La enseñanza de la historia en el siglo XXI

Saberes y prácticas

María Paula González

Colección Educación

EDICIONES UNGS
Universidad Nacional de General Sarmiento

La enseñanza de la historia en el siglo xxi
Saberes y prácticas

María Paula González

La enseñanza de la historia en el siglo XXI

Saberes y prácticas

EDICIONES UNGS
Universidad Nacional de General Sarmiento

González, María Paula
La enseñanza de la historia en el siglo XXI : saberes y prácticas / María Paula González. - 1a ed . - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018.
Libro digital, PDF - (Educación ; 24)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-630-331-6

1. Historia. 2. Enseñanza. I. Título.
CDD 907

EDICIONES **UNGS**
© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507
ediciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección:
Andrés Espinosa / Dirección General Editorial - UNGS
Corrección: María Valle
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

Libro
Universitario
Argentino

Índice

Introducción 9

La enseñanza de la historia en la cultura escolar 23

Cultura escolar y disciplinas escolares 23

Saberes y prácticas escolares 28

Saberes y prácticas en la historia como disciplina escolar 35

Sentidos y contenidos en la enseñanza de la historia 53

Nuevos rumbos 57

Renovaciones en los contenidos 66

Pérdidas, conquistas y vaivenes 79

Actividades y materiales en la enseñanza de la historia 83

Tareas: entre cambios y experimentaciones 86

Materialidades diversas, apropiaciones disímiles 104

Invenciones y mixturas 126

Una enseñanza de la historia en movimiento 129

Bibliografía 137

Introducción

"*La enseñanza de la historia ya no es lo que era*". "*En las clases de Historia se hacen las mismas cosas de siempre*". Con estas palabras se suele hablar de la enseñanza de la historia en la actualidad. ¿Cambia todo o nada cambia?

Este libro explora la enseñanza de la historia en el nivel secundario a inicios del siglo XXI para mostrar un panorama de transformaciones en sus objetivos, contenidos, actividades y materiales, así como interpretar esos cambios como mixturas e hibridaciones, con permanencias en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura.

Y es que la historia como disciplina escolar, como la escuela toda, enfrenta desafíos y vive mudanzas, tanto como experimenta inercias y continuidades. En tal sentido, en los últimos treinta años, se registran nuevas regulaciones educativas con sucesivas variaciones curriculares (derivadas de las leyes educativas: la Federal, de 1993, y la Nacional, de 2006); intensos cambios que afectan al mundo educativo en general (fragmentación de la oferta, obligatoriedad del nivel secundario, tensiones en torno a la institución escolar, cambios en las identidades docentes y emergencia de nuevas subjetividades juveniles); importantes mutaciones culturales, sociales y comunicativas, que son visibles en las aulas; un renovado interés colectivo por la historia (evidente en la expansión

editorial y mediática de la divulgación histórica); etcétera.[1] Al mismo tiempo, algunas condiciones del mundo escolar apenas se han modificado o van mutando de modo más lento, como los aspectos organizativos e institucionales (la graduación de los alumnos, la división del saber por asignaturas), algunos rasgos materiales que casi resultan perennes (aulas, pizarrones y tizas), la disposición espacio-tiempo (un profesor en un aula, módulos horarios), etcétera.

Frente a este contexto de variaciones e inercias, surgen algunas inquietudes: ¿qué saberes y prácticas sostienen la historia en la escuela secundaria hoy?, ¿cómo dialogan y se combinan las transformaciones educativas, las mutaciones sociales, culturales y comunicativas, las nuevas prescripciones curriculares y las renovadas propuestas en la historia como disciplina escolar?, ¿cómo se han transformado sus contenidos y propósitos, y cómo se despliegan?, ¿qué actividades y materiales circulan y se producen cotidianamente en las aulas?, ¿qué cambios y continuidades son perceptibles actualmente?

Por cierto, distintas investigaciones en nuestro país han abordado –desde muy diversas perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y acercamientos metodológicos– algunos de los interrogantes citados. Muchas de ellas han atendido a las mudanzas en los contenidos y objetivos a partir de la reforma educativa de los noventa y, en particular, a una de las interpelaciones más desafiantes de las últimas décadas: la incorporación de la historia reciente en el mundo escolar.[2] Sin embargo, los saberes y prácticas docentes y escolares en el siglo xxi y en el cotidiano escolar han tenido menor atención puesto que, en general (aunque no de modo absoluto), las fuentes más visitadas para el estudio de la enseñanza de la historia han sido las producidas fuera de la escuela: planes, programas y libros de texto escolares.[3]

---

[1] Las referencias aquí son múltiples. A modo de ejemplo pueden citarse Tenti Fanfani (2003), Tiramonti, (2004), Redondo (2004); Dussel y Finocchio (2003) Finocchio y Romero (2011) Urresti (2008), Brito (2010b) en torno a las transformaciones generales y las identidades docentes; Dussel y Quevedo (2010), Dussel (2011) sobre las mutaciones culturales y comunicativas de las tic; la expansión de la divulgación (Semán, 2006; Semán, Merenson y Noel, 2009).

[2] Un panorama más detallado y un balance más extenso acerca de las investigaciones desarrolladas en la Argentina entre 1991 y 2011 sobre la enseñanza de la historia, en general, y reciente, en particular, puede verse en González (2014b).

[3] En cambio, Brasil cuenta con una extensa e interesante producción dedicada a los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia. Ver, por ejemplo, los trabajos presentados en Gonçalves et al. (2012); Rocha, Magalhães y Gontijo (2009 y 2015); Rocha, Reznik y Magalhães (2009); Rocha, Fernandes y Ciambarella, (2014) Monteiro et al. (2014); Monteiro (2007), Monteiro, Gasparello y Magalhães (2007), entre muchos otros.

Más recientemente –y desde una perspectiva teórica más próxima a la propuesta en esta obra–, algunos investigadores han trabajado los saberes y prácticas escolares (Finocchio y Romero, 2011) al observar a la escuela como lugar de diálogo entre diversas culturas: académicas, generacionales, masivas, populares, digitales, etcétera. Del mismo modo, investigadores de Brasil y la Argentina han indagado la relación entre la enseñanza de la historia y los cambios en la cultura contemporánea (Zamboni, Sabino y Finocchio, 2014). De ellos, destaco los trabajos que –en la Argentina– desarrollaron Gisela Andrade (2014) sobre materiales multimediales, sus características y posibles usos para mediar entre la enseñanza de la historia y la cultura digital; Gabriela Carnevale (2014) en torno a la relación entre cultura digital, construcción del conocimiento y los cambios en la historia como disciplina escolar, así como Marisa Massone (2011, 2012 y 2014) sobre las transformaciones en la construcción de saberes históricos, los textos, la lectura y la escritura. También, en estrecho diálogo, una investigación en curso, trabaja con lecturas y apropiaciones de materiales normativos y editoriales por parte de los profesores (Gregorini, 2015). Asimismo, otros jóvenes colegas están dando importantes pasos en el análisis de saberes y prácticas docentes (Billán, 2015), así como en torno a los usos y apropiaciones de materiales escritos (Gosparini, 2016) y audiovisuales (Buletti, 2016).

En diálogo con estos trabajos, este libro procura sumar un aporte al análisis de los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia. Y esa contribución pretende ser doble. Por un lado, presentar un análisis de los saberes y prácticas en la historia como disciplina escolar a partir de la exploración de objetivos, contenidos, actividades y materialidades, y el análisis de sus cambios. Por otro, hacer explícita una mirada, un "modo de ver", que recupera los aportes de la historia de la educación y la historia cultural. Desde el punto de vista teórico, propongo mirar la enseñanza de la historia en la cultura escolar (Julia, 2001; Viñao, 2002; Vidal, 2005 y 2007), desde la perspectiva de las disciplinas escolares (Chervel, 1991; Julia, 2000), y a través de los conceptos de representaciones, prácticas y apropiaciones (Chartier, 2005; De Certeau, 2007).

Como se desarrollará más extensamente en el primer capítulo, el concepto *cultura escolar* permite mirar a la escuela como un lugar productivo e inventivo. Por su parte, la idea de *disciplinas escolares* –como producto específico de la cultura escolar– también contribuye a pensar los saberes y prácticas escolares como producciones culturales, históricas, singulares y situadas, en las que confluyen elementos políticos, pedagógicos y docentes (Escolano Benito, 1999; Cuesta, 1997; Chervel, 1991). Además, las *representaciones*, *prácticas y apropiaciones*

permiten analizar la enseñanza –y particularmente el oficio docente– no como meros espacios o acciones de aplicación de normas y discursos externos (curriculares, didácticos), sino como significaciones activas. En este sentido, Chartier –quien retoma a De Certeau– afirma que "siempre existe una brecha entre la norma y lo vivido, el dogma y la creencia, las órdenes y las conductas. En esa brecha se insinúan las reformulaciones, los desvíos, las apropiaciones" (2007: 66). En lo que aquí concierne, se podría traducir del siguiente modo: siempre existe una distancia entre la normativa educativa o las propuestas didácticas, y los saberes y prácticas escolares y docentes. No se trata de marcar errores, medir distancias, evidenciar rechazos o apuntar imposibilidades. El desafío es advertir las prácticas silenciosas que inventan lo cotidiano, los usos operativos, las apropiaciones, las tácticas, así como reconocer y señalar el saber docente en todo ese proceso. Y es que el concepto de *representaciones* permite pensar los sentidos que orientan las prácticas, no como imágenes verídicas o engañosas, sino como construcciones interiorizadas y objetivadas de juicios, clasificaciones, modos de entender y de hacer. En estrecho vínculo, la noción de *apropiación* posibilita comprender las creaciones, las producciones, las invenciones, las proposiciones de sentidos a veces inesperadas, no como gestos puramente singulares o individuales, sino como convenciones compartidas por comunidades de interpretación. Así, estos dos conceptos –*representaciones* y *apropiaciones*– permiten pensar las prácticas (en nuestro caso, escolares y docentes), y atender no solo a las acciones sino también a los gestos, comportamientos y afectos, así como a las emociones, las ideas, representaciones, significaciones y apropiaciones. Es decir, pensar las prácticas como "artes de hacer" tal como propuso Michel de Certeau (2007).

La investigación utilizó una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria a través de una mirada etnográfica para "documentar lo no documentado", tal y como ha propuesto Elsie Rockwell (2009), para dar cuenta del trabajo cotidiano –al que no se accede a partir de las fuentes normativas o pedagógicas–, para mostrar los cambios, para hacer visible el saber docente.[4]

[4] La exploración se concentró temporalmente en la enseñanza de la historia en la actualidad, teniendo en cuenta el proceso de transformación abierto desde la reforma educativa de los noventa, y espacialmente, en el área metropolitana del Gran Buenos Aires, jurisdicción de gran peso en el mapa educativo que actualmente tiene correlación con la normativa nacional. Realicé la recolección de fuentes escolares en las regiones escolares vi, ix y xi por razones de posibilidades de mi investigación, ya que se trata del área de influencia de mi lugar de investigación y docencia: la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Por lo dicho, no se trata de un análisis que refleje a la enseñanza de la historia en la actualidad puesto que, como advierte Rockwell, "en la etnografía […] los datos son construidos por el investigador desde su mirada" (2009: 65). Con esto quiero subrayar que aquí presento un modo de ver la enseñanza de la historia, una perspectiva que pondera los cambios, que se detiene en algunos detalles, que pone bajo la lupa algunos indicios para leerlos en una perspectiva temporal amplia. Se trata, entonces, no tanto del análisis de una "realidad" como de la presentación de una mirada y una sensibilidad. Desde luego, esto no implica un juego caprichoso: he cuidado de realizar este trabajo con la triangulación de fuentes diversas, a través de la comparación con indagaciones de otros campos curriculares, por medio de la contrastación de diversos hallazgos con los documentados por otros colegas.

En relación con la exploración realizada, y dado que la atención central estuvo puesta en los saberes y prácticas docentes, el corpus principal estuvo constituido por fuentes escolares. En tal sentido, realicé observaciones de clases de Historia en el nivel secundario; sostuve entrevistas en profundidad así como charlas informales con los docentes al término de las observaciones; recogí y analicé carpetas de Historia de estudiantes, revistas para docentes, programaciones de profesores y tomé en cuenta encuestas a profesores.[5] No obstante todas las fuentes consideradas, no se citarán evidencias de todas ellas por razones de extensión y, por esto, los ejemplos incluidos a lo largo del libro tendrán un carácter más ilustrativo que demostrativo.[6]

---

[5] Entre 2012 y 2014, realicé observaciones de clases en nueve aulas diferentes en diversos tipos de escuelas sumando un total de cincuenta horas reloj en la Región ix de provincia de Buenos Aires. Analicé 28 carpetas de Historia de secundario, de estudiantes de escuelas públicas y privadas de las regiones VI, IX y XI. Por otra parte, tomé un corpus de diez ejemplares de la *Revista de la Educación Secundaria*, editadas por ediba, entre 2008 y 2010. También consideré diez programas elaborados por profesores. Asimismo, de un modo más incidental pero no menos importante, conversé con directivos, observé carteleras y afiches en aulas y pasillos, examiné *blogs*, navegué páginas web usualmente consultadas por profesores, así como aulas virtuales de historia (editoriales e institucionales), etcétera, todo lo cual me aportó indicios para un marco interpretativo mayor. Finalmente, también consideré los datos arrojados por cien encuestas realizadas a profesores de media en el marco de la investigación "La enseñanza de la historia en secundaria hoy", que dirigí en la UNGS y en la que participaron Yésica Billán, Sergio Carnevale, Emilce Geoghegan y Valeria Segovia, de la cual pueden encontrarse más detalles en González y Billán (2011) y González, Carnevale y Billán (2012).

[6] El criterio adoptado para seleccionar los ejemplos (transcripciones de entrevistas y observaciones, reproducción de extractos de carpetas o fotografías) fue su riqueza para la reflexión.

Desde luego, he procurado que los datos recogidos y construidos sobre los saberes y prácticas docentes estuvieran inscritos en un presente historizado –como también plantea Rockwell (2009)–, en articulación con procesos mayores y en diálogo con otras dimensiones de lo escolar. Por lo mismo, la investigación también se ha servido de fuentes político-normativas (leyes, normas, resoluciones, lineamientos, diseños curriculares aprobados desde 1993, hasta los que actualmente están en vigencia) y pedagógico-didácticas (textos académicos con debates y propuestas para la práctica docente, libros de texto escolares, materiales digitales de las editoriales, secuencias de Conectar Igualdad, recomendaciones didácticas surgidas de operativos de evaluación).[7]

Por cierto, mencionar las fuentes consultadas impone señalar sus posibilidades y límites, así como enfatizar la necesidad de su contraste y cruce, puesto que toda fuente es, siempre, parcial e incompleta.

Probablemente, los límites de las fuentes normativas resulten por demás evidentes. Ancladas a un contexto político general y educativo, en particular, estas fuentes presentan la "propuesta oficial" de la que puede inferirse la intencionalidad política, los objetivos educativos, así como los contenidos, recursos y estrategias que proponen los sectores que dirigen el sistema educativo (Lanza, 1993). Desde luego, no se puede conocer la historia como disciplina escolar desde las fuentes políticas, sencillamente porque nunca se puede deducir una práctica desde una norma (Julia, 2001; Vidal, 2005). Empero, tampoco se pueden desconocer ya que constituyen un marco, un piso, una aspiración, un proceso público y político que sintetiza una propuesta cultural (Dussel, 1997). Pero, además, nunca podemos considerarlas como un todo uniforme: por el contrario, las fuentes normativas también traslucen fisuras y contradicciones, e incluso, en ocasiones, dejan a la vista ciertas autonomías (por ejemplo, de los textos curriculares) en relación con el contexto político.[8]

Las fuentes del mundo pedagógico y didáctico también presentan posibilidades y limitaciones. Contienen diagnósticos y propuestas, juicios y mociones, debates y posturas. Este conjunto tampoco se caracteriza por la homogeneidad sino por sus diferentes propósitos y desarrollos, diversas procedencias, disímiles

Asimismo, ponderé la inclusión de casos que me permitieran ejemplificar los cambios por sobre las permanencias.

[7] Sobre las fuentes normativas y pedagógicas consultadas, ver las referencias al final del trabajo.

[8] En tal sentido, estudios provenientes del campo de la historia y otras ciencias sociales insisten en los variados perfiles, derroteros y productos disímiles en las prácticas estatales. Ver Bohoslavsky y Soprano, 2010.

circulaciones y casi desconocidas apropiaciones por parte de los profesores. No obstante, constituyen un marco de discusión y proposición ineludible, espacios de circulación de ideas y materiales concretos para pensar y hacer la enseñanza. De hecho, como señala Rockwell (2009), siempre existe un espacio de intersección entre el saber pedagógico y el docente, aunque también es posible distinguir uno de otro, por lo que vale conocer sus discursos. De este conjunto de fuentes, y como se ha señalado, los libros escolares han sido los materiales más visitados por la investigación en la enseñanza de la historia (sobre todo para analizar su discurso) y aquí también se han tenido en cuenta, para explorar sus contenidos y actividades, puesto que vertebran muchas de las clases de Historia hoy.

Finalmente, me detengo en las fuentes escolares y docentes recogidas y analizadas. Y comenzaré por las observaciones de clases por cuanto persiste la ilusión de transparencia, fiabilidad y suficiencia de esas fuentes. Y es que, aunque es sabido que la mirada del observador nunca es neutral, paradójicamente se cree que la enseñanza puede reconstruirse a partir de "pruebas visuales" porque son las que permiten acceder a lo que los profesores "realmente hacen". Desde luego, realizar observaciones de clases de Historia para esta investigación fue una tarea tan interesante como importante. Ser partícipe de diálogos, preguntas, lecturas, intercambios, exposiciones y trabajos en las aulas resulta siempre una oportunidad y un desafío. Y es que, como señala Anne Marie Chartier (2011), una observación nos permite acceder a múltiples dimensiones (socioculturales, pedagógicas y didácticas) según sean los intereses de quien observa. Aun así, aquello que constituye una práctica pedagógica no es totalmente observable por un tercero, puesto que hay muchas decisiones (anteriores a la clase e incluso implícitas dentro del aula) que no se traducen en un comportamiento externo y visible. De allí, la importancia de las entrevistas con los profesores, para conocer sentidos, expectativas y representaciones que moldean sus prácticas.

En relación las observaciones de clases, también resulta oportuna la mención acerca de las escuelas en las que realicé porque, si bien el estudio no tuvo pretensiones de representatividad, estas se desarrollaron en distintos tipos de instituciones. Para ello, tomé en cuenta la "cartografía escolar" dispersa y fragmentada señalada por Tiramonti (2004) para seleccionar distintos tipos de escuelas (públicas y privadas, laicas y confesionales).[9] Sin embargo, y como

[9] Para ello, también tomé en cuenta las estadísticas oficiales de provincia de Buenos Aires que señalan la participación de escuelas públicas y de gestión privada en la oferta educativa del nivel secundario en las regiones en las que realicé el trabajo de campo. Ver PBA-DGCE (2012b)

se mostrará en los siguientes capítulos, no se revela una relación directa entre "tipos" de escuelas y saberes y prácticas en las aulas. Si bien las instituciones habilitan o condicionan, según sus diversas "atmósferas de transmisión", son los propios docentes, en esos "marcos flexibles", los que construyen su impronta con sus expectativas, representaciones y prácticas (González, 2014a).

Aun con todo lo que las observaciones me proporcionaron (y me provocaron) en términos de evidencias e inquietudes, hice un relevamiento y análisis de otras fuentes –como carpetas de estudiantes y revistas para docentes– para reconstruir el cotidiano escolar.

Las carpetas de estudiantes me permitieron explorar los contenidos trabajados, las actividades que los profesores proponen y los alumnos realizan, dentro y fuera del aula.[10] Tomé estas fuentes porque –como afirma Anne Marie Chartier (2002) al trabajar con cuadernos de primaria– las carpetas son dispositivos que permiten advertir las prácticas "ordinarias", las invenciones practicadas, no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores, por sus "practicantes". Asimismo, porque posibilitan estudiar la selección, presentación y tratamiento de los contenidos escolares, y acercarnos a la dinámica de apropiación de los diseños curriculares por parte de los profesores (Finocchio, 2005). Además, tuve en cuenta lo señalado por Silvina Gvirtz (1999) cuando, en su estudio sobre cuadernos de clase, indica que estos son espacios de interacción, "una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar" (Gvirtz, 1999: 12). Siguiendo a esta autora, considero, además, que la carpeta no es solo el soporte físico de los procesos escolares o una fuente que refleja las actividades áulicas –una especie de memoria neutral de ellas–: es un dispositivo que produce ciertos saberes y efectos, que "formatea" y articula de un modo particular las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia. De todas maneras, caben dos salvedades para el caso de las carpetas. Por un lado, comparada con el cuaderno de primaria, la carpeta de secundaria tiene un carácter más etéreo por su propio formato: se trata de un conjunto de hojas independientes no ligadas a un mismo soporte sino folios que pueden incluirse, mezclarse y quitarse. Por otro lado, los espacios de escrituración actualmente en secundaria son variados no solo por la proliferación de materiales fotocopiables o libros fungibles sino también por la aparición de las *notebooks* en las aulas. Empero, las carpetas siguen teniendo protagonismo

[10] Un trabajo pionero con carpetas de estudiantes fue realizado por Pappier (2005-2006).

y mantienen la capacidad de conservar, aunque sea en parte, el desarrollo de las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela. Por el mismo motivo, proveen información relevante para reconstruir saberes y prácticas en torno a los contenidos, procedimientos, materiales y sentidos sobre la Historia como disciplina escolar.

Por otra parte, aunque de modo secundario, hemos tomado en cuenta un conjunto de revistas de "consejos pedagógicos" (particularmente las producidas por ediba para secundaria) en las que pueden rastrearse qué propuestas se ponen a disposición de los docentes para la enseñanza de la mencionada disciplina. Como señala Finocchio (2009a), la producción y circulación de este material dan muestra de un importante fenómeno cultural masivo, industrial y comercial que está dando forma a la práctica docente y al imaginario pedagógico en general.[11] La mencionada autora indica que las revistas de ediba se presentan como un producto de docentes para docentes y que "en su pacto con el lector, las revistas constituyen una herramienta concreta para el trabajo diario" (Finocchio, 2009a: 201). Las revistas no se detienen en el debate de las corrientes pedagógicas o las modas didácticas, sino que, directamente, acompañan y orientan las diversas tareas que encaran los docentes en la escuela: planificación anual, actividades para el aula, láminas y mapas, consignas de evaluaciones, fichas de seguimiento de los alumnos, discursos para las efemérides, obras teatrales para actos escolares, reglamentos de convivencia, entre otros elementos. En síntesis, y dado que ediba traduce la normativa y las propuestas pedagógicas en clave de la "cultura docente", y apuesta, entre otras cosas, a aquello que para los docentes funciona en la escuela y permite que los alumnos aprendan, las revistas presentan indicios de los saberes y prácticas docentes, y de allí el interés por su abordaje.[12]

Todas estas fuentes, aproximaciones y recortes, me sirvieron para acercarme a los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia, una indagación que tiene por objetivo contribuir a la práctica de enseñanza y a la formación de profesores

[11] La magnitud de la venta de estas revistas es tal que se puede estimar que "uno de cada dos docentes de la Argentina adquiere esta publicación" (Finocchio, 2009a: 200) estadística que, para el nivel secundario, llegaría al 25% (Finocchio, 2008b)

[12] De hecho, sostuve esta decisión aun cuando no hallé muchas muestras directas de su utilización en otras fuentes escolares (solo encontré una fotocopia de actividades de la revista en una carpeta) y ningún profesor la mencionó en las entrevistas, hecho que probablemente se explique por las diferentes lecturas y los distintos modos de leer ese material (clandestina, individual, cómplice, etcétera) señalados por Finocchio (2008b). Sin embargo, dado que son materiales cuyos autores son profesores y están dirigidas a profesores dotando de gran cantidad de actividades listas para usar en las aulas, dan cuenta del cotidiano escolar.

para tal fin. Sobre esto último, retomo a Anne Marie Chartier (2000) y su propuesta de indagar los *haceres* cotidianos. Según la autora, esos *haceres* son prácticamente ignorados por las instituciones de formación docente, las que están menos preocupadas en transmitir las tácticas elementales y más abocadas a anunciar la renovación de las conductas pedagógicas o didácticas. Y, para esta investigadora, indagar esos haceres ordinarios resulta fundamental para legitimar a profesores y a maestros como expertos, y para habilitar márgenes de libertad frente a esquemas de intervención obligatorios.

En esta misma línea, Flavia Terigi (2007 y 2013) propone caracterizar a los docentes en su doble función de expertos: tanto en un campo cultural como en las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en el dominio de saberes de ese campo. En particular, esas intervenciones no responden a conocimientos profesionales institucionalizados, sino que se producen *en* la escuela (de modo colectivo) y los docentes son sus productores. Y, sin embargo, esos saberes no se reconocen como tales y permanecen "informulados", no reconocidos por los propios docentes y desconocidos por los expertos en el conocimiento pedagógico.[13]

Por lo anterior, entiendo que conocer y reconocer los haceres cotidianos en la enseñanza de la historia –con sus mudanzas y también con sus permanencias– puede fortalecer la formación y el trabajo de los profesores y, consecuentemente, renovar la enseñanza, puesto que permite acercarse a la naturaleza de las prácticas, sus transformaciones silenciosas y sus posibilidades de cambio. El desconocimiento de los haceres cotidianos, la negación de la historicidad de las prácticas y el olvido de sus temporalidades mixturadas y diversas (desacompasadas de lo normativo y pedagógico) están en la base de esa mirada que ve una escuela que no cambia y profesores que no innovan. Una perspectiva así es por demás problemática y estéril puesto que los docentes se sienten juzgados, solos e inermes frente a una tarea que no solo no es reconocida en su complejidad, sino que, además, es catalogada de inconducente y banal, desviada de la norma y atrasada en relación con las teorías didácticas o los avances historiográficos. Y eso no hace más que sumar frustraciones y resistencias.

Ahora bien, y aun si se asumiera que la escuela y la enseñanza de la historia deben cambiar aún más, cabe preguntarse: ¿las prácticas cambian de un día para otro? Si en verdad se cree que la enseñanza debe renovarse, ¿no debería

[13] Tardif (2004) también propone considerar los diversos tiempos y espacios en los que se construyen los saberes docentes.

tomarse como punto de partida lo que se hace cotidianamente, sin degradarlo, descartarlo o negarlo? ¿No será que la escuela y la enseñanza despliegan permanentemente rutinas y novedades? ¿No deberíamos analizar e interpretar las rutinas como parte constitutiva de la disciplina escolar, necesarias para posibilitar la transmisión cultural a las jóvenes generaciones?

La cuestión de la transmisión a los jóvenes enlaza con los saberes escolares y, en particular, con los histórico-escolares que aquí interesan. Y es que, también, los saberes escolares han sido (y son) objeto de sospecha y descalificación. Juzgados desde parámetros académicos, suelen ser señalados como versiones superficiales, deformadas o simplificadas de la historiografía. Quienes trabajamos en temas de enseñanza de Historia, sabemos que ese descrédito se traduce en una sentencia: tiene más prestigio ser investigador que profesor de Historia.[14] Frente a eso, propondré aquí explorar los saberes y prácticas de la historia como disciplina escolar deteniéndome en su especificidad, por sus intencionalidades, contextos, diálogos, formas, destinatarios y autores.

Para recapitular y cerrar esta introducción, resta señalar que, a partir de las referencias teóricas apuntadas, desde las evidencias de las fuentes exploradas, ubicada en la mirada política recién indicada, el análisis que se presentará a continuación se realiza desde la ponderación de la historicidad y la temporalidad múltiple de los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia. En tal sentido, daré cuenta de sentidos, contenidos, actividades y materiales dominantes, recurrentes, emergentes (y reemergentes), latentes, residuales y perennes. Inspirada en palabras claves de Raymond Williams (1997), pero sin atarme a ellas, estas categorías me permiten mostrar las mixturas y superposiciones, los cambios y las continuidades, las permanencias en lo que se renueva y las mutaciones en lo que perdura. Por lo mismo, no hablaré de "lo nuevo y lo viejo", de "lo tradicional y lo innovador". Tampoco diré que todo cambio implica mejora. Lo que intentaré exponer es que los saberes y prácticas muestran hoy elementos conocidos con nuevas estrategias, viejos con nuevos sentidos o materialidades, invenciones y repeticiones, y que lo interesante, en todo caso, es advertir cómo se relacionan y combinan esas tendencias en la historia como disciplina escolar.[15] Probablemente, no es tanto lo que se ve como lo que se lee, tal como sugiere Jackson (2002).

[14] Al respecto, ver lo señalado por Finocchio (2004).

[15] Realicé un análisis previo con este marco y categorías en González (2014c y 2017a).

Esta obra se desarrolla en cuatro partes. En el primer capítulo, presento una interpretación posible de la enseñanza de la historia a partir de la consideración de la cultura escolar y las disciplinas escolares y propongo un conjunto de dimensiones para analizar la historia como disciplina escolar. En el segundo, analizo los objetivos y los contenidos de la historia como disciplina escolar y muestra los cambios del canon de esa disciplina, que va de lo nacionalista y memorístico a lo democrático y crítico, así como del pasado lejano al cercano, con debates y propuestas, como con variaciones y querencias. En el tercero, exploro actividades y materialidades que sostienen la historia como disciplina escolar, y señalo las tareas que se practican en el cotidiano escolar a partir de variados lenguajes y soportes, con sus disímiles apropiaciones.[16] Finalmente, la obra cierra con un balance que sistematiza y articula las herencias, inercias, rupturas e invenciones en la enseñanza de la historia a inicios del siglo xxi.

La perspectiva del cambio combinada con la mirada sobre lo cotidiano –como aquí se pondera– obliga a una mirada en detalle que necesita, a la vez, una perspectiva amplia en términos temporales. Y es que lo cotidiano se mueve en una aparente quietud y los cambios son demasiado pequeños para notarlos: no se perciben en lo que vemos todos los días, pero sí se llegan a ver si se nos presenta una fotografía antigua con la cual contrastar. De allí que, al inicio de los capítulos centrales, se incorporen una serie de "vistazos" al siglo xx, con la reproducción de algunas fuentes que ilustran los objetivos, contenidos, actividades y materiales en las prescripciones normativas, las sugerencias didácticas y las prácticas áulicas del pasado, con el fin de subrayar los cambios en el presente. Probablemente esta opción aplane al pasado, presentándolo de un modo demasiado simple.[17] Aun con este riesgo, el contraste permite combinar la aproximación al cotidiano actual con una mirada de larga duración, lo que posibilita percibir permanencias y cambios que de otra manera sería imposible.

[16] La organización adoptada para la presentación no está exenta de tensiones toda vez que las dimensiones ponderadas son difíciles de separar. Y es que los objetivos de la historia como disciplina escolar no son disgregables de las actividades que se proponen, así como los contenidos ponderados se encaminan en ciertos materiales, etcétera. Por lo mismo, y como advertirá el lector, en ocasiones aparecen superposiciones y entrecruzamientos entre las diversas secciones.

[17] En gran medida, la historia de la enseñanza de la historia en la Argentina entre el siglo xix y la primera mitad del siglo xx –sobre todo en lo concerniente a las prácticas cotidianas– está aún por escribirse. No obstante, existen estudios generales de la historia de la educación así como aproximaciones específicas a esta disciplina escolar que aportan importantes evidencias (Finocchio, 1997 y 1999; Aguiar, 2010; Aguiar y Cerdá, 2008; De Amézola, 2008).

El libro tiene como destinatarios a los futuros profesores, docentes y formadores de formadores en Historia, así como a historiadores e investigadores dedicados a la enseñanza de la historia. Para quienes se están formando como docentes, puede resultar útil para pensar los desafíos de esta tarea e interpretar (sin menospreciar) aquello que los profesores suelen hacer en las clases de Historia. Para los docentes en actividad, puede ser una buena excusa para reconocer los propios saberes y las propias prácticas. Para quienes enseñan a enseñar Historia (sea en grado, posgrado o formación continua) puede convertirse en un material propicio para trabajar lo propio y singular de la historia como disciplina escolar, así como para analizar los saberes y prácticas que se despliegan en el oficio docente. Para los historiadores, es una invitación a acercarse a la enseñanza de la historia desde una perspectiva que recupera la temporalidad de las prácticas y la singularidad de los saberes escolares. Para quienes trabajan en investigaciones sobre enseñanza de la historia, espero que pueda ser una instancia de diálogo e intercambio de perspectivas.

La mirada que aquí se presentará pretende pensar la enseñanza de la historia como una construcción en permanente movimiento, en la que hay mucho por pensar, decir y hacer. Esa es, precisamente, la invitación.

La enseñanza de la historia en la cultura escolar

Cultura escolar y disciplinas escolares

La propuesta de esta obra se basa en pensar a la enseñanza de la historia en la "cultura escolar", concepto trabajado por la historia de la educación. Tal noción –expuesta en Europa por Dominique Julia en 1993– fue definida como "el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos" (Julia, 2001: 9). Con tal concepto, este autor alentó a la renovación de la historia de la educación que, a su juicio, se encontraba ensimismada en el estudio de las normas o las ideas pedagógicas y, por tanto, alejada de la reconstrucción de las prácticas áulicas y escolares en el tiempo. Y aunque aquí nos refiramos a la enseñanza de la historia en la actualidad, tal noción resulta potente, puesto que permite pensar la *escuela* como un *espacio productivo e inventivo,* y no simplemente como un lugar de reproducción de lo producido fuera de ella.[1]

[1] Esta idea había sido especialmente subrayada por estudios del currículo y trabajos de sociología educativa de los años setenta que habían señalado a la escuela como una agencia de reproducción de la desigualdad.

Asimismo, permite atender a los sujetos, las prácticas y la materialidad, como ampliaremos luego.

Resulta justo señalar aquí que, antes de la propuesta de Julia, hubo en América Latina una mirada semejante que –sin ser del campo de la historia de la educación– criticaba esa misma lectura de la escuela como espacio de reproducción. En efecto, Elsie Rockwell fue pionera en adoptar una perspectiva etnográfica para mostrar las negociaciones y construcciones permanentes, reconocer a los sujetos (alumnos y maestros) y revisar la relación entre normas y prácticas.[2] A través de sus investigaciones, la autora demostró que la norma educativa oficial nunca se incorpora en la escuela de acuerdo a la formulación explícita y original, sino que es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional y las tradiciones pedagógicas. Así, toda experiencia escolar participa en esa dinámica entre las normas y la realidad cotidiana, y es interesante observar lecturas, apropiaciones y traducciones.

Volviendo al concepto de cultura escolar, cabe señalar que, tal noción tuvo diferentes definiciones que atendieron a diversas dimensiones. Así, Agustín Escolano Benito (1999) propuso comprender las diferentes "culturas de la escuela" al distinguir la *cultura político-normativa* –asociada al discurso producido en los entornos administrativos y burocráticos–, la *cultura pedagógica* –generada en el mundo académico– y la *cultura empírico-práctica* de los docentes, elaborada por los enseñantes en el ejercicio de su profesión. Este autor puso especial énfasis en la cultura profesional docente como una cultura propia, con procedimientos empíricos y reglas que responden a una lógica distinta a la de los políticos y pedagogos.[3] Además, el autor indicó que cada una de esas tres culturas muestra grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia (Escolano Benito, 2000).

Otro autor fundamental al hablar de cultura escolar es Antonio Viñao. Él retomó el concepto de Julia, pero se preguntó si se podía hablar de cultura

[2] Sus investigaciones, desarrolladas en los años ochenta, fueron recopiladas y publicadas en el libro *La escuela cotidiana* (Rockwell, 1995). Asimismo, su vasta experiencia etnográfica puede leerse en Rockwell, 2009.

[3] Si bien la propuesta de Escolano Benito resulta interesante y operativa, se considerará aquí que la cultura docente no es solo empírico-práctica sino que reúne aspectos teóricos y prácticos. Asimismo, se seguirá a Viñao cuando señala que esta triple distinción "resulta extremadamente útil siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores" (2002: 78).

escolar en singular o de "culturas escolares" en plural.[4] No obstante este matiz, Viñao también trabajó con el concepto y definió a la cultura escolar:

> Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares (Viñao, 2002: 59)

La definición de Viñao subrayó las resistencias a los cambios por parte de la escuela, del mismo modo que otros estudios resaltaron las tradiciones y regularidades, a través de conceptos como *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001) o *forma escolar* (Vincent, Lahire y Thin, 1994). Sin embargo, tal como señala al final de su propia definición, la cultura escolar posibilita considerar el carácter inventivo y productivo de la escuela ya que se trata de un espacio capaz de generar productos específicos: las *disciplinas escolares*.

Este otro concepto también resulta especialmente fructífero para pensar la enseñanza de la historia. Viñao alude a él del siguiente modo:

> Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al

[4] "Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares" (Viñao, 2002: 64).

> mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias (2002: 60).

André Chervel (1991 y 1992), crítico de los esquemas explicativos que posicionan el saber escolar como un saber inferior o derivado de saberes "superiores", también trabajó con la noción de disciplina escolar y propuso considerar tres cuestiones: origen, función y funcionamiento. El origen alude a los saberes que una disciplina transmite. Al respecto, el autor señala que los contenidos de enseñanza no son productos externos –resultado de una vulgarización y transposición de saberes académicos– sino una invención, una creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela. Respecto a la función, este autor señala que tal aspecto alude a las finalidades que se le han asignado las disciplinas en general y los objetivos de cada una de ellas en particular. En relación con el funcionamiento, el mismo autor indica que una mirada de largo plazo permite ver que las disciplinas escolares están constituidas "por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico" (Chervel, 1991: 94). En síntesis, la mirada de Chervel invita a rastrear dentro de la escuela elementos para caracterizar las disciplinas escolares y así superar las miradas externas restringidas a los documentos curriculares o a los materiales didácticos.

Afín a este concepto, el investigador español Raimundo Cuesta ha propuesto la noción de "código disciplinar" específicamente en su estudio sobre la historia como disciplina escolar en España. Y lo define así:

> Una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (Cuesta, 1997: 20).

En otras palabras, el código disciplinar estaría compuesto no solo por ideas o principios (científicos, pedagógicos, políticos, etcétera) sobre el valor de la materia escolar, sino también por un conjunto de prácticas. Y sobre esto último se deben hacer esfuerzos investigativos puesto que:

> La dinámica de transmutación de significado cultural y social de las disciplinas no podría buscarse exclusivamente en los programas de estudio o, siendo muy importantes, en los libros de texto, o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e invisible de las prácticas de enseñanza (Cuesta, 1997: 19).

Explorar e interpretar la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la cultura y la disciplina escolar permite, entonces, pensar en la escuela como lugar activo y no meramente receptivo. Y esto resulta importante, puesto que:

> El concepto según el cual la escuela no es sino un mero agente de transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella es el fundamento de la idea, ampliamente compartida en el mundo de las ciencias humanas y por el público en general, de que la escuela es, por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina, el conservadurismo (Chervel, 1991: 66)

Observar los saberes escolares como saberes específicos, relacionados con los saberes académicos, pero también diferentes, en los que se combinan saberes de diversas procedencias, en los que se entreteje algo nuevo y singular, permite también pensar en las prácticas desde otro enfoque y recuperar, además, su carácter inventivo. En tal sentido, señala Chervel:

> Fruto de un diálogo secular entre maestros y alumnos, las disciplinas constituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada. La importancia de esta creación cultural está a la altura de lo que se pone en juego pues se trata nada menos que de la perpetuación de la sociedad. Las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela (1991: 111).

Así, entonces, pensar los saberes y prácticas escolares es una tarea necesaria por "lo que se pone en juego", como advierte Chervel, porque implica pensar una transmisión cultural que involucra a las jóvenes generaciones y nos convoca como docentes. Sobre estas cuestiones avanzaré en el próximo apartado.

Recapitulando, señalaré que pensar *la enseñanza de la historia en la cultura escolar* posibilita invertir ese esquema que coloca a la escuela y a los docentes en un lugar de recepción pasiva de "lo que se baja" desde la normativa, o haciendo la "bajada al aula" de los contenidos. En contrapartida, la noción de cultura escolar abre caminos para pensar la enseñanza de la historia en movimiento;

permite advertir los cambios y las continuidades; reconoce a los sujetos, con sus saberes y prácticas en un tiempo, en un espacio y en una materialidad.

Saberes y prácticas escolares

Sobre los saberes escolares

¿Qué se enseña en la escuela? ¿Por qué ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? Estos interrogantes, propios de las teorías sobre el currículo, han sido objeto de disímiles respuestas: desde las tradicionales (currículo como planificación y organización de objetivos y contenidos), pasando por las críticas (currículo como ideología, política cultural, reproducción social), hasta llegar a las poscríticas (currículo como discurso, representación, producción cultural, saber-poder, identidad, etcétera).[5]

Otra pregunta conexa, que avanza en una dimensión más próxima al aula, plantea: ¿de qué manera ciertos saberes se convierten en saberes enseñables? Esta otra interrogación también ha dado lugar a diversas definiciones y explicaciones. En relación con su denominación, algunos autores hablan de currículo "real" (en contraposición al "formal") o "desarrollo del currículo".[6] Para definir el proceso, se han propuesto conceptos como transposición, producción, construcción, transformación, etcétera.

Cabe señalar que las preguntas mencionadas apuntan a dimensiones diferentes y, a la vez, vinculadas. La pregunta en torno a cómo ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar examina las motivaciones en los procesos de selección cultural, mientras que la interrogación sobre cómo ciertos saberes se convierten en enseñables indaga el proceso de configuración áulica. No obstante, ambas cuestiones comparten la inquietud por el origen y la conformación de los saberes escolares y es así que, en algunas definiciones, resulta imposible separar ambos procesos e, incluso, una cuestión define a la otra.

---

[5] Para un panorama de las diferentes teorías que se han desarrollado a lo largo del siglo xx, puede verse Tadeu da Silva (2001).

[6] Esta denominación es discutida por algunos autores. Por ejemplo, Gvirtz y Palamidessi (2005) proponen para el caso argentino hablar de currículo solo para referirse a los textos oficiales que señalan el qué y el cómo de la enseñanza. Para el caso de la historia, específicamente, Raimundo Cuesta (1997) propone contraponer la "historia reglamentada" a la "historia enseñada".

Como se ha dicho, el proceso que da por resultado la conformación de saberes a enseñar y enseñables ha tenido diversas explicaciones. Quizás la más famosa haya sido la sintetizada en el concepto de *transposición didáctica,* divulgado en el campo de la didáctica de las matemáticas por Yves Chevallard.[7] Según esta noción, todo proyecto social de enseñanza se construye con la designación de un conjunto de saberes como contenidos a enseñar, los que, a partir de entonces, sufren una serie de transformaciones adaptativas que van a hacerlos aptos para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado *transposición didáctica* (Chevallard, 1997: 45). Dicho proceso tiene lugar en la *noosfera,* espacio donde participan diversos agentes sociales externos al aula (responsables de diseños curriculares, autores de libros didácticos, inspectores, técnico-educacionales, etcétera) que son los que garantizan que lleguen a la escuela las adaptaciones de saberes provenientes de las producciones académicas.[8] En este trabajo, el rol de los docentes es secundario: participan en la noosfera, en reuniones de docentes (fuera del aula) o "en" la transposición que comenzó mucho antes y por fuera del aula. En síntesis, el concepto *transposición didáctica* señala que el saber a enseñar deriva del "saber sabio", es decir, del conocimiento científico y/o académico, y llega a la escuela por medio de una serie de adaptaciones y vulgarizaciones que lo alejan de la ciencia de referencia. En consecuencia, desde esta perspectiva, la escuela es un lugar de reproducción del conocimiento externo a ella y los profesores, a su vez, intermediarios y reproductores de ese saber.

Opuesta a la definición de *transposición,* encontramos la formulación de André Chervel, quien le discute a Chevallard la idea de una escuela como lugar de reproducción al proponer pensarla como un lugar de producción de una cultura (Chervel, 1992). Para este autor, el saber escolar tiene una entidad propia: no es una vulgarización científica sino una "creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela" (Chervel, 1991: 65). Para argumentar dicha posición, retoma su investigación sobre la gramática francesa y demuestra cómo ese saber

[7] El término acuñado originalmente por Verret fue utilizado por Chevallard para la didáctica de la matemática, aunque rápidamente fue adoptado y aplicado al resto de las didácticas específicas al poner en evidencia, como lo expresara el propio Chevallard, su "poder de seducción indudable" (1997: 11).

[8] Cercana a este concepto puede encontrarse el antecedente teórico de Basil Bernstein (2001) quien habla de "descontextualización" y "recontextualización" en el proceso de construcción del mensaje pedagógico.

fue una producción escolar primero y un campo académico después.[9] De este modo, invierte el esquema propuesto por Chevallard, al tiempo que subraya la singularidad y originalidad de la cultura escolar que se refleja en la creación de las disciplinas escolares, es decir, productos sociohistóricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo en y por la cultura escolar.

Esta cuestión también fue estudiada por Ivor Goodson (1991), aunque desde los conceptos de *currículum* y *materias escolares*. Para este autor, el currícu lo escolar no es un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento académico más apreciado sino el resultado de diversas luchas sociales y políticas. En sus estudios, analiza aquellas materias escolares que no derivan de los campos de conocimiento académico ni se organizan en función de ellos (por ejemplo, "Educación Ambiental") sino que se imponen por la presión social, que combinan elementos diversos extraídos de diferentes espacios de investigación y que se asocian con contenidos tradicionales del currículo (geografía, biología, etcétera).

Por su parte, Develay y Astolfi (1998) también revisaron el concepto de transposición didáctica y señalaron que las transformaciones que sufre el saber científico en la escuela no deben interpretarse tanto en términos de desviación o degradación, sino de necesidad constitutiva. Develay (1992), además, indicó la fuerza de los procesos de *didactización* (uso de explicaciones, ejemplos, analogías), de *axiologización* (selección, énfasis, omisiones, negaciones de ciertos contenidos) en la generación de los saberes escolares, y la concurrencia de prácticas sociales de referencia, además de los saberes académicos.

Finalmente, y en una posición intermedia, Jean Claude Forquin (1991) propone pensar la *reorganización y reestructuración* de los saberes a partir de los imperativos didácticos y la cultura escolar, y considerar tanto la transposición de saberes académicos (de Chevallard) como la producción de saberes escolares propios (de Chervel). Además, el autor atiende a los trazos de *didactización* de los saberes escolares, entre los que se destacan los morfológicos y estilísticos: división, progresividad, uso de redundancias, ejemplificaciones, comentarios, técnicas de condensación y concretización, ejercicios de control o refuerzo, etcétera. Tales trazos devienen de varios imperativos que se deben considerar en la escuela, como el tiempo del aula, los dispositivos de evaluación, etcétera.

[9] Algo similar señala Goodson (1995) para el caso de la geografía, mientras que otros autores indican lo propio para el área de análisis del discurso, derivada de la clásica actividad escolar de "comprensión de textos" (Maingeneau, 1989, citado por Gvirtz, 1999: 21)

En un sentido análogo, Chevallard también había señalado una serie de marcas propias de la *transposición didáctica* en los saberes escolares que hacen a su *textualización*, como su desincretización (es decir, su delimitación en saberes parciales a través de una síntesis que no es propia de la racionalidad de la disciplina de origen de los saberes); su despersonalización (por la que se lo libera de las marcas de autoría, tan propias de los espacios académicos); su programabilidad (lo que supone su división en secuencias que permitan una adquisición progresiva); su publicidad (es decir, la definición explícita de los saberes a enseñar); y su posible evaluación (a través de las variables de verificación).

Como puede verse, esas marcas propias de la transposición –señaladas por Chevallard– derivan de su consideración del origen de los saberes escolares: todas son modificaciones operadas en relación (por diferencia y distancia) con los saberes académicos. Por eso decía antes que la respuesta a la pregunta por cómo ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar define, en buena medida, la respuesta a la cuestión sobre cómo ciertos saberes a enseñar se convierten en enseñables.

Siguiendo con las conceptualizaciones, resta reseñar aquellas que han mirado específicamente los saberes históricos escolares. Por ejemplo, Ana María Monteiro (2003 y 2007) rescata los conceptos de *didactización* y *axiologización,* así como la importancia de las prácticas sociales de referencia, tal como propone Develay (1992), aunque sin descartar por completo la idea de transposición didáctica de Chevallard, no tanto en lo concerniente al origen de los saberes sino a su transformación en saberes enseñables.

Por su parte, Nicole Lautier (2011) critica la noción de *transposición didáctica* y señala el estatuto específico del saber histórico escolar por su doble objetivo científico y cívico, y por la concurrencia de muchos más factores (deberes de memoria, cultura histórica, medios de comunicación, etcétera) que los "saberes sabios" ponderados por Chevallard. Lautier, además, con la mirada puesta en la teoría de la historiografía y el aprendizaje de la historia, advierte que el saber histórico escolar atraviesa procesos de comprensión narrativa, figurativa, metafórica y analógica por parte de los estudiantes. Del mismo modo, otros autores señalan la vinculación, pero a la vez autonomía, entre saberes escolares y saberes académicos (Audigier; Crémieux y Tutiaux-Guillón, 1994; Prats, 1997)

En concordancia con lo anterior, Monteiro y Penna (2011) indican que los saberes de la historia son saberes "en un lugar de frontera" –que combinan saberes de historia y saberes educativos–, en los que es evidente el uso de analogías,

comparaciones, ejemplos, metáforas, ilustraciones por parte de los profesores, para negociar distancias entre lo extraño y lo familiar con sus estudiantes.

Como puede verse, el balance de las diferentes perspectivas aquí apuntadas muestra que las preocupaciones en torno a los saberes históricos escolares refieren tanto a sus orígenes como a sus configuraciones áulicas y, al mismo tiempo, dejan a la vista la necesaria vinculación entre ambas cuestiones.

Visto en perspectiva, se puede retomar lo apuntado por Hasni (2000) cuando señala que los polos epistemológico (de Chevallard), histórico (de Chervel) y sociológico (de Goodson) son dimensiones concurrentes y no excluyentes. En efecto, la difusión de la propuesta de Chevallard ha servido para alertar sobre la necesaria diferencia entre lo que se investiga y lo que se enseña en la escuela (aunque sea criticable el excesivo peso que le otorga a los saberes académicos en los escolares). La apuesta de Chervel ha permitido pensar el carácter productivo de la cultura escolar y nos ha abierto la posibilidad de pensar lo que la escuela crea puertas adentro. Las líneas de Goodson, por su parte, nos han indicado la importancia de las luchas sociales en la configuración de los contenidos escolares.

Hecho este balance, resulta pertinente avanzar sobre las prácticas.

Sobre las prácticas escolares

Anne Marie Chartier (2000) afirma que las prácticas de los docentes –en sus *haceres* cotidianos– son variables ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa. Más aún, son pensadas como las banalidades de las reiteraciones prácticas, consideradas insignificantes y triviales. Para esta autora, los discursos sobre la enseñanza se basan en el abordaje de una realidad supuestamente conocida a la que designan bajo la forma de certezas didácticas, pero que no describen en su complejidad sino de manera incidental o indirecta. Por ello, se suelen caracterizar los métodos de enseñanza olvidando o haciendo descripciones superficiales de los *haceres ordinarios* de los docentes.[10]

Esta investigadora retoma los aportes de Michel de Certeau para pensar lo cotidiano en las aulas, para pensar las prácticas cotidianas de los docentes. Pero

[10] Una parte de la investigación pedagógica ha buscado establecer los rasgos que distinguen los actos de enseñanza, y también ha intentado describir qué es la enseñanza en función de las características formales de los procesos de pensamiento de los docentes y describir las operaciones lógicas implícitas en el acto de enseñar. Por ejemplo, Fenstermacher y Soltis (1999) y sus "enfoques de enseñanza", entre los que distinguen el ejecutivo, el terapeuta y el liberador.

las prácticas son difíciles de captar, de definir, de hacer inteligibles (Chartier, 2006a). El propio De Certeau señaló que no conocemos bien los tipos de operaciones en juego en las prácticas ordinarias, sus registros y sus combinaciones, porque nuestros instrumentos de análisis son más propensos al establecimiento de modelos. Según este autor, lo cotidiano esconde una diversidad de situaciones, intereses y contextos que ponen en tensión nuestros modos de leer. Así, define lo esencial del trabajo de análisis en las prácticas cotidianas:

> [Captar] la combinatoria sutil de tipos de operaciones y registros, que escenifica y pone en acción un arreglárselas, aquí y ahora, el cual constituye un acto singular ligado a una situación, circunstancias y actores particulares. En este sentido, la cultura ordinaria es para empezar una *ciencia práctica de lo singular*[11] (De Certeau, Giard y Mayol, 1999: 259).

Esta dificultad para pensar las prácticas se repite y se profundiza en el caso de las prácticas docentes en Historia, muchas veces consideradas como versiones deformadas y banales (cuando no erróneas) de los avances historiográficos o de las propuestas didácticas, en tantas oportunidades analizadas desde parámetros análogos a los utilizados tradicionalmente para la interpretación de la cultura popular (es decir, entendida como una imagen degradada o retrasada de la cultura dominante o como algo cerrado, coherente y resistente a cualquier influencia externa). Sin embargo, De Certeau señaló la diferencia entre hablar de "cultura popular o de masas" y "cultura ordinaria". Para este autor, cultura de masas remite a una producción masiva. Por el contrario, *cultura ordinaria* refiere a un *consumo,* un consumo productivo y no pasivo, obra de practicantes, en función de sus códigos e intereses. Así, la cultura ordinaria es pluralidad, abundancia inventiva, diversidad de situaciones, intereses y contextos, "con la repetición aparente de objetos de los que se sirve" (De Certeau, Giard y Mayol, 1999: 264)

En un sentido afín, Roger Chartier (2005) también estudió las prácticas (sobre todo las prácticas de lectura) y señaló que estas no son solo acciones, sino también gestos, representaciones, saberes, sentidos, emociones. Y lo mismo podríamos señalar para las prácticas de enseñanza, en la medida en que son prácticas culturales. De este modo, tomando las prácticas docentes –como prácticas activas de apropiación, como prácticas activas de lectura e interpretación– se puede afirmar que los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, los

[11] En cursiva en el original.

discursos historiográficos, pedagógicos y didácticos en circulación, y producen algo nuevo en y para las aulas. Así se producen saberes y prácticas oportunas, situadas, contingentes.

Ahora bien, y como ya he dicho en otro lugar (González, 2014a), esos saberes y prácticas docentes, en tanto lecturas, traducciones e invenciones cotidianas, no son irreductiblemente individuales. Por empezar, porque existen un pasado y un presente compartidos por los profesores.[12] Y esas temporalidades podrían explicarnos las continuidades, las prácticas convergentes, los haceres análogos. En efecto, los profesores negocian cada día en un margen de juego que autoriza una diversidad regulada de prácticas posibles. Y, al mismo tiempo, las prácticas están definidas por los gestos y las palabras que puede (que es susceptible de, encuentra capaz de, se cree autorizado a) producir en el aula, así como relacionarlas prioritaria –pero no exclusivamente– con lo que cada uno evalúa empíricamente como satisfactorio, esto es, con lo realizable en el aquí y el ahora de la clase (Chartier, 2000).

Y es que, por un lado, se encuentran los discursos político-normativos, plasmados en leyes y diseños curriculares, así como los discursos pedagógicos y didácticos que orientan la enseñanza. Y por otro, están las prácticas de enseñanza, las prácticas docentes. En palabras de De Certeau: "estrategias y tácticas". "Llamo 'estrategia' al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente" (2007: 42). La estrategia postula un lugar racional, susceptible de circunscribirse como un lugar propio, de poder. Por el contrario, la táctica "es un cálculo que no puede contar con un lugar propio" (2007: 43), se insinúa fragmentariamente, aprovecha las fallas de las coyunturas, no tiene forma de discurso, sino la decisión misma, acto y manera de "aprovechar" la ocasión. En relación con las tácticas, el autor agrega:

> A una producción racionalizada, expansionista, centralizada, espectacular y ruidosa, hace frente una producción de tipo totalmente diferente, calificada de "consumo", que tiene como características sus ardides, su desmoronamiento al capricho de las ocasiones, sus cacerías furtivas, su clandestinidad,

[12] En este sentido, no deberíamos perder de vista la historia de la profesión docente en la Argentina –estudiada por ejemplo por Alliaud (1993), Birgin (1999), González Leandri (2001), etcétera– así como los espacios en los que la docencia se ha construido y se construye. En el ámbito internacional se registran numerosos estudios sobre la historia de la profesión docente, como los de Magalhães y Escolano Benito (1999), Nóvoa (1995, 1992), Biddle, Good y Goodson (2000), Jackson (2002).

> su murmullo incansable, en suma, una especie de invisibilidad pues no se distingue casi nada por productos propios (¿dónde tendría su lugar?), sino por el arte de utilizar los que le son impuestos (2007: 37-38).

Según De Certeau, las operaciones cotidianas tienen aspectos *estéticos, polémicos y éticos.* Estéticos, porque una práctica cotidiana abre un espacio propio dentro de un orden impuesto. Polémicos, porque esas prácticas se relacionan con ese orden apropiándose de una parte, editándolo a gusto, midiendo fuerzas con lo ya hecho y organizado. Éticos, porque la práctica cotidiana restaura con paciencia y tenacidad un espacio de juego, un intervalo de libertad, una resistencia a la imposición (de un modelo, de un sistema o de un orden): poder hacer es tomar distancias, defender la autonomía de algo propio.

Tales aspectos resultan sugestivos para pensar las prácticas docentes en la enseñanza de la historia, y así concebirlas como ensayos y experimentaciones:

> Operaciones que en cierto modo reparan, remiendan y arreglan –con los elementos que maestros y profesores hallan disponibles– los propósitos y orientaciones de propuestas generadas a partir de intereses, informaciones, mentalidades y exigencias institucionales muy diferentes, incluso por momentos opuestas, a las que se derivan de la práctica y profesión docente (Finocchio, 2003: 84).

En conjunto, la enseñanza de la historia se construye entre estrategias y tácticas y, por ello, cabe avanzar en el análisis de las dimensiones que hacen que los saberes y prácticas en la historia como disciplina escolar sean situados y relacionales, históricos y contingentes, como intentaré mostrar en el próximo apartado.

Saberes y prácticas en la historia como disciplina escolar

Para interpretar los saberes y prácticas que sostienen la enseñanza de la historia hoy, resulta importante tener en cuenta una serie de dimensiones que hacen a su especificidad y singularidad. Me refiero a la intencionalidad pedagógica; el contexto en que se desarrolla; las referencias y materialidades con las que trabaja, así como los diálogos que establece; las formas que despliega; sus destinatarios y sus autores. A fin de ilustrar la concurrencia de estos elementos, se presentarán

ejemplos relativos a la enseñanza de la historia argentina reciente con el fin de delinear rasgos y configuraciones.[13]

Intencionalidad pedagógica

La historia como disciplina escolar no persigue solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos. Para el caso de la historia argentina reciente, esto se vuelve más evidente ya que no solo busca transmitir saberes sino colaborar en la construcción de la memoria. Como señala Isabelino Siede (2007), en nuestro país existe una serie de acuerdos públicos, y las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la última dictadura han sido juzgadas y condenadas, principios jurídicos que –aunque no garantizan la verdad ni tienen carácter definitivo– comprometen a la escuela en su divulgación y en el ejercicio de la memoria.

Esto supone ciertas "demarcaciones" para la enseñanza de la historia en la escuela. Por un lado, impone límites a la "polifonía" de voces sobre el pasado reciente, aunque eso, desde luego, no implique clausurar valoraciones o imponer sentidos unívocos desde prescripciones morales como señalan Carnovale y Larramendy (2010). Por otro, implica que no es posible albergar todas las discusiones ni del campo académico ni de las luchas por la memoria. Al respecto, Marina Franco señala:

> Hay dos extremos riesgosos en el aula. Por un lado, los contenidos se pueden esquematizar y vaciar de sentido, y solo decir que no hay que repetir lo que pasó. Pero por otro, no es fácil abrir la bolsa del pasado y mostrar abanicos de memorias en conflicto. Muchas veces no hay elementos para cerrar esas disputas, y para el docente no es fácil saldar esa discusión.[14]

Al respecto, mucho se ha debatido acerca de la preeminencia de la memoria sobre la historia en la escuela o, en otras palabras, la coexistencia de objetivos de

[13] Desde luego, a los efectos de la presentación, el análisis de los elementos antes mencionados aparecerá de modo separado, pero procuraré señalar sus múltiples cruces puesto que resulta imposible desgajar los objetivos de los contenidos, los autores de las formas, o las formas de sus destinatarios.

[14] "La difícil tarea de enseñar en la escuela la historia reciente". *La Nación*, 27/3/2011, p. 6.

adhesión afectiva y de análisis crítico. En este punto, las posiciones son diversas y han sido señaladas por muchos autores.[15]

Pero, además, en la historia como disciplina escolar convive la tensión entre los principios y la experiencia. En una entrevista[16] realizada con una profesora de Historia (también directora de una escuela pública de la provincia de Buenos Aires),[17] relataba las cuestiones que se trabajaban en el Día de la Memoria en la escuela:

> Fernanda: *Nosotros el 24 de marzo lo que hicimos fue… repartirle a los chicos la carta de Rodolfo Walsh a la Junta y se trabajó en cada aula y… se hicieron afiches sobre… qué significaba… el concepto de dictadura y democracia. En realidad, el quiebre del 24 de marzo, más allá de todo, tiene que ver con un quiebre institucional, y bueno… hay que defender la democracia a partir del, del reconocimiento de lo ocurrido… Así que hemos trabajado con eso…*

Resulta interesante este testimonio porque condensa una paradoja. La intención es que los alumnos conozcan lo ocurrido en dictadura para contraponerlo con los valores de la democracia y defenderla. Sin embargo, una denuncia central de la carta de Rodolfo Walsh (convertido en material de trabajo) es la instauración de un proyecto económico a través del terror, que precisamente trascendió a la dictadura y se consolidó en democracia. Así, dictadura y democracia son regímenes diferentes y experiencias históricas diversas que comparten determinados problemas políticos, económicos y sociales. Esto presenta una tensión cuando se trabaja la transmisión de estos temas entre los jóvenes. Nacidos en democracia, muchos estudiantes no ven claramente la diferencia entre una vida en dictadura y una vida en democracia. Para nosotros, como profesores de Historia, la analogía entre ambos regímenes puede resultarnos, cuanto menos, sorprendente. Como adultos, parece claro que dictadura y democracia no es lo mismo, pero esto no es tan claro para los jóvenes que solo han conocido un contexto de

---

[15] Sobre esta cuestión pueden verse los trabajos de De Amézola (1999), Jelin y Lorenz (2004), Raggio (2004), Lorenz (2006), Carretero (2007), Finocchio (2007 y 2009b), Levín et al. (2008), González (2014a).

[16] En todas las transcripciones –tanto de entrevistas como de clases– utilizadas en esta obra se utilizarán una serie de convenciones para reponer algunos rasgos de la oralidad tales como: xxx para fragmentos inaudibles, (…) para marcar el recorte de la transcripción, = = para señalar la simultaneidad en el habla, <> para las pausas, y las mayúsculas para señalar el énfasis en el habla. Entre corchetes se colocan algunas aclaraciones o se describen actos no verbales.

[17] Entrevista realizada en 2005, en una investigación anterior (González, 2014a).

democracia débil, con avances y retrocesos, y un Estado que no ha garantizado la plena vigencia de los derechos civiles y sociales. La disolución de diferencias entre un régimen y otro plantea interrogantes, y nos coloca frente al desafío de pensar propuestas que inviten a nuestros alumnos a sostener experiencias democráticas. La tensión entre los principios jurídicos y las experiencias históricas resulta un interesante desafío para pensar la enseñanza. Hay una parte de esos principios jurídicos que debe mantenerse, de lo contrario, las experiencias históricas harían desconfiar de la participación política democrática. En otras palabras, la experiencia de la "democracia" y la "construcción de la memoria" en nuestro país tienen logros y contradicciones, pero eso no implica borrar la potencia de los principios. Y esto es lo que sucede en la escuela.

En este sentido, la selección de contenidos que realizan los profesores para el trabajo en las aulas no puede explicarse solo a partir de criterios de apego (o desfase) respecto al currículo o a los avances historiográficos, sino desde el reconocimiento de otros elementos de influencia. En efecto, pueden advertirse los influjos de las memorias narrativas construidas y transmitidas públicamente, especialmente del canon del "nunca más",[18] tanto en sus palabras como en sus silencios, que se repiten en el caso de los recortes temáticos. Pero este no es el único elemento reconocible. Cuando los profesores despliegan la táctica de ponderar los principios políticos o conceptos (dictadura/democracia, golpe de Estado, etcétera), también se advierten elementos de la cultura escolar y su gramática, y cuestiones propias de la historia de la historia como disciplina escolar (que durante cien años fijó sus contenidos y objetivos alejados de la conflictiva realidad del siglo xx argentino). Entiendo que es por esto que aparecen temas claves, de carácter "paradigmático", que admiten pocas discusiones y que también responden a los objetivos éticos y políticos de "formar ciudadanos democráticos", como demanda la propia Ley de Educación Nacional.

Si bien en estos momentos el campo académico propone recortes temporales más amplios que el del 24 de marzo de 1976 para comprender la última dictadura y captar sus continuidades y rupturas (Franco, 2012), y señala, además, la escasa operatividad del par "democracia-dictadura" si se tiene en cuenta la continuidad de las prácticas represivas (Pittaluga, 2010), la escuela tiende a recortes más contrastantes. Desde luego, esto no significa que la escuela no retome esas discusiones académicas ya que, como se puede

[18] Me refiero a la idea de la instauración del terrorismo de Estado por parte de una dictadura como un mal externo a una sociedad que no se interroga por sus responsabilidades, como ha señalado Crenzel (2008).

advertir en las sucesivas reformulaciones de los diseños curriculares y en las propias prácticas docentes, la escuela incorpora tópicos, preguntas y problemas historiográficos, aunque con una temporalidad diferente a la del campo académico (González, 2014a). Desde la intencionalidad pedagógica, se trata de construir una memoria colectiva "sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado", y generar entre los estudiantes "reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos".[19]

Contexto

La historia como disciplina escolar se construye y se desenvuelve en un contexto de múltiples dimensiones y temporalidades, mixturadas y diversas. Y ese contexto no es solo su escenario: es un espacio que configura a –y es configurado por– la enseñanza de la historia.

Para el caso de la historia argentina reciente, los saberes y prácticas históricos escolares se comprenden teniendo en cuenta el contexto social más general, con su cultura histórica, sus memorias en conflicto y sus cambiantes representaciones (estudiadas por Lvovich y Bisquert, 2008). En este sentido, que los recortes temáticos de los profesores (y las selecciones de los propios diseños curriculares) definan al período de la última dictadura como "terrorismo de Estado", que el canon más visible en programas oficiales y prácticas de profesores se corresponda con la narrativa del "nunca más", que en los últimos años se haya incorporado al lenguaje escolar (en diseños oficiales y programas docentes) la idea de "golpe cívico-militar" son evidencias que hablan de una circulación de memorias y representaciones colectivas, ciertos consensos y ciertas luchas por la memoria también, a las que la historia como disciplina escolar no es ajena (González, 2014a).

Ese contexto social más general aparece como referencia en la enseñanza en las aulas. Así, es utilizado por los profesores para poner ejemplos, realizar analogías, construir comparaciones, es decir, para poder construir sentidos compartidos con los estudiantes sobre los contenidos trabajados. Por ejemplo, las noticias del diario son usadas por el docente al momento de trabajar las

[19] Se retoma el enunciado del artículo 92 de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 (ME, 2006).

desapariciones propias del terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura. La siguiente es una transcripción de una clase observada:

P: *¿De qué manera se imaginan ustedes que la desaparición de una persona impacta emocionalmente a la familia?*

A: *xxxx Por la… ¿cómo era que decía? … No sabían si esta persona estaba muerta, si estaba desaparecida, si estaba bien. La nostalgia de no saber qué creer o buscarlo.*

P: *Buscar respuestas. ¿Y aparte?*

A: *El miedo, la angustia que tienen.*

A2: *Sí, pero más allá de estar desaparecido vos no sabías si estaba desaparecido o ya estaba muerto.*

P: *Claro, es que no sabías dónde estaba. El desaparecido se esfumaba del mundo, la cuestión pasa también que, si hoy en día viviendo en democracia una persona desaparece, hay que esperar un tiempo prudencial. Fíjense en el caso de Ángeles, que apareció en el conteiner del ceamse.*[20] *Bien, ¿qué hizo la madre, la familia? Usó las redes sociales, fue a la comisaría, llamó a los medios.*

A: *Si, pero la chica apareció.*

P: *Independientemente… tenés un montón de carriles por los cuales denunciar a desaparición de una persona. Y en dictadura los carriles están cerrados. Porque vos tenés que ir a una comisaría a denunciar que desapareció tu hijo, tu mamá, tu papá, tu hermano, tu primo, tu pareja y… ¿se acuerdan la película La historia oficial? ¿Se acuerdan cuando la amiga le cuenta a Alicia lo que a ella le había pasado y Alicia le dice: "¿No hiciste la denuncia?" y Ana se ríe? ¿Por qué Ana se reía?*

A4: *Porque no tenían a dónde ir a denunciar.*

A3: *Porque la había secuestrado la misma policía.*

[20] La docente refiere al caso de la desaparición de una adolescente, Ángeles Rawson, quien luego fue hallada muerta. Dicho caso tuvo gran impacto mediático en las fechas en que se realizó la observación de clases. CEAMSE es la sigla de Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado, empresa encargada de la gestión de residuos sólidos urbanos de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, y con su nombre se suele aludir al lugar de disposición final de los residuos en la planta de José León Suarez, provincia de Buenos Aires, donde fue encontrado el cuerpo de la joven asesinada.

P: *Exactamente, tenemos involucrado al Estado […]* (Escuela privada laica, 6° año, 2013).

La transcripción anterior permite mostrar cómo el docente utiliza un caso de desaparición y muerte de una adolescente (de gran impacto mediático en los días en que se observó esa clase) para subrayar las diferencias entre esa desaparición y las perpetradas durante la dictadura, en las que el Estado estaba comprometido. Por ello, toma específicamente los canales y posibilidades de denuncia de la familia (redes sociales, medios de comunicación, policía) y lo contrasta con las detenciones-desapariciones de la dictadura. A eso le suma, también, un ejemplo más para subrayar las diferencias con el pasado (extraído del filme *La historia oficial* que los estudiantes ya habían visto y trabajado). De esta manera, a través de este saber hacer docente, el contexto (y también otros saberes) son utilizados como referencias para construir una noción, un concepto clave para el tratamiento de la última dictadura como es el terrorismo de Estado.

Además del contexto general, debemos considerar los contextos específicos que se habilitan en la escuela. Así, las instancias que se autorizan –para el caso de la historia reciente: clases alusivas, actos, jornadas, discursos, unidades dentro de programas o asignaturas completas dedicadas a su estudio–,[21] también configuran los saberes y prácticas. Es que, de hecho, el tiempo escolar resulta una variable ineludible: ¿qué decir en un discurso de quince minutos? ¿Qué trabajar en unas horas de una clase especial por el 24 de marzo? ¿Qué seleccionar para el desarrollo de una unidad completa? ¿Qué ponderar para el desarrollo de una investigación desde el aula? No obstante, esos tiempos y espacios también son permanentemente negociados y traspasados: profesores que trabajan un mes con una efeméride, docentes que articulan dos asignaturas, equipos de profesores que trabajan en diversas materias un mismo proyecto, etcétera, son ejemplos de ello.

También inciden las instituciones en particular. A este respecto, en otro trabajo (González, 2014a), he mostrado cómo las "atmósferas de transmisión" de las instituciones escolares –rechazo, omisión, rutina o aliento– participan en la configuración de los saberes y las prácticas de enseñanza y conmemoración del pasado reciente. No obstante, también registré una heterogénea gama de posicionamientos por parte de los docentes, sobre todo en espacios en los que la transmisión queda a su voluntad. Así, en algunas escuelas que "toleran"

[21] En las modalidades de Ciencias Sociales y de Artes de provincia de Buenos Aires, Historia de 6° año está dedicada a trabajar con la historia argentina reciente, ponderando las décadas del setenta, ochenta y noventa. Ver PBA-DGCE, 2012.

la conmemoración y transmisión del pasado reciente, el posicionamiento de los profesores es el que define su tratamiento o no en las aulas. En todos los casos (y especialmente en el rechazo, la omisión o el aliento), la posición de los directivos también resulta clave para la habilitación (o inhabilitación) de espacios de trabajo en torno al pasado reciente. Asimismo, en los casos de atmósferas de omisión y tolerancia, se abren intersticios que posibilitan diferentes traducciones y puestas en práctica de los docentes. Se registran, así, diversos comportamientos y esquemas de acción; se evidencian límites, pero también grietas que son tomadas o descartadas por los profesores. En suma, se pueden observar la diversidad de contextos y la diversidad de disposiciones (Lahire, 2005 y 2008). Podrá decirse que esto resulta ineludible en el caso de la historia reciente pero no extensible a otros procesos. Sospecho, sin embargo, que el tratamiento de temas más "lejanos" (por caso, la conquista de América, el genocidio armenio o el genocidio nazi) pueden verse afectados también por esta dimensión de acuerdo al lugar en que se enclaven, la comunidad a la que atiendan, los objetivos que se proponga la institución, etcétera.

Finalmente, cuando hablamos de contexto debemos referirnos al tiempo y al espacio del aula y los estudiantes, a los que referiremos luego. Antes, observaremos saberes, materialidades y referencias que construyen, también, los saberes y prácticas escolares en historia.

Referencias, materialidades y diálogos

Como señalaron oportunamente Finocchio y Lanza (1993), los docentes recurren a muy diversos ámbitos al momento de enseñar la historia. En esa investigación, las autoras resaltaban –aunque no de manera excluyente– los saberes historiográficos, pedagógicos, el universo bibliográfico propio, los textos escolares, además de su propio "saber hacer". En este otro momento para la enseñanza de la historia (si se tienen en cuenta los cambios educativos, normativos, comunicacionales, tecnológicos, historiográficos, etcétera), se podrían agregar también otras fuentes, materialidades, discursos, lenguajes que construyen renovados diálogos.

Los propios materiales normativos y oficiales muestran que la historia como disciplina escolar no solo se alimenta de los saberes históricos académicos. Tan solo con ver los diseños curriculares referidos a la historia argentina reciente, lo antedicho resulta evidente. En efecto, la legislación educativa y los diseños

curriculares (tanto nacionales como de la provincia de Buenos Aires), desde 1993 a 2013, permiten mostrar que los saberes histórico-escolares no son el resultado exclusivo de los aportes historiográficos, sino también de la concurrencia de aportes de otras ciencias sociales y prácticas culturales, así como de la presión de las luchas por la memoria. Más aún, antes de que la historia académica abordara sistemáticamente la última dictadura, la historia como disciplina escolar la incluyó entre sus contenidos al tiempo que las nociones allí señaladas se fueron reelaborando y dotando de mayor densidad y matices en cada modificación curricular, e incorporó nuevos abordajes y problematizaciones historiográficas (González, 2014a y 2012).

Las diversas fuentes del saber escolar también son evidentes cuando acercamos el foco a lo que acontece en las aulas, en las que es visible que concurren saberes académicos y otros de disímiles procedencias. Los profesores ponen en juego saberes académicos (en sus exposiciones, al citar referencias; en su planificación y la puesta en marcha de la clase, al seleccionar textos y proponer lecturas), pero también saberes pedagógicos y versiones escolares plasmadas en los libros de texto escolares, de los que se apropian para plantear sus propios recortes y proponer diferentes rumbos a sus estudiantes. Y es precisamente allí, en el espacio de los textos y las lecturas, donde aparece la más interesante conjunción de saberes diversos de distintas procedencias y en diferentes lenguajes: de divulgación, prensa, literatura, humor gráfico, testimonios, etcétera. De hecho, a partir de la observación de clases y de la exploración de carpetas de los estudiantes en un curso de 6° año, pude advertir la circulación de libros de texto escolares, textos académicos,[22] testimonios del *Nunca más* seleccionados por un docente, filmes de ficción, música, un capítulo de una serie televisiva, mapas temáticos (por ejemplo, de los centros clandestinos de detención), materiales producidos por el Ministerio de Educación en el marco del programa Educación y Memoria, etcétera.

En resumen, los saberes y prácticas históricos escolares se construyen a través de referencias de diferentes culturas (masiva, académica, pedagógica) y aparecen también en diferentes lenguajes y soportes, lo que, desde luego, también se relaciona con sus formas y materialidades, las que hoy superan con

[22] En las carpetas de ese curso, observé el trabajo con textos de Traverso, Franco y Levín. En otras carpetas, es visible también el trabajo con textos de O'Donell, Todorov, Vezetti, etcétera. Estos y otros textos, también son reproducidos, en parte, en los libros escolares, así como son sugeridos en los listados de referencias de los diseños curriculares.

creces (aunque se sigan utilizando y mucho) los libros de texto escolares, y eso suponga muy diversas formas de lectura y apropiación de los saberes.

Destinatarios

La historia como disciplina escolar –en el nivel medio– tiene como destinatarios a los jóvenes, lo que supone ciertas disposiciones afectivas, estéticas, culturales y generacionales (Finocchio, 2007). Jóvenes que consumen contenidos sobre la historia fuera de la escuela, a través de diversos artefactos culturales y fuentes no escolares (Massone, 2011; Carnovale, 2014), y cuya conciencia histórica y cultura política revelan la influencia de la historia como disciplina escolar (Duarte y Cerri, 2012; Ferreira, Pacievitch y Cerri, 2010). En otras palabras, la historia como disciplina escolar se configura de acuerdo a los jóvenes, al mismo tiempo que ellos también son configurados por la historia como disciplina escolar.

En efecto, los saberes históricos escolares toman forma según las expectativas que los docentes tienen de los jóvenes: qué creen que saben, qué creen que deberían saber, qué es mejor para motivarlos, qué es imprescindible que aprendan, se pregunten y cuestionen en la escuela (porque solo es posible hacerlo allí). En el caso de la historia argentina reciente, estas miradas de los profesores –sumados a sus posicionamientos políticos, historiográficos y éticos– dan forma a los saberes que enseñan. Pero, además, los saberes históricos escolares toman forma a partir de las demandas de los propios jóvenes, de sus preguntas y saberes. El siguiente testimonio (tomado en una entrevista) da cuenta de ello, a partir de la mirada de un profesor:

> Fernando: *(…) Por ejemplo una cosa para este año, <> la dictadura militar para este año, como tema porque... <> Te lo digo de otra manera... Ehm… Hasta ahora yo le daba mucha bola a la década del sesenta, ehm... <> porque me parecía que la dictadura como paquete temático estaba en la cabeza de los pibes, había una transmisión generacional, eh... los alumnos que venían, chicos de familias de clase media, profesionales, algunos habían vivido en el exilio, como un perfil de alumnos que ALGUNAS nociones de eso que traía algo. Y yo prefería dar más peronismo, o la crisis del 55 para que entendieran LO OTRO =que=*
>
> M.P.: *=que les venía=*

F: *Sí. Pero cada vez me doy cuenta que los chicos, hasta por una cuestión biológica, este... tiene la dictadura militar como, como una nebulosa. Saben que pasó algo malo, pero no saben exactamente qué es lo que pasó. Entonces, para este año voy a desplazar más el interés hacia, hacia la dictadura... Así que bueno, por ahí, es una cosa chiquita, =pero=*

M.P.: *=no, no=*

F: *pero yo me di cuenta que cada tanto tengo señales de que algunas cosas que tengo que cambiar. También tiene que ver con las cosas que a mí me preocupan. Que a mí me interesa el presente, y para ver las cuestiones del presente que siempre salen en las clases, necesito algunos temas más que otros. Por ejemplo lo económico en el peronismo, para dar la política de un Estado donde se nacionalizó gran parte de la economía porque eso parece que es un tema en discusión y entonces le doy más bola a eso. Y entonces voy poniendo y sacando cosas del programa o del tiempo que, que le dedico. A veces juego según las cuestiones que van apareciendo como importantes ahora...*

A través de las palabras de este profesor, podemos ver cómo evoca su propia práctica y las modificaciones que va realizando en los modos de enseñar de acuerdo a sus destinatarios y al contexto. Así, este profesor señala que durante mucho tiempo consideró necesario entramar la dictadura en una larga duración, más amplia y compleja, y cómo, más tarde, advirtió la necesidad de tratar la dictadura en sí misma. En síntesis, este ejemplo muestra que los estudiantes (o, mejor, la mirada que los docentes tienen de ellos) influyen en la conformación de los saberes históricos escolares y que tal cuestión se vincula fuertemente con sus demandas, preguntas, representaciones y saberes.

En efecto, en las clases de Historia también los jóvenes plantean preguntas, inquietudes, sensaciones, sensibilidades (que para el caso de la historia reciente resultan más evidentes). Por ejemplo, en una clase observada en la que se trabajaba con testimonios de detenidos en centros clandestinos durante la dictadura (seleccionados por la docente del informe de la Conadep) para abordar los mecanismos de la represión, y particularmente la tortura psicológica, los estudiantes permanentemente suspiraban, mostraban sorpresa, indignación, dolor. Resulta imposible reconstruir por escrito el clima de esa clase, pero algunas ideas señaladas oralmente por los estudiantes dan muestra de ello:

A6: *Porque la tortura física tal vez se puede llegar a aguantar porque el cuerpo puede llegar a recibir golpes, se recupera pero cuando ya te parten la*

> *cabeza, tus pensamientos, cuando te logran destruir tus pensamientos te logran destruir a vos.*
>
> A7: *Vos mismo sentís que no servís para nada, como que perdés esperanzas* (Extracto de transcripción clase observada, escuela privada laica, 6° año, 2013).

En esta breve transcripción es visible cómo los estudiantes manifiestan empatía con los testimonios que estaban trabajando (de detenidos-desaparecidos que daban cuenta de la tortura psicológica): lo que estaban leyendo y analizando no era algo ajeno y sus comentarios se conjugaban en primera persona del singular.

Formas

Los saberes históricos escolares tienen formas diferentes a los saberes académicos. En este sentido, se puede retomar lo señalado por Chevallard (1997) en relación con su *desincretización* (delimitación en saberes parciales a través de una síntesis que no es propia de la racionalidad de la disciplina de origen de los saberes); su *despersonalización* (por la cual se lo libera de las marcas de autoría propias de los espacios académicos); la *programabilidad* (lo que supone su división en secuencias que permitan una adquisición progresiva), etcétera. Del mismo modo, son evidentes los procesos de *didactización* señalados por Develay (1992) y también analizados por Monteiro y Penna (2011), es decir, el uso de explicaciones, ejemplos, analogías, metáforas, ilustraciones, comparaciones, y de *axiologización* por selección, énfasis u omisiones de ciertos contenidos.

Tal especificidad de los saberes escolares resulta evidente tanto en los materiales curriculares o editoriales como en los saberes y prácticas que despliegan los profesores en las aulas. En esta última dimensión, al observar exposiciones de los profesores en clases de Historia, aparecen las marcas de la historia académica (cuando los docentes intentan acercar a los alumnos a la historiografía de un modo directo), pero también otras transformaciones, señas y gestos que persiguen los objetivos de transmisión y comprensión escolar antes señalados. La siguiente transcripción es un ejemplo de ello: se trata de una clase en la que se discuten colectivamente dos textos académicos leídos con anterioridad, pero en la que también se incluyen ejemplos y analogías propias de la *didactización* del saber para hacer más concretas y comprensibles las nociones abstractas que trabajan en clase.

P. *Exacto. ¿Y cómo se recuerda, dice Traverso? Es subjetiva y es singular* [la profesora va anotando en el pizarrón]… E*n relación al tiempo, Traverso dice que siempre se recuerda en presente. ¿Por qué dice que siempre se recuerda en presente? … "Siempre recordamos desde el presente", dice.*

[Los alumnos releen el texto].

A5: *Depende de la situación en la se encuentre, va a recordar el mismo hecho, de una u otra forma.*

P: *Exactamente. Que es lo que está diciendo xxx ¿sí? El tiempo va modificando el recuerdo. Por eso siempre recordamos en presente ¿sí? No recordamos las cosas tal cual ocurrieron sino tal cual justamente las vamos recordando.*

A6: *Todos recuerdan cosas distintas*.

P: *¡También! Por eso es singular. Es lo que hablamos siempre. El año que viene, cuando se reúnan y hagan la fiesta del reencuentro de los egresados 2013, no todos van a recordar lo mismo de este año. ¿Sí? Ni todos van a recordar =con las mismas características a las mismas personas=*

A varios: =*xxxx* [los alumnos hacen comentarios y ríen]= (Extracto de transcripción clase observada, escuela privada laica, 6° año, 2013).

Así, en el extracto anterior, se muestra un saber docente complejo que, por un lado, combina sus saberes académicos (en su exposición y en los textos leídos) con sus saberes didácticos al introducir analogías, al impulsar a los estudiantes a pensar la propia memoria, es decir, al incluir menciones que entiende significativos y eficaces para la comprensión de conceptos que se trabajan en el aula, como la subjetividad y singularidad de la memoria.

Por cierto, la forma de los saberes y prácticas histórico-escolares también dialoga y comparte desafíos con la divulgación histórica. Y es que, al igual que el saber de la enseñanza, la divulgación es muchas veces rechazada (implícita o explícitamente) por el campo académico por un conjunto de "prejuicios" de la historia académica –señalados con agudeza por Adamovsky (2011)–, como su inherente complejidad, la inutilidad para orientar el futuro y la necesaria neutralidad de la investigación sobre el pasado. Estos prejuicios resuenan para la enseñanza de la historia ya que la historia como disciplina escolar no puede albergar toda la "complejidad" de la historia académica; a la historia en la escuela se le pide que forme ciudadanos para el futuro (en el que cabría la orientación

histórica);[23] y la historia como disciplina escolar se erige a partir de ciertos valores a transmitir (por ejemplo, los democráticos) y, por tanto, no es neutral.

Además, la divulgación –según Di Meglio (2011)– tiene como retos sintetizar, explicitar, contextualizar, utilizar un lenguaje comprensible y una perspectiva amplia, evitar el anacronismo, recuperar la historicidad (incluso del vocabulario y los conceptos), generar atracción sin perder rigurosidad, lidiar con las ideas previas de quienes reciben la divulgación (sin negarlas ni denigrarlas), animarse a evocar el pasado utilizando recursos artísticos (por caso, ficciones verosímiles) y combatir el esencialismo nacional y las claves explicativas elitistas.

Y aunque los autores antes citados no coinciden en la dimensión de análisis de la divulgación histórica –Adamovsky hace foco en los contenidos y finalidades, y señala que divulgar implica una actividad militante,[24] mientras que Di Meglio repara en las formas para hacer accesible la investigación académica–, ambos ayudan a pensar los retos compartidos entre la divulgación y la enseñanza de la historia e, incluso, a pensar la relación entre ambas.

Autores

¿Quiénes son los que producen los saberes que se enseñan en las aulas? ¿Los historiadores que ofrecen sus avances para la formulación de los programas escolares? ¿Los responsables de la redacción de los diseños curriculares? ¿Aquellos que escriben los textos escolares u otros materiales didácticos? ¿Los profesores? Podríamos decir que todos, en diferentes esferas y momentos, son responsables de los saberes escolares.

Ahora bien, si tomamos la "última versión", es decir, aquella que es llevada a las aulas, entonces los profesores son sus autores. En efecto, los docentes son los encargados de armar una versión –contingente y situada– en la que están recogidas –en diferentes medidas e intensidades– las autorías de los responsables del currículo, de los textos escolares y, por supuesto también, del mundo académico y de divulgación, así como de los materiales, referencias y lenguajes que utilizan en sus clases (cine, literatura, televisión). Como se dijo, en esa versión se cruzan, además, las necesidades, las posibilidades, las demandas y

[23] Para Jörn Rüsen (1992 y 1997) la formación histórica tiene la triple tarea de formar para la percepción, interpretación y orientación.

[24] Ver el trabajo colectivo en el que participa Adamovsky: *En boca de todos. Apuntes para divulgar historia*, Producción colectiva, 2010.

los límites (más o menos directos) de su "público" (los estudiantes), las influencias del contexto en que se desarrolla (social, educativo, institucional, áulico, disciplinar o conmemorativo), de los tiempos disponibles, el posicionamiento historiográfico y político del docente, los objetivos de la enseñanza (que como ya se señaló, no son solo cognitivos). En manos de los profesores se "amasan" los elementos citados anteriormente.

Además, los profesores son autores porque son lectores y en ese acto se convierten en productores de algo nuevo, específico y situado. En esto, retomo a Michel de Certeau (2007) cuando señala que la lectura es una "cacería furtiva". Con esta metáfora, De Certeau atiende a lo que hacen los lectores con los textos que consumen, un consumo que es productivo, una producción que es silenciosa e invisible. Y esto permite comprender la relación y la diferencia entre, por un lado, las estrategias que desde un lugar de poder intentan fijar un sentido (en nuestro caso, las leyes, normativas, diseños curriculares, orientaciones didácticas, saberes académicos), y, por otro, las tácticas, las apropiaciones plurales y móviles de los lectores (los profesores) que les dan usos propios, con rechazos, distorsiones y artimañas, cuya significación no es necesariamente la resistencia sino el aprovechamiento, el gusto, la operatividad y la ocasión.

***

En conjunto, los elementos antes presentados constituyen una propuesta para la interpretación de los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia, un modo de ver que puede colaborar en la comprensión de su singularidad e historicidad y discutir otros modos de ver los saberes y prácticas (más usuales, por cierto). Me refiero –como ya he aludido en la introducción–, por un lado, a las perspectivas que consideran al saber escolar y a los saberes y prácticas docentes como versiones segundas (simplificadas y livianas) de un saber primero y mayor: la historiografía académica y la práctica investigativa.[25] Por otro, a aquellas miradas muy usuales entre los estudiantes de Historia (futuros profesores) que, en las observaciones de clases que realizan al iniciar la residencia, una y otra vez aluden a las prácticas de los docentes que observan desde un lugar de evaluación (negativa, la mayoría de las veces) y no de interpretación; desde un lugar de inspección de lo que se repite, y no de lo que cambia y se transforma

[25] Me he referido a este desafío en González (2011b) al revisar la noción de "transposición didáctica".

sutilmente; desde un lugar de juicio de lo que es "rutina" y "tradición", sin poder advertir que lo cotidiano se mueve (pendular y necesariamente) entre el cambio y la conservación.[26] Nada más deshistorizante que no distinguir los diálogos, las apropiaciones y producciones, ni poder percibir la temporalidad en lo cotidiano.

A partir de esas inquietudes, surge la propuesta de elementos para una interpretación de los saberes y prácticas antes presentada. Pero está claro que nunca pensamos solos. Siempre somos deudores de otras ideas y trabajos que nos antecedieron y nos provocaron nuevas preguntas. Al respecto, una contribución de gran relevancia al estudio de los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia en nuestro país ha sido el trabajo realizado por Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993).[27] Esta indagación –desarrollada a fines de los ochenta, es decir, antes de la reforma de la Ley Federal de 1993– se propuso contestar la siguiente pregunta: ¿cómo se conforma la práctica docente?

A partir de ese interrogante, y a través de entrevistas a profesores y observaciones de clases de Historia en dos escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, las investigadoras reconstruyeron los "ámbitos" que constituyen la práctica docente, espacios a los que acude el profesor "con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación" (Finocchio y Lanza, 1993: 102). Sin asignarles un carácter excluyente pero sí una gran significatividad, las autoras mencionaron la formación docente, entendida como el proceso de aprendizaje de contenidos científicos referidos a la historia y de contenidos pedagógico-didácticos que le permitieran reproducir o construir nuevas formas de enseñar; la propuesta oficial, es decir, los proyectos, circulares, resoluciones, decretos y programas referidos a qué, cómo y cuándo enseñar; la conciencia de la historia, definida como la estructura de pensamiento mediante la cual el sujeto interpreta la historia como orientadora de sus prácticas sociales a través del tiempo; la concepción de la historia, comprendida como el modelo historiográfico al que se adhiere y las consecuentes opciones teóricas y metodológicas que este comprende; el universo de los textos escolares, delimitado por el conjunto de la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en el ciclo básico del nivel medio; el campo bibliográfico propio, es decir, el conjunto de

[26] Desarrollé esta cuestión con más detalle en González, 2015.

[27] Esta línea de investigación no tuvo contribuciones del mismo alcance y difusión después de la reforma educativa de los noventa, aunque se realizaron (y se están realizando) trabajos en torno a las representaciones y prácticas docentes en el nivel secundario. Para más detalles sobre esos trabajos, ver el balance presentado en González, 2014b.

lecturas más o menos sistemáticas realizadas por los docentes, y que pueden penetrar o no en la cotidianeidad escolar; las exclusiones, esto es, las omisiones o rechazos significativos; el saber hacer de los docentes que se constituye en la relación de los ámbitos anteriormente mencionados y que, a través de la práctica rutinaria, moldea la tarea en la cotidianeidad del aula. A partir de lo anterior, y en el cruce entre los discursos –relevados en entrevistas– y las prácticas áulicas –reconstruidas a través de observaciones–, las autoras diferenciaron tres tipos de "saber hacer" de los profesores de Historia: el tradicional, el innovador y el ilusorio. Con la atención puesta en las características que asumía el conocimiento enseñado, las investigadoras captaron las diferentes prácticas docentes resultantes de la confluencia de los ámbitos antes mencionados, y generaron categorías que reflejaban disímiles modelos historiográficos y pedagógicos, los que mostraban cambios y movimientos.

En diálogo con lo que aquí he presentado (y presentaré) en torno a la historia como disciplina escolar a principios del siglo xxi y retomando la citada propuesta de Finocchio y Lanza (1993), considero que se puede interpretar que los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia se configuran en la concurrencia de los siguientes elementos:

- La intencionalidad pedagógica.
- El contexto con diversos espacios, tiempos y sedimentaciones. Es decir, el contexto sociohistórico general y local, con sus representaciones, imaginarios, memorias, referencias, etcétera; el escolar, con su cultura y sus disciplinas escolares como marco de realización; el institucional, con las diversas "atmósferas de transmisión"; y el contexto áulico, con sus tiempos y espacios, y con los sujetos que construyen ese cotidiano.
- La propuesta oficial, es decir, la normativa y diseños curriculares vigentes que señalan los objetivos y los contenidos a enseñar e incorporan los aportes de la historiografía académica y el mundo pedagógico, y que es apropiada (leída, traducida y reinterpretada) por los docentes en las aulas por su saber hacer.
- Los estudiantes, que con sus sensibilidades, intereses, desintereses, consumos, representaciones, expectativas y preguntas que, en su funcionamiento como grupo, moldean, interrogan y desafían a los docentes.
- La materialidad, no solo de los libros escolares ni solo de materiales escritos e impresos, sino también otros materiales digitales, visuales,

audiovisuales, multimediales que, en diferentes lenguajes y soportes, son portadores y constructores de diversos saberes, representaciones y discursos sobre la historia.

- Los profesores –con sus biografías, formaciones, lecturas, representaciones, memorias, posicionamientos políticos, expectativas–, en sus diálogos (con otros colegas, con las comunidades educativas en las que trabajan, con sus estudiantes) y con su saber hacer.
- El saber hacer de los profesores a partir del cual despliegan diversas estrategias y tácticas contingentes y situadas, y dan cuenta de la movilidad plural de intereses y artes de hacer.

Resulta difícil captar todo lo que se juega en el torbellino del acto educativo, el laberinto que suponen los saberes y prácticas que se desarrollan en las aulas, un espacio atravesado por la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia (Torres Santomé, 1996). No obstante, creo que los elementos y dimensiones antes apuntados pueden colaborar en advertir su *complejidad, singularidad e historicidad.*

En los próximos capítulos daré cuenta de estos saberes y prácticas a través del análisis de cuatro aspectos: sentidos, contenidos, actividades y materiales. Los tres primeros ámbitos corresponden con las dimensiones ponderadas por Chervel (1991) –esto es, función, origen y funcionamiento–, a los que he agregado la materialidad de la enseñanza, por la centralidad que adquiere en estos tiempos y por su importancia en la cultura escolar desde la que propongo pensar la enseñanza de la historia.

Sentidos y contenidos en la enseñanza de la historia

Hacia fines del siglo XIX, la historia argentina se incorporó a los planes y programas de estudio del nivel medio y la historia, como disciplina escolar, se configuró como un espacio privilegiado para la transmisión de una "biografía nacional".[1] A partir de entonces, la enseñanza de la historia en el nivel secundario del siglo XX –dirigida a unos pocos que continuarían sus estudios (aunque a lo largo de ese siglo fue masificándose)– tuvo una impronta elitista, libresca, nacionalista y eurocéntrica (Finocchio, 1999) y fue uno de los canales favoritos para la construcción de una identidad y ciudadanía nacional, en la que no había lugar para indígenas ni afrodescendientes (Finocchio, 2009b).

Esos sentidos se mantuvieron casi sin variaciones por cien años. Los cambios en los planes de estudios del siglo XX que llegaron a implementarse en el nivel

[1] En los planes de instrucción media anteriores –1863, 1867, 1870, 1873, 1874, 1876 y 1879– la historia nacional no estaba incluida en el currículo, que establecía como contenidos la historia sagrada y la historia antigua, de Grecia y Roma, medieval y moderna, americana colonial y, finalmente, un curso que sintetizaba las tres primeras (Finocchio, 1991). Sobre los sentidos civilizatorios y patrióticos de la historia como disciplina escolar, ver Bertoni, 1992 y 2001 y Finocchio, 2011. Para un estudio de la historia como disciplina escolar, puede verse la investigación de Aguiar (2010) sobre el Colegio Montserrat en la provincia de Córdoba, caso a partir del que la autora discute la hipótesis del objetivo nacionalizador para el nivel medio.

secundario –de 1956 y 1979– no produjeron transformaciones sustanciales en el enfoque (Finocchio, 1989 y 1999; Lanza, 1993). Más aún, en algunos períodos, se intensificaron los sentidos tradicionales, como durante el último período dictatorial, en el que se acentuó la exaltación nacional y el espíritu católico (Kaufmann y Doval, 2006).

Esos objetivos formativos –propios de la historia como disciplina escolar entre fines del siglo xix y fines del siglo xx– se desplegaron en programas que ponderaban la historia política. Pero se trataba de una historia política sin política, es decir, sin referencias a un campo de disputa por el poder entre individuos y grupos de intereses, ideas y objetivos cambiantes, diversos y enfrentados. "Más que de una historia política, se trata de una epopeya patriótica. No se ignoran los conflictos, pero quedan diluidos frente a un proceso mítico e integrador de construcción de la nación primero y el estado después" (Romero, 2004: 47-48). Así, la historia como disciplina escolar quedó ajena a la debilidad de la democracia y la república, así como a los problemas y desafíos sociales, económicos y culturales del siglo xx (Finocchio, 1999), y atrasada en relación con la producción académica (Finocchio, 1991).

Con la apertura democrática de los años ochenta, se intentaron inaugurar caminos diferentes para la historia como disciplina escolar a través de nuevas propuestas curriculares en varias provincias (Dussel, 1994) pero, para el caso que aquí tomamos (provincia de Buenos Aires), la sanción de la Ley Federal de Educación Nº 24195/93 supuso un cambio definitivo.

Una mirada sobre algunas fuentes normativas, pedagógicas y escolares del siglo xx permite ilustrar algunos de los rasgos señalados, esto es, cómo la historia como disciplina escolar en la secundaria estuvo centrada en una formación civilizatoria y patriótica, y se basó en la repetición de acontecimientos –sobre todo políticos– del pasado, a través de datos, fechas, hechos, personajes, batallas, tratados, acuerdos, pactos, instituciones, presidencias, etcétera.

Sentidos de la historia como disciplina escolar en el discurso oficial:

> La clase de Historia sirve para presentar ejemplos múltiples que seguir o evitar; conociendo los hechos de los hombres, sus causas y sus consecuencias, podemos deducir lecciones vivas de lo que vale la conducta recta y los males que aporta consigo la extraviada; ella nos ofrece anticipadamente la experiencia de que la civilización es el resultado del trabajo y de la perseverancia; a cada paso nos muestra el valor de la fraternidad, de la cooperación, de la solidaridad entre los hombres y los efectos terribles de la molicie, de la intolerancia,

> del sectarismo. Dándonos a conocer los antecedentes de la propia patria, contribuye a hacérnosla respetada y querida (Pizzurno, 2013[1907]: 200).

Sentidos de la historia como disciplina escolar en los planes y programas:

> Que el alumno: […]
>
> 4. Relacione los períodos de historia argentina con los correspondientes al proceso de la Civilización Occidental. […]
>
> 7. Valore la influencia, significación y transcendencia de la cultura cristiana en la conformación de los valores fundamentales de la civilización occidental; específicamente en el proceso de integración de las culturas americanas con la tradición europea e hispánica y en su ulterior desarrollo hasta la realidad argentina contemporánea.
>
> 8. Desarrolle el sentimiento de nacionalidad a través del conocimiento y de la valoración del pasado histórico, apreciando las tradiciones sociales, políticas y culturales e interpretando estos elementos como constitutivos del ser nacional, suscitando hacia ellos sentimientos de lealtad y amor.
>
> 9. Valore la historia nacional y la obra de los hombres próceres como arquetipos en la orientación de las conductas personales y sociales y especialmente como paradigmas de la afirmación de nuestra soberanía, nuestra identidad política y cultural.
>
> 10. Valore todos los factores que configuran el proceso histórico a fin de que comprenda el error de los determinismos, en especial el de las concepciones materialistas que niegan la libertad y la transcendencia espiritual del hombre.
>
> 11. Adquiera valores, actitudes y hábitos que favorezcan el cumplimiento de su vocación personal; actitud reflexiva, juicio moral y crítico, capacidad de síntesis objetiva; sentido de responsabilidad como ciudadano (Objetivos de la Asignatura Historia. Guía programática 1980 [selección]).

Contenidos de la historia como disciplina escolar en los planes y programas:

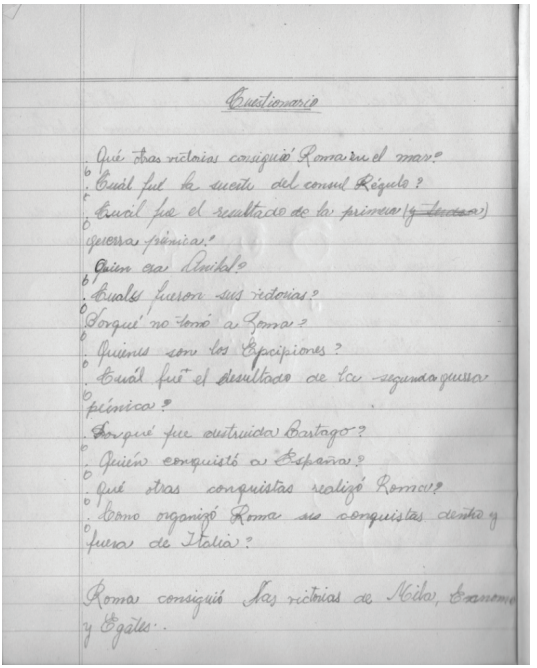
> IV
>
> El Directorio. Revolución de 1815 y el Estatuto del mismo año. El Congreso de Tucumán. Nuevo criterio para la restauración de la monarquía española. Peligros para la libertad de América. Misiones Diplomáticas.
>
> V

> La independencia de América. Emancipación de los países iberoamericanos. Principales antecedentes separatistas. Carácter general de las guerras de independencia. Emancipación de Colombia: su integración. Congreso de Panamá. Disociación de los países confederados: consecuencias.
>
> vi
>
> Enumeración sintética de los hechos que decidieron la independencia de Chile, Perú, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Brasil, México, América Central y Antillas. Las primeras organizaciones políticas (Plan de estudios de 1956, Historia, quinto año [selección]).

Contenidos de la historia como disciplina escolar en las prácticas cotidianas vistas por un inspector:

> En Historia, se aprenden prolijas enumeraciones de dinastías, nombres de batallas y de jefes que tomaron parte en ellas, fecha, número de combatientes y uno que otro episodio considerado de importancia; se hace también, porque el programa lo pide, algunas referencias a las instituciones, costumbres, progresos científicos, etc., pero todo ello dicho casi siempre hasta con las mismas palabras del texto, sin vida, de una manera mecánica; y no hubo reyezuelo ni hecho nimio que no ocupe su renglón en el libro aumentando así el número de palabras, no digo ideas, que almacena transitoriamente el alumno-maestro o el bachiller, para olvidarlas, naturalmente, después del examen (Informe del inspector general Pablo Pizzurno, MJIP, 1902: 6).

Contenidos de la historia como disciplina escolar en un cuaderno de estudiante de secundaria:



Cuestionario

¿Qué batallas consiguió Roma en el mar?
¿Cuál fue la suerte del cónsul Régulo?
¿Cuál fue el resultado de la primera (y ~~segunda~~) guerra pénica?
¿Quién era Aníbal?
¿Cuales fueron sus victorias?
¿Porqué no tomó a Roma?
¿Quienes son los Escipiones?
¿Cuál fué el resultado de la segunda guerra pénica?
¿Porqué fue destruida Cartago?
¿Quién conquistó a España?
¿Qué otras conquistas realizó Roma?
¿Como organizó Roma sus conquistas dentro y fuera de Italia?

Roma consiguió las victorias de Mila, Cartago y Egates.

Cuaderno de Historia, 1er. año, escuela privada confesional, 1955.

A principios del siglo XXI, y como se verá a continuación, una mirada a la historia como disciplina escolar nos devuelve un panorama más complejo y renovado en torno a sus sentidos y contenidos, en el que sobresale la formación de ciudadanos democráticos y críticos.

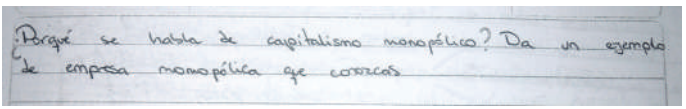
Nuevos rumbos

Actualmente, los docentes señalan de modo generalizado que Historia, como asignatura escolar, debe apuntar a "formar ciudadanos críticos", a que los alumnos desarrollen un "pensamiento crítico".[2] Tales objetivos son traducidos por los

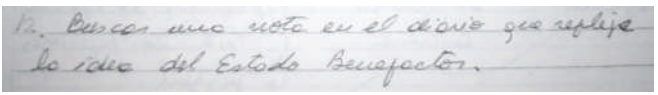
[2] Esta fue la elección mayoritaria de cien profesores de escuelas públicas y privadas de la Región IX de la provincia de Buenos Aires, encuestados entre 2011 y 2012. Ver las referencias apuntadas en la nota al pie 5. Esta tendencia se repitió en las entrevistas y en las charlas informales mante-

profesores en las aulas en las tareas solicitadas que indican, en forma recurrente, "analizar críticamente", "leer críticamente", "interpretar críticamente".

Las representaciones docentes sobre esta cuestión son múltiples pero la mayoría de las veces se encuentran asociadas a la idea de formar jóvenes autónomos, con capacidad de formularse preguntas, dudar, reflexionar, buscar información, argumentar. Tales cuestiones resultan difíciles de ilustrar porque la mayoría de las veces se juega en implícitos, como la selección de contenidos, el planteo de ciertas actividades o la propuesta de trabajo con algunos materiales. No obstante, es posible advertir la ligazón con otros sentidos, como "aprender historia para comprender el mundo", "aprender historia para poder leer el diario", "aprender a pensar el presente", lo que justifica ciertos puentes hacia el presente en el estudio del pasado por parte de los profesores. Se trata de destellos en clases y carpetas, en medio de diversos contenidos, actividades y materiales, pero interesantes de ser señaladas: consignas que solicitan a los estudiantes que identifiquen ejemplos actuales de empresas monopólicas, que busquen muestras del Estado benefactor en la prensa, que lean el presente para diferenciarlo del pasado en relación con los derechos laborales, etcétera. Así lo muestran los siguientes ejemplos:

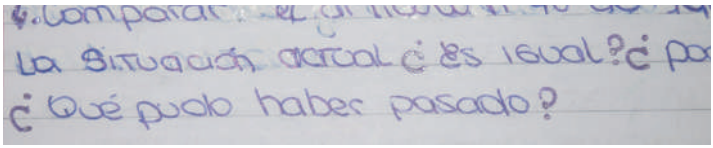


Carpeta 17, estudiante escuela privada laica, 4° año, 2013.



Carpeta 11, estudiante escuela estatal, 4° año, 2009.

nidas con docentes de secundaria al término de las observaciones de las clases, así como resulta mencionado también en los programas elaborados por los docentes.



Carpeta 21, estudiante escuela estatal, 5° año, 2011.

Como muestran estas marcas, la actualidad –en el diario y desde los propios saberes de los estudiantes– se retoma a propuesta de algunos profesores para conectar pasado y presente, como modo de dar sentido a la enseñanza de la historia en la escuela.

El discurso y las prácticas de los profesores muestran concordancia con el discurso normativo y pedagógico que –desde la reforma de los noventa– subrayan el propósito de formar ciudadanos críticos y democráticos. En efecto, desde la sanción de la Ley Federal, se ha señalado la importancia de abonar a la consolidación de la democracia y al fortalecimiento de la unidad nacional a partir de la diversidad regional,[3] al tiempo que los diseños curriculares posteriores desplegaron objetivos en los que se mencionaba la formación de la conciencia histórica de las jóvenes generaciones.[4] Por su parte, y ya en el siglo XXI, la Ley de Educación Nacional Nº 26206/06 profundizó algunos ejes y marcó nuevos rumbos señalando cuestiones no solo referidas a la identidad nacional y a la democracia, sino también a la construcción de la memoria, la defensa de los derechos humanos y la integración latinoamericana.[5] Asimismo, la historia como disciplina escolar incluye sentidos específicos renovados, relacionados con la construcción de una identidad nacional plural, respetuosa de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos; la apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina, la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida, entre muchos otros.[6]

---

[3] Ley Federal de Educación, título II, Capítulo I, artículo 5 (MCYE, 1993).

[4] Ver la definición curricular de 2005 de provincia de Buenos Aires en la que se señalaba, entre los objetivos de la asignatura, "desarrollar una conciencia histórica nacional y latinoamericana que permita reconocernos como parte de un proceso que se inició hace ya mucho tiempo y en la cual ocupamos un lugar activo en el presente" (PBA-DGCYE, 2005: 178).

[5] Ley de Educación Nacional, Capítulo 1, artículo 3 y Capítulo 2, artículo11 (ME, 2006).

[6] Esto señala bajo la indicación de las "las situaciones que ofrecerá la escuela a los alumnos". Ver "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios" (MECYT, 2006: 16-17). Pueden verse también otras fuentes

Una mirada a las fuentes pedagógicas también permite ver la concordancia del discurso académico con el docente, así como advertir diversos objetivos asociados a la enseñanza de la historia. En efecto, desde la reforma educativa abierta en los noventa, han sido muchos los académicos (historiadores, pedagogos y didactas) que han señalado los propósitos que debería adquirir la mencionada disciplina. Enseñar Historia para formar la conciencia histórica de los jóvenes (Saab, 1997; Siede, 2010a); para que los estudiantes comprendan que sus vidas se inscriben en una historia colectiva más amplia (Gojman, 1995); para que los jóvenes puedan desarrollar un "pensamiento histórico" al penetrar en la especificidad de cada momento histórico y, de esa manera, relativizar y desnaturalizar el presente (Palti, 2000 y 2010); para que conozcan los modos en que los historiadores investigan y piensan críticamente la sociedad (Cattaruza, 2002 y 2010), para formar ciudadanos conocedores críticos y comprometidos con su país (Romero, 2002) y para generar la construcción de identidades múltiples y convergentes además de formar para el ejercicio de la ciudadanía democrática (Siede, 2010a) han sido algunas de las muchas formas en que se ha fundamentado la relevancia de la historia como disciplina escolar en los últimos años.

Otro de los sentidos de la enseñanza de la historia ponderada por los docentes consultados vincula a esta disciplina dentro de un propósito general de "fortalecer los desempeños que permitan a los estudiantes seguir estudiando".[7] Tal representación concuerda con los designios de la actual escuela secundaria señaladas en la Ley de Educación Nacional y en la vigente en la provincia de Buenos Aires,[8] además de formar parte de la razón de ser asociada al nivel medio desde sus inicios (Dussel, 1997).

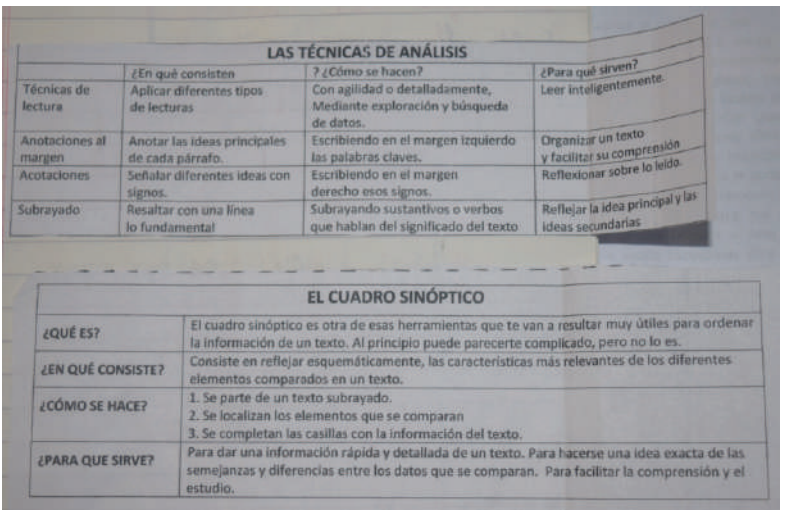
---

como la fundamentación del programa Conectar Igualdad (me, 2011) y las recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la historia derivadas de los resultados de las pruebas de evaluación de calidad. Ver diniece, 2007, 2008 y 2011. Para un análisis más detallado de los sentidos (intenciones y tensiones) de la historia como disciplina escolar, ver el trabajo de Morras, 2014.

[7] Esto coincide con lo relevado por otras investigaciones pedagógicas como la de Dussel, Brito y Núñez (2007).

[8] "La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios" Ley de Educación Nacional Nº 26206/06, Capítulo IV, artículo 30 (me, 2006). "Los objetivos y funciones del Nivel [secundario] […] son: […] "Reconocer y consolidar en cada alumno las capacidades de estudio, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo

Tal objetivo circula en las representaciones docentes y permea una serie de gestos cotidianos –sobre todo relacionados con la lectura– cuando se enseña, se indica, se ensaya y se solicita: leer y marcar ideas principales; leer y resumir; leer y hacer cuadros sinópticos o redes conceptuales, etcétera. En algunos casos, estas cuestiones se convierten en objetivos de la materia y quedan plasmados en las carpetas, como ilustran los ejemplos incluidos a continuación. Nótese que el primer ejemplo corresponde a una carpeta de primer año en la que se establecen "técnicas de análisis" de textos escritos (aunque esto no se aclare) que incluyen anotaciones y subrayado, así como indicaciones para construir un cuadro sinóptico. El segundo caso corresponde al inicio de una carpeta de quinto año, por lo que se infiere que el docente no da por sentado estas habilidades en sus alumnos y las explicita.



LAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS

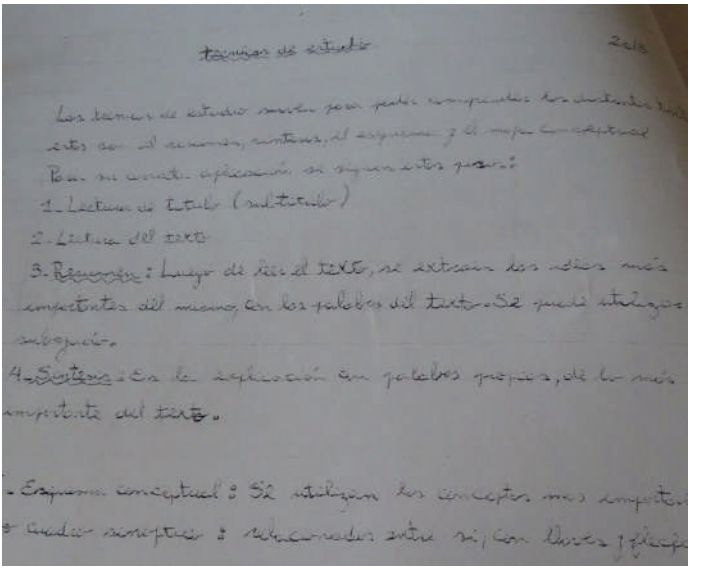
	¿En qué consisten	? ¿Cómo se hacen?	¿Para qué sirven?
Técnicas de lectura	Aplicar diferentes tipos de lecturas	Con agilidad o detalladamente, Mediante exploración y búsqueda de datos.	Leer inteligentemente.
Anotaciones al margen	Anotar las ideas principales de cada párrafo.	Escribiendo en el margen izquierdo las palabras claves.	Organizar un texto y facilitar su comprensión
Acotaciones	Señalar diferentes ideas con signos.	Escribiendo en el margen derecho esos signos.	Reflexionar sobre lo leído.
Subrayado	Resaltar con una línea lo fundamental	Subrayando sustantivos o verbos que hablan del significado del texto	Reflejar la idea principal y las ideas secundarias

EL CUADRO SINÓPTICO

¿QUÉ ES?	El cuadro sinóptico es otra de esas herramientas que te van a resultar muy útiles para ordenar la información de un texto. Al principio puede parecerte complicado, pero no lo es.
¿EN QUÉ CONSISTE?	Consiste en reflejar esquemáticamente, las características más relevantes de los diferentes elementos comparados en un texto.
¿CÓMO SE HACE?	1. Se parte de un texto subrayado. 2. Se localizan los elementos que se comparan 3. Se completan las casillas con la información del texto.
¿PARA QUE SIRVE?	Para dar una información rápida y detallada de un texto. Para hacerse una idea exacta de las semejanzas y diferencias entre los datos que se comparan. Para facilitar la comprensión y el estudio.

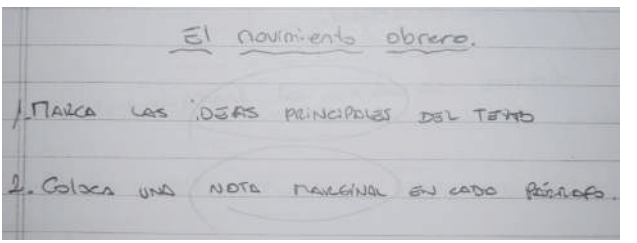
Carpeta 27, estudiante de escuela privada laica, 1° año, 2014.

laboral, su conformación como ciudadanos, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida" Ley Provincial de Educación Nº 13688, artículo 28, inciso c. (PBA-DGCYE, 2008).



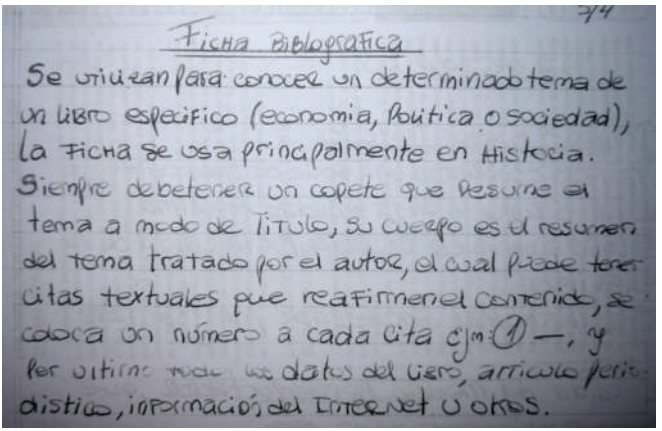
Carpeta15, estudiante de escuela pública, 5° año, 2013.

Relacionado con lo anterior, también en las carpetas se observan que se solicitan algunos "gestos" de lectura, como identificar ideas principales, marcar, anotar, etcétera, que se incluyen en las consignas de actividades con textos escritos, como muestra el siguiente ejemplo:



Carpeta 9, estudiante de escuela privada confesional, 5° año, 2008.

En la misma senda, otros docentes avanzan en la transmisión de "técnicas" más específicas ligadas, como armar fichas bibliográficas:


Ficha Bibliografica

Se utilizan para conocer un determinado tema de un libro especifico (economia, Politica o sociedad), la Ficha se usa principalmente en Historia. Siempre debe tener un copete que Resume el tema a modo de Titulo, su cuerpo es el resumen del tema tratado por el autor, el cual puede tener citas textuales que reafirmen el contenido, se coloca un número a cada cita ejm: (1) —, y por ultimo todos los datos del libro, articulo periodistico, información del Internet u otros.

Carpeta 5, estudiante de escuela pública, 5° año, 2011.

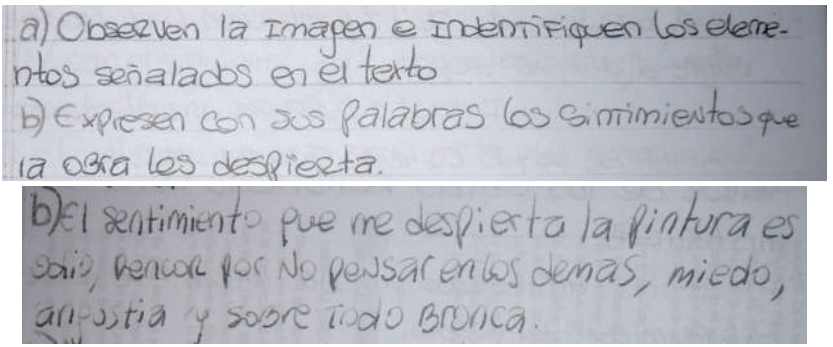
Estos *haceres* cotidianos son propuestos por los docentes, según los testimonios recogidos, para que los alumnos "aprendan a aprender", "aprendan a estudiar" y "aprendan a estudiar para seguir estudiando". Así, anudan expectativas y representaciones docentes con la intencionalidad pedagógica y los propósitos formativos del nivel secundario de ayer y de hoy.

Asociado a los sentidos de la enseñanza de la historia y relacionado también con la formación de un espíritu crítico y de ciudadanos democráticos, aparecen –de un modo emergente– una serie de actividades asociadas, por un lado, a "desarrollar la opinión y argumentación" y, por otro, a "manifestar la sensibilidad y los sentimientos".

En las revistas pedagógicas para profesores, se señalan consignas que apuntan a que los alumnos den sus opiniones, debatan con sus compañeros, argumenten sus posiciones, etcétera.[9] En esta línea, pero apuntando también a lo sensible

[9] "Respondé y debatí con tus compañeros: ¿Qué opinión les merece la actitud de Alfonsín de retirarse del gobierno? ¿Qué habrá privilegiado en ese momento? ¿Por qué?" (Revista de la *Educación Secundaria*, EDIBA, año 2009, n° 120, p. 17). "El escritor uruguayo Eduardo Galeano dice que las líneas férreas son las 'venas abiertas de América Latina', frase que le da nombre a uno de sus libros más famosos. ¿Por qué considerás que dice eso? Escribí tu argumento y debatilo con tus compañeros de clase" (Revista de la *Educación Secundaria*, EDIBA, año 2009, n° 119, Cuadernillo, p. 13). "¿Cuál es tu opinión respecto del conflicto de las exportaciones del campo que hemos vivido desde hace un tiempo en el país?" (Revista de la *Educación Secundaria*, EDIBA, año 2009, n° 119, Cuadernillo, p. 13).

y afectivo, puede verse en las carpetas que los estudiantes reciben consignas como: "¿Qué crees que expresa este poema…?"; "Elaborá una reflexión personal sobre…"; "¿Qué sensaciones les genera?". En otro caso, al trabajar con películas (por ejemplo, *Good by, Lenin*), un profesor plantea a sus estudiantes consignas como "Explicá cuál fue la escena que más te impactó". En otra clase, otra profesora solicita a sus estudiantes que manifiesten su "opinión sobre la decisión norteamericana de lanzar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki", en la Segunda Guerra Mundial. Así se plasma en este otro ejemplo que muestra cómo se les pide a los alumnos que manifiesten sus sentimientos frente a lo que representa una obra de arte como el *Guernica*, de Pablo Picasso.



Carpeta 5, estudiante de escuela pública, 5° año, 2011.

De un modo análogo, en una clase observada en el momento de trabajar con un documental, aparece esta cuestión de lo sensible. El profesor presenta el material audiovisual que van a ver y las consignas de trabajo posterior. Pero lo interesante (para resaltar aquí) es que también se encarga de señalar que "disfruten" el video, que lo vean, que lo miren, que no tomen apuntes. Percibo en esas pocas palabras, en ese instante y pequeñísimo detalle de toda la clase, algo de esa dimensión sensible, de dar tiempo al disfrute, más allá del objetivo (que también está) de ver, analizar, extraer información, debatir y completar un trabajo posterior. Así quedó expresado en ese pasaje de la clase:

> P: *Arrancamos con la segunda parte. La idea es la siguiente, después nos acomodamos ahora esperen un minutito, después nos acomodamos. xxx La idea es la siguiente, prestando atención. Eh... vamos a ver un video. 24 minutos*

más o menos… sobre muchas de las cosas que estuvimos trabajando acá, así que aprovechen a prestar atención ¿sí? Porque vamos a ver algunas cosas y otras cosas que son NUEVAS. *¿Hasta ahí va bien?*

A varios: *Sí*.

P: Y*o les voy a dar unas consignas, son cinco, ahora las vamos a leer, todo. Yo NO quiero que tomen apuntes mientras pasa el video. Quiero que lo miren, le presten atención, disfruten el video, vean el video. Cuando terminamos con el video, entre todos charlamos qué es lo que vimos. Y una vez que vimos lo que vimos y charlamos, y lo debatimos,* AHÍ *contestamos y resolvemos lo que hay que hacer. ¿Estamos de acuerdo? Así que no se desesperen, mírenlo tranquilos y después vemos qué hacemos. ¿Hasta ahí va bien?*

A varios: *Síí*.

P: *Igual yo les doy para que le peguemos una leída así medio como cuando estoy mirando "ah esto es lo que quiso preguntar el profesor" xxx ¿está? Pero no es necesario anotar porque después ya se pierden lo que viene. Entonces, prestando atención. Va a haber tiempo para las dos cosas* (Extracto de transcripción de una parte de una clase observada en escuela privada laica, 3° año, 2013).

Resulta interesante añadir que esta cuestión de la sensibilidad, las sensaciones y los sentimientos aparece en las aulas aunque no se encuentra mencionada en las fuentes normativas en las que sí, en cambio, se introducen claros señalamientos sobre la opinión y argumentación.[10] En suma, registro un "giro subjetivo y sensible" en las clases de Historia, un cambio que se produce en las propias aulas de secundaria, un registro que concuerda con lo señalado por otros investigadores para otros niveles educativos y espacios curriculares.[11]

[10] Por ejemplo, en el diseño de 4° año de secundaria de la provincia de Buenos Aires, se indica en las orientaciones para trabajar con estudios de caso que se propicien procesos que tengan en cuenta "la intervención de los estudiantes en situaciones de intercambio de información, de opiniones personales, de puntos de vista sobre los aspectos del problema en estudio" (PBA-DGCE, 2011: 14). Por su parte, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), se indica que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en las y los estudiantes: "La participación en variadas experiencias de interacción oral, como debates y exposiciones, con el objetivo de promover el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos, la construcción válida y pertinente de discursos relacionados con temáticas del campo" (ME, 2011: 3).

[11] Ana María Finocchio (2014) ha documentado en su investigación sobre los cambios en la producción escritura en primaria los nuevos modos que adquiere la comunicación de la voz propia en las producciones escolares, tanto en la formulación de la opinión como en la expresión del gusto.

Haciendo un balance, y visto en perspectiva, si durante casi cien años la enseñanza de la historia asumió una función civilizatoria y moralizadora, estipuló la formación de una ciudadanía "espectadora", abonó una identidad patriótica, "blanca" y cristiana, parece claro que actualmente pondera otros sentidos: formación de ciudadanos críticos, de estudiantes que puedan manifestar sus sensibilidades, así como construir argumentos. Y esto no solo se percibe en los documentos normativos y curriculares o en las sugerencias didácticas, sino también en las clases de Historia.

Esta transformación en los sentidos de la historia como disciplina escolar presentada hasta aquí se encuentra en íntima relación con los también renovados contenidos que abordaremos en el próximo apartado.

Renovaciones en los contenidos

Las clases de Historia observadas, así como las carpetas de estudiantes exploradas (además de otras fuentes), muestran que los contenidos escolares se han transformado, en comparación con la imagen que nos devolvían las fuentes del siglo xx, de la que dimos cuenta al inicio de este capítulo.

Al realizar un balance de lo relevado, se recortan contenidos con diverso grado de anclaje en las aulas, a los que he llamado *dominantes*, es decir, con una presencia generalizada y extendida, aunque no exenta de diversidad; *emergentes*, ya que se encuentran en franca consolidación, pero no están en todas las aulas; *latentes,* es decir que muestran experimentaciones y búsquedas; y *residuales,* que revelan "querencias" con la historia como disciplina escolar del pasado.

Entre los contenidos dominantes se encuentran los de tipo procesual y conceptual que ponderan procesos por sobre hechos e incorporan el trabajo con el vocabulario propio de la historiografía y otras ciencias sociales. En el mismo sentido, se observa en todas las carpetas relevadas el trabajo con "causas y consecuencias", de modo sistemático. Asimismo, aparece como algo extendido que los contenidos no tienen solo un cariz político (sino también social y económico), no obstante ese es el criterio de organización. Esto coincide con la propia organización de los diseños curriculares –en los que el eje ordenador es el tiempo y lo político– así como concuerda con algunas propuestas didácticas que, desde la reforma de los noventa, alentaron el análisis de las diversas dimensiones de la realidad sociohistórica (por ejemplo, Romero, 2006).

Pese a lo dicho antes, en estos mismos contenidos dominantes se registra una gran diversidad. Y la diferencia se da a partir del nivel de vinculación entre las diversas dimensiones estudiadas, el grado de conflicto que presentan al abordar los procesos, la complejidad en tiempos, escalas y dimensiones, asociadas a causas y consecuencias.

En tal sentido, se observan análisis atomizados "de lo político, lo económico y lo social" sin establecer relaciones entre esas dimensiones. Sin embargo, diseños curriculares anteriores también presentaban los contenidos separados por dimensiones como "organización sociopolítica", "organización socioeconómica y tecnológica", "cultura y sociedad", forma que probablemente asentó esos modos de tratamiento atomizado. Lo que quiero decir es que esta forma de trabajar los contenidos no es una tradición docente, sino que también ha estado presente en varios documentos oficiales elaborados por reconocidos historiadores y pedagogos.[12]

En las aulas, y particularmente en las carpetas, lo dicho aparece bajo la forma de enumeraciones y cuadros (supuestamente) comparativos que, en muchos casos, solo identifican y separan analíticamente datos por dimensiones pero no avanzan en su entrecruzamiento, en reconocer lo común y lo diferente, en advertir relaciones y condicionamientos.[13] Esto último es especialmente evidente en las carpetas de primer año, en las que se encuentran evidencias de trabajo sobre diferentes pueblos y culturas (Egipto, Mesopotamia, América). Por lo mismo, también se puede interpretar que, con especial énfasis en este primer año de la secundaria, los profesores estén abocados a enseñar la idea de una realidad histórica compleja y a distinguir analíticamente las dimensiones para facilitar la etapa inicial del conocimiento histórico.

Como contrapartida, también se observan casos en que esos contenidos históricos –aun cuando se tomen desde la perspectiva de una sola dimensión como la política– son problematizados al ser presentados las motivaciones y los intereses en pugna en los diversos momentos o procesos históricos. Así se muestra en el siguiente ejemplo en el que se transcribe una parte de una clase observada, en la que docente y estudiantes ponen en común –luego de varias lecturas y actividades– las tendencias y proyectos políticos en conflicto

[12] Ver, por ejemplo, el diseño de Historia para Polimodal (MCyE, 1997) y de Historia para Polimodal de provincia de Buenos Aires (PBA-DGCyE, 1999)

[13] Sobre la realización de ese tipo de cuadros y la necesidad de avanzar hacia una comparación genuina, puede verse lo señalado por Aisemberg (2010).

durante la etapa revolucionaria en el Río de la Plata, al hacer un balance de tales perspectivas.

P: […] *ahora vamos al segundo problema. Dentro del primer problema, que era extender la Revolución al resto de Buenos Aires, nosotros marcamos que entre los revolucionarios criollos parece que existen como DOS tendencias o dos ideas diferentes. ¿Cuáles son esas dos ideas en general que hemos visto, esas dos tendencias?*

A: *Una xxxxxx. Una era la de Saavedra.*

P: *Está bien, en general vos podés decir qué es lo que se debate, no los nombres por ahora.*

A: *Ah sí, se debatía que se tenía que incluir al resto de los diputados y además si se debía declarar o no declarar la independencia.*

P: P*erfecto. Entonces parece que hay como dos discusiones: la primera es si declarar o no la independencia y la segunda, que está relacionado obviamente con esto, si incorporar o no a los representantes del interior dentro, digamos, de la Primera Junta o de los gobiernos sucesivos que se van a ir armando. ¿Estamos de acuerdo? Eso es lo que va a marcar que haya mucha inestabilidad. Por ejemplo, Primera Junta; Junta Grande; Triunvirato. Es decir, que se van a ir pasando y se van a ir formando diferentes gobiernos. Y ahí parece como que la Primera Junta, nosotros vimos que hay dos tendencias ¿se acuerdan cuáles son las dos tendencias de la Primera Junta?*

A: *La incorporación de los diputados del interior y esperar por la independencia*.

P: *Bien, esa posición está encarnada ¿por qué personaje*?

A: *Por Saavedra*.

P: *Por Saavedra. Que acuérdense que, ¿qué cargo ocupa dentro de la Primera Junta?*

A: *Era el presidente*.

P: *Es el presidente, es un personaje importante. Bien. La otra tendencia ¿de quién es?*

A: *De Moreno*

P: *De Moreno, muy bien. ¿Cuál es la posición de Moreno?*

<2>

P: *Él dice que la posición de Saavedra es incorporar a los diputados del interior y esperar por la independencia.*

A: *No incorporar los diputados xxxx*

P: *Bien. No incorporar los diputados a la Junta sino formar una junta aparte. Y aparte de eso no declarar, el declarar la independencia, perdón. Con lo cual nosotros acá habíamos sacado como deducción que los diputados del interior por la tanto ¿qué pensaban? ¿Qué había que declarar o no la independencia?*

A: *Que no*.

P: *Que no, por ahora parece que están alineados, digamos, con Saavedra*.

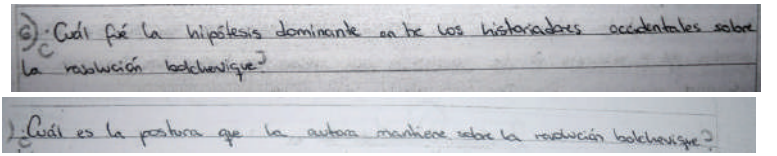
A: *Claro, porque que va a estar alineados con los que se quieren unir o con los que no*.

A2: *Es como que van a estar alineados contra los que no se quieren que ellos se unan*.

P: *Está bien, eje de incorporación, es decir Saavedra y Moreno tienen que ver con eso. Se incorporan o no. Perfecto. Hemos visto que la misma discusión, o una discusión similar, vuelve a aparecer en el año 1813, con la Asamblea del año 13. ¿Estamos de acuerdo? Pasa el Triunvirato, pasa el Segundo Triunvirato, se convoca a la Asamblea del 13 y parece que volvemos a discutir la cuestión de la independencia […]* (Extracto de transcripción de una parte de una clase observada en escuela privada laica, 3° año, 2013).

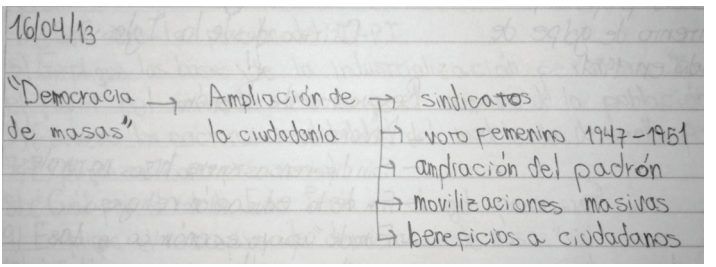
Otra serie de contenidos se presentan en las fuentes escolares como emergentes, con un importante grado de propagación, pero no totalmente consolidados, a los que he denominado de "tipo historiográfico". Se trata de aquellos que realizan un claro acercamiento a la historia como lectura del pasado (por caso, a través de una lectura académica), plantean preguntas para una reflexión sobre la historia como disciplina, proponen el trabajo con fuentes, avanzan en el uso de nociones elaboradas desde la historiografía y otras ciencias sociales, etcétera.

Al respecto, los siguientes ejemplos extraídos de diversas carpetas dan muestra de este tipo de contenidos. En el primero, se muestran algunas consignas de un extenso cuestionario a realizar a partir de la lectura de un texto académico, lo que abre la posibilidad de realizar una reflexión sobre la historia como disciplina académica por cuanto se hace especial hincapié en analizar "la hipótesis dominante entre los historiadores", la "postura" y "opinión" de la autora del texto leído:



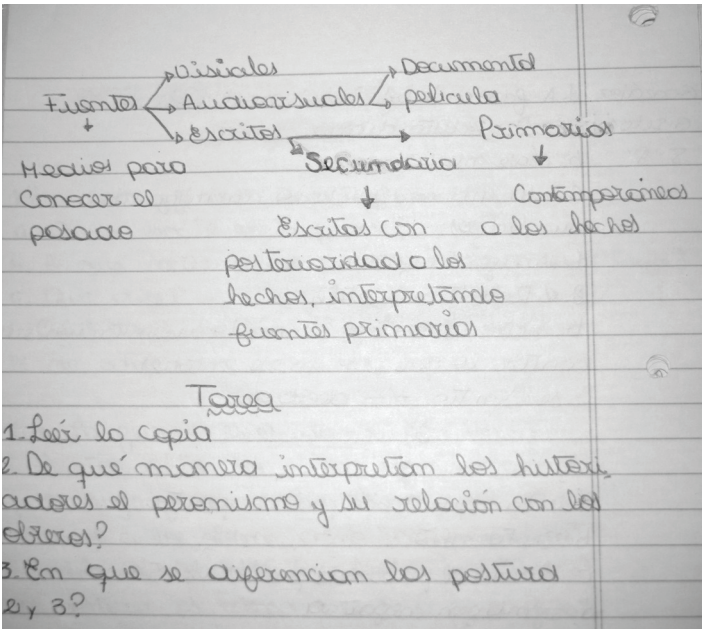
Carpeta 17, estudiante de escuela privada laica, 4° año, 2013.

En otras carpetas, se leen conceptos claves de la sociología y la historiografía, como "semidemocracia", "empate hegemónico" y "juego imposible" para analizar el período posterior al 55 de la historia argentina, y otros como "democracia de masas" para caracterizar el peronismo, como aparece en el siguiente ejemplo reproducido:



Carpeta 20, estudiante de escuela privada laica, 5° año, 2013.

Del mismo modo, aparece el trabajo con fuentes históricas, no solo en lo que pueden aportar de información sino también como objetos de reflexión sobre sus intenciones, interpretaciones, contexto de producción y circulación. El siguiente ejemplo es muestra de lo antedicho al mismo tiempo que permite observar el trabajo en multiperspectividad.



Carpeta 21, estudiante de escuela estatal, 5° año, 2011.

Este tipo de contenidos, especialmente los de tipo procedimental, fueron subrayados a partir de la reforma abierta en los años noventa, erigiéndose como una de las principales novedades en la disciplina escolar. La indagación sobre las fuentes escolares muestra que estos son retomados por los profesores, aunque sea deseable que su presencia en las aulas crezca aún más.

Lo dicho en relación con los contenidos generalizados y emergentes en la historia en las aulas me permite subrayar la necesidad de pensar las reformas educativas y los cambios curriculares en el largo plazo, como sugiere Vidal (2006). En efecto, lo señalado hasta aquí permite mostrar que en las clases de Historia se han ido incorporando y traduciendo las modificaciones curriculares que se han propuesto en sucesivos cambios de planes de estudio, desde los noventa, en la provincia de Buenos Aires. Y esta evidencia contribuye a discutir el discurso del "fracaso de las reformas educativas", ya que la amplitud temporal en el abordaje de lo cotidiano posibilita percibir las permanencias y valorar los cambios.

En efecto, la renovación de los contenidos a través de los diseños derivados de la Ley Federal Nº 24195/93 fue muy importante y se logró un notable

acercamiento con la producción historiográfica más actualizada.[14] En términos generales, los contenidos básicos comunes (CBC) de la Educación General Básica (EGB) y del Polimodal (de 1995 y 1997, respectivamente) actualizaron contenidos conceptuales, incorporaron los procedimentales, incluyeron la escala local, ponderaron la historia contemporánea y abrieron el camino al tratamiento crítico del pasado reciente. Por su parte, los diseños de la provincia de Buenos Aires siguieron ese mismo derrotero a través de la aprobación de sucesivos diseños.[15]

En el marco general de regulación actual, la enseñanza de la historia se encuentra especialmente interpelada. De hecho, las dos leyes mencionadas señalan una serie de contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones que incumben directamente a nuestra disciplina. Entre otros: el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercado Común del Sur (Mercosur), en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad; la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur; el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.[16]

En lo concerniente a los diseños curriculares en vigencia en la provincia de Buenos Aires, resulta interesante destacar que la opción de ponderar la historia contemporánea y reciente se ha vuelto más clara y profunda. De hecho, en la mencionada jurisdicción, cuatro de los seis años despliegan contenidos de historia contemporánea –mundial, latinoamericana y argentina– mientras que el último año de este mismo nivel educativo –aunque solo para dos modalidades (Ciencias Sociales y Arte)– avanza sobre la historia argentina reciente de los

[14] No obstante, De Amézola (2005) señala que la historia como disciplina escolar quedó atada a las certezas de la historia social en un momento de gran efervescencia historiográfica. Para un panorama de los debates en torno a los contenidos escolares en momentos de la reforma abierta por la Ley Federal, puede verse Alonso (1995), Béjar (1995), Fradkin (1998), entre otros. Sobre los cambios en los contenidos antes de la reforma de los noventa aludimos al estudio de Dussel (1994) y para una mirada desde fuentes pedagógicas (libros de textos escolares) remitimos al trabajo de Di Croce y Garriga (2011).

[15] En la provincia de Buenos Aires se aprobaron los diseños para EGB en 1997 y Polimodal en 1999 (PBA-DGCYE, 1997 y 1999). Al poco tiempo, volvieron a modificarse (PBA-DGCYE, 2005). Finalmente, en 2008 comenzaron a publicarse los diseños actualmente en vigencia.

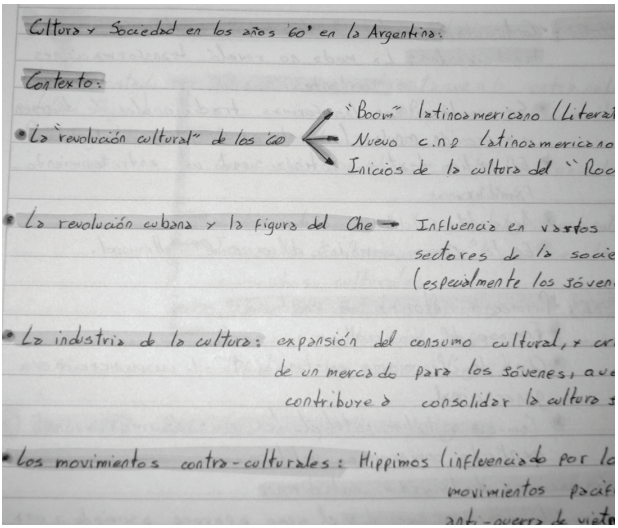
[16] Ley Nacional de Educación Nº 26206/06, artículo 92 y Ley Provincial Nº 13688/08, artículo 107.

años setenta, ochenta y noventa. Por su parte, la perspectiva latinoamericana quedó nuevamente señalada en especial en los diseños de cuarto y quinto año, indicando no solo referencias a un contexto latinoamericano general sino señalando estudios de caso en particular. Finalmente, los contenidos procedimentales –tan característicos de la reforma de los noventa– perdieron esa denominación, aunque en los diseños actuales se encuentran señaladas diversas competencias, capacidades y/o habilidades asociadas al saber histórico.

En términos generales, los diseños vigentes ponderan procesos históricos y su interpretación y reflexión desde diversas dimensiones (especialmente política, social, económica y cultural), para trabajar contenidos procesuales y conceptuales (aunque sin desconocer acontecimientos clave, pero sin énfasis en los detalles fácticos como en los diseños del siglo xx).[17] Una mirada a fuentes pedagógicas (sobre todo a libros de texto escolares) también confirma esos cambios y la complejización en los contenidos de enseñanza. Y como ya he dicho, las fuentes escolares revelan que estos se van asentando en las aulas, algunos aparecen de modo más dominante y otros de modo más emergente.

Si continuamos con el análisis desde las aulas, se percibe también en ellas una serie de contenidos latentes y experimentales, con ensayos y búsquedas por parte de los docentes. Me refiero a contenidos que proponen una lectura de la historia "desde abajo" (sectores populares, indígenas, obreros, campesinos, siervos feudales, etcétera); acercamientos a la historia cultural; el trabajo con temas y perspectivas más novedosas de la historiografía que ya están presentes en la normativa (diseños curriculares) y materiales didácticos (como los libros de texto escolares) pero que todavía tienen menos difusión en las aulas, como la historia desde la perspectiva de género, la historia de la juventud o de la clase media. En este sentido, algunos profesores se animan a tales aproximaciones, como lo muestran los siguientes ejemplos que coinciden en trabajar los años sesenta desde la perspectiva de los jóvenes y la historia cultural.

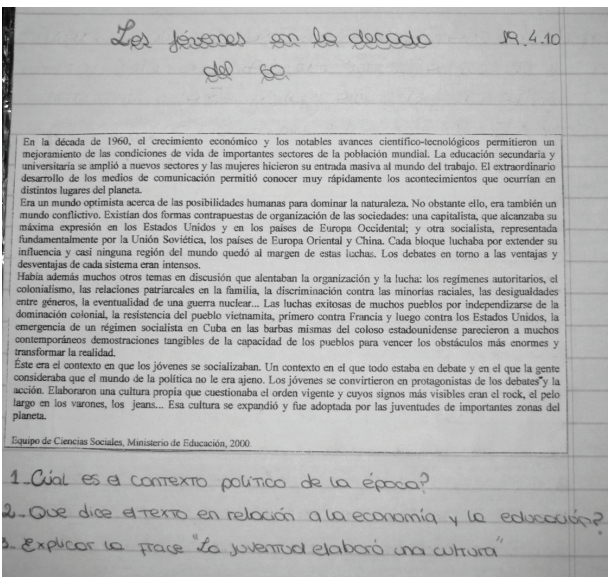
[17] Esta tendencia no es privativa del caso bonaerense ni argentino como ha señalado Meyer (2008) en su estudio en torno a la renovación de la "agenda" curricular en diversos puntos del mundo.


Cultura y Sociedad en los años '60' en la Argentina.

Contexto:

- La "revolución cultural" de los '60 ← "Boom" latinoamericano (Literat
  Nuevo c.n.e latinoamericano
  Inicios de la cultura del "Roc
- La revolución cubana y la figura del Che → Influencia en vastos sectores de la socie (especialmente los jóven
- La industria de la cultura: expansión del consumo cultural, y cr de un mercado para los jóvenes, qu contribuye a consolidar la cultura j
- Los movimientos contra-culturales: Hippimos (influenciado por lo movimientos pacif

Carpeta 19, estudiante de escuela privada laica, 5° año, 2013.


Los jóvenes en la década del 60. 19.4.10

En la década de 1960, el crecimiento económico y los notables avances científico-tecnológicos permitieron un mejoramiento de las condiciones de vida de importantes sectores de la población mundial. La educación secundaria y universitaria se amplió a nuevos sectores y las mujeres hicieron su entrada masiva al mundo del trabajo. El extraordinario desarrollo de los medios de comunicación permitió conocer muy rápidamente los acontecimientos que ocurrían en distintos lugares del planeta.

Era un mundo optimista acerca de las posibilidades humanas para dominar la naturaleza. No obstante ello, era también un mundo conflictivo. Existían dos formas contrapuestas de organización de las sociedades: una capitalista, que alcanzaba su máxima expresión en los Estados Unidos y en los países de Europa Occidental; y otra socialista, representada fundamentalmente por la Unión Soviética, los países de Europa Oriental y China. Cada bloque luchaba por extender su influencia y casi ninguna región del mundo quedó al margen de estas luchas. Los debates en torno a las ventajas y desventajas de cada sistema eran intensos.

Había además muchos otros temas en discusión que alentaban la organización y la lucha: los regímenes autoritarios, el colonialismo, las relaciones patriarcales en la familia, la discriminación contra las minorías raciales, las desigualdades entre géneros, la eventualidad de una guerra nuclear... Las luchas exitosas de muchos pueblos por independizarse de la dominación colonial, la resistencia del pueblo vietnamita, primero contra Francia y luego contra los Estados Unidos, la emergencia de un régimen socialista en Cuba en las barbas mismas del coloso estadounidense parecieron a muchos contemporáneos demostraciones tangibles de la capacidad de los pueblos para vencer los obstáculos más enormes y transformar la realidad.

Éste era el contexto en que los jóvenes se socializaban. Un contexto en el que todo estaba en debate y en el que la gente consideraba que el mundo de la política no le era ajeno. Los jóvenes se convirtieron en protagonistas de los debates y la acción. Elaboraron una cultura propia que cuestionaba el orden vigente y cuyos signos más visibles eran el rock, el pelo largo en los varones, los jeans... Esa cultura se expandió y fue adoptada por las juventudes de importantes zonas del planeta.

Equipo de Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, 2000

1- Cuál es el contexto político de la época?
2- Que dice el texto en relación a la economía y la educación?
3- Explicar la frase "La juventud elaboró una cultura"

Carpeta 21, estudiante de escuela estatal, 5° año, 2011.

Los dos ejemplos anteriores sirven, además, para mostrar otros rasgos de los contenidos escolares, y, de modo más amplio, de los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia. Me refiero a las evidencias que aportan, entre otras cuestiones, en torno a otras formas de trabajo con la temporalidad histórica (en el primer caso, al trabajar con la simultaneidad de procesos en las escalas argentina y latinoamericana), y a la apropiación y uso de diversos recursos más allá de los libros de texto escolares (en el segundo caso, el material fue extraído de una propuesta elaborada por el equipo de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación).[18]

La historia latinoamericana resulta también un contenido latente en las clases de Historia, ya que se activa de modo intermitente en algunas aulas y carpetas. Su tratamiento es frágil en las escuelas, tanto como ha sido inclusión en los currículos del nivel secundario y en la propia formación docente.

Visto en perspectiva amplia, la historia latinoamericana estuvo sujeta a notables vaivenes. Como señalan Di Croce y Garriga (2011), hacia 1983 se vivió cierta "primavera latinoamericana" que rápidamente se desvaneció con la Ley Federal de 1993 en la que, sin ser totalmente borrada, Latinoamérica perdió centralidad. En efecto, para el caso del tercer ciclo de la EGB, los contenidos se organizaron a través del área de Ciencias Sociales con dos grandes ejes: por un lado, la historia mundial, desde "el origen del hombre" a nuestros días, y, por otro, la historia argentina desde el período colonial hasta la actualidad. En Polimodal, los contenidos se dispusieron en dos espacios: Historia Mundial Contemporánea, de 1850 a la actualidad, en primer año, e Historia Argentina Contemporánea, de 1850 a nuestros días, en segundo. En esos contenidos, la mirada sobre Latinoamérica era incidental y se circunscribía al período anterior y posterior a la conquista y a la formación de los Estados nacionales. Años después, y a través de un nuevo diseño, los contenidos ganaron un cariz más latinoamericano, a la vez que nacional, recortando los siglos XIX y XX y dejando la historia mundial como contexto general de referencia (PBA-DGCYE, 2005). No obstante, esos últimos contenidos fueron prontamente sustituidos por otros nacidos a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional Nº 26206/06 y la provincial Nº 13688/08. En estos últimos, Latinoamérica no vertebra los contenidos como en el diseño anterior, pero sí aparece en procesos históricos claves, así como en estudios de caso.[19]

[18] El texto seleccionado por la profesora se encuentra en la propuesta "Los jóvenes en la década de 1960 y en la actualidad" del cuadernillo *Propuestas para el aula*, elaborado por el Ministerio de Educación en 2001. Disponible en https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90384.

[19] Por ejemplo, en el caso de 5° año, se indican: "El Tercer Mundo: subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada 'Teoría de la Dependencia Latinoamericana'. Revoluciones anticoloniales y

Pero incluso más allá de las oscilaciones curriculares para las escuelas secundarias en esta jurisdicción, parece claro que, en general, la historia latinoamericana no ha tenido gran presencia en la educación superior, tanto en la formación de profesores como en la investigación historiográfica en la Argentina, por lo que su abordaje escolar está en estrecha relación con su derrotero en el ámbito académico (De Amézola, 2015).

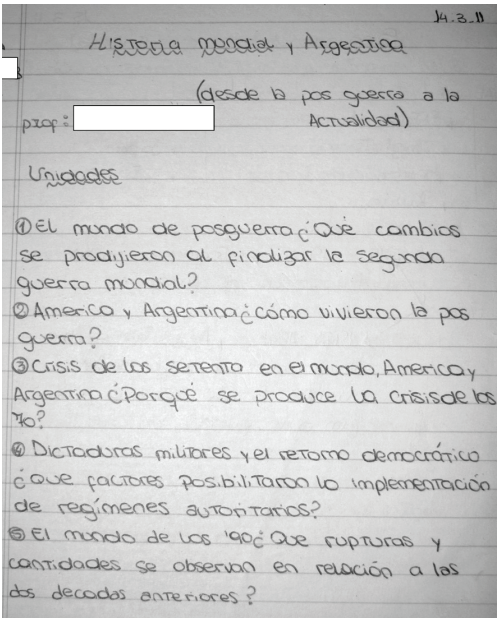
Además de ciertos recortes temáticos y el tratamiento de la historia latinoamericana, en la historia como disciplina escolar aparece otra serie de contenidos latentes que seguramente crecerán en un futuro próximo. Más que contenidos en particular, se trata de formas diferentes de seleccionar y trabajar los contenidos, esto es, desde el planteo de preguntas y problemas, como desde trabajos multidisciplinarios y por proyectos de investigación.

En relación con la formulación de preguntas, la generación de hipótesis y la construcción de explicaciones, el mundo pedagógico hace tiempo viene señalando e insistiendo en su potencialidad para estimular acercamientos más críticos, desafiantes y problematizadores.[20] Y en algunos casos, eso es retomado por los docentes, como lo muestra este ejemplo, extraído de una carpeta, en el que resulta visible la construcción del programa de la materia de 5º año a partir del planteo de interrogantes:

---

procesos de descolonización (Unidad 1). Latinoamérica: cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de las empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano hacia el socialismo y el conflicto entre la URSS y EE.UU. Brasil. Del novovarguismo a las políticas industrialistas (Unidad 2). La crisis del varguismo: el Golpe Militar de 1964 y el Estado burocrático-autoritario. La radicalización de la política en América Latina. El gobierno de Salvador Allende en Chile. La Iglesia ante la pobreza y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (Unidad 3). Golpes y terrorismo de Estado en América Latina. Agotamiento del modelo de industrialización por sustitución de importaciones. La crisis económica de Cuba: las medidas de emergencia y la supervivencia de la Revolución Cubana (Unidad 4)". Ver también el diseño de 4º año de Historia (PBA-DGCE, 2010).

[20] Al respecto, ver Freire y Faundez (2003) y Litwin (2013), entre otros. En el caso específico de la enseñanza de la historia y ciencias sociales, Gojman y Segal (1998), Siede (2010b). Al respecto, cabe destacar que este planteo no constituye una novedad de los últimos años sino que era una preocupación presente entre pedagogos del siglo xix (Siede, 2010b).


14.3.11

Historia mundial y Argentina

(desde la pos guerra a la Actualidad)

prof: [redacted]

Unidades

① El mundo de posguerra ¿Qué cambios se produjeron al finalizar la segunda guerra mundial?

② America y Argentina ¿cómo vivieron la pos guerra?

③ Crisis de los setenta en el mundo, America y Argentina ¿Porqué se produce la crisis de los 70?

④ Dictaduras militares y el retorno democrático ¿Que factores posibilitaron la implementación de regímenes autoritarios?

⑤ El mundo de los '90 ¿Que rupturas y continuidades se observan en relación a las dos décadas anteriores?

Carpeta 21, estudiante de escuela estatal, 5° año, 2011.

En relación con el trabajo por proyectos de abordaje multidisciplinario y de investigación, comenzó a ser indicado, en los últimos años, por la normativa educativa, directamente prescrito en los diseños (para el caso de provincia de Buenos Aires),[21] sugerido con fuerza por el mundo pedagógico, así como practicado en algunas escuelas. De hecho, en las entrevistas realizadas, una profesora comentó un proyecto integrado entre Historia y Literatura; otro docente, señaló la coordinación entre Historia y Taller de Informática; mientras que muchos otros mencionaron las directivas recibidas en torno a compartir proyectos para la clásica "feria de ciencias" que suele realizarse en las escuelas. En conjunto, se trata de experimentaciones, algunas invisibles y otras manifiestas, que se

[21] Ver las "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria Aprobadas por Resolución del Consejo Federal de Educación 93/09" (ME, 2009). En relación con el diseño curricular de provincia de Buenos Aires, en 6° año de la escuela secundaria en las modalidades Ciencias Sociales y Artes la asignatura Historia prescribe la realización de proyectos de investigación sobre historia argentina reciente (años setenta, ochenta y noventa). Asimismo, para la orientación en Ciencias Sociales, ese curso incluye la asignatura "Proyectos de investigación en Ciencias Sociales".

van practicando y asentando en algunas escuelas, pero que todavía se pueden considerar como latentes en muchas otras aulas. [22]

Finalmente, también en la historia como disciplina escolar se registran contenidos residuales, es decir, contenidos que muestran ciertas querencias por aquellos que eran dominantes en el pasado de nuestra disciplina escolar. Me refiero a hechos, datos, fechas y nombres desconectados, con afán simplemente enumerativo, a través de cuadros, listas y resúmenes, pero también a través de actividades como crucigramas, acrósticos y sopas de letras.

Ante este tipo de contenidos, resulta oportuno repetir algo señalado hace varios años por especialistas en enseñanza de la historia, esto es, que el trabajo con datos "sueltos" resulta inconducente para alcanzar aprendizajes significativos por parte de los alumnos (Finocchio, 1993; Gojman, 1995). Si los datos no se entraman en un acercamiento más complejo a través de procesos, sino no se ponen en juego para la problematización, el análisis, la generación de hipótesis y la construcción de interpretaciones, solo sirven para ser repetidos y olvidados. En otras palabras: no se trata de eliminar los fechas o nombres de la enseñanza de la historia (sería imposible), sino de utilizarlos en una trama procesual mayor, de pasar de lo cronológico-descriptivo a lo procesual-explicativo, como de hecho muestran muchas otras prácticas docentes hoy. La inquietud que queda ante este tipo de contenidos refiere a su persistencia, que actualmente parece maquillarse bajo actividades más recreativas que elaborativas, que también aparecen en otras fuentes escolares como las revistas de consejos pedagógicos.

Para finalizar esta caracterización de los contenidos escolares, resulta importante destacar que estos cuatro "tipos" mencionados –generalizados, emergentes, latentes y residuales–, no son excluyentes y que, por el contrario, en ocasiones aparecen propuestos por un mismo profesor. En efecto, he observado que un docente puede apuntar a un contenido emergente y experimental, al proponer un análisis historiográfico, y más tarde, en otra clase, virar hacia la senda de los contenidos de tipo fáctico sin conexión o problematización. Asimismo, es pertinente advertir que el análisis de los contenidos se entremezcla permanentemente con el análisis de las actividades, del mismo modo que, como se verá luego, es difícil separar el análisis de contenidos de la materialidad que los sostienen, aunque esto no signifique una determinación directa y necesaria.

En términos generales, a partir de lo dicho hasta aquí (pero también anticipando lo que será presentado en el capítulo siguiente a partir de actividades y

[22] Sobre el trabajo por proyectos en una escuela, ver la tesis de Yésica Billán (2015).

materiales), es posible decir que la historia en la escuela jerarquiza los tiempos contemporáneos y el pasado reciente; supera la dimensión nacional al conectar con las escalas local, regional y mundial; despliega acercamientos no solo a la dimensión política sino también a la social, económica y cultural; trabaja la historia como tiempo pasado y como lectura de ese pasado; pondera los conceptos y procesos históricos por sobre los hechos (aunque no los desconoce);[23] organiza los contenidos desde un eje político presentándolos cronológicamente aunque también incluye preguntas y problemas; da lugar a lo local como forma de conectar a los jóvenes con la historia de su entorno, y/o conectar sus historias personales o de sus contextos de socialización con una historia más amplia; introduce el estudio de los grupos sociales históricamente invisibilizados o postergados (indígenas, mujeres, sectores populares) o historiográficamente no considerados hasta hace poco tiempo (por ejemplo, los jóvenes, la clase media); da lugar a diferentes perspectivas tanto de los actores históricos como de interpretaciones historiográficas.

Desde luego, estas características se presentan con diverso grado de profundidad o fragilidad en el caso de las fuentes áulicas a las que hemos accedido y se presentan con mayor o menor grado de distancia o correspondencia en relación con los diseños. De todas maneras, eso no invalida la conclusión principal acerca del quiebre del código disciplinar de la historia como disciplina escolar centrado en los acontecimientos del siglo XIX, las hazañas de los grandes héroes y las cuestiones políticas institucionales.

En síntesis, los actuales sentidos y contenidos dejan a la vista una enseñanza de la historia en movimiento, cuestiones de las que haremos un balance en el próximo apartado.

Pérdidas, conquistas y vaivenes

El código disciplinar de la historia como disciplina escolar propio del siglo XX, especialmente en lo referido a los contenidos –caracterizado como civilizatorio, patriótico, eurocéntrico y fáctico–, se ha resquebrajado. Así lo demuestra el análisis presentado en las páginas previas, a partir de la exploración de los

[23] Esta característica más conceptual que factual se hace evidente en los glosarios presentes en libros de texto y los construidos en las carpetas de alumnos.

actuales objetivos y contenidos, no solo en el currículo sino fundamentalmente en las aulas.

A inicios del siglo xxi, es posible advertir un nuevo código –aún en construcción– más flexible, complejo y cambiante, en el que cobran relevancia sentidos plurales y multiculturales, a la vez que individuales-subjetivos, para fomentar lo crítico y democrático; en los que se destacan conceptos y procesos en diferentes dimensiones, escalas y perspectivas; y en los que crecen prácticas más explicativas e interpretativas que reclaman mayor protagonismo de los estudiantes.

Todo este proceso ha involucrado, desde luego, pérdidas, conquistas y vaivenes.

En términos de pérdidas, es claro que la historia como disciplina escolar abandonó su impronta patriótica, fáctica y político-institucionalista. Después de más de cien años "de aprender de memoria que los argentinos somos blancos" (Finocchio, 2009b) a través de las gestas gloriosas de la primera mitad del siglo xix, este cambio es uno de los más destacables. Parece claro que, en las aulas, los datos y fechas no son los protagonistas de la historia como disciplina escolar y que, sin ser totalmente borrados, han sido suplantados por procesos y conceptos.

Asimismo, una conquista de gran importancia es el espacio ganado por la historia contemporánea y reciente. Si la reforma de los noventa abrió esa vía desde un punto de vista crítico, la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 profundizó ese camino. En las aulas del siglo xxi, los tiempos contemporáneos y recientes son ponderados y permiten acercamientos más plurales, complejos, interpretativos y abiertos.

Pero el saber escolar también ha tenido algunos vaivenes, sobre todo en relación con la historia latinoamericana, como he señalado. En el caso de la provincia de Buenos Aires, los contenidos relativos a América Latina han tenido un derrotero oscilante en los diseños curriculares: en los noventa fueron casi excluidos, luego pasaron a ser especialmente jerarquizados en la reforma de 2005, mientras que ahora se propone esta escala como contexto de referencia y para estudios de caso. En las escuelas, se percibe que el tratamiento de la historia latinoamericana también es frágil e intermitente, como ha sido su derrotero curricular y académico, por lo que la historia mundial y nacional es la que sigue vertebrando –la mayoría de las veces– el saber áulico.

Finalmente, la historia como disciplina escolar manifiesta algunas tensiones y provoca algunas preguntas en torno a lo que su enseñanza puede o debe aportar para pensarnos como una comunidad, como una comunidad política.

Desde el análisis curricular, la historia como disciplina escolar pasó del excesivo énfasis sobre la conformación de una identidad nacionalista del siglo xx a una agenda curricular centrada en la formación de los individuos en la reforma de los noventa para llegar, en la actualidad y con la Ley de Educación Nacional, a la conformación de una identidad colectiva plural y multicultural. No obstante, desde el análisis áulico (sobre todo en las carpetas), la historia parece concentrarse todavía en un objetivo de desarrollo más personal e individual que en una reflexión y desarrollo colectivo y de pertenencia, aunque algunos proyectos fuera de las aulas inicien su andar en esa vía. Queda como desafío, entonces, seguir ensayando caminos a través de los que la enseñanza de la historia pueda contribuir a pensarnos –desde la diversidad– en un presente y un futuro común como sociedad.

Sentidos y contenidos de la historia como disciplina escolar, toman forma y son practicados –al tiempo que son construidos– a través de diversas actividades y variadas materialidades, las que serán el objeto de atención del próximo capítulo.

Actividades y materiales en la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia entre el siglo XIX y gran parte del siglo XX ha sido caracterizada como libresca y memorística. En otras palabras, que los libros de textos escolares eran los protagonistas casi excluyentes en los pupitres (así como en los hogares) y que las tareas y ejercicios desplegados en las aulas apuntaban, sobre todo, a la repetición de datos, hechos y fechas. Una mirada sobre algunas fuentes normativas, pedagógicas y escolares, permiten ilustrar estas afirmaciones tal como se hará a continuación. Asimismo, permite ver a algunos observadores de esos años reclamar la vivificación de las clases de Historia, de hacer de los estudiantes "sujetos activos" que razonen, comparen y juzguen, una exigencia que atravesará todo el siglo XX hasta llegar a la actualidad.

Sugerencias de actividades y materiales en los diseños curriculares:

HISTORIA. TRABAJOS PRÁCTICOS. PRIMERO A QUINTO AÑO

Los trabajos prácticos de historia deben comprender:

a) respuestas a sencillos cuestionarios que estimulen en el alumno la investigación de los textos corrientes y el razonamiento;

b) observación y análisis de reproducciones de escenas históricas u obras de arte del período que se estudia;

c) trabajos de cartografía histórica que permitan al alumno ejercitarse en la interpretación de las informaciones de los textos o las explicaciones del profesor;

d) comentarios escritos sobre lectura de trozos selectos (Plan de estudios, 1956).

Sugerencias de actividades y materiales en la prensa oficial:

EDAD CONTEMPORÁNEA

Señalar la fecha de origen de esta edad y el trascendental acontecimiento que lo motivó.

Explicar someramente los principales sucesos acaecidos hasta nuestros días y deducir por ello el carácter predominante de esta edad.

Determinar, por su importancia, las consecuencias de la Revolución francesa, de las conquistas de Napoleón Bonaparte, de la emancipación de las colonias latinoamericanas, y de las dos guerras mundiales.

Exponer el extraordinario progreso alcanzado por las ciencias durante los siglos xix y xx, nombrando a los hombres de ciencia que más se han destacado.

Narrar la vida de algunos grandes hombres de ciencia.

Considerar el enorme adelanto de las industrias y del comercio, enumerando sus principales propulsores.

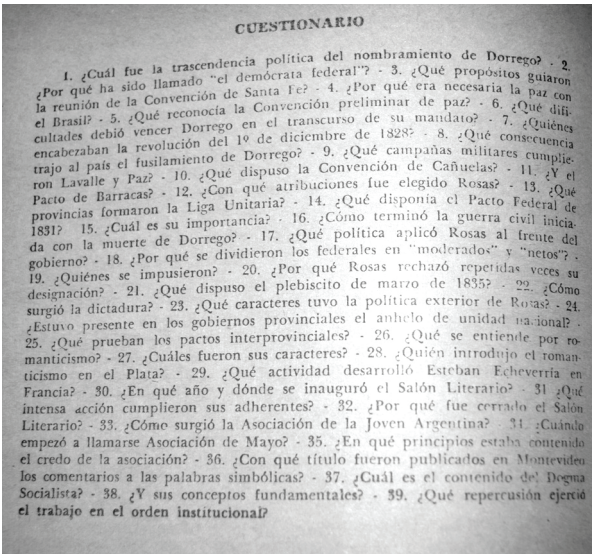
Narrar la vida de algunos grandes industriales.

Trazar mapas de las principales rutas comerciales marítimas y área de la actualidad.

Coleccionar láminas. Recopilar y seleccionar lecturas alusivas para su comentario

Redactar un resumen de lo tratado sobre el tema (Revista *El Monitor de la Educación Común*, 1949, año 67, nº 917, p. 21).

Propuestas de actividades en los libros de texto escolares:



CUESTIONARIO

1. ¿Cuál fue la trascendencia política del nombramiento de Dorrego? - 2. ¿Por qué ha sido llamado "el demócrata federal"? - 3. ¿Qué propósitos guiaron la reunión de la Convención de Santa Fe? - 4. ¿Por qué era necesaria la paz con el Brasil? - 5. ¿Qué reconocía la Convención preliminar de paz? - 6. ¿Qué dificultades debió vencer Dorrego en el transcurso de su mandato? - 7. ¿Quiénes encabezaban la revolución del 1º de diciembre de 1828? - 8. ¿Qué consecuencia trajo al país el fusilamiento de Dorrego? - 9. ¿Qué campañas militares cumplieron Lavalle y Paz? - 10. ¿Qué dispuso la Convención de Cañuelas? - 11. ¿Y el Pacto de Barracas? - 12. ¿Con qué atribuciones fue elegido Rosas? - 13. ¿Qué provincias formaron la Liga Unitaria? - 14. ¿Qué disponía el Pacto Federal de 1831? - 15. ¿Cuál es su importancia? - 16. ¿Cómo terminó la guerra civil iniciada con la muerte de Dorrego? - 17. ¿Qué política aplicó Rosas al frente del gobierno? - 18. ¿Por qué se dividieron los federales en "moderados" y "netos"? - 19. ¿Quiénes se impusieron? - 20. ¿Por qué Rosas rechazó repetidas veces su designación? - 21. ¿Qué dispuso el plebiscito de marzo de 1835? - 22. ¿Cómo surgió la dictadura? - 23. ¿Qué caracteres tuvo la política exterior de Rosas? - 24. ¿Estuvo presente en los gobiernos provinciales el anhelo de unidad nacional? - 25. ¿Qué prueban los pactos interprovinciales? - 26. ¿Qué se entiende por romanticismo? - 27. ¿Cuáles fueron sus caracteres? - 28. ¿Quién introdujo el romanticismo en el Plata? - 29. ¿Qué actividad desarrolló Esteban Echeverría en Francia? - 30. ¿En qué año y dónde se inauguró el Salón Literario? - 31. ¿Qué intensa acción cumplieron sus adherentes? - 32. ¿Por qué fue cerrado el Salón Literario? - 33. ¿Cómo surgió la Asociación de la Joven Argentina? - 34. ¿Cuándo empezó a llamarse Asociación de Mayo? - 35. ¿En qué principios estaba contenido el credo de la asociación? - 36. ¿Con qué título fueron publicados en Montevideo los comentarios a las palabras simbólicas? - 37. ¿Cuál es el contenido del Dogma Socialista? - 38. ¿Y sus conceptos fundamentales? - 39. ¿Qué repercusión ejerció el trabajo en el orden institucional?

Cuestionario extraído del libro de texto escolar Ibáñez, José (1969). *Historia de las instituciones políticas y sociales argentinas.* Buenos Aires, Troquel p. 264.

Materiales y actividades en las clases de Historia:

> El método tradicionalmente usado en nuestros institutos secundarios, públicos o privados, para la enseñanza de la Historia, consiste en adoptar un manual nacional o extranjero como libro de texto, y en obligar a los alumnos a estudiarlo, por dosis en sus casas, para recitarlo en clase ante los condiscípulos y el Profesor, quien suele agregar algunos comentarios o ampliaciones. Nada más contrario a los buenos principios pedagógicos que el método mecánico indicado […] La reacción debe ser […] sustituirlo por el llamado (método) activo, experimental o intuitivo. […] El rasgo central del método que preconizo consiste en objetivar la enseñanza, en volverla práctica, realista; en hacer del alumno, no un ente pasivo, como en la actualidad, sino en un sujeto activo que observa, que compara, que raciocina, induciendo o deduciendo, que juzga, que colabora de una manera principal en la obra de adquisición de conocimiento (Del informe elaborado por Antonio Dellepiane para el Ministerio de Justicia e Instrucción pública en 1903, MJIP, 1903).

A principios del siglo xxi, como se verá a continuación, una mirada a la historia como disciplina escolar nos devuelve un panorama calidoscópico, no solo en lo que concierne a lo prescripto por la normativa o a lo sugerido en diversas fuentes pedagógicas, sino también en las clases de Historia. Materiales, textos, lecturas, saberes, discursos, lenguajes diversos. Asimismo, nos presenta un horizonte más complejo en relación con las actividades que cotidianamente se plantean en las aulas, las que reflejan la tensión permanente entre la estandarización y la experimentación de tareas.

Tareas: entre cambios y experimentaciones

Las actividades y tareas son un aspecto de gran importancia en una asignatura escolar: allí se juegan los contenidos, las expectativas de aprendizaje, los modos de seleccionar y ponderar los saberes, así como prever y programar su evaluación, entre otras cosas. Según Chervel, "si los contenidos explícitos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, el ejercicio de ellos es la contrapartida casi indispensable […]. Sin ejercicio, y sin el correspondiente control de este, no es posible fijar una disciplina" (1991: 90).

Si nos adentramos en las aulas, encontramos un universo heterogéneo con actividades recurrentes, emergentes y latentes. Como ya he dicho, para el caso de objetivos y contenidos, con esta clasificación no pretendo aludir a viejas o nuevas actividades, o tareas tradicionales versus innovadoras, ya que lo que se percibe son temporalidades mixturadas con transformaciones en lo que perdura y permanencias en lo que cambia, así como reinscripciones de sentidos.[1]

Al señalar *haceres recurrentes* me refiero a aquellos que aparecen en todas las clases de Historia que he podido observar, así como en todas las carpetas analizadas. Serían, entonces, el núcleo perenne del código disciplinar de la historia en la escuela en la que, no obstante, también se registran transformaciones a las que iré aludiendo. Se trata de exposiciones por parte de los profesores, cuestionarios de preguntas y construcción de síntesis.

[1] Para un análisis de las actividades desde otra perspectiva puede verse el trabajo de Ana Zavala (2012 y 2014) en el que la autora señala que las ejercitaciones en las clases de Historia son operaciones análogas a las realizadas en el trabajo historiográfico: reproducir información, operar conceptualmente, descubrir la otredad del pasado o intentar descentrarse, argumentar a favor de unas ciertas conclusiones conceptuales, causales, etcétera.

Las exposiciones por parte de los profesores resultan una práctica generalizada y, de hecho, pude registrarlo en todas las clases observadas. Tal práctica no aparece prescrita en la normativa educativa en vigencia, ni es especialmente fomentada por las orientaciones didácticas actuales.[2] Sin embargo, y como señala el ya citado Chervel (1991), la exposición de los docentes es uno de los elementos constitutivos de las disciplinas escolares por lo que su persistencia daría cuenta de la cultura escolar.

No obstante, en esta actividad recurrente –que *a priori* estaría señalando la persistencia de prácticas conocidas– se encuentran indicios de diversas transformaciones. En efecto, en las exposiciones de los profesores (tanto en su forma como en su contenido) es posible advertir el modo en que estos entienden la enseñanza y el aprendizaje, los vínculos pedagógicos que propugnan, los objetivos que persiguen, los saberes que despliegan, entre muchos otros aspectos.

En relación con los modos de entender la enseñanza y el aprendizaje, se puede señalar que, en general, las exposiciones de los profesores manifiestan una insistente preocupación por conocer y trabajar con los saberes previos de los estudiantes, en anclar el nuevo contenido en la trama cognitiva de los jóvenes. En este sentido, la perspectiva constructivista y ausubeliana instalada desde el discurso pedagógico a partir de la reforma de los noventa, transmitida en la formación docente inicial y continua, así como en la bibliografía didáctica de aquellos años,[3] parece haberse instalado en las aulas.

En los ejemplos que siguen se muestra cómo los docentes inician un nuevo tema al apelar a la definición de los conceptos y al recurrir a las representaciones

[2] En la normativa, la exposición del docente casi no se menciona y, cuando es citada, se la señala como una tarea secundaria, posterior y ordenadora del trabajo de los estudiantes: "El docente podrá realizar una exposición clara y concisa para ordenar las ideas y procesos que se suceden en diferentes escalas y que se han mostrado deshilvanados durante el trabajo" (Orientaciones didácticas del Diseño Curricular para 3° año de la ESB, Ciencias Sociales, p. 46). Sin embargo, en otros documentos oficiales que orientan la actividad de observación de clase por parte de los directores de las escuelas, sí aparece la mención a esta práctica e incluye las siguientes sugerencias: "No a las extensas exposiciones donde los estudiantes permanecen pasivos con pocas oportunidades de participar activamente […] Sí a la existencia de un diálogo constante entre el profesor y los estudiantes, referido al tema de estudio del día. Este diálogo debe poner en circulación los conocimientos de historia que brinda el profesor con los trabajados en los materiales de estudio y las interpretaciones de los estudiantes" (PBA-DGCYE, 2014: 18). Por su parte, en las obras didácticas –por ejemplo, Quinquer (1997)– se sugiere con mayor énfasis las estrategias de trabajo cooperativo por parte de los estudiantes aunque también se aluda a la exposición docente.

[3] Ver, por ejemplo, Aisemberg (1995) así como otros materiales publicados y utilizados en ocasión de la reforma de los noventa para la capacitación docente como MCYE (1996).

o saberes previos de los estudiantes. En el primer caso, para construir el significado de la "Mesopotamia", del Cercano Oriente que se está por comenzar a trabajar, la docente invoca a reconstruir mentalmente la región mesopotámica argentina y, así, derivar la idea de espacio "entre ríos".

> P: […] *entonces lo que vamos a ver en el Cercano Oriente es una zona llamada "Mesopotamia" xxx ¿Qué significa la palabra "mesopotamia"? […] A ver* [los estudiantes hablan entre sí], *en Argentina hay una región, a ver [los estudiantes hablan entre sí], hay una región que se conoce como Mesopotamia, de hecho uno cuando estudia cuando es más chico las distintas regiones, una región que es la Mesopotamia que incluye ¿qué provincias?*
>
> A: *Las del sur*.
>
> A: *Entre Ríos*.
>
> A: *Córdoba*.
>
> P. *Noooo*...
>
> A: *Corrientes*.
>
> P: *Corrientes, Entre Ríos, Misiones. A ver, ubiquemos en el mapa. Escuchen. Ubiquemos en el mapa mental nuestro Entre Ríos, Corrientes y Misiones. ¿Están entre qué?*
>
> A: *¡Ríos!*
>
> P: ¡*Entre ríos! ¿Sí? La palabra "mesopotamia" significa xxxxx entre ríos. […] en Argentina tenemos una región… que se denomina Mesopotamia que son tres provincias que están rodeadas por ríos. En el caso del Cercano Oriente vamos a encontrar una región que también se llama Mesopotamia […]* (Extracto de transcripción de observación de clase en 1er año, escuela privada, 2012).

En este segundo ejemplo, el docente anuncia el inicio del trabajo sobre el proceso de descolonización en África, ante lo cual primero conduce a los estudiantes hacia procesos históricos anteriores y conexos, pero rápidamente autorrepara su discurso y solicita que los alumnos se atrevan a definir con sus palabras la noción de "descolonización" de manera tal de iniciar un proceso de construcción de significados deductivo:

> P.: *Hoy vamos a comenzar a ver el proceso de descolonización, que sucede después de la Segunda Guerra Mundial, ¿alguien se acuerda qué era el imperialismo?*

> *Si yo les digo "descolonización", ¿cómo lo definirían en una palabra?* (Extracto de transcripción de observación de clase en 5º año, escuela pública, 2014).

Del mismo modo, la preocupación por hacer que la enseñanza y las explicaciones sean significativas para los estudiantes hace que varios profesores recurran a analogías, comparaciones y referencias al presente (y futuro) de los jóvenes y de ellos mismos, para hacer así que "lo extraño se vuelva familiar" (Monteiro, 2005). Igualmente, los propios estudiantes realizan analogías significativas para ellos: al aludir a la campaña napoleónica en Rusia, y para demostrar que comprenden que esta no es exitosa, un estudiante menciona un club de fútbol con pocos triunfos deportivos:

> P: *Ahora, para la Asamblea del año 13, 1813 ¿sí? Pensamos… ¿qué le está pasando a Napoleón en Europa?*
>
> A1: *Lo dejó al hermano.*
>
> P: *Bueno. Al hermano lo dejó en España, perfecto.*
>
> A2: *¿No era la caída profe?*
>
> P: *Estamos cerca*.
>
> A3: *¿No era la guerra?*
>
> P: *Está en una guerra, ¿en cuál?, ¿se acuerdan?*
>
> A4: *La rusa*.
>
> P: *Esa es la de xxx. Bien acá está, la campaña rusa, es decir que es el inicio del fin. No cayó todavía, pero no le está yendo muy bien en Rusia. ¿O le va bien en Rusia?*
>
> A5: *No*.
>
> P: *Bien, perfecto*.
>
> A5: *Iba como Independiente en el campeonato… […]* (Extracto de transcripción de observación de clase en 3er año, escuela privada laica, 2013).

Asimismo, la subjetividad (valores, ideologías, experiencias, posicionamientos) de los profesores se cuela en lo que exponen y cómo lo hacen: mencionan sus perspectivas, sus recuerdos, sus modos de acercarse a lo que están transmitiendo, al tiempo que generan puentes con el presente de los estudiantes. Así, en este breve ejemplo que sigue puede advertirse un triple movimiento temporal y subjetivo: el profesor insta a los estudiantes a consultar a personas mayores

para conocer sus recuerdos sobre Perón; luego, realiza un puente al presente de los estudiantes (preguntando sobre una política del gobierno en el momento de la clase, también peronista) y, finalmente, vuelve al pasado aludiendo a su propia biografía (los recuerdos de su padre sobre Perón):

> P: […] *hablen con personas mayores de setenta años y van a ver qué recuerdan de Perón. Lo mismo pasa ahora. ¿Quién les dio la primera* notebook*?*
>
> A: *Cristina*.
>
> P: *Mi padre siempre recuerda que le llegó su primera pelota y su guardapolvo al Chaco por Perón*. (Extracto de transcripción de observación de clase en 5º año, escuela pública, 2012).

También las explicaciones y puestas muestran modos de comprender la enseñanza y el aprendizaje como oportunidades para la coconstrucción de sentidos y significados, como ilustra en el siguiente ejemplo sobre el par objetividad/subjetividad en la historia. En la transcripción puede verse cómo la profesora inicia el intercambio con una pregunta y luego queda al margen del diálogo y toman protagonismo los estudiantes que avanzan, se corrigen, y realizan intercambios hasta llegar a una definición que la docente ratifica.

> P: *Por eso es singular y subjetiva... ¿Y la historia?... Porque lo que quiere hacer Traverso es marcar la diferencia que hay entre historia y memoria…*
>
> A7: *La historia es =objetiva=*
>
> A3: *=subjetiva=*
>
> A8: *¡=sub= no!*
>
> A4: *=intenta= ser objetiva*.
>
> A6: *=se supone= que tiene que ser objetiva*.
>
> A2: *=trata=*.
>
> P: *¡Ojo con esto! Acuérdense… que la objetividad absoluta… =no existe=*.
>
> A4: *=no existe=. […]* (Extracto de transcripción de observación de clase en 6º año, escuela privada, 2013).

Los ejemplos anteriores, además, muestran que las exposiciones son más propensas al diálogo que al monólogo, e invitan a los estudiantes a participar, inferir, justificar y construir conocimiento de manera colectiva. Todo esto

también habla de la transformación general de los vínculos pedagógicos y el papel activo de los estudiantes en un hacer –como la exposición– que *a priori* parece ser potestad exclusiva del profesor.

Las exposiciones también dejan a la vista las mudanzas en los contenidos enseñados actualmente. Si bien la dimensión política y temporal sigue siendo el eje ordenador de lo trabajado en el aula (como también sucede con los diseños), las perspectivas sobre la historia y su enseñanza han mutado. En lugar de ponderar los acontecimientos (aunque no se los desconoce) se jerarquizan los procesos y conceptos, a la vez que se trabaja con múltiples causas y consecuencias. En el ejemplo siguiente, se muestra cómo el docente inicia una exposición dialogada al retomar contenidos vistos sobre la multicausalidad de la Revolución de Mayo, y apela a la participación de sus alumnos al confirmar cada una de sus respuestas:

> P: *Bueno parece que la noticia de la caída de la Junta de Sevilla fue el detonante. ¿Es la única causa?*
>
> A: *Esa es la causa más inmediata*.
>
> P: *Pero hay causas que vienen de mucho más atrás. ¿Alguien se acuerda alguna?*
>
> A: *El Iluminismo*.
>
> P: *El Iluminismo*.
>
> A: *La Revolución de Estados Unidos*.
>
> P: *Podría ser una causa*.
>
> A: *Napoleón*.
>
> P: *Podría ser Napoleón. ¿Alguna más? […]* (Extracto de transcripción de observación de clase en 3er año, escuela privada, 2013).

En el mismo sentido, muchas exposiciones de los docentes incluyen interrogantes que los profesores lanzan a sus estudiantes para problematizar y discutir. Esto también daría cuenta de cambios en los sentidos de la historia a enseñar, más propensa a las preguntas y problemas que a la repetición de datos y fechas. En el siguiente ejemplo se muestra cómo, después de ver muchos conflictos que aparecen terminada la Segunda Guerra Mundial, la profesora pone en cuestión la definición de mundo dividido en dos modelos (socialismo versus capitalismo) a través de una pregunta que lanza a sus estudiantes, lo que habilita la construcción de reflexiones e interpretaciones:

> P: … *entonces, a partir de todo lo que estuvimos analizando de América Latina y África, ¿podemos matizar la idea de un mundo bipolar?* (Extracto de transcripción de observación de clase en 5º año, escuela pública, 2014).

En síntesis, las exposiciones de los profesores dan cuenta de un hacer conocido y recurrente en la historia como disciplina escolar que, al mismo tiempo, permite ver las transformaciones de los últimos años de la escuela en general y de nuestra disciplina en particular. Y resulta interesante destacar el papel de esta práctica docente, ya que, durante mucho tiempo, se la analizó peyorativamente en términos de "enseñanza expositiva y tradicional" con el afán de reforzar la participación activa de los alumnos. Actualmente, la tarea docente en el aula ha sido revalorizada y muchos trabajos enfatizan la labor de los maestros y profesores, particularmente en relación con la lectura en la escuela (al orientar, proponer, explicar), lo que no menoscaba, sino que potencia, el trabajo de los estudiantes.[4] En esta misma senda, resulta también importante apuntar que, en tiempos en los que el saber está descentrado, al circular por muy diversos canales, cuando los saberes ya no son "propiedad" exclusiva de los docentes, las aulas los siguen convocando y colocando frente a la responsabilidad de enseñar, explicar, orientar, acompañar y transmitir.

Para continuar con los haceres recurrentes en las clases de Historia, me referiré a los cuestionarios de preguntas. Desde luego, las preguntas y consignas para que los estudiantes contesten y resuelvan también aparecen en los libros de texto escolares y en materiales didácticos diversos y, en muchos casos, son tomadas, reproducidas, recortadas, adaptadas o modificadas por los docentes.

Varios autores (por ejemplo, Aisemberg, 2005 y 2010) señalan que esta actividad muchas veces se estructura a través de "cuestionarios-guía" o "microcuestionarios", que incluyen preguntas analíticas y atomizadas, y que provocan que los alumnos solo desplieguen estrategias de localización de la información necesaria para responder (lo que no garantizaría necesariamente la comprensión) y no alcancen una comprensión holística del texto.[5]

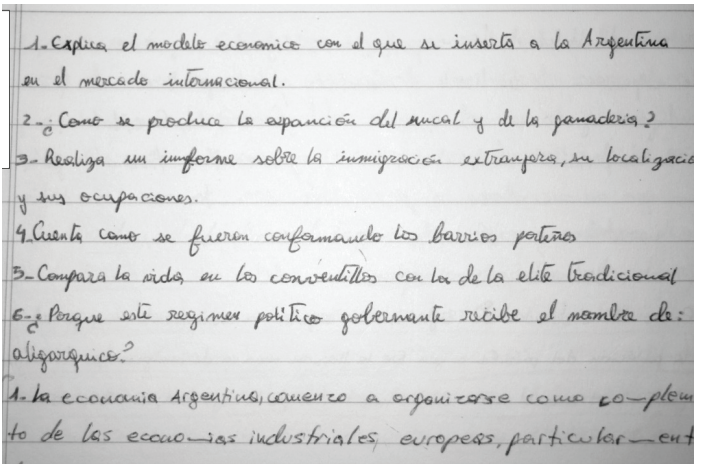
Si bien los microcuestionarios aparecen reiteradamente en las carpetas, también he podido advertir otro tipo de consignas. En los siguientes ejemplos,

---

[4] Sobre la importancia de la transmisión en la enseñanza y el oficio docente, ver Hassoun (1996), Steiner y Ladjali (2005), Frigerio y Diker (2004 y 2005). Sobre la lectura y el papel de los profesores, puede consultarse Brito (2010a) y Aisemberg (2005), entre otros.

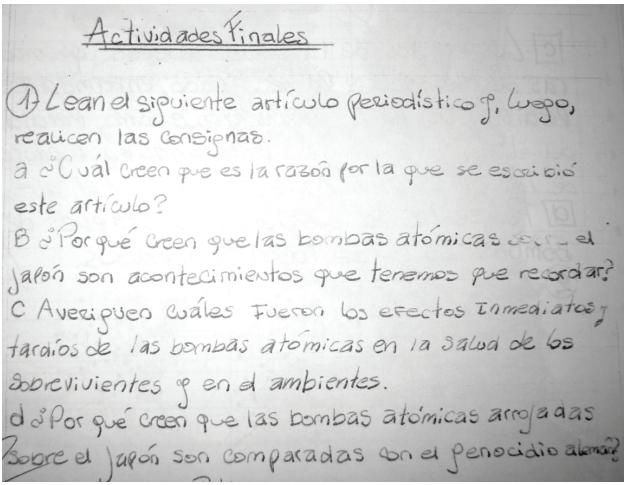
[5] La limitación de las preguntas analíticas y atomizadas ya era criticada a principios del siglo xx. Por ejemplo, Marion señalaba que "el análisis no basta; debe completarse con la síntesis. Porque conocer las cosas no es conocer solo los elementos que las componen, sino también las relaciones que se establecen entre ellos" (1908: 152, citado por Chervel, 1991: 87).

se muestra que los estudiantes deben explicar, realizar un informe, narrar, comparar y justificar. Al mismo tiempo, también dan muestra de la renovación los contenidos trabajados, una historia social que atiende a distintos actores sociales (inmigrantes, obreros, estudiantes, sectores medios), así como a aspectos de la vida urbana y cotidiana (vivienda en conventillos, conformación de los barrios, vida de la elite tradicional).


1- Explica el modelo económico con el que se inserta a la Argentina en el mercado internacional.
2- ¿Como se produce la expansión del ganado y de la panadería?
3- Realiza un informe sobre la inmigración extranjera, su localizació y sus ocupaciones.
4- Cuenta como se fueron conformando los barrios porteños
5- Compara la vida en los conventillos con la de la elite tradicional
6- ¿Porque este regimen político gobernante recibe el nombre de: oligarquico?
1- la economia Argentina, comenzo a organizarse como co-plem to de las econo-ias industriales europeas, particular-ent

Carpeta 13, estudiante de escuela pública, 5° año, 2009.

Además, algunos cuestionarios también muestran que se estimula insistentemente a los estudiantes a dar sus opiniones y pareceres, a manifestar qué sienten, qué creen, cómo juzgan, qué piensan (un giro sensible y subjetivo ya indicado anteriormente en torno a los actuales sentidos de la historia como disciplina escolar). En el siguiente ejemplo, extraído de una carpeta, se ve cómo los estudiantes son convocados a opinar en torno a la memoria sobre Hiroshima y Nagasaki, y en torno a una posible comparación de esos acontecimientos con el genocidio nazi, como estaría planteando el texto base (un artículo periodístico) a partir del que se plantea la actividad:


Actividades Finales

1) Lean el siguiente artículo periodístico y, luego, realicen las consignas.

a ¿Cuál creen que es la razón por la que se escribió este artículo?

B ¿Por qué creen que las bombas atómicas en el Japón son acontecimientos que tenemos que recordar?

C Averiguen cuáles fueron los efectos inmediatos y tardíos de las bombas atómicas en la salud de los sobrevivientes y en el ambientes.

d ¿Por qué creen que las bombas atómicas arrojadas sobre el Japón son comparadas con el genocidio alemán?

Carpeta 5, estudiante de escuela pública, 5º año, 2011.

A través de los ejemplos anteriores es posible pensar en torno a las continuidades y cambios en los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia que venimos mencionando. En efecto, si la forma (el cuestionario) aparece como algo rutinario y conocido, las demandas de sus consignas y los contenidos trabajados muestran variaciones, al tiempo que dan indicios de la circulación de diversos textos y materiales.

Así, entonces, vale la pena rescatar esta práctica, esta "rutina" de la disciplina escolar, y señalar que esta puede vehiculizar acercamientos interesantes en la historia como disciplina escolar. Al mismo tiempo, nos insta a seguir revisando las consignas de trabajo, como sugiere Aisemberg (2005 y 2010), para que abran a los estudiantes al mundo de los textos al señalar el sentido de su lectura, que posibilite su análisis y también su interpretación global.

Para cerrar el cuadro de actividades recurrentes, resta destacar las síntesis realizadas por profesores y estudiantes en diversos formatos. En las clases y las carpetas son visibles los resúmenes escritos y las síntesis gráficas –cuadros sinópticos, cuadros, esquemas y redes– que, la mayoría de las veces, acompañan la exposición del profesor desde el pizarrón para luego ser copiada en las carpetas, mientras que en otros casos se trata de construcciones que deben hacer los propios estudiantes.

En cuanto a los resúmenes redactados, la mayoría de las veces toman como fuente el libro de texto escolar, con el añadido de la "preocupación" insistente

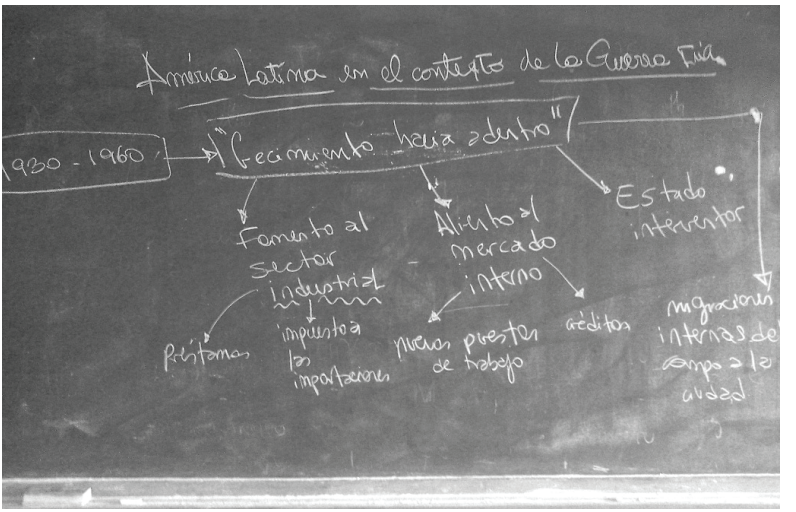
de que los alumnos escriban "con sus propias palabras" y "evitando copiar literalmente" (expresiones que se convierten en parte del enunciado de muchas consignas). Pero también he tenido oportunidad de observar que los propios profesores dictan resúmenes luego de la explicación oral y de realizar el esquema conceptual en el pizarrón. Esto último, se repite, sobre todo, en las clases en las que los estudiantes no usan libros escolares y los docentes manifiestan que dictan esas recapitulaciones en búsqueda de que "les quede algo en la carpeta para que estudien desde allí", subrayando la importancia no solo de las síntesis gráficas sino también de los resúmenes escritos.

Los resúmenes esquemas, por su parte, adoptan formas gráficas y construyen secuencias derivativas (una idea general que se abre en múltiples ideas secundarias conexas). Nuevamente, esto parece dar cuenta de ciertas ideas que han tenido alto impacto en el imaginario pedagógico posreforma educativa en la Argentina: que el aprendizaje significativo –conforme a la teoría de Ausubel– se produce por asimilación de contenidos en sucesivo grado de diferenciación y especificación.[6] En otros, los esquemas sintetizan con palabras claves algunas ideas que exponen en un cuadro sin estar acompañadas por flechas que manifiesten vinculaciones. Y tal cuestión resulta importante porque ayuda a reconstruir un proceso y otorgar mayor significatividad a los datos expuestos.

De cualquier modo, con mayor o menor grado de estructuración y entrelazamiento de los esquemas, una mirada a esos cuadros y gráficos permite ver que incluyen conceptos además de datos, procesos más que acontecimientos, y definiciones más que fechas. Así, en esta actividad persistente –como en el caso de las exposiciones– también encontramos rastros de los cambios de una historia descriptiva hacia una de tipo explicativa.

El siguiente ejemplo ilustra lo anterior: se trata de un cuadro realizado en clase entre el profesor y los estudiantes para sintetizar el proceso de "crecimiento hacia adentro" de América Latina, en el que puede verse una historia de tipo conceptual y que se indican nociones y procesos generales sin aludir a acontecimientos o fechas específicos:

[6] Varias orientaciones didácticas editadas en momentos de la reforma educativa de la Ley Federal de 1993, señalaban la utilidad de las redes conceptuales. Ver, por ejemplo, el cuadernillo *Nueva escuela*, nº 21, *Historia*, p. 45 (MCyE, 1996) y las recomendaciones para docentes para el uso del *software* ABC Snap Graphics para construir mapas conceptuales, publicadas en el Portal Educ.ar.



Cuadro conceptual armado por el docente en el pizarrón durante la exposición y copiado por los estudiantes en las carpetas. Escuela pública, 5º año, 2014.

En conjunto, la realización de síntesis revela cambios en las formas y contenidos de la historia como disciplina escolar. Además, muestra un saber hacer docente que ha ido incorporando varias sugerencias didácticas incluidas a partir de la reforma educativa de los noventa puesto que los profesores lo consideran oportuno y eficaz para la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, con lo dicho hasta aquí –que supone lo más conocido de la historia como disciplina escolar– podemos decir que los saberes y prácticas docentes reflejan muchas de las indicaciones vertidas en los documentos normativos y de las sugerencias incluidas en las fuentes pedagógicas. En un rápido repaso de esas fuentes, se leen expectativas de logros como estas:

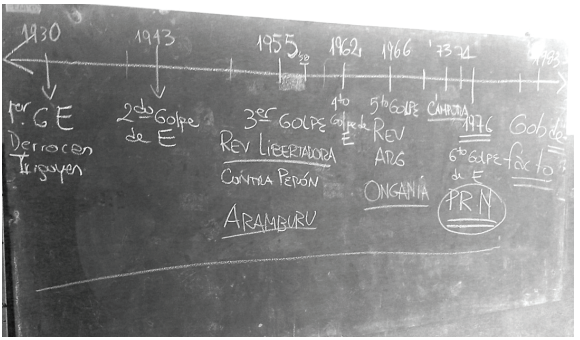
> Interpretar procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos; reconocer la conformación social y económica de América Latina; elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y los procesos históricos, reconociendo la diversidad, la multicausalidad y la multiperspectividad en los procesos sociales latinoamericanos y argentinos; comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio (historia reciente, política, social, económica, cultural, entre otras) (pba-dgce, 2011: 12).

Todo esto, señalan esos mismos diseños, debería realizarse a través de la lectura de textos, análisis de fuentes, interpretación de materiales diversos (cine, fotografía), etcétera.

Además de los haceres recurrentes, las clases de Historia aparecen actividades "(re) emergentes". Con esto quiero subrayar que no se trata de tareas radicalmente nuevas o rupturistas, pero sí que se establecen con otros sentidos, a partir de otros contenidos y sobre otros materiales. Se trata de actividades ligadas a la temporalidad histórica, la lectura y escritura y la confección de láminas.

El trabajo con la temporalidad histórica aparece de muchas maneras en las aulas, pero quizás el modo más explícito sea a través de la realización de líneas de tiempo que, en algunos casos, se hacen de modo sistemático al iniciar una unidad temática. Esta insistencia en la ordenación de fechas, datos y procesos en una línea de tiempo parece responder a una táctica que los profesores despliegan frente a sus alumnos a los que encuentran inmersos en una experiencia de tiempo fugitiva, fragmentada y evanescente (Duschatzky, 2003). En otras palabras, interpreto que esta actividad no es tanto la demostración de la persistencia de cánones positivistas o de una certeza didáctica en torno a la importancia de los hechos y acontecimientos, sino una respuesta situada frente a unos alumnos que, al pertenecer a otra generación, manejan una temporalidad diferente a la que se pretende transmitir en clases de Historia. De allí que la considero "reemergente".

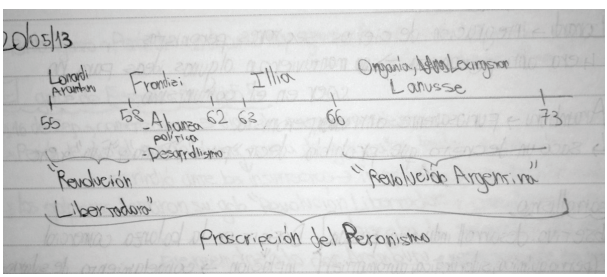
También es una táctica que los profesores despliegan para marcar continuidades y cambios en la enseñanza. En una clase observada, una profesora construyó una línea de tiempo para avanzar en esa dirección: marcar el corte y diferencia en la instauración de la última dictadura, pero, también, para enraizarlo en la larga historia del "pretorianismo" argentino, como lo ha definido Quiroga (2005). Si solo observamos la forma, vemos una serie de datos, pero el sentido fue dar cuenta de un proceso más amplio.



Pizarrón, clase de 6° año, escuela privada, 2013.

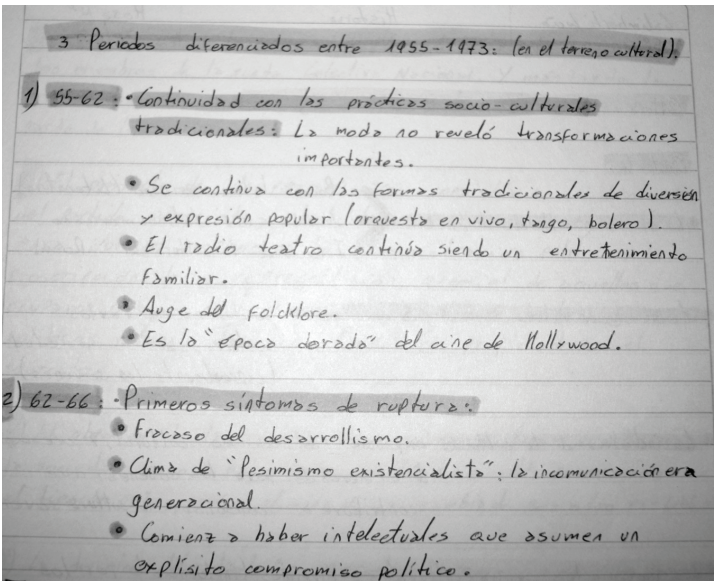
Por lo dicho, resulta importante tomar esta táctica instalada en las aulas para avanzar y resaltar la importancia de la construcción de periodizaciones que contribuyan a explicar los procesos históricos (Pagès, 1997 y 1999). A diferencia de las cronologías (que ubican y ordenan las fechas, así como referencian datos, personajes, problemas y conflictos), las periodizaciones permiten explicar los cambios y las continuidades ya que los hechos se organizan y engloban a partir de un criterio (sea político, económico, cultural, etcétera).

Y resulta importante señalar que, de hecho, esto es parte de algunas prácticas docentes que problematizan el tiempo histórico a partir de etapas y períodos y, así, avanzan de lo enumerativo a lo explicativo, como lo muestran los siguientes ejemplos. En el primer caso, en una línea de tiempo de la historia argentina, que va de 1955 a 1973, toma los nombres "nativos" de los golpes de Estado de 1955 y 1966 para señalar los períodos dictatoriales ("revolución libertadora" y "revolución argentina") y luego englobar todos esos años bajo un problema común como es la "proscripción del peronismo":



Carpeta 20, estudiante de escuela privada laica, 5° año, 2013.

En el segundo ejemplo, puede verse el trabajo con la temporalidad del mismo período que en el caso anterior (1955-1973), con el señalamiento (aunque no en una línea) de períodos diferenciados desde "el terreno cultural":

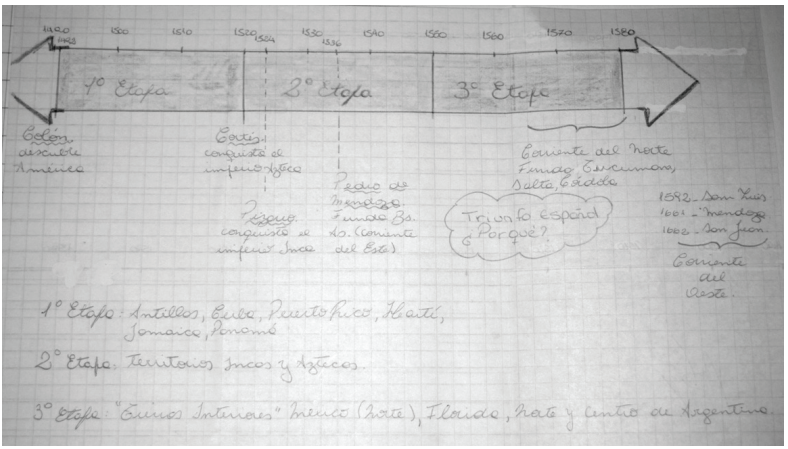

3 Períodos diferenciados entre 1955-1973: (en el terreno cultural).

1) 55-62: • Continuidad con las prácticas socio-culturales tradicionales: La moda no reveló transformaciones importantes.
- Se continúa con las formas tradicionales de diversión y expresión popular (orquesta en vivo, tango, bolero).
- El radio teatro continúa siendo un entretenimiento familiar.
- Auge del folclore.
- Es la "época dorada" del cine de Hollywood.

2) 62-66: • Primeros síntomas de ruptura:
- Fracaso del desarrollismo.
- Clima de "pesimismo existencialista": la incomunicación era generacional.
- Comienza a haber intelectuales que asumen un explícito compromiso político.

Carpeta 19, estudiante de escuela privada laica, 5° año, 2013.

Finalmente, en este otro ejemplo, también puede verse el trabajo con una periodización amplia de la conquista de América (un siglo) que señala espacios y protagonistas e identifica tres grandes etapas al tiempo que incluye (destacado en otro color y englobado) la interesante pregunta: "Triunfo español, ¿por qué":

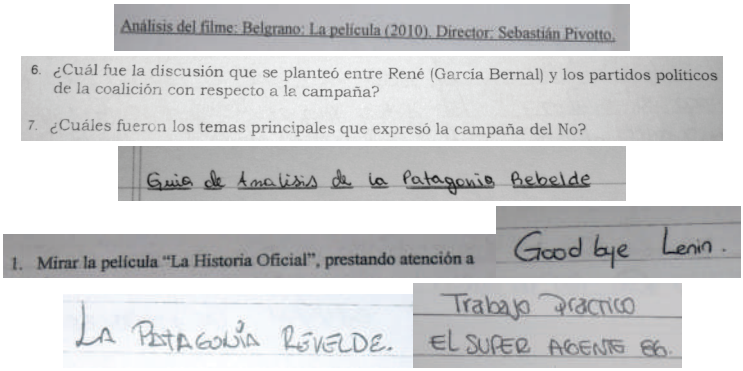


Carpeta 28, estudiante de escuela privada laica, 2° año, 2014.

La lectura y la escritura también aparecen como actividades (re)emergentes, ya que están atravesando una fuerte transformación en términos de soportes, materiales, textos y prácticas. Si bien el canon dominante en la escuela en general, y en las clases de Historia en particular, sigue siendo el escrito en papel (Brito, 2010a), también se trabajan otros lenguajes y discursos (historiográfico, fílmico, de divulgación, etcétera) al tiempo que se producen diferentes registros de escritura (informes, monografías, resúmenes) en distintas secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas, justificativas, etcétera.

Insisto que nada de lo dicho antes es radicalmente nuevo: por ejemplo, la utilización del cine en las aulas está presente desde los años setenta (Paladino, 2006). Pero parece innegable que, tanto por las posibilidades técnico-materiales como por la potencialidad pedagógica y didáctica que encuentran los docentes, estas lecturas hoy son de uso más extendido y se convierten en fuentes de análisis y no meras ilustraciones. Además de haber observado clases en las que se trabajaron materiales audiovisuales, las carpetas analizadas muestran que muchos filmes son utilizados en las clases de Historia (*La Patagonia Rebelde, La historia oficial, No, Good by Lenin, Belgrano*, entre otras) y series televisivas (como *El súper agente 86*)[7] y su visualización está acompañada por una actividad de análisis. En el próximo apartado, cuando nos detengamos en la materialidad de la enseñanza, volveremos sobre esta cuestión.

[7] Esta serie está recomendada en el diseño de Historia de 5° año. Ver PBA-DGCE, 2011, p. 15.



Collage de referencias de cine en las carpetas.

También, dentro de la lectura en clases de Historia, sobresale la concentrada en fuentes primarias: discursos presidenciales, testimonios, documentos institucionales, entre muchas otras, que son propuestas por los profesores y por los propios libros de texto escolares. En esta cuestión parece encontrarse la consolidación de algo que también fue fuertemente sugerido por la reforma abierta en los noventa. Y es que los docentes encuentran en la lectura de fuentes el mejor modo de transmitir la idea de la historia como lectura del pasado, como forma de diferenciar al pasado en sí de su reconstrucción historiográfica, así como para acercarse a la labor de los historiadores a partir de la reconstrucción de indicios, de la contrastación de diversos discursos, de la formulación de preguntas, del análisis de distintas evidencias.

El trabajo con la noción de fuentes, además, aparece especialmente en el primer año de la escuela secundaria y en los primeros meses del resto de los ciclos lectivos, cuando se incluyen preguntas y reflexiones en torno a "¿qué es la historia?, ¿cómo trabajan los historiadores?, ¿qué son las fuentes?"

De modo también reemergente, por los sentidos que se le asignan, aparece la confección de láminas.[8] De las entrevistas y charlas mantenidas con los profesores se desprende que estas se realizan por, al menos, dos razones. Por un lado, porque ayudan a los estudiantes a aprender a realizar una síntesis y a exponer lo trabajado y, por otro, porque cumplen el rol de hacer más ameno el lugar de trabajo.

[8] Sobre las láminas en el nivel primario, ver Finocchio (2011 y 2008a), Augustowsky (2005). Sobre su historia ver Feldman (2004).

Y considero que son parte de las actividades reemergentes porque, aunque a primera vista parezcan evidencia de inequívoca de las herencias y repeticiones, también se ven los cambios: las láminas tienen un papel importante como expresión del trabajo de los alumnos, pero ya no son un elemento para la apreciación sensible, para brindar la base del conocimiento como lo fuera antaño (Feldman, 2004). Asimismo, porque son resignificadas en un contexto en que la imagen tiene gran centralidad (Finocchio, 2011).

Finalmente, como actividades latentes, es decir como tareas que aparecen más tímidamente –pero con vistas a seguir creciendo–, sobresalen el trabajo con materiales multimediales (sobre todo en aulas con *notebooks* o escuelas que utilizan plataformas virtuales), las tareas que buscan compartir y comunicar el conocimiento histórico producido en la escuela y el trabajo por proyectos multidisciplinares.

En efecto, hay profesores que se animan a materiales que proponen visitas virtuales, presentaciones con *power point*, carteleras virtuales con *linoit*, construcción de *blogs*, etcétera. Del mismo modo, la producción de conocimiento histórico para compartir y comunicar por parte de los alumnos está creciendo cada vez más, sumando nuevos espacios. Asimismo, en varias escuelas comienzan a realizarse trabajos por proyectos, que convocan a diferentes disciplinas, en torno a un tema común que es trabajado desde la historia, pero también desde otras asignaturas y provocan la "desaularización" de la historia en la escuela (Cuesta, 2007) y plantean mudanzas en la cultura escolar. Y es que así, a partir de estas actividades (y materiales) latentes, se van resquebrajando algunos de los rasgos más perdurables de la escuela y su cultura (a menudo olvidadas por la didáctica específica), esto es, los espacios –del aula analógica al aula virtual–, los tiempos –que van más allá de los módulos asignados a la historia–, los aspectos organizativos e institucionales, como la división del saber por asignaturas o la presencia de un profesor por aula cuando avanzan proyectos interdisciplinares. Se trata de actividades latentes, ensayadas por algunas instituciones y profesores que constituyen un saber hacer que se acumula lentamente para expandirse, puesto que se trata también de actividades que de modo más reciente son sugeridas en los documentos normativos y pedagógicos. En efecto, es en las propuestas didácticas que se publicaron para la implementación del programa Conectar Igualdad en las que se incluyen actividades que alientan a que los alumnos busquen información, analicen e interpreten fuentes diversas, y produzcan nuevo conocimiento para difundirlo a través de internet y redes sociales

como YouTube, Facebook, Flickr o en *blogs* (ME, 2011).[9] Ciertamente, desde estas últimas fuentes mencionadas se vislumbran con más claridad los nuevos rumbos para la historia como disciplina escolar en los que los estudiantes son convocados como "lectores, espectadores e internautas" (García Canclini, 2007), que acceden y pueden trabajar con múltiples lenguajes, soportes y materiales, y que son llamados a buscar, leer, editar, producir y compartir. Y, como dije, en las aulas esto aparece como latente y en crecimiento.

Para cerrar, resta señalar un conjunto de actividades residuales que aparecen en carpetas y en revistas para profesores: "verdaderos o falsos" (al que se agrega la demanda de "justificar"), "unir con flechas", resolver o construir "sopa de letras" o "acrósticos". Como dije, hace tiempo que este tipo de actividades han sido señaladas como poco propicias para trabajar con procesos históricos de un modo más complejo, puesto que solo manipulan nombres o palabras sueltas (aunque sean conceptos) y no permiten relacionar ni jerarquizar ideas como tampoco explicar un proceso en el tiempo y en el espacio (Finocchio, 1993). Sin embargo, siguen apareciendo y repitiéndose en algunas clases (de hecho, son visibles en carpetas y también en revistas de consejos pedagógicos),[10] probablemente apelando a una dimensión más "lúdica" que cognitiva, aun cuando están desaconsejadas en ciertos documentos oficiales.[11]

Incluso estas actividades también aparecen en los más novedosos soportes, como en las aulas digitales de las editoriales. En efecto, en esas plataformas se maquillan y embellecen ese tipo de estrategias con imágenes dinámicas, *flash* y usos del *mousse*, y solicitan que los estudiantes hagan *click* y trasladen el ícono de una carpeta (con un dato) al de un fichero (un conjunto o categoría mayor),

[9] En esas secuencias el énfasis está puesto en acercar a los alumnos a la forma en que se construye el conocimiento histórico, a que formulen preguntas, busquen información en diversos materiales visuales y audiovisuales, contrasten interpretaciones con el fin de producir y compartir nuevo conocimiento histórico. Ver ME, 2011.

[10] De hecho, en todas las revistas del corpus seleccionado de publicaciones de EDIBA, se registran actividades de unir con flechas, señalar verdadero o falso, construir anagramas, completar oraciones, o directamente juegos en parejas tales como "Jugá con tu amigo o amiga a hacerse una pregunta cada uno. El que llega a 5 respuestas correctas gana. Ustedes deciden el premio" (*Revista de la Educación Secundaria*, EDIBA, año 2009, nº 121, Cuadernillo de actividades, p. 15).

[11] De modo directo, en un documento dirigido a los directivos de secundaria con aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza, se indica: "No a las actividades de enseñanza a las que no se les reconocen cualidades pedagógicas legítimas, a pesar de encontrarse medianamente difundidas (por ejemplo, acrósticos, crucigramas u otros similares)" (PBA-DGCYE, 2014: 18).

lo que no es más que un unir con flechas de la era digital. He aquí, entonces, un ejemplo de cómo lo nuevo y supuestamente más innovador (como un aula virtual) repite ejercicios eficaces pero inconducentes para una historia más problematizadora y explicativa.

Realizada esta cartografía de actividades, y al mirar en perspectiva, es visible que la historia como disciplina escolar es una disciplina en movimiento. Actualmente propone a los alumnos comprender, analizar, explicar, justificar, fundamentar, interpretar y opinar a partir de contenidos más abstractos, así como de textos y materiales más diversos. Se trata, como es evidente, de un conjunto de operaciones más complejas que las que se prescribían de modo general (pero no excluyente) en el pasado, ya que superan con creces la descripción, repetición y memorización de hechos fácticos de un relato canónico presente en textos escritos.

También, y como se ha podido advertir, la cuestión de las actividades, sobre todo en sus transformaciones y latencias, se vincula estrechamente con la materialidad, que también atraviesa profundas mutaciones y que será objeto del siguiente apartado.

Materialidades diversas, apropiaciones disímiles

La atención a la materialidad que aquí se desarrollará deriva del marco teórico adoptado. En efecto, la consideración de la cultura escolar para pensar la enseñanza de la historia en sus saberes y prácticas nos lleva a observar con más atención y detenimiento los materiales que circulan, se usan y se construyen.[12]

La revisión de las actividades del apartado anterior anticipó los cambios en este aspecto y mostraron que la historia como disciplina escolar hoy trabaja con materialidades diversas –de variada procedencia, así como en distintos soportes y lenguajes– al tiempo que también las produce e inventa. Esta materialidad compleja y calidoscópica está provocando que en las clases de Historia circulen diversos tipos de textos (no solo escritos), diferentes saberes y se provoquen prácticas de lectura diferenciables. Así, entonces, no se trata solo de revisar "recursos didácticos".

La dimensión material de la enseñanza también es indicada en la propia documentación normativa, en la que se mencionan múltiples materiales para el

[12] Al respecto, no resulta casual que en esta sección se incluyan fotografías tomadas en el trabajo de campo. Y es que la cultura material queda fuera de muchas otras fuentes y es posible reconstruirla a través de este tipo de registro.

trabajo de docentes y estudiantes: discursos, caricaturas, bibliografía académica, filmes y programas televisivos, sitios web, etcétera.[13] Del mismo modo, muchas fuentes del mundo pedagógico (libros de texto, materiales didácticos) dejan a la vista reflexiones y sugerencias de trabajo más allá de lo escrito y de lo impreso.

Tal diversidad también se hace evidente en las clases de Historia. Con la atención puesta en la temporalidad de los saberes y prácticas, también en este caso diré que las fuentes escolares (observaciones de clases y carpetas de estudiantes) muestran materiales y usos dominantes, emergentes (y reemergentes), latentes y perennes. No obstante, y como ya se dijo para el caso de las actividades, no se trata de lo nuevo y lo viejo, o de lo innovador versus lo tradicional, sino de la sutil combinación entre lo que permanece pero muta, lo que vuelve y se reinscribe, aquello que se inventa retomando algo de lo conocido o, incluso, se repite en los más novedosos soportes.

Sin dudas, los libros de textos escolares son los materiales dominantes de las clases de Historia del siglo xxi, como acontecía en el siglo xx. Se trata de materiales recurrentes y privilegiados que, con pocas excepciones, ordenan la labor de los profesores y orientan las tareas de los estudiantes. Constituyen una especie de "invariante" de la cultura de la escuela (Escolano Benito, 2006). No obstante, se perciben importantes transformaciones con respecto a estos materiales: la forma en que circulan y en el modo en que son usados (aspectos que se articulan y se combinan), además de sus mutaciones intrínsecas. Se trata, entonces, de algo que cambia y perdura de modo concomitante.

Los libros de texto aparecen en las aulas en su forma original, sea porque los alumnos los tienen o porque son pedidos a préstamo de la biblioteca escolar para algunas clases. En otras ocasiones, circulan en forma de *dossier*, esto es, materiales que son armados por los profesores y que reúnen extractos de diversas ofertas editoriales hasta cubrir el programa de la materia. También se reproducen algunas de sus partes en *collages* que los docentes ofrecen a los estudiantes para realizar actividades en las que incluyen, sobre todo, fuentes escritas que ofrecen los libros y que combinan con otros materiales (imágenes, gráficos, estadísticas, etcétera).[14] Finalmente, los libros también se desgajan en hojas sueltas y fotocopiadas para temas específicos. Quioscos, dentro y fuera de

[13] Ver las referencias indicadas en la bibliografía –que incluye sitios web– así como en las orientaciones didácticas de los diseños curriculares de historia de secundaria vigentes en provincia de Buenos Aires (PBA-DGCE, 2010, 2011 y 2012).

[14] Nancy Romero (2011 y 2016) ha trabajado esta cuestión entre docentes de primaria también retomando los conceptos de De Certeau.

las escuelas, archivan prolijamente esas páginas disgregadas que los profesores dejan y los estudiantes compran día a día junto con otros eventuales materiales como textos elaborados por los profesores, textos extraídos de internet, etcétera.

De todas esas formas, el *dossier* resulta el uso más extendido de los libros de texto escolares en Historia, en la secundaria, práctica mediante la que los docentes "editan" una nueva obra al combinar extractos de distintos libros y generar un material nuevo, original y propio. Incluso, en ocasiones, no es una tarea solitaria sino una práctica acordada y compartida por varios profesores de una misma escuela para un mismo ciclo de secundaria.

Ante esta evidencia surgen más preguntas. ¿Por qué esa "pedagogía del *dossier* de fotocopias"?, como lo ha llamado Finocchio (2011). ¿Por qué esta táctica?, retomando la noción de De Certeau (2007). Al respecto, los testimonios docentes permiten pensar los sentidos que la sostienen.

En general, los profesores de escuelas estatales señalan la imposibilidad económica de pedir un libro de texto escolar a sus alumnos. Y, sin embargo, esta invención del *dossier* se da en escuelas cuyas bibliotecas están dotadas de gran cantidad de libros de texto escolares y de otros materiales enviados por el Ministerio de Educación. Así, entonces, lo que aparece es una opción que no está materialmente determinada sino simbólicamente sostenida por los profesores. Por su parte, otros docentes, mencionan la insatisfacción que les produce trabajar con un solo libro escolar al tiempo que rescatan alguno de sus componentes para sostener la práctica cotidiana, por lo que van combinando recortes parciales ("de uno me gustan las actividades, de otro los textos laterales; de este, las fuentes… voy combinando…", señalaba un docente). En otras ocasiones, los profesores refieren a los libros escolares con desagrado al mencionar la "pobreza" y banalización de sus textos. En esos casos –y especialmente en escuelas privadas–, algunos profesores solicitan un libro escolar que utilizan como material básico de referencia ("como para que los alumnos se guíen y estudien", comenta un profesor) pero en sus clases trabajan con otros materiales, especialmente textos de origen académico.

Desde mi punto de vista, la creación de *dossier* permite a los docentes realizar una selección propia y singular en un movimiento que combina el aprovechamiento, el gusto y la operatividad, retomando los conceptos de De Certeau. En efecto, los docentes aprovechan los libros de texto en la confección del *dossier*, es decir, materiales pensados, adaptados y dirigidos a los estudiantes, con textos adecuados a esos destinatarios. También eligen (al tiempo que aprovechan y utilizan) de acuerdo a las actividades, imágenes y fuentes incluidas en los libros. Además, optan por recortar distintas partes de los libros de acuerdo a su gusto

en torno a las explicaciones que desarrollan, por la línea historiográfica que incluyen, por los contenidos que presentan de acuerdo a los diseños, por los materiales que contienen más allá de los textos centrales. Finalmente, el *dossier* resulta operativo, ya que les permite trabajar con lecturas escolares sin necesidad de solicitar la compra de un texto a los estudiantes o restringirse a una sola oferta editorial. En síntesis, a través del *dossier*, los docentes defienden la posibilidad de la invención de un material nuevo, del que son sus autores-editores.

Ahora bien, la preeminencia de los libros de texto escolares (sean en su edición original o bajo la forma de *dossier* y *collage*), no significa homogeneidad de materiales, textos o lecturas en las clases de Historia. Antes bien, los propios libros escolares albergan diversos textos –al citar, reproducir o sugerir para su búsqueda en internet–: extractos de textos académicos diversos (historia, sociología, economía), imágenes (fotografías, reproducciones de obras de arte, humor gráfico, afiches, dibujos, esquemas, portadas de libros, diarios, revistas o discos); mapas históricos; referencias de cine ficcional y documental; fuentes primarias –como discursos oficiales, actas y resoluciones–; estadísticas en cuadros y gráficos; letras de canciones, sitios web, y un largo etcétera. Estas evidencias confirman las transformaciones de los libros escolares actuales que ha dejado atrás aquel texto "único y plano", acompañado fugazmente por alguna ilustración, y reafirman una composición propia del hipertexto, por sus componentes multimediales, por la apertura a lecturas de y en internet, y por la existencia de secciones específicas vinculadas con el uso de TIC (Massone, Romero y Finocchio, 2014).

Finalmente, que los textos escolares sigan siendo los materiales dominantes en las clases de Historia no implica homogeneidad en sus usos. Ya el propio modo de circulación de esos materiales condiciona esos usos y apropiaciones. En las clases observadas he podido advertir que los libros se utilizan como base organizadora de la tarea docente y la tarea de los estudiantes, como apoyo eventual para algunos temas o definiciones en clase, como fragmento para utilizar algunos textos o materiales, especialmente fuentes. Como se verá más adelante, también se perciben en las aulas diversas motivaciones y sentidos en la utilización de los libros de texto escolares.

En síntesis, en esta materialidad dominante y recurrente en las clases de Historia –como son los libros de texto escolares– se destacan invenciones en sus modos de circulación, reproducción y uso por parte de los docentes, además de los cambios en sus formas y contenidos. Nuevamente, como ya he dicho para otros aspectos de la historia como disciplina escolar, algo viejo y conocido se

combina con lo nuevo. Algo dado se reinventa mostrando el carácter productivo de la cultura escolar, la naturaleza inquieta de los saberes y prácticas del docente.

De modo emergente, otros materiales utilizados en las clases de Historia son las fuentes, los textos académicos o académico-divulgativos, y los materiales visuales y audiovisuales.

En el caso de las fuentes históricas, varios profesores encuentran en ellas una "seña de identidad" propia de esa disciplina escolar. Este tipo de recurso es cada vez más diverso y accesible, no solo en los propios libros de texto escolares sino también en múltiples materiales didácticos de origen editorial, oficial (por caso, el portal Educ.ar), o disponibles en sitios que los propios docentes crean y se recomiendan unos a otros, en páginas de Facebook que los congregan, participan o consultan. Del mismo modo, tanto para "superar" la narrativa de los textos escolares como para formar a los estudiantes como lectores, para proseguir estudios superiores, en las clases de Historia a veces se utilizan extractos de textos académicos o libros escritos por académicos con afán divulgativo.[15]

Por su parte, los materiales visuales y audiovisuales están presentes en las aulas, aunque no de modo generalizado ni dominante aún. Según hemos podido advertir en las observaciones de clases y también inferir a partir de algunas pocas carpetas, los filmes –de ficción o documental– son utilizados por los profesores en diversas dosis, modalidades, soportes y espacios de puesta a disposición.[16] Para algunos, es un material que sugieren para ver fuera del aula a fin de realizar un trabajo práctico. Para otros, un recurso que se ve completo en clase y se analiza a través de un cuestionario. Para otros, un material que se recorta y se da en trozos para visualizar en la escuela, o completo porque su duración se ajusta a los tiempos áulicos. Los docentes encuentran diversas potencialidades pedagógicas y didácticas en el uso de estos materiales: resulta un buen recurso para la motivación de los estudiantes porque son dinámicos y atractivos, se acerca a los códigos y consumos culturales de los jóvenes –más propensos a lo audiovisual–, facilita dimensionar procesos complejos difíciles de explicar, lograr mayor empatía con los actores históricos, etcétera. En el caso de los documentales, además, los docentes

[15] En este caso, el texto de Di Tella *Historia social de la Argentina Contemporánea* y *Breve Historia Contemporánea de la Argentina* de Luis Alberto Romero. Entre las observaciones y las carpetas hemos tenido la oportunidad de advertir la circulación de textos de autores como Traverso, Franco y Levín, Fitzpatrick, Tach, O'Donell, Todorov, Vezetti, Hobsbawn, entre otros.

[16] Sobre el vínculo entre cine e historia resultan ineludibles las referencias de Ferro (1995) y Rosenstone (1997). Sobre el cine en la escuela, las referencias son abundantes de las que indicaré, solo a modo de ejemplo, Paladino (2006), Serra (2011) y las propuestas de su uso en Dobaño *et al.* (2000)

refieren a un material eficaz para dar cuenta y debatir la multiperspectividad, multicausalidad, multiescalaridad de los procesos que enseñan.[17]

Entre estos materiales, es notorio que los filmes, más que las imágenes fijas –como las fotografías–, son los que más convocan a los profesores. En tal sentido, y a pesar de ser aparentemente "autoexplicativos", cabe recordar la importancia de la "educación de la mirada" (Dussel y Gutiérrez, 2006) y la centralidad del rol pedagógico de los docentes en tal cuestión (Ferro, 1998) que de hecho se traduce en muchas prácticas docentes que presentan, orientan y acompañan el análisis. En esto último, también cabe fortalecer el análisis no solo en términos de información histórica sino también en relación con el lenguaje cinematográfico, al contextualizar su producción, así como al atender a sus técnicas y estrategias de representación, su combinación de imágenes, sonidos y voces. En adición, parece claro que los profesores de Historia deberían animarse aún más a trabajar con fotografías como fuentes, pero también es evidente que este retraso emula a la dilación del campo historiográfico académico que, tardíamente, incorporó estas fuentes como legítimas y válidas (Burke, 2005; Samuel, 2000; Lobato, 2008).

En relación con estos materiales visuales y audiovisuales, cabe agregar que incluso en el caso de las escuelas con aulas virtuales y *notebooks* por cada alumno (propias o del programa Conectar Igualdad), muchos profesores sostienen la visualización de materiales fílmicos o fotográficos de modo colectivo, proyectándolos de manera simultánea y grupal. Se trata, nuevamente, de una práctica docente, una táctica, no necesariamente de resistencia al modelo 1 a 1, sino una decisión que previene posibles problemas que harían peligrar el desarrollo de su clase (por ejemplo, de conectividad); una medida que asumen por la convicción de un mejor aprovechamiento y una mayor eficacia para la interpretación y construcción de saberes en sus aulas. De hecho, fueron varios los profesores que señalaron su preferencia por el cañón-proyector por sobre las *notebooks* e insistieron en la dimensión colectiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Todo esto da cuenta del saber hacer docente, de saberes generados en las aulas, en el día a día, que van más allá de las normas y las sugerencias, como me he propuesto resaltar. Saberes y prácticas docentes que nos permitirían iniciar un camino inverso para pensar las TIC, las escuelas y las clases de Historia. Saberes y prácticas que no "bajan" ni hacen bajadas, sino que podrían "subir"

[17] Particularmente sobre el uso de documentales de Canal Encuentro, ver la investigación en curso de Buletti (2016).

para subvertir el orden más conocido de pensar la enseñanza, al ir del aula a la teoría pedagógica-didáctica y a las decisiones político-normativas (y no al revés, como estamos acostumbrados). Saberes y prácticas que, como señala Chervel (1991), muestran que los cambios en la escuela no se producen exclusivamente fuera de ella, y por la intervención de los intelectuales y especialistas del campo pedagógico o el poder político institucional, sino fundamentalmente por los agentes históricos que la habitan: los profesores y los estudiantes.

Siguiendo con la cartografía de materiales, resulta perceptible en las fuentes escolares que de modo preliminar y aún latente, despuntando con fuerza, pero aún por crecer y ser más utilizados en las aulas, se encuentran los materiales multimediales. Su circulación ha sido promovida tanto por el programa Conectar Igualdad, en escuelas públicas, como por la adopción de plataformas virtuales de las editoriales y/o por la generación de sus propios campus en las escuelas privadas. En efecto, las secuencias didácticas del programa Conectar Igualdad y otros materiales de origen estatal[18] y académico[19] incluyen o indican enlaces a través de los cuales se acceden a materiales escritos (textos escolares, académicos, notas de prensa, entrevistas en revistas, letras de canciones, artículos de opinión, discursos presidenciales); en formato audio (discursos presidenciales, canciones) y recursos audiovisuales (programas televisivos diversos en fragmentos o completos, videos de recitales, videos documentales, etcétera). Del mismo modo, las plataformas editoriales también incluyen o indican diversos materiales, más allá del propio libro de texto escolar que digitalizan.

Respecto a estos materiales resulta importante señalar que la multimedialidad implica un desafío mayor puesto que no se trata solo de nuevos materiales y soportes sino también de diferentes lenguajes y discursos en la historia como disciplina escolar. De allí que, tanto en la práctica como en la formación docente, debamos continuar trabajando con los usos de esos lenguajes y discursos, al ensayar alternativas y ejercitar la mediación que pueden establecer entre la enseñanza de la historia y la cultura digital, como señala Andrade (2014).

Y también aquí, en relación con las latencias que se perciben en los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia, y especialmente en su rasgo de materialidad, resulta pertinente volver a las palabras de Chervel cuando indica:

[18] Por ejemplo, "Múltiples voces del Bicentenario", disponible en http://vocesbicentenario.educ.ar/. Para conocer la propuesta puede verse la entrevista realizada a sus responsables (Finocchio y Massone, 2012).

[19] Por ejemplo, "Carpetas Docentes de Historia", sitio desarrollado por la Universidad Nacional de La Plata bajo la dirección de Dolores Béjar. Disponible en www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/.

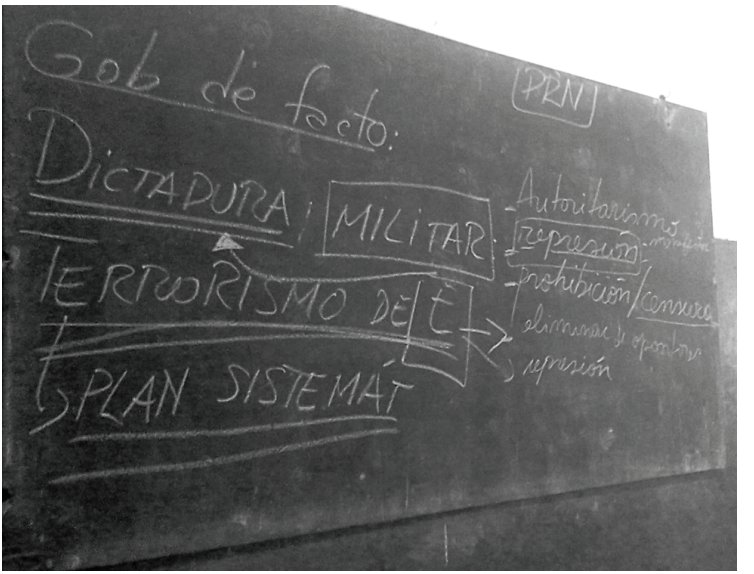
> La estabilidad de una disciplina escolar […] no es, pues, como se piensa a menudo, un efecto de la rutina, del inmovilismo, de la pesadez o de la inercia inherentes a la institución, sino que es el resultado de un largo proceso de concertación basado en el aprovechamiento común de una considerable experiencia pedagógica (1991: 84).

De este modo, insisto en la poca operatividad de acercarnos a las prácticas a partir de la inspección del cumplimiento (o incumplimiento) de ciertas normas o sugerencias didácticas. En lo que refiere a los materiales multimediales, lo que se percibe en las aulas es la experimentación, es la suma paulatina de experiencias pedagógicas por parte de los docentes que harán consolidar estos materiales en un futuro próximo.

Finalmente, cabe destacar una materialidad perenne (tanto que parece invisible) que prácticamente no ha cambiado en el siglo xxi, aunque casi no se mencione en las fuentes normativas vigentes ni en las sugerencias didácticas actuales. Me refiero a los pizarrones, mapas y láminas, así como las propias carpetas de los estudiantes. En efecto, todos estos elementos estaban presentes en todas las clases observadas, en algunos casos de manera excluyente mientras que, en otras, en convivencia con televisores, cañones, pantallas, *tablets, notebooks*, etcétera. Tal permanencia ancla, en buena medida, en su eficacia y operatividad, lo que no imposibilita que sean usados con renovados sentidos y contenidos al tiempo que sean vectores de nuevas representaciones y prácticas.

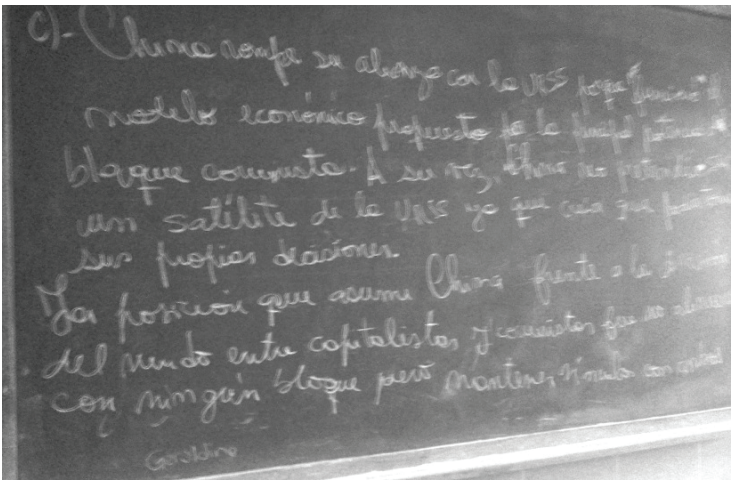
Como ya se señaló, los pizarrones suelen albergar las síntesis, gráficas o enumerativas, elaboradas por los profesores (y también a veces entre docentes y estudiantes) y que son copiadas en las carpetas por los estudiantes. Pueden dar muestra de contenidos renovados, así como de nuevos sentidos en su utilización, como puede observarse en los ejemplos incluidos a continuación.

La primera fotografía reproduce un pizarrón plagado de conceptos claves para la interpretación de la historia argentina reciente. Es decir, se trata de lo más novedoso de la historia como disciplina escolar (puesto que hace relativamente poco que tal porción del pasado es objeto de trabajo en la escuela) en lo más conocido de la escuela, como es el pizarrón. Así, la imagen muestra una mixtura de lo nuevo y lo viejo en el aula.



Pizarrón de clase de Historia, 6° año, escuela privada laica, 2013.

En la segunda foto, se puede ver otro pizarrón que se utiliza para escribir colectivamente una respuesta del cuestionario (nótese que se trata de la consigna "c"). En la clase observada, el docente utilizó ese soporte para ir plasmando una respuesta consensuada a la que se llega discutiendo el contenido y la forma (conectores, adversativos, adjetivos, etcétera) para que luego los estudiantes copien en sus carpetas. La táctica que el profesor despliega, según lo manifestado en la entrevista, se utiliza para enseñar a escribir historia a sus estudiantes, anudando, una vez más, nuevos objetivos en conocidos soportes.



Pizarrón de clase de Historia, 5° año, escuela pública, 2013.

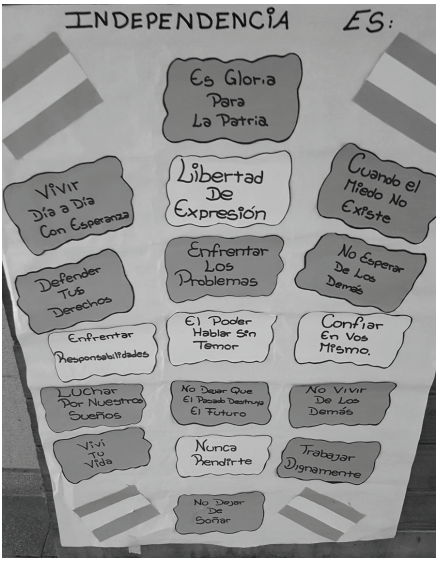
Otro de los materiales perennes en las aulas son las láminas y demuestran la potencia de la cultura escolar, es decir, ponen en evidencia tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación (Viñao, 2002), puesto que no aparecen señaladas en las fuentes normativas ni son ponderadas en la bibliografía pedagógica para el nivel secundario. No obstante, resulta interesante destacar que las láminas reflejan una materialidad perenne, pero al mismo tiempo una actividad reemergente.[20]

En ocasiones, la confección de láminas trasciende los salones y se exponen en los pasillos de las escuelas. En esos lugares también aparecen carteleras en pizarrones, afiches y ornamentaciones –especialmente dedicadas a las efemérides–, utilizándose las láminas provistas por las revistas de consejos pedagógicos, decoraciones que preparan los preceptores (guirnaldas, palomitas de papel celeste y blanco, etcétera), así como producciones de los estudiantes. Además, en los pasillos o el *hall* de las escuelas pueden encontrarse exposiciones de producciones realizadas en espacios curriculares –como Plástica– que dialogan con otras asignaturas como Historia. Y subrayo que esto ocurre no solo en escuelas primarias, sino también en instituciones que albergan a nivel secundario, de adultos y superior. Las siguientes imágenes, ilustran lo antedicho.

[20] Ver lo señalado en las páginas anteriores en torno a las actividades reemergentes.

Exposición en el *hall* de una escuela privada confesional, 2013.

Cartelera en un pasillo de escuela estatal secundaria y de adultos, 2013.



Afiche cartelera, pasillo de escuela pública, 2016.

En este último ejemplo, incluido aquí para dar cuenta de una materialidad perenne, pero con sentidos renovados, también resulta visible el giro subjetivo y sensible del que dábamos cuenta en el capítulo anterior. En efecto, parece claro que, al trabajar el bicentenario de la independencia nacional, ese proceso y concepto es leído, traducido y reinterpretado por los estudiantes en relación con sus propias vidas, su presente y su futuro.

Los mapas en formato lámina también son profusamente utilizados en las aulas, sean políticos o temáticos, acompañando la exposición de los profesores (que entienden necesario que los alumnos "se ubiquen en el espacio" mientras explican diversos procesos o acontecimientos). Y aunque exista una abundante cartografía disponible en internet, esos mapas siguen vivos en las aulas, permiten una visualización colectiva, no necesitan electricidad ni conexión a red y están disponibles en las mapotecas escolares. En síntesis, son eficaces y operativos.

Las siguientes fotos ilustran los usos de los mapas y, a la vez, permiten visualizar otras ideas hasta aquí señaladas. En el primer caso, la combinación de diversos materiales (pizarrón tradicional, mapa temático, televisión y *notebook*) y en el segundo, la sumatoria del mapa a la confección del esquema explicativo por parte del profesor sobre el pizarrón.

Aula de Historia, 3er año, escuela privada laica, 2013.

Observación de clase de Historia, 5° año, escuela estatal, 2013.

Finalmente, las carpetas en papel de los estudiantes también resultan un material perenne aún hoy. Resulta interesante señalar que este dispositivo aparece escasamente mencionado por la normativa y solo aparece en los ítems relacionados con la evaluación y seguimiento de los aprendizajes, sugerencia que es

apropiada por los profesores.[21] En efecto, se registra el "control" periódico de las carpetas por parte de los docentes, que lo dejan señalado y firmado, sobre todo (aunque no exclusivamente) en los primeros años de la escuela secundaria. Asimismo, y aunque no se plasme directamente, "tener la carpeta completa" suele ser un elemento de acreditación de la asignatura y se encuentra presente en los "contratos pedagógicos", programas, y normas de trabajo que circulan en las clases de Historia.

Desde luego, la carpeta (que aquí, además, he tomado como fuente de la indagación) es un dispositivo particular que produce ciertos saberes y efectos (Gvirtz, 1999), que impone sus límites físicos, que *formatea* y articula de un modo particular los haceres y saberes de las clases de Historia. Para empezar, de modo eminentemente escrito (manuscrito) e individual. No obstante, también podríamos considerarlo –de acuerdo a Anne Marie Chartier (2002)– como un dispositivo que orienta y acompaña, que torna al mundo escolar en un espacio habitable y compartido, a través de tareas, consignas de trabajo, de lectura, de "técnicas de estudio", como fueron advertidas.

Lo que resulta sugestivo es que las carpetas en papel se siguen utilizando incluso en escuelas en las que se habilitan de manera sistemática aulas o plataformas digitales, sean editoriales o no. Así, los profesores desarrollan una práctica híbrida (Vidal, 2007), combinando la carpeta virtual y la carpeta en papel, y prefieren esta última para la entrega de trabajos prácticos a evaluar.

En toda esta hibridación material de la enseñanza de la historia, el impacto de internet en esta disciplina merece una mención especial. De hecho, apareció (de modo especial o incidental) en varias observaciones de clases, en situaciones a las que aludiré a partir de algunas pocas y breves escenas áulicas.

Internet acelera los tiempos escolares e introduce otras referencias y fuentes en el saber histórico áulico. Por ejemplo, al final de una clase referida a la Revolución mexicana, un profesor solicita "para la próxima clase" que los estudiantes busquen información, pero esa averiguación se hace de inmediato e *in situ*:

> Profesor: *Para la próxima clase, averigüen qué fue el* EZLN*, es decir, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.*

[21] "Además de los exámenes existen otros modos de evaluar la evolución de los aprendizajes de los alumnos/as. Se propone aquí el trabajo junto a los cuadernos de los alumnos/as. Mucho más que la tarea de evaluar si 'el cuaderno está al día' o 'las soluciones a los problemas son correctos' es un instrumento que puede ser utilizado como un adecuado indicador en el contexto de una metodología. Es decir, el cuaderno se inserta en una metodología" Diseño Curricular para 1er año (ESB), Ciencias Sociales, p. 81 (PBA-DGCYE, 2006).

> Alumna [mirando la pantalla de su celular lee en voz alta]: *¡Ya está! EZLN. Ejército Zapatista de Liberación Nacional es una organización mexicana de carácter político libertaria, que en sus inicios fue militar. Su inspiración política es el zapatismo, el marxismo y el socialismo libertario, y su estructura militar es la guerrilla"* [La alumna lee desde su celular el sitio Wikipedia.org] (Extracto de observación clase escuela pública, 4° año, 2012).

Internet hace que la biblioteca pueda estar dentro del aula. Y esa inclusión, que está potenciada por los propios profesores, permite acceder a un espectro más amplio de materiales y textos. En medio de una clase sobre Revolución rusa, se accede a un repositorio de fuentes primarias específicas para leer una de ellas del siguiente modo:

> Profesor: *Bueno ahora vamos a pasar a otra cosa, vamos a hacer algo más divertido, bueno, algo más divertido para mí ¿quién tiene internet en el celular?*
>
> Alumna: *¡Yo profe!*
>
> Profesor: *Bueno, buscá en www.marxist.org/espanol/kropotkin* [lo copia en el pizarrón] *la carta de Tropotkin a Lenin. Está buenísimo este sitio. Recopila documentación digitalizada y traducida… ¿lo podés leer?* [La alumna lee desde la pantalla del celular] (Extracto de observación de clase, escuela privada laica, 4° año, 2013).

Internet es objeto de reflexión. Por ejemplo, en medio de una puesta en común sobre la historia y la memoria, porque hace pensar en las fuentes y la escritura. Así, en el siguiente diálogo, al discutir sobre los cánones positivistas en torno a las fuentes y el valor de la palabra escrita e impresa como definitiva e inamovible, Wikipedia se menciona como un espacio de construcción y cambio permanente:

> A9: *Porque la memoria va cambiando durante el tiempo, o sea... en cambio los documentos escritos nunca van a cambiar, porque están escritos.*
>
> P: *Exactamente, eso es lo que dice la historia positivista. ¡Muy bien, muy bien!* [risas]. *Lo que dice la historia positivista es que la memoria cambia porque es subjetiva y está filtrada por el tiempo, los documentos escritos no cambian porque están impresos en un papel. Entonces pueden pasar mil años y lo que está escrito va a seguir siendo lo mismo.*
>
> A8: *Menos en Wikipedia que está cambiando todo el tiempo…*

P: *¡Claro!, bueno… ya internet es otro tema. Por eso, ¿qué debemos hacer cuando buscamos algo de internet?*

A4: *Poner cuándo lo buscaste*…

P: *Copiar "en línea", poner cuándo lo buscaron. Justamente por lo que vos estás diciendo de Wikipedia, que va cambiando* […] (Extracto de observación de clase, escuela privada laica, 6° año, 2013).

Todas las escenas anteriores nos incitan a pensar, entre otras muchas cuestiones, en las mutaciones en el orden del discurso y de la autoridad del saber que ha señalado Roger Chartier (2008). Según este autor, durante mucho tiempo, el orden del discurso siempre fue un orden de los libros o, mejor, un orden de lo escrito que asociaba estrechamente autoridad del saber y forma de publicación. Sin embargo, agrega, hoy eso se está transformando por cuanto las posibilidades técnicas permiten, sin controles ni plazos, la puesta en circulación universal de opiniones y conocimientos (así como de errores y falsificaciones).

Paralelamente, estas mismas escenas resultan también interesantes para mostrar, nuevamente, la relación entre normas y prácticas. Y es que la normativa educativa –vigente en la provincia de Buenos Aires al momento de realizar las observaciones de clases– prohibía el uso de celulares en las aulas.[22] Así, entonces, en las dos primeras escenas observadas y citadas, vemos prácticas que no tienen que ver con las normas, sino que se alejan de ellas y las discuten, al incorporar ese artefacto tan cotidiano y común en la vida diaria al trabajo en el aula, de la mano de los alumnos y de los profesores. Prácticas extendidas que probablemente incentivaron el cambio del marco normativo que hoy sí permite su uso. Nuevamente, la cultura escolar y lo pragmático de los sujetos educacionales que expurgan normas desde su experiencia (Vidal, 2007). Otra vez, de la práctica a la norma.

Finalmente, las escenas citadas vuelven a dejar a la vista, además, otras cuestiones ya señaladas anteriormente: las múltiples referencias y narrativas del saber escolar, el acceso a la información y los criterios para la búsqueda, la centralidad del rol de los profesores, etcétera, temas sobre los que ya contamos

[22] La Resolución N°1728/06 de la DGCE, en su artículo 1, establecía: "Prohibir en todo el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires la utilización de teléfonos celulares al personal docente y a los alumnos que /sean portadores y/o usuarios de los mismos, dentro del ámbito escolar y en horario de clase". Esta normativa fue modificada por la Resolución N° 778/16 que deroga la anterior y "habilita el uso de los distintos dispositivos tecnológicos en el ámbito escolar por parte de los alumnos y los docentes, como recurso pedagógico didáctico".

con pesquisas más profundas y específicas (Andrade, 2014; Carnevale, 2014; Massone, 2011, 2012 y 2014). Sobre lo anterior, cabe agregar, sobre todo en relación con la práctica docente en Historia, la centralidad de los profesores en la formación de internautas, para enseñarles a buscar, seleccionar, interpretar, organizar, relacionar y evaluar, saberes que deben construirse y transmitirse en las escuelas a través de la mediación pedagógica de los docentes (Cano, 2010; Massone, 2012), saberes que, más concretamente aún, solo pueden tener lugar en las aulas.

Conectado a lo anterior, internet se presenta de muy diversas maneras en las clases de Historia, las que muestran prácticas silenciosas y casi invisibles, en las que lo analógico y digital conviven, en las que las TIC son usadas y apropiadas de modos diferentes, y en las que van mutando los saberes y prácticas de la historia como disciplina escolar. En un pizarrón, la docente anota su correo personal para que los estudiantes le envíen sus avances de los proyectos de investigación. En una carpeta, se ve que las consignas indican realizar el trabajo práctico en un procesador de textos y que debe enviarse a través de la plataforma virtual. En un aula, un documental de Canal Encuentro es visualizado y analizado. En otro pizarrón, una profesora anota el *link* de YouTube a partir del que los estudiantes pueden encontrar y ver la película sobre la que deben hacer un trabajo práctico. Otra docente les recuerda a sus estudiantes el grupo de Facebook que armó para "colgar" recursos y tareas y, de esa manera, mitigar el ausentismo o la falta de clases. Una profesora propone el trabajo cooperativo de armar una cartelera virtual con *linoit.* En otra escuela, un curso escribe un texto de manera colaborativa en Google Drive. Otros jóvenes, arman una exposición virtual en un *blog*. Nuevamente, entonces, el saber docente, los profesores ensayando y probando, mostrando la enseñanza de la historia en movimiento.

A esos usos no sistemáticos de internet se pueden sumar evidencias de aulas en las que se hacen usos intensivos. En los espacios "puramente" virtuales, también puede advertirse la convivencia de materiales digitales con otros que fueron originalmente impresos, y mostrar así que lo analógico y lo digital no son "estadios" de un camino lineal, sino elementos que conviven, se superponen y se mixturan.[23] Por ejemplo, en una clase elaborada por una profesora para

[23] Del mismo modo, las plataformas virtuales de las editoriales de textos escolares, ofrecen espacios que emulan los típicamente escolares –como la sala de profesores– cuando sugieren a los docentes que "suban" sus clases y recursos para que puedan ser descargados por cualquier otro docente que utilice la plataforma. Además, incluyen los mismos textos en papel (sin modificación alguna) para su lectura en pantalla, e imita visual y sonoramente el pase manual de hojas.

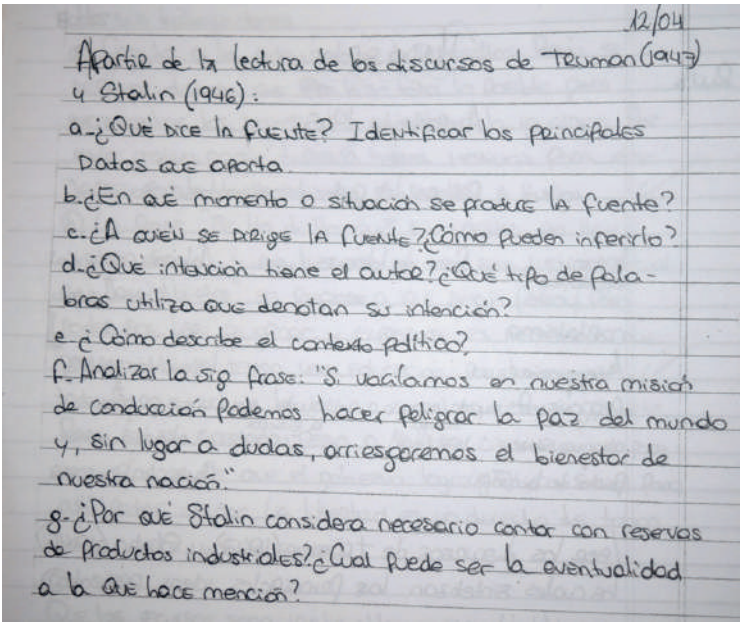
un aula virtual, se incluyen recortes de libros de texto escolares (editados en papel) que son escaneados, recortados y pegados junto con *links* para buscar información en diversas páginas web recomendadas o desde los que se realizan visitas virtuales por museos y edificios históricos, se visualizan imágenes, se ven documentales, etcétera. Se trata de un material literalmente "inventado" por la profesora que no recibió más indicaciones que "hacer uso del aula virtual" cuando tomó horas en una escuela. Así, ella misma produjo el material e inició su propio camino en la enseñanza de la historia en la era digital.

Asociadas a esta materialidad diversa que muestra la enseñanza de la historia, también aparecen apropiaciones disímiles. Las apropiaciones ya mencionadas en relación con los libros de texto escolares son la construcción de *dossiers* y la selección plasmada en *collages* por parte de los docentes. Ahora bien, ¿para qué se usan? ¿Para qué se ponen a disposición de los estudiantes? Porque, más allá de los "recursos didácticos", resulta interesante pensar qué prácticas de lectura se despliegan en la historia como disciplina escolar.

En ocasiones, los libros de texto escolares se utilizan para leer y responder, leer y copiar, leer y resumir, así como leer y resolver actividades. Las consignas avanzan, sobre todo, en términos de percepción histórica y, en ocasiones, hacia la interpretación histórica. Si, como señala Choppin (2000 y 2004), los libros tienen múltiples funciones –referencial, instrumental, cultural y documental–, en las aulas sobresalen apropiaciones y prácticas relacionadas con ellas: se utilizan como referencia principal para el desarrollo de los contenidos, para aprovechar actividades, y para tener acceso a documentos textuales o visuales.

Del mismo modo, las fuentes históricas son usadas de diferentes maneras, con diversos grados de complejidad y aprovechamiento. Algunas veces, son puestas a disposición de los estudiantes para extraer información o también son trabajadas con mayor profundidad, es decir, no solo para extraer información histórica sino también para analizar su contexto, autor, propósito, así como reflexionar sobre su fiabilidad y contrastar con otras fuentes.

En el siguiente ejemplo, extraído de una carpeta, se muestra cómo se trabajan dos discursos (de Truman y Stalin) y se los aborda como fuentes, no solo para retomar la información sino para reflexionar sobre el momento de producción, los destinatarios a los que van dirigidos, la intencionalidad que muestran sus expresiones, la construcción y el sentido del mensaje.



12/04
A partir de la lectura de los discursos de Truman (1947) y Stalin (1946):
a- ¿Qué dice la fuente? Identificar los principales datos que aporta
b. ¿En qué momento o situación se produce la fuente?
c. ¿A quién se dirige la fuente? ¿Cómo pueden inferirlo?
d. ¿Qué intención tiene el autor? ¿Qué tipo de palabras utiliza que denotan su intención?
e. ¿Cómo describe el contexto político?
f. Analizar la sig. frase: "Si vacilamos en nuestra misión de conducción podemos hacer peligrar la paz del mundo y, sin lugar a dudas, arriesgaremos el bienestar de nuestra nación."
g- ¿Por qué Stalin considera necesario contar con reservas de productos industriales? ¿Cual puede ser la eventualidad a la que hace mención?

Carpeta 23, estudiante de escuela pública, 5° año, 2013.

En el caso de los usos de materiales audiovisuales, también se ensayan diversas lecturas: en algunos casos es fuente de información; en otros, material de reflexión e interpretación sobre su lenguaje y contenido; y, en ocasiones, es base para una nueva elaboración.

Por ejemplo, las siguientes guías de trabajo (a partir de la película *Good By, Lenin*), elaboradas por dos profesores, muestran distintas actividades y lecturas que se proponen sobre un mismo material. Asimismo, vuelven a poner en evidencia la diversidad de consignas que son planteadas para que los estudiantes, entre otras cosas, opinen, argumenten, justifiquen, etcétera.

En el primer caso, se trata de un conjunto breve que apela a un análisis más global de la película para que los estudiantes relacionen con los contenidos vistos en clase, reflexionen sobre otras problemáticas más actuales, mencionen el impacto de ciertas escenas, examinen aspectos humanos y generacionales, e imaginen y arriesguen un título y final diferente para el filme.

Trabajo práctico: análisis de la película *Good bye, Lenin*

- Señalá la relación que encontrás entre la película y la Revolución Bolchevique.
- ¿En qué contexto histórico se desarrolla la película?
- Investigá qué otros muros se levantan en la actualidad para separar a distintos Estados.
- Analizá desde el punto de vista generacional e intrageneracional el cambio de sistema en la RDA.
- ¿Cuál es el gran dilema humano que presenta la película?
- Explicá cuál fue la escena que te impactó más.
- Pensá un nuevo título y un final diferente para la película y explica por qué (Consignas dictadas durante la observación de una clase de Historia, escuela privada laica, 4° año, 2013).

En el segundo caso, a partir de la misma película, se propone un mayor número de consignas, de carácter más analítico, que orientan a los estudiantes al examen más pormenorizado de su contenido para extraer información de tipo histórico a través de ejemplos. Además, algunas preguntas van más allá de lo narrado en el propio filme o parten de algunos aspectos y plantean la búsqueda de más información. No obstante, las diferencias, este docente coincide con el anterior en solicitar a los estudiantes que propongan un nuevo título.

Trabajo práctico: análisis de la película *Good bye, Lenin*

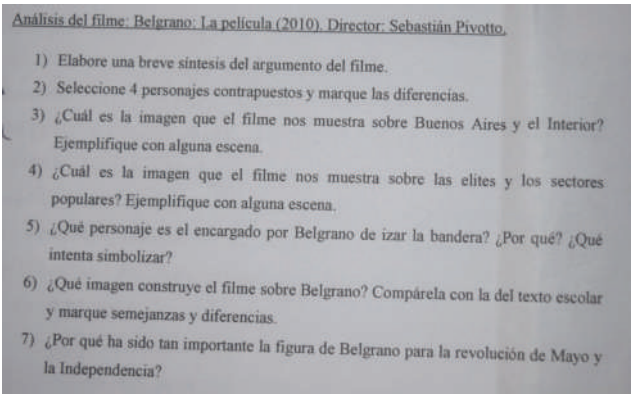
- Explica el nombre de la película. ¿Lo crees acertado?, ¿por qué? Proponé otro título.
- ¿Qué dos Alemanias dividía el muro de Berlín? ¿Qué sistemas económicos se daban en cada una de las Alemanias divididas por el muro?
- ¿Cómo se manifiestan en la película los sistemas económicos de cada Alemania?
- ¿A qué se dedicaba la mamá de Alex? ¿Por qué crees que era importante su labor?
- ¿Cuál era la importancia de los viajes espaciales para los países de la órbita soviética? ¿Cómo se refleja esa importancia en la película?
- ¿Qué pedían los manifestantes en la marcha del 7 de octubre?

- Señala dos ejemplos que muestren que esta era una sociedad con un sistema político totalitario. Explícalos.
- Señala tres cambios que hayan ocurrido en la sociedad alemana después de la caída del muro de Berlín. Arguméntalos tomando en cuenta la situación previa y la posterior
- ¿Cuáles son las razones que le dan a la mamá de Alex para explicar la emigración del oeste al este?
- ¿Cuáles son las desventajas de la unificación alemana? Nombrá tres y explícalas.
- ¿Cuál es tu opinión respecto a la historia que muestra la película? ¿Crees que pudo se real la visión que ahí se muestra de Alemania? ¿Pudo esta situación repetirse en otros lugares? Señala cuáles. (Consignas entregadas en fotocopias durante la observación de una clase de Historia, escuela estatal, 4° año, 2013).

Resulta interesante señalar también que las consignas del trabajo práctico anterior reflejan una reapropiación de un material que circula en varios sitios web y *blogs* con recursos y propuestas para las clases de Historia, que suelen frecuentar los docentes para realizar lo que Nancy Romero (2011) denomina "la caza de actividades".[24] Es decir, se trata de una táctica que –nuevamente– da cuenta de la suma de experiencias pedagógicas en la construcción del saber hacer docente. En otras palabras, son escenas que nos permiten pensar e invitan a asumir como docentes "un lugar de búsqueda, de creación, de renuncia a lo incuestionable y de madurez de quien debe tomar decisiones" (Romero, 2011: 148).

En ocasiones, el trabajo con filmes también avanza en el análisis de la construcción cinematográfica y propone el entrecruzamiento y la comparación entre diversos materiales, saberes y discursos (película y texto escolar), como puede verse en las consignas propuestas por un docente a sus estudiantes. Al mismo tiempo, deja a la vista que esta mixtura hace convivir formas conceptuales y abstractas (de los libros de texto escolares) con formas más narrativas, con protagonistas y hechos concretos (a través de los filmes).

[24] De hecho, un cuestionario muy similar se encuentra en un blog de un profesor de Historia de Málaga. Disponible en http://joseluistrujillorodriguez.blogspot.com.ar/2013/06/cine-y-guerra-fria-good-bye-lenin-2003.html.



Análisis del filme: Belgrano: La película (2010). Director: Sebastián Pivotto.

1) Elabore una breve síntesis del argumento del filme.
2) Seleccione 4 personajes contrapuestos y marque las diferencias.
3) ¿Cuál es la imagen que el filme nos muestra sobre Buenos Aires y el Interior? Ejemplifique con alguna escena.
4) ¿Cuál es la imagen que el filme nos muestra sobre las elites y los sectores populares? Ejemplifique con alguna escena.
5) ¿Qué personaje es el encargado por Belgrano de izar la bandera? ¿Por qué? ¿Qué intenta simbolizar?
6) ¿Qué imagen construye el filme sobre Belgrano? Compárela con la del texto escolar y marque semejanzas y diferencias.
7) ¿Por qué ha sido tan importante la figura de Belgrano para la revolución de Mayo y la Independencia?

Carpeta 25, estudiante de escuela privada laica, 3° año, 2014.

Como ha podido verse en las páginas anteriores, la historia como disciplina escolar hoy discurre entre papeles y pantallas, soportes que albergan o referencian recursos escritos, visuales, audiovisuales, multimediales. Se trata de una materialidad "estallada", en la que lo escrito sigue teniendo preeminencia, pero lo visual y audiovisual va ganando terreno a paso firme.

En este sentido, queda abierto un camino para seguir pensando cómo la materialidad incide en los textos y las lecturas, en el caso de la historia como disciplina escolar. Y aun cuando, como advierte Chartier (2006b y 2008), las mutaciones en el orden de las prácticas suelen ser más lentas que los cambios en las técnicas (por ejemplo, la invención de la imprenta no produjo inmediatamente nuevas formas de leer) parece claro que hoy las transformaciones son múltiples, concomitantes y aceleradas. En efecto, Chartier indica que hoy está cambiando todo al mismo tiempo: los soportes de escritura, la técnica de su reproducción y diseminación y las maneras de leer. Tal simultaneidad, afirma este autor, resulta inédita en la historia de la humanidad. Al mismo tiempo, este autor indica que, en la actual era de la textualidad electrónica, la lectura frente a la pantalla es discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad (Chartier, 2008), características que también se estarían repitiendo en las aulas analógicas si se tienen en cuenta los materiales atomizados y desvinculados de sus fuentes de procedencia (*dossier, collages,* etcétera).

Todo lo anterior –relacionado con los materiales, los textos y las lecturas– nos invita a reflexionar en una mirada temporal amplia, que permite recordar que el presente está hecho de pasados sedimentados o enmarañados, lo que

puede contribuir a un diagnóstico más lúcido de las novedades que nos seducen o espantan en el mundo contemporáneo (Chartier, 2008). Por esto, nos debemos más esfuerzos investigativos y formativos que aborden los cambios en la materialidad, los textos y las prácticas de lecturas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Invenciones y mixturas

En lo que refiere a las actividades y los materiales, un rápido vistazo al siglo xx nos devolvía una imagen de una historia como disciplina escolar memorística y libresca, es decir, una disciplina en la que las actividades se concentraban en repetición de datos fácticos y el material casi excluyente era el libro escolar.[25] A inicios del siglo xxi, las miradas a las clases de Historia revelan que las tareas y los materiales conforman un caleidoscopio más complejo, cambiante y combinado, en el que se advierten invenciones y mixturas.

El canon escrito e impreso sigue siendo parte dominante del código disciplinar a inicios del siglo xxi. No obstante, en la enseñanza de la historia –como muchas otras dimensiones de la vida social– lo digital-multimedial va ganando terreno. Y, de hecho, la inercia no supone una transportación inmutable. Antes bien, en esa continuidad aparecen rupturas en los propios materiales en papel, con metamorfosis hasta hace poco insospechadas. Por solo citar un ejemplo: libros de texto impresos con códigos *QR* en sus márgenes, que nos transportan directo a internet, y abren así ventanas a otros saberes, discursos, narrativas y lenguajes.[26] También se registran quiebres en las lecturas, las que se construyen entre los modos de leer que se practican y lo que los objetos habilitan (Chartier, 2007).

En esta transformación, internet despunta en las clases de Historia como fuente, como objeto de reflexión, como soporte, como biblioteca, etcétera. Al mismo tiempo, aparece con claridad que su presencia no ha supuesto la

[25] Coincido con Munakata (2009) en que el adjetivo "libresco" –utilizado muchas veces para aludir a una enseñanza tradicional– no hace justicia con la riqueza de los propios libros, ni con los docentes y las múltiples apropiaciones que despliegan. Por eso, cabe advertir que la noción de libresco alude aquí al uso casi exclusivo (pero no excluyente) de esos materiales y no comporta su condena.

[26] Ver la colección de libros de Historia Argentina para educación secundaria editada por Aique, en 2013, citada en las referencias.

muerte del libro, un miedo tan citado como contradicho (Chartier, 2010). Lo que emerge en la era digital es la reorganización de los discursos de la era de la textualidad electrónica en la que estamos inmersos. Si recuperamos nuevamente una mirada temporal amplia, resulta pertinente agregar, de la mano de Chartier (2006b y 2010) que, en la larga duración de la cultura escrita, cada mutación (aparición del códex, la invención de la imprenta) produjo la coexistencia original entre los antiguos objetos y gestos, y las nuevas técnicas y prácticas. Y esto es lo que se observa en las aulas hoy: la convivencia, la mixtura, la hibridación de materiales, textos, discursos, saberes.

También, claro, se observan inercias en las tareas y gestos cotidianos en las aulas: exposiciones, síntesis y cuestionarios. No obstante, como subrayé esas tareas repetidas también evidencian transformaciones en las formas, los contenidos, los vínculos, etcétera. Y es que las actividades se mueven entre la estandarización y la innovación, entre la rutina y la novedad, entre lo conocido y lo que se prueba. Los profesores arriesgan y experimentan, repiten lo eficaz y conocido, se pasan materiales, comentan resultados, se aconsejan, se sugieren sitios, páginas web, consultan grupos de Facebook en los que encontrar materiales, recursos y experiencias.

Finalmente, también aparecen invenciones en las aulas, lo que permite confirmar que la escuela no es un mero lugar de reproducción o de consumo pasivo. En esta dimensión de lo material –mucho más claramente– es en la que se expresan de modo más flagrante los haceres inventivos. En efecto, se muestran aventuras y experimentaciones de los docentes –no solo de modo individual sino también colectivo– cuando se autorizan a generar nuevos materiales (como el *dossier*), así como a trabajar con diversos saberes, discursos, lenguajes y soportes para diversas tareas y actividades (mirar una película por internet, generar grupos de Facebook, *blogs,* usar software que permiten trabajos colaborativos, etcétera)

En conjunto, la revisión de las actividades y la materialidad con sus permanencias transformadas, hibridaciones, mixturas e invenciones nos muestran una escuela y una enseñanza de la historia en movimiento y a los docentes que producen saberes y prácticas significativas y relevantes

Una enseñanza de la historia en movimiento

Roger Chartier (2007) señala que la lectura de las diferentes temporalidades que hacen que el presente sea lo que es –herencia y ruptura, invención e inercia– sigue siendo la tarea singular de los historiadores para con sus contemporáneos. Esta ha sido la perspectiva asumida para abordar los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia en la actualidad con el fin de señalar sus movimientos, entre cambios y permanencias.

A propósito de esas temporalidades, vuelvo al inicio de esta obra, es decir, a las palabras de dos profesores (en un mismo día y una misma escuela). Frente a mi comentario sobre los cambios en la enseñanza de la historia de los últimos años, un docente contestó: *"No, en las clases de Historia se hacen las mismas cosas de siempre"*, mientras que el otro afirmó *"Sí, la enseñanza de la historia ya no es lo que era"*. Esas dos breves respuestas construyeron dos imágenes opuestas y a la vez conectadas. Una, de total inmovilismo, condensando la percepción de la inmutabilidad de la escuela. Otra, de absoluto cambio, destilando nostalgias de un paraíso perdido. Y encontré que ambas miradas podían ser problemáticas puesto que no permiten advertir las temporalidades mixturadas y heterogéneas que se juegan en la escuela, atienden solo a lo que perdura y desconocen lo que emerge, eluden las reinscripciones constantes de sentido en función de las nuevas condiciones, e invisibilizan los saberes y prácticas inscritas en las disparidades

propias del tiempo (Finocchio, 2011). Por eso, elegí tomar esas mismas palabras para señalar tanto las transformaciones y rupturas que surgen en el presente (y las que se avizoran a futuro), como las permanencias y adaptaciones.

Así, *"las mismas cosas de siempre"* puede dar cuenta de la perdurabilidad de ciertos rasgos de la cultura escolar y de la enseñanza de la historia que también aquí he señalado, es decir, saberes y prácticas que estaban en el pasado y se repiten hoy. En efecto, a lo largo de los capítulos he mostrado que se registran permanencias en la enseñanza de la historia. En sus sentidos, se pondera la idea de una asignatura inserta en un nivel educativo que debe alentar la formación de estudios superiores. No obstante, la diferencia es que hoy esa escuela secundaria no es para unos pocos, sino que es (o debería ser) para todos. En sus contenidos también se observan inercias: los programas de Historia continúan organizándose a partir de un criterio cronológico. Y lo cierto es que el tiempo orienta esta disciplina, aunque, desde luego, también se inscriban los temas en abordajes más problematizadores que incluyen otras variaciones del tiempo histórico. En relación con las actividades, he mostrado que muchas de ellas también perduran, como las exposiciones, cuestionarios y síntesis. No obstante, también expuse que esas tareas y esos gestos cotidianos albergan mutaciones sutiles pero vastas en los contenidos que movilizan, la forma que adoptan, los vínculos que establecen, las materialidades que movilizan, en el modo de concebir la historia y su enseñanza, entre otros. Y finalmente, la continuidad y el cambio en la materialidad: los libros de texto escolares y textos escritos en soporte papel siguen siendo protagonistas –no excluyentes– de las clases de Historia, aunque cada vez más combinados con materiales en otros lenguajes y otros soportes, que habilitan diversos gestos y prácticas de lectura y escritura.

Desde esta misma perspectiva, *"lo que ya no es"* puede aludir a los cambios, rupturas e invenciones de la historia como disciplina escolar hoy. Así, sirve para dar cuenta de los renovados sentidos, que pasaron del nacionalismo y memorismo a la democracia y la crítica. Puede referir a los cambios en los contenidos que dejaron de ponderar acontecimientos, fechas, datos y personajes individuales para presentar procesos y conceptos de una trama colectiva en la que el pasado lejano cedió terreno a los tiempos contemporáneos y recientes. Permite denotar nuevos rumbos en las actividades que dan lugar a la explicación, interpretación y opinión. También muestra los diversos materiales, textos y lecturas, con diversidad de saberes, discursos, lenguajes y soportes que están presentes en las aulas (aunque de modo desigual).

Pero más allá de *"lo mismo de siempre"* y de *"lo que ya no es",* a lo largo de los capítulos, apunté que los sentidos, contenidos, actividades y materiales se mueven entre lo dominante, lo emergente y reemergente, lo latente, lo residual y lo perenne. Lejos de blancos y negros, en lo dominante, se ven mutaciones; en lo emergente, se ven inercias y rupturas; en las latencias, se avizoran fuerzas que ganarán terreno.

Hecho este balance general de los cambios y continuidades, encuentro pertinente subrayar algunas advertencias en torno a estas conclusiones, algunas de las cuales surgieron a colación de preguntas que recibí en ocasión de presentar avances de la investigación.

Por un lado, este trabajo no presenta un panorama taxativo ni generalizable. Antes bien, he indicado una serie de transformaciones en la historia enseñada, como tendencias que se combinan –con mayor o menor grado de intensidad o fragilidad– y dan lugar a diversos saberes y prácticas. Del mismo modo, tampoco se exhibió un panorama cerrado ni total, ya que en muchos pasajes he aludido –con algunas pinceladas– a procesos y transformaciones que deben ser tratados con mayor profundidad y que ya están siendo investigados por otros colegas. En este sentido, el espíritu de esta obra ha sido señalar algunas cuestiones que emergen, sobre todo, en las clases de Historia, en el cotidiano escolar, para continuar pensando, reflexionando y proponiendo en la investigación, la enseñanza y la formación docente.

Por otro, resulta inevitable hacer mención a la desigualdad que caracteriza la realidad educativa argentina actual, en general, y a la región en la que fue desarrollada esta indagación, en particular. Indudablemente, esta cuestión atraviesa a las escuelas y las aulas, y la he podido observar en el trabajo de campo. No obstante, también pude advertir que –más allá de lo público o lo privado, de los factores socioeconómicos, de la fragmentación educativa– las diferencias no se juegan solo en la materialidad sino también en las apropiaciones, en las posibilidades y en las expectativas, en las condiciones, pero también en las representaciones (por ejemplo, aquellas que los docentes tienen de sus estudiantes, de su oficio, de su propia práctica, etcétera). Desde luego, se trata de una cuestión sensible y compleja que ameritaría un desarrollo más extenso. Pero solo a modo de ejemplo, interesa indicar que los contenidos, actividades y materiales recurrentes y generalizados aparecen en distintos tipos de escuelas sean públicas o privadas, atiendan a sectores socioeconómicos favorecidos o desfavorecidos. Más aún, puedo agregar que la diversidad de saberes y prácticas convive dentro de una misma escuela.

Tampoco omitiré decir que, en mi opinión, en las aulas aparecen prácticas más potentes y prometedoras que otras. Hay profesores que proponen abordajes más interesantes (por los recortes, las perspectivas, o las dimensiones trabajadas), contenidos más significativos (propuestos a través de preguntas, problemas o dilemas), o prueban otro tipo de actividades más desafiantes (por caso, ejercicios de empatía, de producción y comunicación de conocimiento histórico, etcétera) así como se animan a materiales, textos y lecturas diversos (escritos, visuales y audiovisuales, escolares y académicos, historiográficos y fílmicos). Se trata de profesores que se podrían caracterizar como inquietos, activos y entusiasmados, con confianza en sí mismos y en sus estudiantes, con compromiso y deseo para con su tarea.

También resulta necesario agregar que las prácticas docentes, a veces, se muestran contradictorias. Profesores que apuestan a reflexiones historiográficas intensas y se animan a la lectura de textos académicos con sus estudiantes, en clases posteriores construyen una cronología sin periodización o suman listas de datos anecdóticos. Del mismo modo, después de pensar en procesos y reflexionar sobre la investigación historiográfica, los docentes proponen "investigar" a sus alumnos, y restringen tal demanda a la recolección de información sin ofrecer orientación alguna. Y es que las prácticas son mixturadas, no son modélicas, no siguen un patrón ni construyen un plan lineal. Por el contrario, van y vienen, buscan caminos y atajos, es el "hormigueo en la hierba" –que señaló De Certeau– con innumerables e infinitesimales metamorfosis de los discursos instituidos para transformarlos, de acuerdo a sus intereses y posibilidades, en las clases de Historia.

Relacionado con lo anterior, y aunque no ha sido un objetivo de la investigación, se puede señalar que no he advertido una relación directa y lineal entre el tipo de formación de grado y el tipo de prácticas desplegadas por los profesores. Antes bien, observé diferencias más notorias por las trayectorias laborales y formativas posteriores, es decir, si los docentes habían tenido o no ciertas lecturas y reflexiones sobre la historia enseñada e investigada, si habían realizado o no actualizaciones, postítulos o estudios de posgrado, prácticas de investigación, etcétera. No obstante, tampoco me atrevería a generalizar lo anterior, puesto que siempre existe ese "núcleo duro" de la propia actitud frente al oficio, sus ganas y deseos, sueños y perspectivas.

Del mismo modo, no encontré una correlación determinante entre el tipo de prácticas y los tipos de escuelas. La definición de contenidos, actividades y materialidades está prioritariamente en manos de los profesores. Empero,

surgen salvedades. En algunas instituciones privadas, el equipo directivo impone una editorial de libro de texto escolar a utilizar, merced al convenio que firman con ciertas empresas que proveen plataformas virtuales. Del mismo modo, algunas escuelas –con sus culturas institucionales y sus "atmósferas de transmisión" (González, 2014a)– condicionan algunos acercamientos al pasado o potencian algunos proyectos y actividades. No obstante, los profesores son los protagonistas principales, al aprovechar intersticios, generar oportunidades, defender sus perspectivas sobre la enseñanza de la historia, o simplemente, al aceptar la línea del equipo directivo.

Y finalmente, también es evidente que, en algunas escuelas, los estudiantes tienen más materiales de lectura y mayores oportunidades de prácticas de lectura. Pero esto no necesariamente se relaciona con los niveles socioeconómicos sino con la configuración institucional –es decir, si se trata de escuelas que apuestan al conocimiento, a anclar en un mundo desorganizado o simplemente resistir el derrumbe (retomando la cartografía de Tiramonti, 2004)– y por las dinámicas establecidas en las aulas. Esto no significa negar la desigualdad, sino colocarla en una trama más compleja que incluso permite observar (y valorar) que algunas escuelas y algunos profesores, a contracorriente y con muchísimo esfuerzo, generan otros saberes y prácticas aun en condiciones materiales desfavorables.

Dicho esto, resulta indispensable incluir otra reflexión en este cierre y balance. Y se relaciona con la persistencia de ciertos saberes y prácticas, puesto que no quisiera que los resultados de esta investigación sirvan para reafirmar que la escuela no cambia. Como he señalado, inmovilismo y conservadurismo de la cultura escolar y de las prácticas de enseñanza no me resultan respuestas satisfactorias para esas evidencias. Por el contrario, entiendo que la perspectiva de lo cotidiano que aquí se asumió puede servir para entender mejor las permanencias. Y es que "la vida cotidiana necesita de un orden contenedor, que permita operar en el día a día con cierta previsibilidad. Entonces, la reiteración de sucesos y prácticas en el tiempo es su sustento: rutinización, historicidad y memoria" (Maronna y Sánchez Vilela, 2006: 97). A simple vista, la vida cotidiana transcurre con una apariencia de inmovilidad y quietismo. Y, en parte, es real que los sujetos construyen, interiorizan y repiten día a día hábitos, gestos y prácticas. Pero en la aparente estabilidad, se producen cambios permanentemente, "el orden cotidiano se mueve pendularmente entre la conservación y el cambio. Es un movimiento casi imperceptible, no es estruendoso, pero actúa transformando, de modo constante, la realidad" (Maronna y Sánchez Vilela, 2006: 104).

Ahora bien, en la ponderación de los cambios y la interpretación de las persistencias lo que he propuesto es pensar la enseñanza de la historia desde los haceres y saberes docentes. Lo que planteo es que dar visibilidad a lo cotidiano –siguiendo a De Certeau– permite hacer inteligibles las prácticas culturales, su carácter productivo e inquieto (a pesar de su aparente pasividad y quietud), al tiempo que permite comprender la potencia y la posibilidad de sus cambios. Esto resulta especialmente sugerente para pensar la enseñanza de la historia porque, como señalara Jackson, "el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala" (1996: 197). Por eso, la consideración de la enseñanza de la historia como práctica cultural nos acerca a su temporalidad mixturada, a su historicidad implícita, a su memoria tácita, a sus haceres persistentes y cambiantes.

A modo de cierre, la indagación presentada me permite afirmar que la enseñanza de la historia en el siglo xxi muestra una variada gama de herencias e inercias, pero también de rupturas e invenciones –retomando las palabras de Roger Chartier– que ponen en evidencia el quiebre el código que durante más de cien años caracterizó a la historia disciplinar. En aquel código sobresalía lo moralizador, lo civilizatorio, lo patriótico y chauvinista; la memoria del lejano siglo xix; y la memorización de textos escritos eminentemente narrativos que debían repetir aquellos pocos que accedían a este nivel de escolaridad. En el contexto actual, la enseñanza de la historia está planteando otras ideas y sentidos: la jerarquización de los tiempos contemporáneos, la democracia, la identidad nacional plural en un contexto regional más amplio; una historia para formar ciudadanos democráticos, críticos y participativos; una historia más conceptual y explicativa; una historia que apela a diversos materiales, textos, lecturas, saberes, referencias, lenguajes y soportes; una historia que solicita a los estudiantes que narren, expliquen, justifiquen, argumenten, opinen y manifiesten sus sensibilidades y sentimientos.

Desde luego, estamos lejos de encontrarnos frente a un código nuevo y estabilizado, e incluso, desde la reforma iniciada en los noventa hasta hoy, ha habido avances, vaivenes y retrocesos, tanto como conquistas e invenciones, como ya fue apuntado. Pero lo cierto es que ni todo tiempo pasado fue mejor, ni la enseñanza de la historia hoy está en medio de la tragedia educativa; como tampoco todo lo que actualmente se registra supera el supuesto oscuro pasado de nuestra disciplina escolar. Lo que queda a la vista son saberes y prácticas de una historia como disciplina escolar en movimiento.

Vivimos un tiempo de transición (cultural, social, comunicacional, educativa) y la enseñanza de la historia está dando muestras de sentirse interpelada y responder –como sabe y como puede– a los nuevos rumbos. Y es que la historia, como disciplina escolar, es una construcción histórica. Y como historiadores y docentes sabemos que en ese proceso habrá contradicciones, herencias, inercias, rutinas, rupturas, invenciones, idas y vueltas.

Bibliografía

Adamovsky, Ezequiel (2011). "Historia, divulgación y valoración del pasado: acerca de ciertos prejuicios académicos que condenan a la historiografía al aislamiento". *Nuevo Topo,* nº 8, pp. 91-106.

Aguiar, Liliana (2010). "Apuntes para una historia de la disciplina escolar historia en nuestro territorio. El período fundante, desde una mirada del interior del país". En Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo (comps.), *Historia de la educación argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos,* pp. 26-42. Córdoba: Brujas.

Aguiar, Liliana y Cerdá, Celeste (2008). "La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración". *Revista Escuela de Historia,* año 7, vol. 1. Disponible en: http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0702.htm.

Aisemberg, Beatriz (1995). "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria". En Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones,* pp. 137-162. Buenos Aires: Paidós.

—— (2005). "La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". *Lectura y Vida,* 2, pp. 22-31.

—— (2010). "Enseñar historia en la lectura compartida". En Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela,* pp. 63-98. Buenos Aires: Aique.

Alliaud, Andrea (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino.* Buenos Aires: CEAL.

Alonso, María Ernestina (1995). "¿Ciencias Sociales sin proceso histórico? Análisis de los nuevos contenidos básicos de Ciencias Sociales para la educación general". *Entrepasados. Revista de Historia,* año v, nº 8, pp. 147-161.

Andrade, Gisela (2014). "Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia". En Zamboni, Ernesta; Sabino Dias, María Fátima y Finocchio, Silvia (orgs.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas,* pp. 156-181. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Audigier, François; Crémieux, Colette y Tutiaux-Guillón, Nicole (1994). "La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie". *Revue Française de Pédagogie,* nº 106, pp. 11-23.

Augustowsky, Gabriela (2005). *Las paredes del aula.* Buenos Aires: Amorrortu.

Béjar, María Dolores (1995). "Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica". *Entrepasados. Revista de Historia,* año v, nº 8, pp. 121-145.

Bernstein, Basil (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control.* Madrid: Morata.

Bertoni, Lilia Ana (1992). "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani,* nº 5, 3ª serie, 1er. semestre, pp. 77-111.

—— (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Biddle, Bruce; Good, Thomas y Goodson, Ivor (2000). *La enseñanza y los profesores.* Barcelona: Paidós.

Billán, Yésica (2015). *Enseñar historia reciente Argentina en el ex partido de General Sarmiento. Un estudio de caso.* Tesis de Maestría en Historia Contemporánea, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego.* Buenos Aires: Troquel.

Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (eds.) (2010). *Un estado con rostro humano Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad).* Los Polvorines: Ediciones UNGS-Prometeo

Brito, Andrea (dir.) (2010a). *Lectura, escritura y educación.* Rosario: Homo Sapiens.

—— (2010b). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue.* Buenos Aires: Libros Libres.

Buletti, Sabrina (2016). "Usos y apropiaciones de los materiales audiovisuales de divulgación histórica producidos por Canal Encuentro por parte de los docentes de historia". XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata, 7-9 de septiembre. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/971/809.

Burke, Peter (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Crítica.

Cano, Fernanda (2010). "Leer y escribir con las nuevas tecnologías". En Brito, Andrea (dir.), *Lectura, escritura y educación,* pp. 121-161. Rosario: Homo Sapiens.

Carnevale, Gabriela (2014). "La historia como disciplina escolar: una mirada desde el sitio Web Yahoo! Respuestas". En Zamboni, Ernesta; Sabino Dias, María Fátima y Finocchio, Silvia (orgs.), *Peabiru. Um Caminho, muitas trilhas,* pp. 114-130. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Carnovale, Vera y Larramendy, Alina (2010). "Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje". En Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias sociales en la escuela,* pp. 239-267. Buenos Aires: Aique.

Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual.* Buenos Aires: Paidós.

Cattaruzza, Alejandro (2002). "La Historia en tiempos difíciles". *Revista TodaVIA,* nº 2. Fundación OSDE.

—— (2010). "Panel inaugural del ciclo: Historia ¿Para qué?" En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia ¿Para qué? Revisitas a Una Vieja Pregunta,* pp. 25-32. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

Chartier, Anne Marie (2000). "Fazeres ordinários da classe: una aposta a pesquisa e para a formação". *Educação e Pesquisa,* vol. 26, n°1, pp. 157-168.

—— (2002). "Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária". R*evista Brasileira de História da Educação,* San Pablo, nº 3, pp. 9-26.

—— (2011). *Observar las prácticas de clase: ¿para ver qué?* Conferencia dictada en flacso, Buenos Aires, 28 de octubre.

Chartier, Roger (2005). *El mundo como representación.* Barcelona: Gedisa.

—— (2006a). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin.* Buenos Aires: Manantial.

—— (ed.) (2006b). *¿Qué es un texto?* Madrid: Círculo de Bellas Artes.

—— (2007). *La historia o la lectura del tiempo.* Barcelona: Gedisa.

—— (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos.* Buenos Aires: Katz.

—— (2010). *¿La muerte del libro?* Santiago de Chile: Lom.

—— (2012). *O que é um autor? Revisão de uma genealogia.* São Carlos: Edufscar.

Chervel, André (1991). "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación,* nº 295, pp. 59-111.

—— (1992). "L'école, lieu de production d'une culture". En Audigier, François y Baillat, Gilles (dirs.), *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage.* Actes du sixième colloque, pp. 195-198. París: inrp.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Choppin, Alain (2000). "Pasado y presente de los manuales escolares". En Ruiz Berrio, Julio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes,* pp. 107-167. Madrid: Biblioteca Nueva.

—— (2004). "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte". *Educação e Pesquisa,* vol. 30, nº 3, pp. 549-566.

Crenzel, E. 2008. *La historia política del Nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Cuesta, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

—— (2007). *Los deberes de la memoria en la educación.* Madrid: Octaedro.

De Amézola, Gonzalo (1999). "Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente". *Entrepasados, Revista de Historia,* nº 17, pp. 137-162.

—— (2005). "Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* nº 10, pp. 67-99.

—— (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

—— (2015). "La Historia latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades". En Zamboni, Ernesta; Galzerani, María y Pacievitch, Caroline (orgs.), *Memória, sensibilidades e saberes,* pp. 244-260. Campinas, SP: Alínea.

De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel; Giard, Luce y Mayol, Pierre (1999). *La invención de lo cotidiano. Tomo II. Habitar, cocinar.* México: Universidad Iberoamericana.

Develay, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire.* París: ESF.

Develay, Michel y Astolfi, Jean Pierre (1998). *La didactique des sciences.* París: Presses Universitaires de France.

Dicroce, Carlos y Garriga, María Cristina (2011). "Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009". En Bohoslavsky, Ernesto; Geoghegan, Emilce y González, María Paula (coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina.* Actas del taller de reflexión TRAMA. Los Polvorines: UNGS.

Di Meglio, Gabriel (2011). "Wolf, el lobo. Observaciones y propuestas sobre la relación entre producción académica y divulgación histórica". *Nuevo Topo,* nº 8, pp. 107-120.

Dobaño Fernández, Palmira; Lewkowicz, Mariana; Rodríguez, Martha y Roman, Viviana (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita.* Buenos Aires: Aique.

Duarte, Geni y Cerri, Luis (2012). "Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios". *Diálogos (Maringá. Online),* vol. 16, pp. 229-256.

Duschatzsky, Silvia (2003). "La escuela entre tiempos". En Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis,* pp. 93-101. Buenos Aires: FCE.

Dussel, Inés (1994). *El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales.* Buenos Aires: FLACSO/ Serie Documentos e Informes de Investigación, n° 152.

—— (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920).* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

—— (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital.* Buenos Aires: Santillana.

Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (coords.) (2003). E*nseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires: FCE.

Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.) (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial.

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Núñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina.* Buenos Aires: Fundación Santillana.

Dussel, Inés y Quevedo, Luis A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.* Buenos Aires: Santillana.

Escolano Benito, Agustín (1999). "Los profesores en la historia". En Magalhaes, Justino y Escolano Benito, Agustín (eds.), *Os professores na historia,* pp. 15-27. Oporto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

—— (2000). "Las culturas escolares del siglo xx: encuentros y desencuentros". *Revista de Educación,* número extraordinario, pp. 201-218.

—— (2006). "El libro escolar y la cultura de la educación". En Escolano Benito, Agustín (ed.), *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela,* pp. 13-34. Valencia: Tirant lo Blanch.

Feldman, Daniel (2004). "Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar". *Educação e Sociedade,* vol. 25, nº 86, pp. 75-101.

Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1999). *Enfoques de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Ferreira, Angela; Pacievitch, Caroline y Cerri, Luis (2010). "Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos". *Clio & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 14, pp. 129-141.

Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine.* Barcelona: Ariel.

—— (1998). "Entrevista concedida a Mario Ranalletti". *Entrepasados, Revista de Historia,* nº 15, pp. 92-99.

Finocchio, Ana María (2014). *Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria argentina.* Tesis de Maestría FLACSO-Argentina.

Finocchio, Silvia (1989). "Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física". *Propuesta Educativa,* año 1, nº 1, pp. 51- 63.

—— (1991). "¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores". *Entrepasados, Revista de Historia,* nº 1, pp. 93-106.

—— (coord.) (1993). *Enseñar Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Troquel.

—— (1997). "La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la EGB: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos". *Entrepasados, Revista de Historia,* año VI, nº 12, pp. 141-151.

—— (1999). "Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina". *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 22, pp. 17-30.

—— (2003). "Apariencia escolar". En Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (coords.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis,* pp. 81-87. Buenos Aires: FCE.

—— (2004). "La historia de formar profesores de Historia". *Reseñas de enseñanza de la historia,* pp. 211-223. Córdoba: APEHUN.

—— (2005). "La ciudadanía en los cuadernos de clase". *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación,* año IV, n° 4, pp. 3-10.

—— (2007). "Práticas dos jovens de hoje (e fantasmas dos adultos de ontem)". *Cadernos Adenauer,* vol. 2, Río de Janeiro. Disponible en: http://www.kas.de/wf/doc/9680-1442-5-30.pdf.

—— (2008a). "La nueva trinidad pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales". 7º Congreso Internacional de Educación Santillana. Buenos Aires, 11-12 de febrero.

—— (2008b). *Del quiosco al aula. Lecturas docentes.* Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. flacso-Argentina.

—— (2009a). *La escuela en la historia argentina.* Buenos Aires: Edhasa.

—— (2009b). "Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente". En Pagès, Joan y González, M. Paula (comps.), *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes,* pp. 83-101. Barcelona: Servei de Publicacions uab.

—— (2010). "Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina". *Propuesta Educativa,* año 19, nº 34, pp. 65-76.

—— (2011). "Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela". En Finocchio, S. y Romero, N. (comps.), *Saberes y prácticas escolares,* pp. 175-199. Rosario: HomoSapiens.

—— (2014). "Saberes escolares en movimiento". En Zamboni, Ernesta; Sabino Dias, María Fátima y Finocchio, Silvia (orgs.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas,* pp. 16-32. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

—— (2015). "El presente en la enseñanza de la historia". En Zamboni, Ernesta; Galzerani, María y Pacievitch, Caroline (orgs.), *Memória, sensibilidades e saberes,* pp. 17-26. Campinas, SP: Alínea.

Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda (1993). "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio". En *Currículum presente, ciencia ausente.* Tomo III, pp. 101-179. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Finocchio, Silvia y Massone, Marisa (2012). "Una propuesta de enseñanza de la historia en la cultura digital: Entrevista a Gisela Andrade y Alejandra Rodríguez sobre Múltiples voces del Bicentenario". *Clío & Asociados,* nº 16, pp. 237-243.

Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (comps.) (2011). *Saberes y prácticas escolares.* Rosario: HomoSapiens.

Forquin, Jean C. (1991). "Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux". *Sociologie et Société,* vol. iii, nº 1, pp. 25-39.

Fradkin, Raúl (1998). "Enseñanza de la Historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes". *Anuario del iehs,* nº 13, pp. 309-317.

Franco, Marina (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión". 1973-1976.* Buenos Aires: FCE.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2003). *Por una pedagogía de la pregunta.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.

—— (comps.) (2005). *Educar: ese acto* político. Buenos Aires: Del Estante.

García Canclini, Néstor (2007). *Lectores, espectadores e internautas.* Barcelona: Gedisa.

Gojman, Silvia (1995). "La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro". En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones,* pp. 42-62. Buenos Aires: Paidós.

Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la 'trastienda' de una propuesta". En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas,* pp. 42-62. Buenos Aires: Paidós.

Gonçalves, Márcia; Rocha, Helenice; Reznik, Luis y Monteiro, Ana María (orgs.) (2012). *Qual o valor da história hoje?* Río de Janeiro: FGV.

González Leandri, Ricardo (2001). "La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900". *Anuario de Estudios Americanos,* vol. 58, nº2, pp. 513-535.

González, María Paula (2004/2005). "Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto". *Trabajos y Comunicaciones,* 2ª Época, 30/31, pp. 34-55.

—— (2005). "La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas". *Entrepasados, Revista de Historia,* nº 28, pp. 83-100.

—— (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas docentes.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

—— (2011a). "La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura". *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* nº 9, pp. 205-236.

—— (2011b). "Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto 'transposición didáctica' desde la enseñanza de la historia". En Bohoslavsky, Ernesto; Geoghegan, Emilce y González, María Paula (coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América Latina,* pp. 107-118. Los Polvorines: ungs.

—— (2012). "Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial". *Revista Quinto Sol,* nº 2, vol. 16, pp. 1-22.

—— (2013). "Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar". *História & Ensino,* v. 19, nº 2, pp. 7-22.

—— (2014a). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura.* Los Polvorines: ungs.

—— (2014b). "Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas". En Plà, Sebastian y Pagès, Joan (comps.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina,* pp. 39-70. México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas.

—— (2014c). "Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias". *Espaço Pedagógico,* vol. 21, nº 2, pp. 251-273.

—— (2015). "Interrupciones y aperturas". En Dossier "Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales". *Reseñas de Enseñanza de la Historia,* n° 13, pp. 194-200.

—— (2016). "La historia escolar a inicios del siglo xxi: cambios, pérdidas y conquistas". *Sociohistórica,* nº 37. Disponible en http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05/7305.

—— (2017a). "La historia enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias". *Educação e Realidade,* v. 42, nº 2, pp. 747-769.

—— (2017b). "Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular". *Revista Diálogo Andino,* nº 53, pp. 45-57.

González, María Paula y Billán, Yésica (2011). "Sentidos y prácticas docentes. La trastienda teórica y metodológica de una investigación". *Actas de las III Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia* (en cd).

González, María Paula; Carnevale, Sergio y Billán, Yésica (2012). "Los profesores y la enseñanza de la historia hoy: entre sentidos, expectativas, condiciones y opciones". *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XIII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia* (en CD).

Goodson, Ivor (1991). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículo". *Revista de Educación,* nº 295, pp. 7-37. Madrid: MEC.

—— (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Gosparini, Juan Ignacio (2016). "Enseñanza de la historia reciente argentina en la escuela secundaria hoy: una mirada desde los materiales, sus usos y sus prácticas docentes". *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia.* Universidad Nacional de Mar del Plata, 7-9 de septiembre.

Gregorini, Vanesa (2015). "La enseñanza de la historia una compleja relación entre norma y práctica". *Revista Brasileira de Educação,* vol. 20, nº 61, pp. 457-468

Gvirtz, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970.* Buenos Aires: Eudeba

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2005). *ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.* Buenos Aires: Aique

Hasni, Abdelkrim (2000). "Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire c'est d'abord penser les disciplines scolaires". *Revue Education et Francophonie*, vol. XXVIII, nº 2, pp. 100-120.

Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Jackson, Philip (1996). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata

—— (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jelin, Elizabet y Lorenz, Federico (comps.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Julia, Dominique (2000). "Construcción de las disciplinas escolares en Europa". En Ruiz Berrio, Julio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes,* pp. 45-78. Madrid: Biblioteca Nueva.

—— (2001). "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasilera de História da Educação,* nº 1, pp. 9-43.

Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina (2006). "La enseñanza encubierta de la religión: la 'formación moral y cívica'". En Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente,* pp. 203-223. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lahire, Bernard (2005). "De la teoría del habitus a una sociología psicológica". En Lahire, Bernard (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas,* pp. 143-179. Buenos Aires: Siglo XXI.

—— (2008). "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos". En Tiramonti, Graciela y Montes, Nancy (comps.), *La educación media a debate,* pp. 13-21. Buenos Aires: Manantial-flacso.

Lanza, Hilda (1993). "La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media". En Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia, *Currículum presente, ciencia ausente. Tomo III. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy,* pp. 17-95. Buenos Aires: flacso/ciid-Miño y Dávila.

Lautier, Nicole (2011). "Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação". *Educação & Realidade,* vol. 36, nº1, pp. 39-58

Levín, Florencia; Clérico, M. Laura; Erramouspe, Pablo; Manfredini, Ana y Schujman, Gustavo (2008). "El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 55, pp. 93-102.

Litwin, Edith (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

Lobato, Mirta (2008). "Memoria, historia e imagen fotográfica: los desafíos del relato visual para los historiadores". En AA.VV., *Historias con mujeres. Mujeres con historia.* Buenos Aires: ffyl-uba (en cd).

Lorenz, Federico (2006). "El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria". En Carretero, Mario; Rosa, Aalberto y González, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva,* pp. 277-295. Buenos Aires: Paidós.

Lvovich, Daniel y Bisquert, Jaquelina (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática.* Los Polvorines: UNGS- Biblioteca Nacional.

Magalhães, Justino y Escolano Benito, Agustín (eds.) (1999). *Os profesores na historia.* Oporto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educaçao.

Maronna, Mónica y Sánchez Vilela, Rosario (2006). "La puesta en relato de lo cotidiano". En Rico de Sotelo, Carmen (coord.), *Relecturas de Michel de Certeau,* pp. 93-126. México: Universidad Iberoamericana.

Massone, Marisa (2011). "Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes". En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (comps.), *Saberes y prácticas escolares,* pp. 153-173). Rosario: HomoSapiens.

—— (2012). "Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural". *Clio & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 16, pp. 152-167.

—— (2014). "Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales". En Zamboni, Ernesta; Sabino Dias, María Fátima y Finocchio, Silvia (orgs.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas,* pp. 33-60. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Massone, Marisa; Romero, Nancy y Finocchio, Silvia (2014). "Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente". *Perspectiva,* vol. 32, nº 2, pp. 555-579.

Meyer, John (2008). "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual". En Benavot, Aaron y Braslavsky, Cecilia (comps.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa,* pp. 405-424. Buenos Aires: Granica.

Monteiro, Ana María (2003). "A história ensinada: algumas configurações do saber escolar". *História & Ensino,* vol. 9, pp. 37-62.

—— (2005). "Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história". *Cadernos CEDES,* vol. 25, nº 67, pp. 333-347.

—— (2007). *Professores de história. Entre saberes e práticas.* Río de Janeiro: Mauad.

Monteiro, Ana María y Penna, Fernando (2011). "Ensino de História: saberes em lugar de fronteira". *Educação & Realidade,* vol. 36, nº 1, pp. 191-211.

Monteiro, Ana María; Gabriel, Carmen; Monteiro, Cinthia y Da Costa, Warley (orgs.) (2014). *Pesquisa em ensino de história: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.* Río de Janeiro: FAPERJ.

Monteiro, Ana María; Gasparello, Ariette y Magalhães, Marcelo (orgs.) (2007). *Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas.* Río de Janeiro: Mauad-FAPERJ.

Morras, Valeria (2014). "Intenciones y tensiones del vínculo entre Historia y ciudadanía en la escuela secundaria básica de la provincia de Buenos Aires". *Clío & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 18/19, pp. 183-197.

Munakata, Kazumi (2009). "Devem os livros didáticos de história ser condenados?" En Rocha, Helenice; Magalhaes, Marcelo y Gontijo, Rebeca (orgs.), *A escrita da história escolar: memória e historiografia,* pp. 281-292. Río de Janeiro: FGV.

Nóvoa, Antonio (1992). *Vidas de Professores.* Oporto: Porto.

—— (1995). *Profissão professor.* Oporto: Porto.

Pagès, Joan (1997). "El tiempo histórico". En Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria,* pp. 189-208. Barcelona: Horsori.

—— (1999). "El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones". En AA.VV., *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales,* pp. 241-278. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.

Paladino, Diana (2006). "¿Qué hacemos con el cine en el aula?" En Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen,* pp. 135-144. Buenos Aires: Manantial-FLACSO-OSDE.

Palti, Elias (2000). "¿Qué significa pensar históricamente?". *Clío & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 5, pp. 27-42.

—— (2010). "Panel inaugural del ciclo: Historia ¿Para qué?" En Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel (eds.), *Historia ¿Para qué? Revisitas a una vieja pregunta,* pp. 38- 45. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

Pappier, Viviana (2005/2006). "Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año". *Clio & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 9-10, pp. 84-102.

Pittaluga, Roberto (2010). "El pasado reciente argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas". En Bohoslavsky, Ernesto et al. (comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur,* tomo I, pp. 23-35. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.

Pizzurno, Pablo (2013[1934]). "Consejos a los maestros: cómo se forma el ciudadano", Discurso a las maestras egresadas de la Escuela Normal Nº 3 en el acto de entrega de los diplomas, 7 de julio de 1907. En *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos,* pp. 197-204. Gonnet: UNIPE.

Prats, Joaquim (1997). "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 12, pp. 7-18.

Producción colectiva (2010). *En boca de todos. Apuntes para divulgar historia.* Buenos Aires: Hasta que llegue el silencio.

Quinquer, Dolors (1997). "Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos". En Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria,* pp. 97-121. Barcelona: Horsori.

Quiroga, Hugo (2005). "El tiempo del 'proceso'". En Suriano, Juan (dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001),* pp. 33- 86. Buenos Aires: Sudamericana.

Raggio, Sandra (2004). "La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula". *Clio & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 8, pp. 123-133.

Redondo, Patricia (2004). *Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación.* Buenos Aires: Paidós.

Ribeiro Ferreira, Angela; Pacievitch, Caroline y Cerri, Luis (2010). "Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos". *Clio & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 14, pp. 129-141.

Rocha, Helenice; Fernandes, Jayme y Ciambarella, Alessandra (orgs.) (2014). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia.* Río de Janeiro: FGV.

Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo y Gontijo, Rebeca (orgs.) (2009). *A escrita da história escolar: memória e historiografia.* Río de Janeiro: FGV.

—— (orgs.) (2015). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.* Río de Janeiro: FGV

Rocha, Helenice; Reznik, Luis y Magalhães, Marcelo (2009). *A história na escola: autores, livros e leituras.* Río de Janeiro: FGV.

Rockwell, Elsie (1995). *La escuela cotidiana.* México: FCE.

—— (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Roitenburd, Silvia N. y Abratte, Juan Pablo (comps.). *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos,* pp. 27-42. Córdoba: Brujas.

Romero, Luis Alberto (2002). "El desafío de formar el ciudadano patriota". III Congreso Nacional de Educación - II Internacional, Universidad Nacional de Córdoba-Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Córdoba, 3-5 de octubre.

—— (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Buenos Aires: Siglo XXI.

—— (2006 [1997]). *Volver a la historia.* Buenos Aires: Aique.

Romero, Nancy (2011). "Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria". En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (comps.), *Saberes y prácticas escolares,* pp. 117-151. Rosario: HomoSapiens.

—— (2016). *Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar. Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.* Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina.

Rosenstone, Robert (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia.* Barcelona: Ariel.

Rüsen, Jörn (1992). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". *Propuesta Educativa,* nº 7, pp. 27-36.

—— (1997). "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia". *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 12, pp. 79-93.

Saab, Jorge (1997). "El lugar del presente en la enseñanza de la historia". *Quinto Sol,* nº 1, pp. 147-167.

Samuel, Raphael (2000). "El ojo de la historia". *Entrepasados, Revista de Historia,* nº 18-19, pp. 145-170.

Semán, Pablo (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva.* Buenos Aires: Gorla.

Semán, Pablo; Merenson, Silvina y Noel, Gabriel (2009). "Historia de masas, política y educación en Argentina". *Clio & Asociados, la Historia Enseñada,* nº 13, pp. 69-93.

Serra, María Silvia (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina.* Buenos Aires: Teseo.

Siede, Isabelino (2007). *La educación política.* Buenos Aires: Paidós.

—— (coord.) (2010a). *Ciencias Sociales en la escuela.* Buenos Aires: Aique.

—— (2010b). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales". En Siede, Isabelino (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela,* pp. 269- 292. Buenos Aires: Aique.

Steiner, George y Ladjali, Cécile (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

Tadeu da Silva, Tomaz (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum.* Barcelona: Octaedro.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.* Buenos Aires: OSDE-Altamira.

—— (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, Flavia (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.), *Las formas de lo escolar,* pp. 99-117. Buenos Aires: Del Estante.

—— (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué.* Buenos Aires: Santillana.

Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Torres Santomé, Jurjo (1996). "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas". Prólogo a la edición castellana. En Jackson, Philip, *La vida en las aulas,* pp. 11-24. Madrid: Morata.

Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* Buenos Aires: fce.

Urresti, Marcelo (2008). "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa,* pp. 101-124. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vidal, Diana (2005). *Culturas escolares.* Campinas, SP: Autores Asociados.

—— (2006). "O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita". *Anuario de Historia de la Educación,* nº 6, pp. 71-90.

—— (2007). "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". *Propuesta Educativa,* año 16, nº 28, pp. 28-37.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". En Vincent, Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation el socialisation dans les sociétés industrielles,* pp. 11-48. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Williams, Raymond (1997). *Marxismo y literatura.* Barcelona: Península.

Zamboni, Ernesta; Sabino Dias, María Fátima y Finocchio, Silvia (orgs.) (2014). P*eabiru. Um caminho, muitas trilhas.* Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Zavala, Ana (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa.* Montevideo: Trilce.

—— (2014). "Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia". *Pro-Posições,* nº25 vol. 3, pp. 145-161.

Fuentes

Documentos legislativos y diseños curriculares nacionales

MCyE (Ministerio de Cultura y Educación) (1993). *Ley Federal de Educación Nº 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

MCyE (1997). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Ciencias Sociales).* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (Ministerio de Educación) (2006a). *Ley Nacional de Educación 26206.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2006b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

ME (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Ciencias Sociales, ciclo orientado.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Documentos legislativos y diseños curriculares provinciales

PBA-DGCE (Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación) (1997). *Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la* egb. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (1999). *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales).* La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2005). *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia.* La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2008). *Ley Provincial de Educación Nº 13688/08.* La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2010). C*ontenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria 4to año. Ciclo Superior.* La Plata: Publicaciones de la DGCE.

pba-dgce (2011). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la dgce.

pba-dgce (2012). *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales.* La Plata: Publicaciones de la dgce.

Otros documentos y resoluciones oficiales

diniece (2007). one 2007. *Ciencias Sociales. Material de apoyo para docentes y estudiantes.* Buenos Aires: Publicación del Ministerio de Educación.

diniece (2008). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. one 2007/2008 Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año de la Educación Secundaria.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

diniece (2011). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Ciencias Sociales. one 2010. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año de la Educación Secundaria.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

mcye (Ministerio de Cultura y Educación) (1980). *Guía programática-Historia.* Buenos Aires: Publicación del Ministerio.

mcye (1996). *Cuadernillo Nueva escuela,* n° 21, Historia. Buenos Aires: Publicaciones del Ministerio.

me (Ministerio de Educación. Programa Conectar Igualdad) (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución CFE Nº 93/09.* Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

me (2011). *Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Historia. Ciclo orientado.* Disponible en http://secuencias.educ.ar/.

meyj (Ministerio de Educación y Justicia) (1956). *Planes y Programas de Estudio.* Buenos Aires: Publicación del Ministerio.

meyj (1984). *Planes y Programas de Estudio. Tercer año, ciclo básico.* Buenos Aires: Ediciones Goudelias.

mjip (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública) (1902). *Enseñanza secundaria y normal. Informe correspondiente a 1901-1902 presentado por el inspector general Pablo Pizzurno.* Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaria Nacional.

MJIP (1903). *Plan de Estudios para los Colegios Nacionales.* Buenos Aires: Publicación del Ministerio.

PBA-DGCyE (2006). Resolución Nº 1728/06.

PBA-DGCyE (2014). *Aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza. Breviario para directores.* La Plata: DGCyE.

PBA-DGCyE (2016). Resolución Nº 778/16.

Libros de texto escolares

Canessa, Julio; Serrano, Gerardo y Paura, Vilma (2010). *Historia. La Argentina: ¿Un país a la deriva? Desafíos y alternativas (1930 hasta la actualidad)*. Buenos Aires: Longseller.

Tato, María Inés; Bubello, Juan Pablo y Castello, Ana María (2011). *Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo XX.* San Isidro: Estrada.

Andújar, Andrea; Giordano, Verónica; Gramático, Karin; Guevara, Gustavo; Morichetti, María; Scirica, Elena; Vissani, Guillermo; Vissani, Veronica y Wahren, Cecilia (2011). *Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Santillana.

Eggers-Brass, Teresa (2012). *Historia argentina reciente, 6º año secundaria en ciencias sociales y en artes.* Buenos Aires: Maipue.

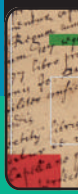
Pérez, Mariana; Basualdo, Victoria; Bentivegna, Diego; Elisalde, Roberto; Fernández, Virginia; Montani, Ana; Pérez, Mariana; Racana, Florencia; Rizzi, Analía; Rizzi, Damián; Romana, Cecilia; Snitcofsky, Valeria (2013). *Historia de la Argentina.* Buenos Aires: Kapelusz.

Alonso, M.E. y Vázquez, E. (2013). *Historia Argentina (1955-1976). La profundización de los conflictos sociales y políticos: de la "revolución libertadora" al último golpe cívico-militar.* Buenos Aires: Aique.

Alonso, M. E. y Vásquez, E. (2013). *Historia Argentina (1976-2013). Proyectos de país en pugna: de la última dictadura cívico-militar al kirchnerismo.* Buenos Aires: Aique.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

Este libro explora la enseñanza de la historia en el nivel secundario a inicios del siglo XXI para mostrar sus actuales objetivos, contenidos, actividades y materiales. Así, desde la revisión de lo prescripto en la normativa, lo sugerido por la didáctica y lo practicado en las aulas, pone de relieve cambios y persistencias, mixturas e hibridaciones, con permanencias en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura. Como resultado, deja a la vista una disciplina escolar en movimiento.



Colección Educación
Universidad Nacional de General Sarmiento

L U A
Libro Universitario Argentino

ISBN 978-987-630-331-6