

# **Práctica docente en Historia: un ejercicio de reflexión sobre la relación estrecha entre contexto, institución formadora, reforma educativa, enseñanza.**

Sosa y Silvia Agustina.

Cita:

Sosa y Silvia Agustina (2013). *Práctica docente en Historia: un ejercicio de reflexión sobre la relación estrecha entre contexto, institución formadora, reforma educativa, enseñanza*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1146>

## **Título: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL AULA.**

**Subtítulo: Práctica docente en Historia: un ejercicio de reflexión sobre la relación estrecha entre contexto socio histórico, institución formadora, reforma educativa y enseñanza.**

*Silvia Sosa. FEEyE y FFyL. UNCuyo.*

*Agustina\_1963@hotmail.com*

### **Introducción**

El presente trabajo pretende poner en discusión algunos aspectos referenciados y trabajados en la tesis de maestría de la autora relacionado con la práctica del docente de Historia en el aula y que se consideran fértiles para pensar los procesos de reforma de los sistemas educativos.<sup>1</sup>

La observación de la práctica docente, su descripción y análisis a través de los registros protocolizados durante la década del 2000 revelaron algunas regularidades y tendencias respecto de qué se hace en el aula y cómo se mueven determinados actores en contextos sociales de cambio como han sido los de las últimas dos décadas. De su análisis, se han recogido un conjunto de consideraciones teórico-metodológicas acerca de las clases de historia. El aporte más destacado que se pretende dar cuenta en este trabajo es que la articulación de las prácticas de las docentes al contexto socio –cultural y de época le da una particularidad que es importante tener en cuenta. Si bien son profesoras recibidas en los años '80, están actualmente en ejercicio y en ellas, aparece una regular aspiración para modificar su práctica en el aula, que la aleje de la formación recibida y que encuentra su cometido en el contexto institucional donde trabajan.

Es esta filiación que permitió descubrir que detrás de las expresiones de las docentes subyace un proyecto de acción práctica: cambiar los modelos de enseñanza de Historia impuestos.

Los casos analizados tomados a partir de una muestra intencional, permitieron redefinir los estrechos vínculos que registran los sujetos a instituciones, grupos y contextos sobre los cuales pensados en red descubren las relaciones establecidas en las construcciones metodológicas que dan originalidad a las propuestas de enseñanza de las docentes de Historia. Al pensar en esas redes como instrumento teórico - metodológico se pudo observar la dinámica del sistema escolar como el espacio en el cual se sitúan

---

<sup>1</sup> La autora referencia a su tesis de Maestría en Didáctica denominada: “La enseñanza de la historia Argentina en el aula” aprobada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en el año 2011. Dirección: Dra. Beatriz Bragoni.

muchos de los mecanismos que permiten la perdurabilidad, crisis o cambios, de los sistemas institucionalizados por el currículo escolar o el saber disciplinar creado y recreado por las comunidades académicas y escolares.

En esta ponencia se pretende dar cuenta de algunas configuraciones didácticas - disciplinares que la enseñanza de la Historia en el aula registra a través de esa relación estrecha entre contexto, formación recibida, reforma educativa y enseñanza.

### **Algunas consideraciones para el abordaje**

El punto de partida se sitúa en inscribir la trayectoria formativa de las docentes desde su formación en la Universidad, como en el ejercicio profesional posterior ejercido en las escuelas donde trabajan. A partir de esta consideración se ha buscado capitalizar los modos de tratamiento de los contenidos en las clases de Historia y su relación con la genealogía de las docentes<sup>2</sup>. Tales relaciones permitieron estudiar hasta qué punto las docentes pueden poner a prueba construcciones metodológicas personales que contextualizan las clases de Historia dándole un tinte particular.<sup>3</sup>

Los objetivos del trabajo se construyeron en función de “describir lo que acontece en la clase cuando se enseñan contenidos de historia”, para “inferir a partir de ellos, los marcos interpretativos y los modos de enseñanza puestos en práctica”. La intención era generar marcos comprensivos que den cuenta de los significados que adquiere la enseñanza de la historia argentina en el aula”. Sobre esta base se orientó la toma de decisiones que atraviesan el texto. Estas orientaciones fueron inscriptas dentro de una lógica cualitativa de investigación donde la práctica docente como práctica social devino en un saber cuando se constituyó en el universo de análisis de esta investigación. La observación de la práctica docentes, su descripción y análisis a través

---

<sup>2</sup> Genealogía entendida como historia con perspectiva, crítica e interesada. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Extraído de: Inés Dussel (1999) *La invención del aula*. p.27.

<sup>3</sup> Construcción metodológica: El reconocimiento de las peculiaridades de cada campo de conocimiento y de las disciplinas en su interior conlleva la necesidad de asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en lo que se define como construcción metodológica. La expresión implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Su elaboración con las prácticas como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas, según se ha señalado, y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares. Gloria Edelstein y A. Coria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.

de los registros reveló algunas regularidades y tendencias respecto de qué se hace en el aula y cómo se mueven determinados actores en contextos sociales de cambio como fue el de las últimas dos décadas.

La descripción y explicación de los registros de clase permitieron recoger un conjunto de consideraciones teórico-metodológicas que permitieron configurar algunas normas de la acción de enseñar en las clases de historia. Los referentes teóricos más significativos estuvieron representados por las tradiciones de enseñanza en historia - que giraron en torno al historicismo y la Historia social. El concepto de construcción metodológico de Gloria Edelstein resultó alentador para configurar la práctica de la enseñanza de ambas docentes y de allí dilucidar los modos más representativos. Pero tal vez, lo más significativo fue la articulación de la práctica de ambas docentes al contexto socio -cultural y de época que las sitúa como sujetos. Y en este sentido, las docentes son hijas de su tiempo: la general preocupación de alejarse de la formación de grado constituye una regular aspiración que alienta y permite en ocasiones la renovación al adoptar la reforma educativa como referente normativo que habilita las elecciones institucionales donde se encuentran insertas.

La más clara expresión de ello, que aparece como una aspiración recurrente, lo constituyó sin duda el rechazo a la formación universitaria recibida, más allá que en las clases aparezcan marcas definitorias de esa formación.

Los casos analizados tomados a partir de una muestra intencional, permitieron redefinir los estrechos vínculos que registran los sujetos a instituciones, grupos y contextos sobre los cuales pensados en red descubren las relaciones establecidas en las construcciones metodológicas que dan originalidad a las propuestas de enseñanza de las docentes. Esas redes generan, sin duda, formas que se materializan y se expresan en las formas que adoptan los contenidos en el aula o en el discurso escolar cotidiano.

A su vez, fue la relación estrecha entre prácticas docentes y contextos, el indicio más directo para reconstruir las formas de enseñanza. La unidad de análisis elegida para este estudio, la docente reputada como buena profesora y la docente, hija de profesora de historia del nivel universitario, permitió vislumbrar el universo simbólico de los grupos de referencia de estas profesoras y así inscribir la práctica docente en un espectro de interpretación más amplio. La clase fue la unidad de observación por excelencia y desde allí se reconstruyó y adquirió significado y sentido el contenido enseñado de historia y su forma de trabajo.

Ha sido la genealogía de las docentes lo que le ha dado la dirección necesaria para analizar las clases desarrolladas y la coyuntura de la época le ha impreso sentido. Las trayectorias de las docentes seleccionadas han presentado tres momentos fundamentales para el análisis: el que refiere a la formación de grado universitarias – vinculado a la institución formadora, el segundo que hace referencia a la práctica instituida en la escuela que se robustecen por el alejamiento y crítica a la formación recibida – a partir del ejercicio profesional - y el tercero vinculado a la forma particular que el docente se desenvuelve en esa práctica profesional en el aula. La observación meticulosa ha permitido decodificar algunas bases teóricas subyacentes de sus prácticas cuyo sello definitorio está dado por la institución formadora que es finalmente quien direcciona su accionar.

Sin embargo, las dos docentes de hecho lograron formalizar e institucionalizar aspectos novedosos de la enseñanza que es lo que se ha intentado describir. A más de 15 años de ejercicio docente lograron y conquistaron posiciones calificadas, las mismas que permitieron tomarlas como referencias. El itinerario de su recorrido profesional habría permitido el exitoso cambio de perspectiva de la enseñanza pero que habría sido posible por una efectiva interrelación de ellas mismas con los grupos que se vincularon, con el conjunto de recursos movilizados dentro de las normas instituidas y de las oportunidades que tomaron para su propio perfeccionamiento, entre los cuales, no fue ajeno, la selección del mercado editorial promovido a través de la oferta educativa para armar sus clases. A través de sus recorridos se habría canalizado de manera complementaria instancias de reconocimiento individual - la capacitación externa en el caso de la profesora A y la designación como evaluadora externa en el caso de la Profesora B- y de carácter colectivo cuando estas mismas docentes son tomadas como referencia para las tareas institucionales. Y aunque estas relaciones entre los grupos que formaban parte, no lograron implicar la conformación de representaciones simbólicas más amplias, crearon eficaces nexos personalizados que habrían dado forma a interrelaciones relevantes en las instituciones educativas.

Los casos analizados han permitido corroborar los supuestos que actuaron como orientaciones al inicio de la investigación y que se constituyen en aspectos que siguen teniendo vigencia en relación con los procesos de cambio que se han instituidos en los últimos años en las instituciones educativas. En primer lugar, la transformación educativa de los '90 y los cambios curriculares operados por efecto de esta transformación o los propuestos por las instituciones ha condicionado a los profesores

de Historia a plantear la manera de enseñar los contenidos en el aula. En segundo lugar, las profesoras que identifican tradiciones historiográficas en Historia Argentina implicando en ellos, enfoques, categorías o conceptos, métodos y técnicas específicas, tienen formas diferentes de enseñarla que inciden en la enseñanza de los contenidos en el aula. Tercero, los docentes que enseñan contenidos de Historia Argentina están condicionados por su experiencia individual e institucional y adquieren una manera de enseñarla que autojustifica su práctica docente y se constituye en una configuración didáctica particular.<sup>4</sup>

La cotidianeidad del aula, y la permanente articulación de los datos del registro con los supuestos que animaron el trabajo, han dado sentido a la relación dialéctica entre realidad y teoría y es lo que ha permitido descubrir formas de trabajo del contenido, entre otras. La utilización de los registros de clases recogidos desde una estrategia inductiva de análisis sirvió para descubrir la lógica del saber enseñado. Los modos que el docente adopta se fueron robusteciendo a través de reflexiones sistemáticas sobre aquellos protocolos que fueron convertidos en datos de análisis. Entre lo particular y lo general giró gran parte de la construcción del texto investigativo.

#### **Los hallazgos más significativos**

La permanente relación entre su lectura y su relación con la historiografía ha posibilitado comprender los significados que se enuncian en la clase y los supuestos subyacentes. El saber histórico puede seguir un formato determinado estructural o historicista pero la manera en que ese saber adopta en los procesos de interacción con los alumnos conjuga ambos. Entre los márgenes del historicismo en cuanto a las temáticas adoptadas (historia política, rol de las instituciones dentro del Estado, narración contada desde los actores individuales) y por otro lado, avances de una historia estructural (por el carácter económico adoptado, correlación con otras dimensiones de la realidad, análisis comparativo, problematización, cambios, continuidades y análisis desde otros actores sociales) girará gran parte del desarrollo de las clases de Historia observadas.

---

<sup>4</sup> Configuración didáctica: “a la manera que el docente implementa la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente(...) En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones Edith Litwin (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

Por otra parte, el hecho de haber construido el texto con la mirada propia de la etnografía se ha conseguido reunir en una síntesis o “descripción densa” la compleja trama de significados que, a modo de estratos de sentidos superpuestos, intervienen en las prácticas sociales del aula y complejizan el modo de abordaje del análisis de la clase. La acción significativa y la cultura escolar sólo pudieron ser interpretadas cuando se relacionaron con las formas de comunicación del discurso pedagógico, el poder que estas ejercen como las estructuras instituidas que se ponen en práctica al relacionar a los mismos sujetos en las distintas situaciones de su vida, en este caso, la formación universitaria y la práctica instituida en la escuela. La confrontación permanente entre formación recibida y práctica situada en las instituciones escolares expresada por las docentes ha operado como efectivo camino para dilucidar la trama que esconde la enseñanza de la Historia.

Es este norte investigativo, el que permitió que se analizaran a los sujetos docentes en la construcción metodológica específica. Sobre la base de una sociabilidad común de tipo profesional, los grupos de trabajo operan en el reconocimiento de las trayectorias de ambas docentes y sirven de soporte para actuar e incidir en el funcionamiento de la escuela y no lo que podríamos haber supuesto en forma particular en el caso de la Profesora A, su historia familiar. En ese sentido, las improntas dadas por el saludo, las presentaciones y atenciones formales por parte de los directivos hablaban de un clima de respeto y autoridad generados por las propias docentes. Tal vez la referencia más emblemática este representado por ser profesoras seleccionadas para la capacitación en el caso de la Profesora A o ser profesora capacitadora en el caso de la Profesora B.

El análisis de los registros permitió identificar un conjunto de aspectos que convergen en la enseñanza de la historia argentina en el aula. En primer lugar, la genealogía del docente, es decir, los aspectos que articularon los procesos personales que llevaron a ser docente de historia, la formación que le dio sentido y el modo en que se ejerce la práctica profesional. Los gustos, preferencias, inquietudes no están ajenos al proceso de intervención que realizan en el aula. Cómo se canalizan y cómo juegan esas decisiones a la hora de enseñar son capitales al momento de cómo se comprende al propio campo. En el caso de la profesora B la preparación de la clase puede ser subvertida por los propios alumnos y entonces la clase que ha sido pensado en una dirección puede adquirir otro. La clase adquiere entonces el carácter de ensayo. En la profesora A el desarrollo de los temas a dictar está condicionado por aspectos

metodológicos convirtiéndose la enseñanza de la historia en una enseñanza instrumental con tiempos concretos de ejecución. La enseñanza puede constituirse en el cumplimiento de un programa.

Otra consideración importante con una profunda significación ha sido la consideración de la matriz de formación que acompaña al ejercicio profesional ya que de alguna manera son las bases teóricas desde la cual se procesan los conocimientos escolares de carácter histórico. El peso de la formación universitaria a lo largo de cinco años definió una enseñanza basado en una historia política, institucional, con una visión esencialista de la nación. El punto de referencia es la de narrar un único desarrollo humano de los hechos más relevantes de la Historia Argentina en particular y de un Historia del mundo, en general aunque en la practica es acotada y limitada. Forma parte de su objetivo la necesidad de que esa Historia sea enseñada para no cometer los mismos errores, vale decir, sea maestra vida” y “escuela de moral”.

Los problemas que se desprenden de esa formación están ligados a la asunción de un pasado ya hecho. El convencimiento de la existencia de una única verdad que se recoge a través de las fuentes es el convencimiento principal de la profesora A. La profesora B, más sensible a la mirada estructural y compleja del pasado prefiere depositar esa confianza en los textos seleccionados de historiadores, que darían una fundamentación más controversial, sistémica del saber del pasado. La mayor dificultad percibida en la enseñanza es el no reconocimiento del “pasado”, como objeto de la Historia y la ciencia histórica como oficio del historiador que supone una actividad intelectual peculiar; por otro, el convencimiento que se enseña una Historia Argentina cuando en realidad el foco del relato se centra en el estudio de la Pampa Húmeda desvirtuándose una Historia nacional en sentido estricto. La utilización de datos dentro de una línea de tiempo con una presentación cronológica de determinados hechos, si bien, se realiza para ordenar los contenidos que se abordarán en la clase, por el solo hecho de su presentación organiza la datación como la historización de los hechos o procesos históricos a reseñar dejando por sentado que los contenidos del programa han sido desarrollados o al menos se avanza sobre él.

En segundo lugar, la práctica institucional es donde más claramente se puede observar los intersticios para el cambio de orientación de la práctica. La acción situada encuentra una estrecha relación entre lo instituido (las marcas definitorias de las

escuelas donde trabajan las profesoras, sus ideales, el modelo fundacional) y lo instituyente (lo que las historias y las prácticas educativas cotidianas realizan).<sup>5</sup>

Será la práctica docente en contextos escolares la que permitió reconstituir los aspectos cruciales de la enseñanza de la Historia en el aula. La lectura y relectura de los registros encontraron significado cuando se prestó particular atención al conjunto de relaciones sociales que incidieron en la genealogía particular de cada docente y en las definiciones que operaron al seleccionar contenidos para la enseñanza. La observación meticulosa de las prácticas cotidianas interconectadas a la formación, a los vínculos sociales y al entramado contextual ha permitido analizar la función de las redes personales tanto para la legitimación profesional como para su posible relación con instancias de reconocimiento social como buenas profesoras de Historia.

La comunicación construida en el aula desde el punto de vista histórico se robustece con explicaciones que consideran y aceptan la realidad social como compleja, introducen la teoría económica y sociológica y promueven la enseñanza de conceptos. Estos rasgos son variantes de la genealogía formativa de las docentes donde la impronta de la Escuela de Annales impacta e inaugura un nuevo universo de significaciones a la práctica docente. No escapa, sin embargo, la matriz historicista, que explica la constitución del Estado Nacional desde explicaciones de carácter liberal nacionalista en la Profesora A donde se mira la realidad primeramente como “acontecimiento” y luego como proceso.

No se puede desconocer, en este sentido, el esfuerzo de ambas profesora por incorporar una mirada estructural y procesual de esa realidad. La impronta historicista acompaña a la lectura en clave de acontecimiento propia de la matriz formativa universitaria mientras que la mirada procesual y del cambio acompaña la lectura en clave de Historia estructural, propia de la adquisición formativa y cultural posterior de esas mismas docentes. La incorporación del concepto alumno- investigador como superador del alumno receptor de la tradición escolar también tendrá un peso decisivo respecto a los modos de plantear las propuestas de actividades a los alumnos, aunque lo que se observa que se deja un gran margen de ellas en manos de los alumnos. Así también, el desarrollo de habilidades basadas en la formulación de problemas, aún cuando no se realice un examen exhaustivo sobre la construcción de esos problemas, aparecen como poderosos dispositivos que devalúan la transmisión o las clases

---

5 Graciela Frigerio, y M. Poggi.(1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires. Troquel.

magistrales de la formación normalista y academicista de los planes de estudios clásicos de las escuelas.

Estos aspectos aparecen como hallazgos importantes de esa práctica escolar instituida, ya que operan en la dirección de una paulatina relajación de las tareas de los alumnos toda vez que las mismas son cumplimentadas por estos en soledad o en su defecto sin supervisión. Estas situaciones actúan en forma recurrente en la práctica pero además con un exceso de confianza en que estas pautas darán un nuevo giro a aprendizajes significativos para los alumnos. Valga como ejemplo, el interés en la construcción de esquemas conceptuales como visiones de conjunto de tramas conceptuales básicas del saber que se intenta transmitir que pueden presentar las docentes pero que luego son los únicos anclajes efectivos que aparecen con alguna significación para el desarrollo de la clase.<sup>6</sup>

En tercer lugar se destaca la impronta de la reforma educativa en la práctica docente. El vigor con el que ingresan estas formas de promoción de una enseñanza innovadora actuará como soporte básico para la nueva enseñanza que se pretendía modificar en la década de los '90 con la ley Federal de Educación 24195. En este sentido, aquí adquiere un impulso sin precedente para los docentes que se aprestaban a introducir cambios en su práctica escolar. En ese contexto, las construcciones metodológicas particulares de las docentes encuentran cierto significado. La promoción de estas estrategias a través de la Red de formación docente continua como del mercado editorial de circulación amplia en las escuelas actuaba como eficaz mecanismo de validación para propuestas innovadoras<sup>7</sup>.

El enfoque de Berstein referido a las relaciones entre poder, cultura y dispositivo pedagógica enfatiza la distinción entre lo que se transmite (Cultura) y el medio mediante el cual se transmite (código). En realidad es el discurso docente en su transmisión el que permite “hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación,

---

6 Un texto de importante divulgación y circulación entre docentes fue el de Ontoria (1990) *Los mapas conceptuales*. Madrid. Narcea.

7 Frigerio, opus cit p.110 citando a Gimeno Sacristán: Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. En Revista Cuadernos de Pedagogía, 1992, N°209 dice:“la innovación puede polarizarse en dos extremos: o bien actúan como excusas para desviar la atención y el interés público de las condiciones reales y existentes en las escuelas y en el sistema educativo de una nación, en razón de cristalizar, unificar y representar ideales ideológicos de conservación y mantenimiento de las prácticas y la estructura educativa vigentes, y sus correspondientes necesidades nacionales con las que no se produce cambio, o bien las innovaciones pretenden ir más allá de su retórica manifiesta, provocando un cambio profundo, o al menos reconocible, en las condiciones y prácticas actuales de escolaridad y educación.

desigualmente distribuidos entre las clases de modo que posicionan y se oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. El poder y el control se traducen en principios de comunicación”. Así el código y el modo que se utiliza puede, desde esta perspectiva, analizarse el papel de la reproducción: no lo hace solamente el contenido o los roles de quienes lo transmiten sino que el modo en que se operacionaliza también. El currículo en tanto forma de representación de la sociedad le da sentido y significado que el mismo conjunto social, el de la cultura escolar le quiere dar. Adquiere una fuerte concreción cuando otorga seguridad a docentes y alumnos y su imitación conduce al éxito; por ejemplo, la narración sobre las formas de sociabilidad familiar permite “saber historia” y el modelo de desarrollo de habilidades practicado asegura la acreditación del título secundario. Trabajos como los vinculados a la introducción del supermercadismo en Mendoza desde una de las familias de los alumnos que concurren a la escuela, es absolutamente válido como así también los escritos familiares que dan cuenta de ello, y son aceptados como legítimos para producir el trabajo solicitado y eso equivale a actuar como el historiador. La construcción del trabajo concebida desde esta perspectiva responde a la matriz formativa: el historiador trabaja con fuentes donde basta su sola interpretación. Solo de la relación entre formación recibida en el profesorado con las acciones efectivas del modelo de enseñanza promovido por la escuela de la profesora A se descubre este universo idéntico de representaciones. El desarrollo de competencias promovido por la renovación curricular de la ley Federal educativa da sentido a las clases de la profesora B. En este caso, es la interpelación a las interpretaciones ofrecidas por los historiadores lo que lo alumnos trabajan. Se aleja de la formación recibida para darle un carácter más controversial al conocimiento histórico.

En este caso, la reforma hizo posible los cambios de la práctica, operando como retórica discursiva. Los cambios, se instalaron con los giros que la matriz formativa de las profesoras iba realizando a partir sobre todo, de la formación posterior gestada por la propia institución educativa en el caso de la profesora A o los grupos de relación posterior a graduarse de la profesora B. La importante crítica que en los años '90 cubrió al sistema educativo sobre todo por el carácter de la enseñanza en la escuela hicieron posible pensar en la permeabilidad de las instituciones escolares y, por tanto, de las múltiples mediaciones que podrían introducirse: las del mercado editorial, la de los materiales curriculares como propuestas de enseñanza adoptadas por cada institución y elegidas por cada profesor, las de las instituciones afectadas y comprometidas con la transformación educativa desde el Ministerio de Educación de la Nación como el del

gobierno provincial, como los conocimientos que podían provenir de sujetos, sectores sociales o los mismos saberes que los alumnos podían enunciar en sus clases, entre otros.

En ese sentido también se pudo distinguir dos tendencias en el análisis de la práctica docente vinculada a la enseñanza y concepción del tiempo. Por un lado, una nueva sensibilidad hacia la noción de tiempo histórico y el reemplazo del viejo concepto de “hecho” por el de “fenómeno” y el uso de conceptos y su relación con la periodización como herramienta para abordar la complejidad.

El discurso de docente y alumnos se enmarca en datos precisos, que representan a la realidad conformada por esos elementos abstractos seleccionados y situados en esa época por la docente. De esta manera se excluye la posibilidad de analizar desde el concepto de pasado como objeto propio de la ciencia Histórica sobre el que se cargan de historicidad los actores sociales, las actividades económicas, las relaciones sociales, aspectos que ayudan a comprender la época y que le dan sentido pero que aparecen tenuamente explicados, más en la profesora B más dúctil al manejo de la temporalidad en la clase. Esto es porque la línea de tiempo supone una periodización caracterizada por la idea de complejidad de los hechos históricos, se busca una mirada multidimensional de la época acompañada por una visión plural del tiempo histórico. La perspectiva pretende superar la impronta universitaria y se articula con la formación posterior. En la enseñanza, el impacto más claro que se visualiza es la mirada de la complejidad. En este punto, se cree que ambas profesoras intentan conjugar la pretensión universalista de una mirada total del pasado como lo establecen los objetivos del plan de estudio de la carrera de carácter historicista con las posibilidades de una Historia plural como lo pretendían los seguidores de las nuevas escuelas historiográficas de mediados del siglo XX

La profesora B, de nuestra investigación es quien conjuga mejor los dos aspectos reseñados: el uso e interpretación del tiempo y el uso de los conceptos. Para esta profesora, es la línea de tiempo la que le permite describir los conceptos que le sistematizan el periodo histórico. Este periodo histórico sigue centrado en la aspiración de una Historia nacional. El eje que vertebra la selección es la caracterización del proceso de formación del Estado Argentino a partir de 1853, identificar el modelo económico predominante y la relación de este con el periodo político representado por la República oligárquica. Más tarde, la posibilidad de la ampliación de la vida política a través de la Ley Saenz Peña, móvil principal de la liturgia radical, que pone en el sistema de elecciones, el peso mayor al incorporar otros actores sociales y políticos, para

robustecer el triunfo del partido radical dentro de la lógica de la institucionalización del Estado.

En el entretejido de esta narración juegan un papel importante el paso de sociedades tradicionales con las modernas, aspecto que permite observarse con más claridad cuando se explica el desarrollo de la inmigración o el fenómeno de la industrialización débilmente trabajado en las clases pero enunciado en programas o carpetas.

La elaboración de las líneas de tiempo permite graficar determinados desarrollos de los contenidos y forma parte de una de las originalidades del trabajo de la Profesora B. Su finalidad está asociada a articular la complejidad de las experiencias históricas del pasado. Los recursos gráficos son utilizados a fin de relacionar y asociar distintos tipos de representaciones acerca del pasado que se estudia. La selección involucra imágenes que están asociadas a épocas históricas. Esas imágenes remiten a saberes historiográficos de los años '80/90 en las que se trabajaban aspectos vinculados al desarrollo económico y su inserción en el mercado mundial, el país el granero del mundo y de la pampa gringa como los cambios y transformaciones de la inmigración en el modelo de Estado. En consecuencia, la aparición de otros saberes quiebra la interpretación clásica acerca de la Argentina de 1880. Estos cambios tienen que ver más con las nuevas versiones historiográficas que aparecieron con la Reforma de los '90 que con la formación de la institución formadora. En efecto, esta mirada de carácter estructural tiene más relación con el recorrido de la reforma educativa seguido por la propia docente al incorporar las nuevas visiones historiográficas de los '70 y '80. Por otro, el uso de materiales curriculares formaba parte de la impronta innovadora de los años '60 en los espacios educativos. Así el papel de la imagen – Charles Chaplin-, el esquema –relación Estado, mercado, Empresa-, los actores colectivos vinculados a la movilización obrera como la presencia de Carlos Marx respondía a una selección propia de esta historiografía y de las innovaciones que en el campo de la didáctica aparecían como novedosas.

Otro aspecto, que introduce la acción práctica de estas docentes está asociado a la necesidad de incorporar la pregunta. El énfasis en las preguntas de carácter recurrente en todas las clases observadas abre un capítulo central en los modos de construcción del conocimiento en el aula, en particular para la enseñanza de la Historia. Como dispositivo didáctico la pregunta introduce formas de presentación del tema a desarrollar e implica un recorte de los contenidos establecidos para la enseñanza. A

través de ese dispositivo se ha podido prefigurar ideas o concepciones fundamentales de determinadas épocas poseída por la docente A, por ejemplo que ha permitido trabajar los supuestos historiográficos como las tradiciones que le dan sentido. Así, las maneras de encuadrar el trabajo en el aula representan una acción concreta de control tanto para docentes como para alumnos en esta línea. Por un lado, las preguntas siguen una lógica de construcción del saber histórico ya descripto, vale decir, siguiendo una lógica historicista. Por otro, las preguntas se construyen siguiendo formas de intervención con el alumno determinadas por el acto comunicativo o de interacción verbal y que buscan la respuesta por la docente esperada. Otro tipo de preguntas que aparecieron en las clases fueron las que siguieron modelos de referencia, que confirma el carácter instrumental de los lineamientos del Bachillerato Internacional en el caso de la profesora A: saber datos específicos. En el caso de la profesora B preocupada por la comprensión de los alumnos sigue otro modelo de referencia, el vinculado al desarrollo de competencias: la comprensión lectora. También estuvieron las preguntas que operaban desde la caracterización de la realidad histórica.

La competencia profesional de las docentes a partir de la capacidad de trabajo, la incidencia positiva en los aprendizajes en los alumnos, los logros obtenidos, sea su eximición o niveles de aprobación revela también aspectos institucionales importantes que son aprovechados por la misma organización escolar a partir de la presencia de estas profesoras. En consecuencia, los logros personales pueden ser leídos como capital decisivo del colectivo institucional, aunque esto no pueda ser cuantificado o cualificado. Estos factores pudieron incidir como posibles alternativas de la enseñanza de la Historia aunque no fueron suficientes para imprimir un giro sustancial a la enseñanza de la Historia en el aula, más que la resultante de la experiencia individual y el grupo de contacto más o menos estrecho. Sin embargo, las acciones externas que se descubren detrás de su accionar en el aula, sí tienen un universo de referencia más amplio. Esos modos de trabajo en las aulas se vieron favorecidos indudablemente por el cambio de perspectiva que le imprimió la ley Federal de Educación ya que bajo una crítica importante hacia las formas de enseñanza vigentes hasta entonces había habilitado a los docentes a introducir cambios en su práctica. Se puede concluir que, la misma década del '90 habría representado una coyuntura favorable para el cambio. En ese contexto, es factible atribuir los cambios en el tratamiento de los contenidos por parte de las profesoras sea a través de la propuesta de programa texto de la Profesora B

o la adopción de una propuesta flexible de programa como lo hace la Profesora A, como ejemplo representativo de esa situación.<sup>8</sup>

En este sentido, de la lectura de ambos programas puede apreciarse distancias o aproximaciones a la formación de grado. Entre ellos se destacan: una periodización política que incluye y organiza la dimensión económica; la progresión lineal del desarrollo de la sociedad argentina y su relación con el sistema económico mundial; y desde allí la inserción de la sociedad Argentina a la economía mundial y al orden mundial. Hay una coincidencia en los contenidos por la prescripción de los contenidos curriculares. Las diferencias están dadas en la organización del programa en donde se muestra una adaptación de lo que ya saben sobre Historia argentina política y hay un esfuerzo por sistematizar el ingreso de contenidos económicos. Esto es una novedad en ambas docentes.

Para la profesora A, el recorte es meramente enunciativo: Progreso económico y expansión del modelo agroexportador. Vinculación con la economía mundial; Consolidación del Estado y participación restringida. Funcionamiento del sistema de gobierno oligárquico.

Para la profesora B, el recorte se inscribe en una interpretación del proceso histórico del estado nacional: la concentración económica. La expansión imperialista. La formación de la sociedad moderna y la emergencia de la “cuestión social”. Habitantes y ciudadanos: el ejercicio de los derechos civiles y la restricción de los derechos políticos en el gobierno de la “élite”.

Por otra parte, se mantiene la visión evolutiva de los orígenes de la nación, del carácter progresivo, expresado a través del Estado que generalmente está encarnado con actores preponderantemente individuales más que colectivos, aunque éstos aparezcan tímidamente.

La profesora B tiende a separarse de la normativa y elaborar un producto original. El rasgo diferencial es que discrimina marco externo e interno e introduce una problematización con la intención de polemizar la relación sociedad y poder político.

En una y otra se prefigura una visión de la historia nacional que gira entre las interpretaciones nacionalistas y la concepción liberal republicana. Mientras la primera responde abiertamente al enfoque de la formación recibida, la segunda avanza respondiendo a las visiones historiográficas de nuevo cuño que formaban parte de la

---

<sup>8</sup> Documento creado por la Profesora donde vuelca un “esquema básico”

producción de literatura de historia económica y sociológica. También la mirada puesta en Buenos Aires o más bien, de la región del litoral en el recorte de contenidos condiciona una comprensión de la historia argentina que en parte reproduce el mismo problema de la formación de grado.

A pesar de los contrastes se vislumbra en la organización de los programas una distinción entre la formación de grado y la práctica docente que consiste en la aspiración de integrar los acontecimientos en una visión estructural del pasado.

La historia de acontecimientos aparece integrada a una mirada estructural del pasado. La pretensión de una interpretación macroexplicativa se revela como móvil de la articulación de los contenidos. En la conjunción de la formación con la propuesta del programa institucional se construye un tratamiento estructural vinculado al uso de conceptos o categorías articuladoras como: oligarquía, modelo agroexportador, generación del '80, consolidación, formación del estado nacional, etcétera.

Los cambios de la práctica docente no sobrevendrán sólo por la reforma educativa vendrán también por las preocupaciones de las comunidades científicas respecto a su análisis del pasado y su impacto, en las instituciones promotoras del cambio. Desde el análisis de estas prácticas no es ajeno, por tanto, la significación de las líneas de tiempo, las representaciones que elaboran sobre el pasado, el dominio conceptual que las anima conforme a las tradiciones historiográficas que las sustentan. El ejemplo más evidente es la noción de cambio no pensado desde la matriz formativa sino desde el marco conceptual de la transformación educativa.

Finalmente, otra de las consideraciones que podemos establecer de la historia argentina que se enseña en el aula en relación con una posible interpretación inferida de los protocolos. La cristalización de la visión esencialista de la nación desde las versiones de un pasado en clave de Historia Nacional y que toma al Estado como objeto predominante para su enseñanza en clave de Historia política. En realidad el hilo conductor ofrecido por la historia política no estaría mal si fuera acompañada por versiones más actualizadas del saber disciplinar, sino se corre el riesgo en caer en anacronismo o transformar el pasado en una historia militante, que no es el objetivo, creemos de la enseñanza en el aula. En la misma producción historiográfica actual prevalece la nación argentina como una entidad política y es objeto de estudio en prácticamente los principales centros de producción hasta el presente. Las principales tendencias observadas en la práctica docente es la pretensión de reemplazar el hecho, el acontecimiento por el fenómeno e inducir desde él, la comparación es un rasgo que

avanza en el desarrollo de las clases. Asimismo la búsqueda de dominios conceptuales que articulen el saber sobre una época es otro rasgo dominante de la enseñanza. La mayor dificultad observada reside en cómo hacer visible la complejidad del análisis. Las estrategias metodológicas utilizadas en la clase intentan cubrir esta dificultad pero no siempre salvan el problema que el pasado es inmodificable y que su carácter multidimensional obliga a reconstituirlo en su integridad, tarea por cierto muy difícil si se piensa en los condicionantes institucionales, políticos y de formación que se ha hecho referencia. Lo que se modifica del pasado con el tiempo son las interpretaciones que hacen los historiadores y se actualiza con las permanentes preocupaciones propias del oficio y de la comunidad científica de referencia. La adopción de lo económico como complementario tiende a resolver este problema pero muchas veces el discurso pedagógico en los tiempos efectivos dedicados a la enseñanza opera en el sentido de “simplificar el conocimiento del pasado”. Para concluir, por impulso de la reforma y con ella la aparición del constructivismo en la escuela al poner en cuestionamiento la enseñanza tradicional cae por tierra también el modelo de enseñanza que la caracterizaba, la clase magistral. No se sabe bien si por esta circunstancia o por el modelo de enseñanza que se asocia, en este caso, una historia anecdótica, desplaza la posibilidad de una efectiva narración del pasado que sería posible con una clase magistral. En realidad la narración podría constituirse en el principal valuarte para una transmisión cargada de vida, emociones de quienes nos precedieron e hicieron las experiencias sociales más significativas que se podrían contar con su relato. Así, se podría pensar que el recorrido del saber escolar en su versión anecdótica al saber escolar conceptual y procedimental hizo perder el drama de la vida en las aulas y, por consiguiente, la posibilidad de reflexionar y conmover, la ocasión de resolver alguna inquietud sobre el pasado o dar una oportunidad a los jóvenes acerca de quiénes son. Teniendo este aspecto como meta u objetivo podría educarse la sensibilidad y el pensamiento al mismo tiempo. Pensar esta sugerencia podría representar un camino para otorgarle mayor relevancia o sentido a la enseñanza de la historia.

Los hallazgos efectuados han avanzado en el sentido de dejar sentado que otros supuestos definidos por el carácter específico del campo de estudio pueden tomarse en consideración para el análisis de las clases de Historia en tanto “son clases de historia”. Así mismo, el interés de esta investigación justamente ha sido observar que al traspasar las paredes del aula esa clase de historia se robustece con la implicación del contexto.

Ha sido la relación con los contextos lo que ha configurado las relaciones de fuerza para delimitar los contenidos de enseñanza y básicamente el funcionamiento del ejercicio profesional. Los intercambios entre personas, instituciones y contexto han permitido a las profesoras ajustar sus márgenes de acción, recursos, autoridad y dominio sobre otros actores dentro de la institución y dentro del aula.

Este trabajo nos ha permitido describir la historia enseñada pero al mismo tiempo, nos ha llevado a reflexionar en forma sistemática la cotidianidad del aula y en ella, el universo de significaciones que reporta su contextualización. Reparar en ellos permitiría a los docentes tomar en consideración aspectos que pasan desapercibidos y podrían estar fragmentando el sentido de una buena enseñanza. Si bien esta investigación trabajó con casos reputados, en un caso, y profesora, hija de profesora de Historia y el criterio es intencional creemos que su particularidad puede leerse en clave de generalidad de otras prácticas, de otros docentes en otras escuela: el uso de las líneas de tiempo; la historia de los estados nacionales; el modo de trabajar el currículo, entre otros, son aspectos que pueden ser hallados en otras situaciones de enseñanza, en otras clases de historia. En suma, los resultados de esta pesquisa exhibieron una porción (si se quiere) de los cambios en el sistema que no se restringen a las propuestas curriculares dirigidas a la enseñanza en el aula sino que ha tenido por función descifrar las dimensiones de la práctica docente en un universo mucho más complejo, situacional y contextual que contribuye a darle sentido y vigencia.

### ***Bibliografía***

- Berstein, Basil, (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bloch, Marc (1996) *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Fondo de cultura económica.
- Bragoni, Beatriz (2004), *Microanálisis. Ensayos de historiografía Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Camilloni, Alicia (1995), “*El campo de lo didáctica y su relación con los contenidos*” Diálogo con Alicia Camilloni , Novedades educativas. N°51
- Camilloni, Alicia y otras (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, Alicia y otras (2007 ) *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires.
- Devoto Fernando y Nora Pagano (2004), *La historiografía académica y la historiografía militante en Argentina y Uruguay*, Buenos Aires, Biblos.
- Feldman, Daniel (2010) *Enseñanza y escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, Edith (1997), *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Finocchio, Silvia, (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*”, En:. Revista Entrepasados. Año VI, Número 12.