

Enseñanza de la historia en el nivel medio hoy: Una aproximación a los "haceres" docentes.

María Paula González.

Cita:

María Paula González (2011). *Enseñanza de la historia en el nivel medio hoy: Una aproximación a los "haceres" docentes. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/539>

Mesa: 89 “Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia”

Título de la Ponencia: **Enseñanza de la historia en el nivel medio hoy: una aproximación a los “haceres” docentes.**

Nombre y Apellido del Autor: M. Paula Gonzalez

Pertenencia institucional: UNGS – CONICET (Universidad Nacional de General Sarmiento y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Dirección de e-mail: gonzalezamorena@gmail.com

RESUMEN

Enseñar historia argentina en el nivel medio en la actualidad es una tarea compleja: el mundo educativo acusa transformaciones generales (como su fragmentación), el nivel secundario manifiesta cambios específicos (como su universalización), y la historia escolar ha procesado sustanciales redefiniciones en las últimas décadas (sobre todo curriculares) entre otras mutaciones. Tal situación plantea importantes desafíos para una disciplina que transmite contenidos históricos, culturales y políticos y para los docentes que se ocupan de esa tarea.

Por ello, esta ponencia se aproxima a los haceres docentes que se despliegan en la enseñanza de la historia reconstruyéndolos a partir de dos fuentes: carpetas de alumnos y materiales didácticos destinados a profesores. Para su interpretación hemos tomado en cuenta tanto las tradiciones como las mutaciones sociales y culturales más amplias que exceden las variables puramente didácticas o historiográficas.

En términos generales, la cultura empírico práctica de los profesores de historia muestra el apego a la cultura escrita, una relectura de la historia patriótica, la adhesión a ciertas *doxas* provenientes de renovadas orientaciones didácticas de corte constructivista y la insistencia en la temporalidad histórica. Tales evidencias son interpretadas como resultado de una transacción entre las orientaciones y prescripciones recibidas y las tácticas que los docentes desarrollan al recrearlas cotidianamente en su contexto y con sus alumnos.

Enseñanza de la historia en el nivel medio hoy: una aproximación a los “haceres” docentes.

M. Paula Gonzalez.

UNGS – CONICET

gonzalezamorena@gmail.com

Introducción.

Enseñar historia en la secundaria en la actualidad tiene, según las fuentes documentales, características nuevas. La reforma educativa abierta en los años '90 tuvo importantes consecuencias para esta disciplina escolar, tanto en sus contenidos como en sus finalidades.

Por un lado, se actualizaron los contenidos escolares que se encontraban distanciados de la producción académica y presentaban una visión patriótica exacerbada.¹ Para ello, en los diseños nacidos a partir de la reforma², se incluyeron temas como la democracia, la república, las desigualdades sociales y los procesos históricos contemporáneos. Asimismo, se remarcó la diferencia entre la historia como tiempo pasado y como ciencia, se subrayó la necesidad comprender el carácter plural de las sociedades pasadas y contemporáneas, y se incorporaron procedimientos y principios explicativos propios de las ciencias sociales, entre otras cuestiones (Finocchio, 1999). Por otro, se redefinieron los sentidos de la historia escolar poniendo el acento en la formación de una ciudadanía democrática como finalidad prioritaria, sobre todo a través del tratamiento de los procesos históricos más recientes de Argentina (de Amézola, 1999).

Ambas transformaciones, en los contenidos y objetivos, fueron ratificadas en ulteriores diseños curriculares, tanto a nivel nacional³ como provincial (como los de

¹. Antes de la reforma educativa de los '90, varias investigaciones habían demostrado el distanciamiento entre la historia escolar y académica. Véase por ejemplo Braslavsky (1991), Lanza (1993) y Finocchio (1989 y 1991), Devoto (1993) entre otros. Con posterioridad a la reforma, una investigación analizó los contenidos de los libros escolares de los últimos cincuenta años y mostró cómo la escuela transmitió definiciones de una argentinidad homogénea y compacta, sostenida en un pasado heroico así como en las bonanzas geográficas y alimentada por la certeza de un destino de grandeza (Romero, 2004)

². Véase diseños curriculares para EGB3 y Polimodal (MCE 1997 y 1995).

³. Véase las definiciones de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la EGB3/ nivel medio. (ME, 2004).

provincia de Buenos Aires⁴). Más aún, la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006 redobla el énfasis puesto en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos como finalidad principal de la educación al tiempo que señala, en su propio articulado, contenidos comunes a todas las jurisdicciones estrechamente vinculados a la enseñanza de la historia.⁵

No obstante, no deberíamos confundir la escuela con los discursos instituidos o inspeccionar la enseñanza en relación con los diseños oficiales (Finocchio, 2003). La complejidad de los saberes y prácticas escolares -y más específicamente de enseñanza de la historia- no puede reducirse a interpretaciones de reformas, innovaciones y ajustes, sino que reclama tomar en cuenta condicionantes más amplios.

En este sentido, enseñar historia en la secundaria hoy tiene, según recientes investigaciones, nuevos retos. Intensas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales impactan en el nivel secundario y en el mundo escolar en general desde las últimas décadas.

De una parte, se produjo una expansión cuantitativa del nivel medio (Tenti Fanfani, 2003) intensificada por su obligatoriedad⁶, crecimiento concomitante a otros fenómenos tales como la fragmentación de la oferta educativa y de las experiencias escolares (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002); la multiplicación y heterogeneización de las demandas que atiende la escuela -sobre todo en contextos de pobreza- (Redondo, 2003);

⁴. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBC –EGB) (DGCE- PBA, 1996) y Contenidos Básicos Comunes para Polimodal (DGCE- PBA, 1999). Hacia 2005 se redefinió el espacio curricular “Historia” (DGCE- PBA, 2005) y, a partir del cambio de la EGB y Polimodal por ESB y ESS se emprendió nuevamente el establecimiento de nuevos diseños curriculares (DGCE- PBA, 2009).

⁵. La Ley Nacional de Educación señala que serán contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones a) *El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad;* b) *La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional;* c) *El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633;* d) *El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061;* e) *El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley;* f) *Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171.* Ley 26.206, Título VI, Capítulo II, Artículo 92, inciso c.

⁶. El proceso de expansión fue anterior aunque se intensificó a partir de la reforma y las políticas de universalización implementadas sucesivamente, primero con la puesta en marcha de la EGB3 de la Ley Federal de Educación y más recientemente con el restablecimiento del nivel secundario (en provincia de Buenos Aires) y su obligatoriedad a partir de la Ley Nacional de Educación.

las tensiones en torno al sentido en la tarea pedagógica y la identidad docente (Brito, 2010a, Dussel, Brito y Nuñez, 2007); el cuestionamiento de la institucionalidad e identidad escolar (Dussel y Finocchio, 2003) en el marco más general del decaimiento de lo público como anclaje social (Bauman, 2002) y la reestructuración de las identidades y de las relaciones sociales así como de sus instituciones y marcos regulatorios (Dubet, 2006; Castells, 1998; Guidens, 1998). Además, asistimos a mutaciones globales de tipo cultural en relación con la aceleración y fluidez del tiempo (Sarlo, 2001), los cambios tecnológicos y comunicaciones que han dado lugar a nuevas textualidades (Chartier, 2007) y a nuevas posibilidades cognitivas (Berardi, 2007) que emergen en nuevos procesos culturales y subjetividades juveniles (Urresti, 2008) tanto como afectan la identidad docente y la autoridad pedagógica (Marchesi, 2007).

En síntesis, enseñar historia argentina hoy es una tarea compleja: el mundo educativo en general y el nivel secundario en particular acusan importantes transformaciones y la disciplina escolar que nos ocupa ha procesado sustanciales redefiniciones curriculares a partir de la reforma abierta en los '90. Tal situación plantea importantes desafíos para una disciplina que transmite contenidos históricos, culturales y políticos y para los docentes que se ocupan de esa tarea. Por lo mismo, resulta pertinente indagar de qué manera los cambios están siendo procesados por los docentes analizando qué saberes y creaciones espontáneas y situadas participan de la práctica docente.

Los “haceres” docentes

Considerar las mutaciones antes mencionadas resulta clave para revisar los saberes y prácticas docentes puesto que estas transformaciones atraviesan, tensionan y complejizan la tarea de enseñar. Acercarnos a los saberes y prácticas docentes supone hacer lugar a los problemas y preguntas que se les presentan a los profesores y a las respuestas que ellos dan cotidianamente. Significa explorar las tácticas situadas y contingentes de los docentes que no se restringen a leer y traducir textos disciplinares o didácticos sino que suponen prácticas de significación y producción activas donde participan múltiples referencias.

Como señala Silvia Finocchio, las prácticas docentes pueden ser concebidas como *“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” (2003: 84). En palabras de Agustín Escolano, la cultura profesional docente tal como se ha construido (y se construye cotidianamente) es una *“tradición inventada desde la experiencia, distinta al conocimiento experto”* (Escolano, 1999: 25).

En este mismo sentido, más allá de la cultura político-normativa de la escuela, resulta sugerente reconstruir e interpretar los *“haceres ordinarios”*⁷ (Chartier, 2000) un terreno poco explorado por la investigación educativa e incluso muchas veces tomados por la cultura científico-pedagógica como *“reiteraões práticas, consideradas como insignificantes, corriqueiras”* (2000: 162).⁸

Como hemos señalado en otras oportunidades (Gonzalez, 2010), el registro y análisis de las prácticas docentes para la enseñanza de la historia en la actualidad es un reto porque hasta ahora se han investigado los cambios inscritos en las prescripciones curriculares o las ofertas editoriales, se han realizado propuestas para la innovación educativa, se ha revisado el pasado y presente de la disciplina escolar, pero no se ha analizado cómo los docentes interpretan y traducen esas normas curriculares, sus reformulaciones didácticas y las teorías pedagógicas produciendo nuevos saberes y prácticas.

Distinto es el caso en primaria. Para este nivel, Silvia Finocchio (2008a) ha identificado tres soportes que sustentan la práctica de enseñar historia y ciencias sociales: las láminas, los fotocopiables y la celebración de las efemérides. Según la autora, los maestros asumen los actuales desafíos a partir de las tradiciones propias de la enseñanza de la historia y a partir de las lecturas del mundo actual. Así es como, en este movimiento de resignificación, estarían creando una *“trinidad pedagógica”* sobre la que cabe seguir pensando qué formación ofrece en historia y ciencias sociales. Este análisis

⁷. Anne Marie Chartier toma esta noción de Michel De Certeau (1996) y define los *“fazeres ordinários”* como *“variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São, por outro lado, elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional, apesar de colocados no lugar de uma formação institucionalizada e escolarizada que produz sempre sua desqualificação ou sua negligência”* (Chartier, 2000: 158)

⁸. Retomo las nociones de *“cultura política o normativa”, “cultura científica pedagógica”* y *“cultura profesional o empírico práctica de los docentes”* de Escolano (1999)

nos servirá para comparar qué ocurre en el nivel secundario que, a nuestro juicio, necesita un abordaje en particular por los desafíos y cambios que afronta actualmente.

Planteado este reto, presentaremos una aproximación a los “haceres” de los docentes. Para ello, hemos tomado dos fuentes de indagación: carpetas de alumnos y materiales didácticos dirigidos a profesores que nos han permitido recortar evidencias y ensayar algunas interpretaciones que aquí ponemos a consideración.⁹

Los haceres docentes: reconstrucción e interpretación

Antes de avanzar en la exposición de algunas evidencias en torno a los haceres docentes, es menester señalar cómo los hemos reconstruido y qué marco tomamos para su interpretación.

De una parte, hemos tomado un conjunto de carpetas de historia de alumnos de secundario de escuelas del área metropolitana del Gran Buenos Aires¹⁰ donde pueden advertirse las actividades que los profesores proponen y los alumnos realizan dentro y fuera del aula de historia. De otra, hemos analizado un conjunto de revistas de “consejos pedagógicos” -las producidas por EDIBA- donde pueden rastrearse qué propuestas se ponen a disposición de los docentes para la enseñanza de la mencionada disciplina.¹¹

Ahora bien, ¿por qué analizar carpetas y revistas docentes? ¿Cómo las interpretamos?

Tomamos las **carpetas** porque -como afirma Anne Marie Chartier (2002) al trabajar con cuadernos de primaria- entendemos que estas fuentes pueden ser consideradas como “dispositivos” que permiten advertir las prácticas “ordinarias” no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores, por sus “practicantes”. Asimismo, tomamos en cuenta lo señalado por Silvina Gvirtz (1999) cuando, en su estudio sobre cuadernos de clase, señala que éstos constituyen fuentes relevantes para una investigación que aspira a reconstruir la vida cotidiana de las

⁹. Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre los saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia que desarrollo en CONICET.

¹⁰. Se trata de un trabajo, a modo de prueba, de cuatro carpetas de historia de secundario de cuatro escuelas de los partidos de Malvinas Argentinas, Florencio Varela (gestión estatal), Moreno y Tigre (gestión privada), recogidas en el curso escolar de 2010.

¹¹ Se trata de un corpus de diez revistas editadas entre 2007 y 2010 que nos ha permitido realizar un primer análisis y evaluar su potencial para reconstruir los haceres en clases de historia en el nivel medio.

escuelas porque tienen la capacidad de conservar lo registrado -carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración- y porque 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). Además, las carpetas no sólo son el soporte físico de los procesos escolares donde pueden reconocerse los contenidos que se trabajan en las aulas. Como también señala Gvirtz para los cuadernos, las carpetas no son sólo reflejo de las actividades escolares -una especie de memoria neutral de las mismas- sino también constituyen un dispositivo que produce ciertos saberes, un productor de efectos, un soporte que “formatea” y articula de un modo particular las prácticas de enseñanza y aprendizaje de historia.

No obstante, caben dos salvedades para el caso de las carpetas de secundaria. Por un lado, no desconocemos que, comparado 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, no olvidamos que actualmente los espacios de escrituración en secundaria son variados no sólo por la proliferación de materiales fotocopiados o libros fungibles sino también por la aparición de las *netbooks* en las aulas. Aún así, entendemos que las carpetas siguen teniendo protagonismo en las aulas y mantienen la capacidad de conservar, aunque sea en parte, el desarrollo de las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela y, por lo mismo, son fuentes de información relevante sobre las prácticas en las clases de historia.

Consideramos, entonces, que las carpetas permiten poner en evidencia las “invenciones” practicadas, aquellas acciones no decretadas explícitamente pero que son producidas de manera anónima por las “prácticas” constituyendo hábitos y haceres escolares que condensan contenidos, procedimientos, sentidos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina escolar, etc.

Por otra parte, tomamos las **revistas** de “consejos pedagógicos” de EDIBA¹² porque, como señala Silvia Finocchio, la producción y circulación de este material dan muestra de un importante fenómeno cultural masivo, industrial y comercial que están

¹². EDIBA produce varias revistas dirigidas a los diferentes niveles: maestra de primer ciclo, maestra de segundo ciclo, revista de educación secundaria, etc.

dando forma a la práctica docente y al imaginario pedagógico en general. 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, 2009: 200) estadística que para el nivel secundario llegaría al 25% (Finocchio, 2008b).

Finocchio 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” (2009: 201). Las revistas no se detienen en el debate de las corrientes pedagógicas o las modas didácticas. Directamente, acompañan y orientan las prácticas de enseñanza por medio de recursos para 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 así como obras teatrales para los actos escolares, reglamentos de convivencia, entre otros elementos de apoyo para el trabajo cotidiano.

Además del apoyo a los aspectos prácticos de la docencia, las revistas de EDIBA despliegan otros elementos como el acompañamiento afectivo, la ponderación de la femineidad en el mundo docente, la amplificación de lo religioso por sobre el laicismo, así como el apego a ciertos contenidos culturales asentados en las tradiciones de la cultura popular y del imaginario nacional. Estos son los elementos de las publicaciones de EDIBA se repiten y profundizan cuando se analiza particularmente la oferta orientada a la enseñanza de la historia en el nivel secundario.

En síntesis, y dado que EDIBA traduce la “cultura normativa” en clave de la cultura escolar y docente, apostando, entre otras cosas, a aquello que para los docentes funciona en la escuela y permite que los alumnos aprendan, las revistas permiten reconstruir la “cultura empírica” de los docentes y de allí nuestro interés por abordarlas.

Finalmente, ¿cómo interpretamos estas fuentes? Al realizar un primer análisis de las carpetas y de las revistas, hemos podido relevar el tipo de actividades propuestas por los profesores así como las que se ofrecen para que los docentes trabajen en las aulas tomando nota de una serie de recurrencias. Como hemos dicho, hemos interpretado esas tareas como señales de una amalgama de variadas cuestiones. En el caso de las carpetas, aparece aquello que los docentes creen que deben enseñar pero también las formas que encuentran más adecuadas de acuerdo a la lectura que los profesores hacen de sus posibilidades contextuales así como de aquellos jóvenes a quienes dirigen su enseñanza.

En ese mismo sentido, las revistas reproducen aquello que parece funcionar en la escuela y ayuda a sostener el trabajo cotidiano de los docentes.

Por ello, en la interpretación de los haceres docentes en historia entendemos que es necesario complejizar la mirada incorporando no sólo los cambios que ha vivido la disciplina escolar en los últimos años (o al menos los que debería incluir si consideramos la cultura normativa y la cultura pedagógica) sino también aquellos elementos que son efecto tanto de tradiciones como de nuevas configuraciones sociales, culturales, subjetivas, institucionales, que trascienden no sólo a las aulas de historia sino a la propia escuela y dan forma a la escena actual. En otras palabras, debemos tener en cuenta lo que pasa fuera de la escuela para entender lo que sucede en su interior (Tenti Fanfani, 2008), para comprender qué textos y contextos se entrecruzan, y qué saberes leen y producen los docentes, en nuestro caso, para la enseñanza de la historia.

Dicho de otra forma, si realizáramos un análisis desde las prescripciones de la cultura normativa o desde los marcos de la cultura pedagógica, los haceres docentes darían como resultado un conjunto de propuestas pedagógicas inconducentes o certezas didácticas vetustas.¹³ Pero si tomamos estos haceres como respuestas cotidianas que los docentes dan al reto de enseñar historia desde la lectura que ellos hacen de sus alumnos, de sus realidades, así como también de sus posibilidades y expectativas, el resultado es diferente. Desde luego, esto no significa sostener una mirada complaciente, sino una interpretación atravesada por la consideración de mutaciones más amplias y también más complejas sobre las que quizás no tenemos aún el distanciamiento suficiente para una elucidación certera aunque se sostenga en un espíritu ávido de reflexión y búsqueda de significaciones.

Los haceres docentes: algunas evidencias

Observando las carpetas de historia de secundaria, podemos apuntar la aparición repetida de: cuestionarios de preguntas; la realización de resúmenes y de cuadros

¹³. Como señala Anne Marie Chartier, “*a oposição entre prática tradicional e prática inovadora parecerse cobrir uma análise de fato simplista: os professores recusam a inovação seja por convicção ideológica (de acordo com a conjuntura, esta convicção íntima será amortecida ou aclamada), seja pela preguiça profissional (acredita-se no ganho de eficácia, mas não se deseja fazer o investimento de energia que permitiria obtê-la). Essa concepção voluntarista da prática dá uma imagem extremamente empobrecida da vida profissional, mas favorável, uma vez que coloca o professor em uma situação de domínio total na relação que estabelece (julga, escolhe, quer ou não quer etc.).* (Chartier, 2000: 163)

sinópticos; y la construcción de líneas de tiempo. Al respecto, caben una serie de puntualizaciones e interpretaciones.

De un parte, los cuestionarios que aparecen en las carpetas apuntan de modo frecuente al establecimiento de consignas para la recogida de información de tipo descriptiva más que explicativa y que remiten a aquello que aparece, sobre todo, en los textos escolares. Abundan las preguntas encabezadas por “qué”, “cómo”, “cuándo” y son menos frecuentes los interrogantes relativos al “por qué”. En este sentido, y como advierte Aisemberg (2005), el trabajo intelectual que se promueve con este tipo de actividades es la reproducción de información (objetivo que suscita una modalidad de lectura superficial incluso insuficiente para aprender). Esta insistencia puede ser interpretada como evidencia de cierta nostalgia en torno a la centralidad del libro como eje ordenador de saberes y de la cultura letrada en la escuela hoy, tal como registran recientes investigaciones (Brito, 2010a; Brito, 2010b; Dussel, Brito y Nuñez, 2007)

De otra, las síntesis que aparecen en forma de cuadros y gráficos parecen reproducir aquello que se anota en el pizarrón, esto es, un conjunto de información que se considera relevante y, por lo mismo, es reproducido en la carpeta. En general no denotan tanto una jerarquización de información como una sumatoria graficada. Aún así, parecen remitir a la reproducción -en tanto *doxa*- de ciertas ideas que han tenido alto impacto en el imaginario pedagógico post-reforma, por caso, la relevancia de la construcción de redes conceptuales para el aprendizaje significativo de los alumnos.¹⁴

Finalmente, respecto a las líneas de tiempo, éstas anotan una serie de datos y hechos fácticos sin avanzar en el establecimiento de periodizaciones en tanto “espacios de inteligibilidad” (Aróstegui, 2001). Y sin embargo, mientras la cronología sitúa, las periodizaciones contribuyen a explicar los procesos históricos puesto que responden a determinadas maneras de dividir y de interpretar el pasado desde el presente (Pagès, 1997). Esta insistencia en la ordenación de hechos fácticos en una línea puede ser entendida como una táctica que los profesores despliegan frente a sus alumnos a los que encuentran inmersos en una experiencia de tiempo fugitiva, fragmentada y evanescente

¹⁴. Sobre la relación entre redes conceptuales y aprendizaje significativo propuesto por el marco constructivista, pueden verse: Novak, J.; Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca; Ausubel, Novak y Hanesian (1978) *Educational Psychology. A Cognitive View*, 2da edición Nueva York: Holt, Rinehart & Winston (Traducción al castellano de M. Sandoval: Psicología Educativa, México: Trillas, 1983); García Madruga (1990) “Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo”. En Coll, Palacios y Marchesi (eds) *Psicología Evolutiva*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Pozo, J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

y a los que consideran faltos de dominio de la temporalidad histórica (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 procedimientos referidos a la temporalidad histórica, sino como respuesta situada frente a unos alumnos que, pertenecientes a otra generación, manejan una temporalidad diferente a la que se pretende en clases de historia.

En el caso de las revistas para docentes, y tomando en cuenta lo apuntado por Finocchio para la oferta de EDIBA en general, nos interesa señalar cuáles son las características de esta oferta para el campo de la educación secundaria y para la historia en particular, intentando relevar también qué proveen e interpretar para qué.

Para el caso de la educación secundaria, la revista provee de palabras, guiones, rituales, proyectos interdisciplinarios anuales y actividades así como láminas, elementos, estos últimos, que estarían demostrando una primarización del nivel secundario. En efecto, las láminas en color para ornamentar las aulas también se repiten en la publicación dirigida a los docentes secundarios, entre las que destacan las relacionadas con las efemérides clásicas. Así, por ejemplo, encontramos la lámina de Belgrano -por el día de la Bandera-, la de Sarmiento -por el día del maestro-¹⁵, el clásico desembarco de Colón -para el 12 de octubre- entre otras.¹⁶

Como señala Finocchio, la oferta general de EDIBA abona el rol de maestros y profesores como organizadores de rituales escolares en torno a las efemérides patrias. Si bien estos rituales han sido una constante en la escuela argentina, las revistas proponen un despliegue tal “que supone un retorno signado por una realización escenográfica de importantes dimensiones para lo que suelen ser las actividades de la escuela, en un intento de dotar de sentido a la tarea educativa y a ofrecer cohesión a través de un nuevo orden nacional (y angelical) a los niños” (2009: 203).

En la “revista de la educación secundaria”, los docentes también aparecen como organizadores de efemérides adheridas a los rituales patrios aunque también se incluyan

¹⁵. Sarmiento ha sido tradicionalmente reproducido en los textos escolares con diferentes formas: como maestro, como militar y como presidente de la nación. En la revista EDIBA se lo presenta en la clásica imagen de gesto adusto con su banda presidencial aunque acompañado de un epígrafe que pondera a su perfil de educador “Educar es enseñar a soñar y a poner alas a los sueños”. La Revista de la Educación Secundaria, 2007, n° 96, lámina.

¹⁶. La Revista de la Educación Secundaria, 2007, n° 93 y 96; 2009, n° 119.

aquellas nuevas efemérides (como la del 24 de marzo). Así, la revista provee actividades previas al acto para realizar en las aulas, glosas para la conmemoración, palabras alusivas, la lámina para decorar y una propuesta de obra para que representen los alumnos. En cuanto a las fechas en sí, nuevamente esta revista pondera las efemérides nacionales para el “despliegue escenográfico” aún cuando también en su cuadernillo fotocopiable incluya breves actividades para algunas efemérides de cada mes.¹⁷

A partir de este análisis general, surgen interrogantes específicos de los que plantearemos algunos. ¿Qué estrategias y actividades proponen a sus lectores de historia en secundaria? ¿Qué tipo de historia ponderan en su oferta?

“La Revista de la Educación Secundaria” reproduce aquello que parece funcionar en la escuela y necesitan los docentes en su quehacer cotidiano más que una discusión y debate didáctico e historiográfico para la renovación de la enseñanza de la disciplina. En efecto, la revista provee de una serie de materiales en el cuerpo de la revista y un cuadernillo con actividades listas para fotocopiar y usar con los estudiantes.

Dentro de las estrategias que la revista promueve, destacan las de tipo clásico, como la lectura textos acompañados por un cuestionario de preguntas, enunciados para señalar si son “verdaderos o falsos”, datos para “unir con flechas”, referencias para “ubicar en el mapa”, consignas que invitan a completar cuadros comparativos, etc. En ocasiones, se observan también intentos por acercar “nuevas” estrategias para la enseñanza como los “estudios de caso”. También, aparecen actividades tradicionales - como el trabajo con acrósticos- que han sido largamente discutidas por acercamientos más renovados a la didáctica de la historia y las ciencias sociales. Como señalara la misma Finocchio en un trabajo anterior, este tipo de actividades (crucigramas, acrósticos) no permiten relacionar o jerarquizar conceptos ni ayudan a explicar un proceso social ya que sólo habilitan recordar partes observables de la realidad como si fuera unívoca. Así, el trabajo de los alumnos “se resuelve con un bajo nivel de

¹⁷. Por ejemplo, para el mes de junio: Día de los Bomberos (2 de junio); Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio); Día del Periodista (7 de junio), Día de la Cruz Roja Argentina (8 de junio); Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas, Sector Antártico e Islas del Atlántico Sur (10 de junio); Día de la Ancianidad (21 de junio). Revista de la Educación Secundaria, 2008, n° 104, actividades fotocopiables, pág. 24. Si se toman estas fechas comparándolas con el calendario de Provincia de Buenos Aires, es posible ver que las mismas coinciden con algunas de aquellas con formato de “acto evocativo 3.2”, para el que se dispone que “se conmemorará durante el inicio de cada turno con la presencia de todo el personal y alumnos, en la modalidad que determinen las autoridades de cada servicio educativo”. Véase calendario dispuesto por la Dirección de Cultura y Educación. Disponible en: <http://abc.gov.ar/escuelas/calendarioescolar2008/default.cfm>

conceptualización y apelando exclusivamente a la memoria y no al pensamiento” (1993: 59). No obstante, este tipo de actividades parecen seguir gozando de cierto éxito en las aulas y explica que la revista las provea.

Finalmente, otro grupo de materiales y recursos que llaman la atención dentro de los ofrecidos por “La Revista de la Educación Secundaria” es el relativo a las efemérides, un tópico clásico de la historia en la escuela. Como decíamos antes, la revista provee de toda la parafernalia para las conmemoraciones patrias del calendario escolar. Pero lo más destacable es que estos materiales remiten fuertemente a un tipo de memoria patriótica vinculada a la exaltación de los héroes y sus valores morales. Por ejemplo, en las palabras alusivas que se ofrecen a los profesores para pronunciar en el acto, se invita a imitar al prócer en el presente trabajando por la patria,¹⁸ es un intento de retomar la historia patriótica para construir la comunidad nacional en la actualidad.

Como en el caso de las carpetas, en las actividades que se proponen desde la oferta editorial encontramos reelaboraciones de las orientaciones oficiales y didácticas desde la cultura escolar y docente.

A modo de cierre

El análisis de las evidencias que nos proporcionan las carpetas de los alumnos y los materiales didácticos dirigidos a los profesores nos permiten trazar una primera caracterización de los haceres docentes.¹⁹

En términos generales, podemos señalar que la cultura empírico práctica de los profesores de historia muestra el apego a la cultura escrita, una relectura de la historia patriótica en clave actual, la adhesión a ciertas *doxas* provenientes de orientaciones didácticas de corte constructivista, y la insistencia en la temporalidad histórica. Tales evidencias son interpretadas como resultado de una transacción entre las orientaciones y

¹⁸ “A 188 años de la desaparición física del creador de nuestra enseña patria, nos reunimos hoy para recordarlo y brindarle nuestro homenaje a un hombre que fue y es, a pesar del tiempo transcurrido, modelo de humildad, de fe y de convicciones firmes” (Glosas para el inicio del acto del día de la Bandera). “Qué bueno sería que, inspirados en la figura del hombre que bien puede ser considerado modelo de argentino, nos comprometamos a imitarlo y a trabajar por nuestra Patria honrando su labor y haciéndonos merecedores de la insignia legada” (Palabras alusivas para el Acto del día de la Bandera) “La revista de educación secundaria”, 2008, n° 104, pág. 17.

¹⁹. Estas evidencias han sido cruzadas con las obtenidas en el análisis de otras fuentes a las que no hemos referido aquí pero que forman parte de la investigación: observaciones en escuelas, registros de observaciones de clase, entrevistas y charlas con profesores de historia.

prescripciones recibidas y las tácticas que los docentes desarrollan al recrearlas cotidianamente en su contexto y con sus alumnos.

Sin duda, estas evidencias aquí comentadas e interpretadas deberán ser contrastadas por nuevos datos y análisis en un esfuerzo por evitar una mirada constreñida a la “evaluación” de las prácticas y en una apuesta por su reconstrucción y búsqueda de significaciones.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida* 2, 22-31.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Braslavsky, C. (1991). Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En Riekemberg, Michael (comp.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica* (págs. 60-76). Buenos Aires: Alianza.
- Brito, A. (2010a) *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas de una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros libres.
- Brito, A. (dir.) (2010 b) *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. En *Educação e pesquisa*, 26 (1), 157-168.
- Chartier, A. M. (2002). Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3, 9-26.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. En *Entrepassados, Revista de Historia* 17, 137-162.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Devoto, F. (1993). Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina. *Propuesta Educativa*, 8, 19-27.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. (2003) La escuela entre tiempos. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (págs. 93-101) Buenos Aires: FCE
- Dussel, I.; Brito, A., Nuñez, P (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Escolano Benito, A. (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) *Os professores na historia* (págs. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Finocchio, S. & Lanza, H. (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 Lanza, H. & Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (págs. 96-154). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores.
- Finocchio, S. (1993). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel
- Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. En *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, 17-30

- Finocchio, S. (1989). Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. En *Propuesta Educativa año 1, 1*, 51- 63.
- Finocchio, S. (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores. En *Entrepasados, Revista de Historia, 1*, 93-106
- Finocchio, S. (2003). Apariencia escolar. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (págs. 81-87). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (2008). La nueva trinidad pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales. Ponencia presentada en el *7º Congreso Internacional de Educación Santillana*. Buenos Aires, 11-12 de febrero.
- Finocchio, S. (2008b). *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de Doctorado FLACSO-Argentina. Buenos Aires.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Gonzalez, M. P. (2010) Investigación en enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes. Ponencia presentada en las *II Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XI Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia*. Universidad Nacional de Salta, Salta 17, 18 y 19 de noviembre (en CD-room)
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)* Buenos Aires: Eudeba.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - Unesco
- Lanza, H. (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia. En Lanza, H. & Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (págs. 17-95) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar docente. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Pagès, J. (1997) El tiempo histórico. En Benejam, P. y Pagès, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (págs. 189-208). Barcelona: Horsori.
- Redondo, P. (2003). Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. En Dussel, I. & Finocchio, S. (comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (págs. 71-80). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L.A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE-Ed. Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (comp) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti, E (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (págs. 101-124). Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes documentales citadas

- DGCE- PBA (2009). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria Orientada. Ciclo Superior. Versión preliminar.
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- DGCE- PBA (2005). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

- Espacio Curricular Historia*. La Plata: DGCE.
- DGCE- PBA (1999). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. La Plata: Publicaciones DGCE.
- ME (2006). Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MECyT (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- MCyE (1997). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal.
- MCyE (1995). Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal.