). Tesis aprobada para acceder al grado de Doctora en Humanidades. FFyL Universidad Nacional de Tucumán. Mimeo. Por **Lucía Inés Vidal Sanz**

Vecinos notables de la Villa de la Concepción y sus estrategias de posicionamiento en el poder local regional. Periodo pos revolucionario y primeros años de las autonomías provinciales. De Silvana Miskovski (2018). Tesis aprobada para acceder al grado de Magister. FCH Universidad Nacional de Río Cuarto. Mimeo. Por **Yamila N. Ganzer**

La enseñanza de la historia. Entre viejos y nuevos paradigmas: el estudio de los movimientos sociales desde el Siglo XX como

"procesos de construcción social de la realidad". Ana María Brunús, Elvira Isabel Cejas (edit.). APEHUN. 2019. Por **Erwin Parra**

Formación, investigación y colectivos profesoraes. En Investigación y Prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos. Graciela Funes y Miguel Jara (comp.) Neuquén-Edaco. 2019. Por **Silvana Miskovski**