

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Enseñar historia en contextos de pobreza y marginalidad. Reflexiones desde la práctica en escuelas periféricas de la ciudad de Mar del Plata.

Gil, Sabrina.

Cita:

Gil, Sabrina (2009). *Enseñar historia en contextos de pobreza y marginalidad. Reflexiones desde la práctica en escuelas periféricas de la ciudad de Mar del Plata. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/808>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Enseñar historia en contextos de pobreza y marginalidad. Reflexiones desde la práctica en escuelas periféricas de la ciudad de Mar del Plata.

Sabrina Gil

Enseñar Historia en contextos de pobreza y marginalidad es la práctica que da origen a esta ponencia y el tema central de la misma. Partimos de nuestra experiencia y esta nos lleva a buscar la voz de otros docentes, para poner en diálogo y conflicto las prácticas y discursos aislados. En la construcción de reflexiones y problemas circulan lecturas de las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires, entrevistas a profesores de historia y el pensamiento y la acción de Paulo Freire.

Dispara y acompaña nuestro pensamiento una carta escrita en 1975 por el director de teatro Eugenio Barba a la actriz Iben Nagel Rasmussen. Ella encaró la tarea de hacer un *trueque* a solas con el pueblo de Sarulle, en Cerdeña; su objetivo era desarrollar intercambios, construir puentes, entablar relaciones humanas a través de la actividad teatral. En la lectura de esta carta resuenan visiones de la docencia en contextos social, económica y culturalmente oprimidos.

“Llegando, encontrarás una realidad que no te espera y no te hace sentir necesaria. Aquí no es la acción del actor, sino la del hombre la que es necesaria. Es el momento de la soledad. No puedes conquistar, perturbar: eres extranjera y te sentirás extranjera. Debes de nuevo encontrar la justificación de tu presencia en los ojos, en los gestos, en las reacciones de los demás. ¿Cómo hacer llegar tu necesidad a la necesidad de los demás (...)? En el fondo lo sabes: solo destruyéndolo, haciéndolo arder, quebrándolo con una violencia que recuerda la violencia que aquí cada hombre padece. Irás sola a Sarulle, con tu vestuario, tu máscara y tu tambor, no para conquistarlo, sino para ser tomada, convertirte en la imagen, en su memoria, del hombre que se hizo actor para buscarse a sí mismo al medirse con los demás”¹

Es el momento de la soledad.

Desde que comencé a trabajar como profesora de historia en escuelas periféricas de la ciudad de Mar del Plata, me pregunto diariamente si la acción que se necesita es la del docente, proveniente del ámbito disciplinar, o la del hombre. *La del hombre que se hizo docente, para buscarse a sí mismo al medirse con los demás.*

Pretendemos pensar desde nuestra práctica, resignificando nuestro rol y encontrando a su vez, nuevos sentidos a la escuela misma. Esta ponencia no es parte de un trabajo de investigación científica, sino una comunicación de experiencias y reflexiones. Su propósito es posibilitar la organización de estas reflexiones de un modo menos caótico y más social. *Menos caótico*, porque comunicar impone la necesidad de ordenar los temas, identificar claramente los conflictos, leer y releer bibliografías y tratar de arribar a conclusiones; es decir, impone detenerse a pensar. Pareciera ser que la

¹ BARBA, Eugenio. “El viaje solitario del actor”. Más allá de las islas flotantes. México DF. UAM / Gaceta. 1986. Pp. 399.

base de nuestra actividad docente es el pensamiento, pero pocas veces se destina el tiempo suficiente, para superar el pensamiento técnico o mecánico. Confeccionar y comunicar esta ponencia es uno de los medios que encuentro para pensar mi práctica. *Más social*, porque pretende abordar un necesario camino de diálogo y encuentro con otros docentes. Enseñar, si bien es una práctica social, suele ser una actividad solitaria, en la que cada docente, busca, encuentra, pierde y vuelve a buscar las preguntas y las respuestas. *Encontramos las respuestas en sus ojos, en sus gestos, en las reacciones de los estudiantes*; pero cuando no contamos con canales de diálogo con otros docentes, es difícil formular las preguntas de esas respuestas.

La educación es una actividad social diferenciada y específica. Enseñar historia es, en consecuencia, una actividad social que desarrolla y construye relaciones entre el profesor, los estudiantes y la práctica del conocimiento histórico. Estas relaciones se desenvuelven en un ámbito particular constituido por la institución escolar. La afirmación precedente, que con mayores o menores variaciones encabeza los libros de pedagogía con los cuales nos formamos como docentes, encierra conflictos y problemas, que, por omisión permanecen latentes durante nuestra práctica (en tanto presentes pero a la vez ocultos, negados). ¿Por dónde circulan esos vínculos? ¿Cómo se construyen? ¿Cuál es el rol social de ese espacio-tiempo escolar que da o debería dar sentido a nuestra práctica? ¿Para qué se construyen esas relaciones? ¿Qué puede aportar a ellas el conocimiento histórico? ¿Qué obstáculos impiden decir que nuestra práctica social es una práctica política? ¿Qué hacer cuando la escuela es ese pueblo *Sarulle* y el docente es y se sentirá extranjero?

Una realidad que no te espera

La acción de enseñar, en tanto actividad política y social, relación humana, adquiere características y problemas particulares, cuando se desenvuelve en escuelas denominadas *periféricas*. Con esta expresión de corte territorial, nos referimos a escuelas ubicadas en los barrios en los que se concentran los sectores más oprimidos de las ciudades, donde los estudiantes enfrentan y encarnan, día a día la opresión, la segmentación y la descomposición de las relaciones sociales: familias desocupadas, empobrecidas, violentadas y violentas, insuficiencia de condiciones de sanidad, salud y vivienda, niñas y adolescentes-madres, marginación social, reclusión barrial y exclusión social, son algunas de las consecuencias de las relaciones de privación material y simbólica en que desarrollan su crecimiento y formación. Este entramado atenta directamente contra el proceso educativo, pues las condiciones sociales específicas que requiere el proceso de escolarización se encuentran permanentemente embestidas y en deterioro.

Entre otros efectos, esto impide la conquista de logros necesarios para el desarrollo de los procesos psicológicos que constituirán su crecimiento. Pues imposibilita los procesos de internalización y simbolización necesarios para alcanzar

“éxito escolar”, según parámetros formales y adquirir autonomía en el camino de transformarse en adultos².

Quizá una pequeña anécdota pueda hacer visibles los conflictos y contradicciones que encierra nuestro eje problemático. En la Escuela Secundaria básica N° 19 ubicada en el barrio Don Emilio de la ciudad de Mar del Plata, trabajamos en 2007 con un grupo atravesado fuertemente por la opresión y el desarraigo social y territorial³. Sus capacidades de lectura comprensiva, escritura y oralidad habían sido cercenadas, en lugar de estimuladas. Sus conflictos con la escuela, las normas y la disciplina eran resueltos mediante la negación de su palabra y la imposición. Decidimos trabajar con ellos construyendo puentes de comunicación, mostrando el valor de sus opiniones y el respeto mutuo, fomentando la lecto-escritura y buscando con ellos nuevos sentidos al tránsito escolar. Claramente, no nos preocupamos por el desarrollo de los contenidos pautados en el Diseño Curricular, sino por las posibilidades de construir conocimientos y sentidos, recurriendo al conocimiento histórico como un medio y no como un fin en sí mismo.

Dos años después, al finalizar la ESB, dos estudiantes de aquel grupo, optaron por continuar sus estudios en la Media 22, ex colegio nacional, considerado uno de los mejores de la ciudad. Un encuentro en el colectivo que va al Don Emilio alcanzó para mostrarme las limitaciones de mi decisión. En sus palabras dijeron: *Profe, vos sabés lo feo que es sentirse el más burro de la escuela. No entendemos nada en ninguna materia, ni siquiera en Historia.* Para no abandonar, estaban pensando en pasarse al polimodal del barrio.

Los problemas que nos preocupan se enhebran en este entramado socio-educativo y se desprenden de la reflexión continua sobre los límites y potencialidades de la acción docente. Preguntándonos cuáles son o podrían ser los objetivos y prácticas de la enseñanza de la historia en estos contextos escolares específicos, recortamos el siguiente eje problemático: ¿Cuáles son los efectos de tratar de cumplir con los lineamientos de los Diseños Curriculares? ¿El respeto de los diseños puede generar un acceso común al conocimiento y con esto fomentar la igualdad de oportunidades entre todos los egresados de secundaria? ¿Es esto acaso, posible? ¿Cuáles serían entonces los efectos de adaptar los contenidos y objetivos de los Diseños según necesidades y características locales/comunales que consideremos significativas? ¿Puede esto fomentar la permanencia en la escuela y la obtención de logros? ¿Corremos, de este modo, el riesgo de ampliar, aún más, la brecha que distancia la calidad de los aprendizajes entre distintas escuelas? ¿Colaboramos de este modo en el confinamiento barrial de los estudiantes?

Una violencia que recuerda la violencia que aquí cada hombre padece.

² JAYO, Silvia. “El responsable del fracaso escolar. Análisis en base a trabajos de Vygotski y Baquero.” Las reformas capitalistas de la educación en la Argentina y el mundo. Buenos Aires. Tribuna docente. Diciembre de 2004.

³ El barrio Don Emilio fue creado por la municipalidad para relocalizar a los habitantes de la Villa de Paso y liberar los terrenos de la misma, pues se ubican en una de las zonas más cotizadas de la ciudad.

Emilio Tenti Fanfani en *La escuela y la cuestión social*⁴ presenta una visión panorámica del desarrollo de la educación en América Latina durante los últimos quince años. En su análisis, destaca procesos vinculados con la masificación de la escolarización en un contexto de desigualdades económicas y sociales crecientes. Centrándonos en los aspectos relativos al nivel secundario, afirma que, si bien la mayoría de los jóvenes acceden a este nivel (83,2 % para el caso de nuestro país, en 2002) el acceso a los recursos materiales, sociales, culturales, simbólicos y familiares, necesarios para avanzar en el aprendizaje, permanecer en la escuela y acreditar títulos escolares, no es del mismo modo equitativo.

La primera situación conflictiva que advertimos es la coexistencia de la expansión cuantitativa de la educación secundaria, con fuertes desigualdades en los logros cualitativos. Resultado de la combinación de escolarización con pobreza y exclusión social, y problemas graves en la arquitectura del propio sistema educativo, tales como la falta de gobernabilidad.

En el periodo abordado, Tenti Fanfani encuentra un incremento cuantitativo en la escolarización de los jóvenes de entre 13 y 19 años, de nuestro país, que crece de un 68,8% en 1990 a un 83,2% en 2002. Según el autor, gran parte de este crecimiento se debe a la inclusión de los sectores menos favorecidos económicamente. En este punto se introduce el problema vinculado a la existencia de una disociación entre las posibilidades de acceso a la educación secundaria y las posibilidades de inserción real y permanencia. Esta disociación se evidencia en sectores populares, pues se encuentra directamente relacionada con la posición que ocupa la familia en la estructura de distribución del ingreso. A su vez, por el carácter territorial de la oferta educativa, estos sectores asisten a escuelas deterioradas en materia de infraestructura y recursos con ofertas curriculares poco variadas.

De este modo, la tendencia a la universalización de la educación secundaria, lejos de garantizar un acceso parejo al conocimiento, refuerza la tendencia (previa) a la segmentación escolar. La distribución del capital escolar, medido en años, sigue siendo extremadamente desigual; basta como muestra el hecho de que (en 2003) sólo el 51,5% de la población urbana del país, obtiene el título de nivel secundario⁵. En la provincia de Buenos Aires, sólo el 38% de los estudiantes de secundaria terminan en tiempo y forma sus estudios. Del 62% restante, el 32% abandona, sin reinscripción posterior en el sistema escolar.⁶ El cuadro se complejiza al combinarlo con la distancia existente entre el acceso y conclusión de la escuela secundaria y el desarrollo de procesos de aprendizaje e incorporación y producción de conocimientos. Distancia que en los últimos años se amplió, aún más, generando posibilidades de acceso al conocimiento y prosecución de los estudios superiores socialmente asimétricas.

⁴ TENTI FANFANI, Emilio. "Escolarización con pobreza: desarrollo reciente de la educación básica en América Latina." *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2007. Pp. 55 a 75.

⁵ TENTI FANFANI, Emilio. Op. Cit. Pp.61.

⁶ DE VEDIA, Mariano. "El 62% de los alumnos fracasa en el polimodal bonaerense". *Diario La Nación*. 09/03/2009.

La escuela como institución, es atravesada por relaciones sociales, políticas, significaciones históricas y necesidades socioeconómicas, que hacen que su naturaleza y composición entren en crisis y se transformen entramadas en los derroteros de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. La escuela se presenta como un espacio y un tiempo cerrados sobre sí mismos, pero a su vez, es un afuera múltiple. “*Se educa en un medio abierto. Desde afuera y hacia afuera*”⁷.

Pensar la escuela y sus prácticas implica superar la relación entre las variables acceso, permanencia, calidad de aprendizajes y acreditación de niveles, pues estas son consecuencias de otros procesos, refractan las tendencias y las fuerzas en pugna en la sociedad. En parte se vinculan con la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias, pero sólo en parte. También debe tomarse en cuenta el contexto socio-económico general, las prácticas y discursos desde y sobre la educación y la arquitectura general del sistema educativo.

En este sentido, la llamada *Transformación educativa* en su tercera generación constituye una variable insoslayable. En el caso de nuestro país podemos apreciarla a través de la Ley Nacional 26.206 (y el conjunto de normas que la acompañan) que regula la educación pública y su correlato en la Ley 13.688 de la provincia de Buenos Aires, junto con los documentos y Diseños Curriculares originados en ellas.⁸

Esta reforma, que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria de seis años, se efectuó bajo la promesa de la “*secundaria para todos*”⁹, la escuela integradora. No obstante, como desarrollamos anteriormente, la pretensión de universalidad y su declamación discursiva no bastan para lograr un acceso al conocimiento para todos.

Tu vestuario, tu máscara y tu tambor.

Desde la Ley 1420, la escuela argentina se sostuvo bajo la pretensión normalizadora, la reducción de los conflictos y la diferencia ante la formación de ciudadanos. Los criterios unificadores fueron la marca de la acción docente. Aplicación de fórmulas para corregir y establecer criterios de éxito y fracaso, reproducción de métodos mecanicistas de aprendizaje, uniformización del uso del tiempo y el espacio escolar se constituyeron en la matriz del trabajo escolar. Las sociedades fragmentadas actuales, con su inocultable carácter desigual, ya no admiten aquella función de la escuela. Aquellos límites temporales y espaciales cerrados sobre sí mismos, son en la actualidad, imposibles de identificar. Es un hecho que la escuela está dejando de ser la institución privilegiada para la formación del ciudadano¹⁰, está perdiendo su carácter disciplinador y normalizador.

⁷ MARTÍNEZ BOOM, Alberto. “La educación en América Latina: Un horizonte complejo”. En: Revista iberoamericana de educación, N° 49. 2009. Pp. 171.

⁸ Ver: Ley de Educación Provincial 13.688, Provincia de Buenos Aires. 2007. En: www.abc.gov.ar
Y Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006. En: www.me.gov.ar

⁹ Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. 2007. Ver: www.me.gov.ar

¹⁰ Ver: Diseño Curricular para la educación secundaria. ES3 Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. La Plata. 2008. Pp. 11.

Quienes cuestionamos la función normalizadora del estado, con su intento avasallante de ocultar las diferencias, las desigualdades, los conflictos y las identidades múltiples que no pueden reducirse a la ciudadanía y la identidad nacional, podríamos sonreír frente a esta transformación de la institución escolar. No obstante, la misma no responde a un avance progresivo en la concepción de la cuestión educativa. Responde al desguace de la educación pública. El Estado ha convertido a la escuela en un espacio vacío de contención. Cuántas más horas pasen los jóvenes en la escuela mejor, sin importar para qué ni en qué condiciones. En esa lógica, la docencia es cuestionada y los jóvenes son el foco de todas las críticas sociales. Los medios de comunicación y los consejos integrados por la iglesia y sectores empresariales intervienen en la elaboración de diseños, convenios y políticas educativas¹¹.

La docencia también se encuentra en estado de crisis, los vestuarios de poder y autoridad, la máscara de la trasmisión verticalista de conocimiento y legados sociales a las nuevas generaciones y los tambores de técnicas, procedimientos y métodos, se derrumbaron junto al viejo esquema escolar. Toda crisis y toda transformación ofrecen la oportunidad de redefinir roles sociales y objetivos. Según las decisiones que se tomen frente a las crisis, los resultados pueden ser múltiples. No es casual que los docentes no contemos, en estos tiempos, con espacios institucionales genuinos en los que compartir nuestra práctica y hacer de ella un hecho político-social de conjunto.

La cuestión educacional es sobre todo una cuestión política y social. El proyecto de educación depende del proyecto de país. En los considerandos de la Ley Nacional 26.206 y la Ley provincial 13.688 y en los documentos que las acompañan (tales como los Diseños Curriculares), se evidencia la continuidad con el proyecto de la Ley Federal de Educación (LFE).¹² Mientras todos los sectores educativos señalan el monumental fracaso de aquella reforma, la nación y las provincias configuran la nueva generación de transformaciones educativas sobre el precepto de que el contexto ha cambiado y por ello debe cambiar la ley educativa. Es decir, no hay reconocimiento de fracaso, ni consecuencias negativas en la LFE.¹³

Uno de los ejes fundamentales de la LFE fue la descentralización del sistema educativo. Desde su implementación, ya no puede hablarse de un sistema educativo nacional, sino de veinticuatro sistemas provinciales. El sistema educativo se reconfiguró entre 2006 y 2007 para hacer frente a los desafíos y particularidades de cada provincia. Nada se cuestionó ni se cuestiona de la LFE, por el contrario, se profundiza el fraccionamiento de la educación por regiones. El nudo problemático de nuestra ponencia hace referencia a las posibilidades de generar un acceso igualitario al conocimiento en los jóvenes. Esto suena irrisorio cuando las propias leyes nacionales y provinciales fomentan la descentralización y la fragmentación educativa. Nuestra problemática que podría parecer vinculada al ejercicio concreto de la práctica

¹¹ Ver: Ley de Educación Provincial 13.688/2007. Provincia de Buenos aires. "Fundamentación".

¹² Ley Nacional de Educación. N° 26.206/2006.

¹³ Diseño Curricular para la educación secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. La Plata. ES1 2006. ES2 2007. ES3 2008.

individual, se presenta como una demanda y un llamado de atención sobre las contradicciones manifiestas en el sistema educativo.

Los Diseños Curriculares de la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires incluyen en los marcos curriculares de cada materia la existencia de proyectos especiales para atender a la diversidad de cada escuela. De este modo, su preocupación discursiva por asegurar un acceso común a los conocimientos entra en contradicción con el marco normado para su implementación. Al aplicar un proyecto para cada realidad, nos encontramos con la ausencia de un plan educativo provincial, mucho menos nacional.

“...La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales...”¹⁴

Mi preocupación inicial gira en torno a si el respeto de los Diseños curriculares puede constituir un camino para generar un acceso común al conocimiento y con esto fomentar la igualdad de oportunidades entre todos los egresados de secundaria. Siendo la propuesta de los Diseños, generar estrategias locales y proyectos que atiendan la diversidad de cada comunidad escolar, no existe marco normativo alguno que garantice esta posibilidad. Del mismo modo, adaptar los contenidos y objetivos de la enseñanza de la historia según necesidades locales o comunales, no representa una resistencia a la situación actual de exclusión y deserción escolar. Sino que por el contrario, se convierte en un accionar funcional a la fragmentación y descentralización del sistema educativo, que agudiza las diferencias y las desigualdades regionales, sociales y económicas.

Con la intención de desterrar estas reflexiones de nuestra experiencia individual y ponerlas en diálogo con las de otros docentes, realizamos entrevistas a profesores de historia que desempeñan su labor en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata¹⁵. Según sus respuestas, se aprecia una coincidencia en cuál es la importancia de la enseñanza de la historia en nivel secundario. Coinciden en que esta disciplina permite comprender y problematizar el presente a partir de su vinculación con el pasado. Algunos docentes establecen esta relación centrándose en la especificidad de cada periodo, que permitiría destacar lo inédito y particular del actual y otros enfatizan la continuidad, para que los estudiantes se reconozcan como parte de un proceso histórico. En todos los casos, la coincidencia reside en las potencialidades de la historia para pensar críticamente el presente.

¹⁴ Diseño Curricular para la educación secundaria. ES2 Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. La Plata. 2007. Pp. 13.

¹⁵ Se realizaron entrevistas estructuradas compuestas por ocho preguntas vinculadas a los sentidos, experiencias y representaciones de la enseñanza de la historia. En este párrafo se hace referencia a las respuestas a las siguientes preguntas: Según su opinión ¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la historia en nivel secundario? ¿Por qué? Y ¿Cuáles son sus objetivos al enseñar historia?

Esta posición pareciera concordar con los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires, en tanto estos afirman que

“...El lenguaje de los que enseñan es el acceso al conocimiento de los que aprenden. (...) La enseñanza debe provocar pensamiento porque porta un lenguaje que posibilita o irrumpe en la interacción de los sujetos con los conocimientos, con los saberes, con las otras culturas, los otros mundos.

(...) El lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento”¹⁶

En función de nuestra problemática, en esta aparente concordancia se evidencian dos conflictos: ¿Cómo dialogar en idiomas distintos? Y ¿Provocar pensamiento para qué?

Los Diseños Curriculares conciben a la Historia como un lenguaje. Si partimos de aquí, este es un lenguaje desconocido por los estudiantes, principalmente por aquellos que viven relaciones de opresión y privación simbólica y material. En este sentido, se presenta como un lenguaje impuesto, inaccesible y en consecuencia, no puede posibilitar la *interacción con el conocimiento*. Creemos que la labor docente debe asumir como punto de partida, los múltiples lenguajes de los estudiantes. Pensamos con Freire que *“...es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aún cuando en ciertas ocasiones necesite hablarle a él...”¹⁷* Imponer el lenguaje de la historia como el único válido para acercarse al conocimiento es equivalente a construir una barrera entre los estudiantes, los docentes y la práctica del conocimiento histórico.

Es preciso construir lenguajes por los que puedan circular los discursos de la historia, sus conceptos específicos y transversales, pero puestos en diálogo con el modo en que se expresan y conocen los estudiantes. Un lenguaje que silencia, aunque pretenda poseer la verdad, es un lenguaje que obstruye el pensamiento. Pensamos en un enseñar dialógico que ubique la pregunta como herramienta fundamental del aprendizaje. Esto no niega la importancia de las explicaciones o exposiciones docentes, sino que las pone en relación con la reflexión crítica sobre la pregunta, que pueda remover al estudiante de la pasividad con que recibe un lenguaje desconocido. Como afirma Freire, lo fundamental es que educadores y educandos reconozcan que la postura que ambos adoptan *“... es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos...”¹⁸*

Pretender una educación dialógica frente a un Diseño Curricular y una estructura educativa que niegan el diálogo e imponen un discurso frente a otros, pareciera constituir un problema irresoluble. Quizá parezca un juego de palabras, pero dialogar sobre la negación del diálogo y hacer visibles las contradicciones de los lenguajes y discursos propios y ajenos, puede abrir un camino para dar voz a los estudiantes.

¹⁶ “Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela” Diseño Curricular para la educación secundaria. ES2. Op. Cit. 2007. Pp. 15.

¹⁷ FREIRE, Paulo. “Enseñar exige saber escuchar.” Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires. Siglo XXI. 2003. Pp. 109.

¹⁸ FREIRE, Paulo. “Enseñar exige curiosidad.” Op. Cit. Pp. 83.

Reconocerles su poder creador y las potencialidades auténticas de su pensamiento, saliendo del pensamiento científico, puede ofrecer las condiciones para que construyan conocimientos críticos propios. Siempre en diálogo con el discurso social y científicamente acumulado que porta el docente y genuinamente comparte. Asumimos a la Historia, no como un lenguaje, sino como una actividad creadora y movilizadora del pensamiento.

Adoptar esta perspectiva en nuestra disciplina, implica reconocer el pasado y el presente como problema y no como inexorabilidad. Así, adquiere valor en la construcción de relatos y conocimientos “... *el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo...*”¹⁹ Retomamos aquí, el segundo conflicto señalado en el cruce entre las entrevistas y el Diseño Curricular. En aquellas se destaca la importancia de la Historia para pensar críticamente el presente y en el diseño la necesidad de provocar pensamiento. Nos preguntábamos entonces ¿Provocar pensamiento para qué?

En la provincia de Buenos Aires, el mismo Estado que elabora los nuevos Diseños Curriculares, destinados a provocar pensamiento, preserva las situaciones de miseria en que viven los estudiantes²⁰. Las conclusiones a las que puedan arribar están pautadas de antemano, puesto que el estado actual de cosas se presenta como inapelable²¹. El docente investido con la autoridad del lenguaje científico, debe conducir su pensamiento dentro de un recorte temático y procedimental preestablecido. Según los diseños, el docente “... *porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos (...) función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación...*”²² Tal como afirmara Freire lo que se pretende es “...*transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime...*”²³

Pensamos entonces, en la enseñanza de la historia como una práctica problematizadora. Como tal no podría aferrarse a objetivos y estrategias estancas de aplicación válida para todo contexto escolar²⁴. Reconocer los lenguajes de los estudiantes, darles espacio para emitir su voz, diagnosticar el desarrollo de competencias (no para estigmatizar, sino para partir de ellas), identificar de conjunto las relaciones de privación material y simbólica, constituyen claves fundamentales para

¹⁹ FREIRE, Paulo. “Enseñar exige convicción de que el cambio es posible.” Op. Cit. Pp. 75.

²⁰ Nótese a modo de ejemplo que el monto de las Becas estudiantiles en la provincia de Buenos Aires es de \$900 por alumno becado, lo cuál representa \$100 por cada mes del ciclo lectivo. A su vez, sólo pueden solicitar becas si los ingresos totales de la familia no superan los \$1200. Ver: www.abc.gov.ar

²¹ Aunque los Diseños introduzcan las nociones de conflicto, tensión, desigualdad y ciudadanía activa en la comprensión del presente, éste se presenta como una construcción dada, como resultado acabado de la interacción entre aquellos conceptos. Ver: Diseño Curricular para la educación secundaria. Op. Cit.

²² Diseño Curricular para la educación secundaria. ES3 Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. La Plata. 2008. Pp. 13 y 14.

²³ FREIRE, Paulo. “Capítulo II.” Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI. 1973. Pp. 79.

²⁴ Esta posición también entra en contradicción con los Diseños Curriculares puesto que no sólo prescriben qué se debe enseñar, sino también cómo. Los diseños se posicionan a sí mismos como el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar y evaluar la efectividad de la propuesta. Consideramos que ese lugar no debería ser la norma, sino la práctica concreta y los logros alcanzados por y con los estudiantes. Ver: Diseño Curricular para la educación secundaria. ES3. Op. Cit. Pp. 15.

pensar la acción docente. En las entrevistas realizadas, la cuestión de la adaptación de los objetivos y las prácticas aparece, en todos los casos, como un problema²⁵. De modos distintos, todos señalan que la adecuación es algo que sucede de hecho, aunque no siempre sea un accionar buscado o planificado por el docente. Para todos los entrevistados los objetivos deben ser los mismos, pues la Historia puede ser enseñada y pensada en cualquier escuela, pero los medios disponibles imponen la adecuación de las prácticas.²⁶

Junto a los medios, en las entrevistas se destacan otros seis condicionamientos a la labor docente que imponen la adaptación de contenidos y prácticas. A saber: el espacio en que el estudiante vive y se desarrolla, la urgencia de necesidades básicas y de recursos materiales, el bajo nivel de lectura y escritura, el poco interés de los alumnos, el cuestionamiento social al docente y a la Historia y la función asistencial de la escuela. Estas situaciones, convertidas en preocupaciones, son precisamente, las que dieron origen a la elaboración de esta ponencia.

Cuando nos referimos a escuelas periféricas, nos encontramos con urgencias materiales y simbólicas que obstaculizan la lectura, la reflexión y el pensamiento autónomo, con jóvenes que han sido expropiados de sus posibilidades para acceder al conocimiento. Pero no podemos resignarnos a asumirlas como determinantes. La violencia que padecen los jóvenes oprimidos, niega su condición de seres pensantes, con capacidad de acción e intervención. Como afirmáramos anteriormente, silencia su palabra. Cuando la adaptación de contenidos y prácticas de enseñanza nace de un prejuicio sobre sus capacidades y posibilidades, se reproduce la situación de violencia que el Estado ejerce sobre ellos.

Destruyéndolo, haciéndolo arder.

“... En la resistencia que nos preserva vivos, en la comprensión del futuro como problema (...) encontramos fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra resignación. (...) No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias...”²⁷

Pensamos nuestra práctica como una unidad indisoluble entre reflexión y acción, que gravita en el seno de nuestras posiciones políticas y nuestros deseos. Por ello

²⁵ Aquí nos referimos a las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Podría enunciar las dificultades que encuentra para el cumplimiento de sus objetivos y el desarrollo de su práctica docente? ¿Considera que los objetivos y prácticas de la enseñanza de la historia pueden y/o deben ser los mismos en todas las escuelas de la ciudad? ¿Por qué? ¿Cuál es su opinión respecto de la adaptación de los contenidos, según necesidades y características propias de la comunidad en que se encuentra la escuela? Con respecto a este punto ¿De qué modo considera que influiría dicha adaptación en escuelas insertas en comunidades desfavorecidas y en escuelas con población mayoritaria de sectores medios?

²⁶ En este punto se destacan las coincidencias en cuanto a la necesidad de adecuar los objetivos y prácticas de la enseñanza de la historia. Pero también se evidencian diferencias conceptuales significativas (transmisión o construcción de conocimientos; sectores desfavorecidos, clases u oprimidos; entre otros). No puede dejar de plantearse el problema de la ausencia de espacios de articulación entre docentes, que permitan debatir las diferencias y los acuerdos, para generar propuestas de conjunto (tanto sobre nuestra práctica como sobre las condiciones materiales y salariales de trabajo).

²⁷ FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003. Pp. 76.

cuando nos preguntamos cuáles son los efectos de adaptar los contenidos y objetivos de la Historia, nos mueve el respeto por el estudiante y la voluntad política de intervenir en el proceso de transformación de su realidad. No se trata de condicionar o conducir su pensamiento hacia la rebeldía o la voluntad transformadora. En ese caso estaríamos haciendo aquello que cuestionamos al diseño Curricular. Se trata de desafiarlos a profundizar un camino de crítica y socializar las herramientas para ello, poniendo a su disposición los saberes de la ciencia histórica (no como lenguaje, sino como actividad creativa). Es incorporar a sus discursos nuevos discursos, para que los destruyan y con ellos creen otros, propios, que les permitan percibir las condiciones que los rodean y decidir de modo autónomo cómo intervenir en ellas. Se trata de introducir en el aula nuestras lecturas del pasado y el presente, las de estudiantes y docentes. Ponerlas a dialogar para que sus necesidades y las nuestras se encuentren en el proceso de construcción de conocimientos históricos, sociales y personales.

Podrá notarse que posicionamos el conocimiento histórico en pie de igualdad con las necesidades y lenguajes de los estudiantes. En esta confluencia encuentra sentido nuestra praxis. Es esta unidad entre acción y reflexión diaria desde y sobre la práctica, la que nos impulsa a fomentar la permanencia de los jóvenes en la escuela y la obtención de logros, adaptando y transformando los contenidos y objetivos de la enseñanza de la historia. Teniendo siempre presente que acercarnos lo más posible a los objetivos pautados en los Diseños Curriculares (exigiendo al máximo nuestras posibilidades y las de los estudiantes) puede sobrevenir en una tarea exitosa, en tanto irrumpe el cercenamiento y la fragmentación del sistema educativo. La acción educativa se constituye así, como un acto de rebeldía, como una resistencia al mandato violento que se impone día a día sobre los estudiantes.

Consideraciones y problematizaciones finales: El hombre que se hizo docente para buscarse a sí mismo al medirse con los demás.

La educación por sí sola no puede hacer libre al hombre, pero puede hacer visibles las condiciones de su opresión. La práctica del conocimiento histórico activa y en construcción puede ofrecer nuevos vestuarios y tambores: los de la producción de sentidos, la creación, la organización, el desarrollo de vínculos afectivos, la sensibilización frente al otro y frente a la realidad social. Reflexionamos sobre nuestra práctica porque entendemos que exige de nosotros definiciones, tomas de posición que no pueden librarse a los escollos diarios de la vida escolar. Asumimos la docencia como un accionar político en el que conscientemente decidimos y actuamos. Y decidimos actuar posibilitando la transformación de las condiciones de existencia.

Las reflexiones aquí vertidas, giran en torno a un eje problemático recortado entre tantos. Pretendemos no cerrarlas sobre sí mismas, sino recorrer un camino de problematizaciones cada vez mayor sobre la docencia y la enseñanza de la historia. De ningún modo esta tarea puede ser individual o privada. Requiere de la puja por la apertura de espacios de encuentro genuinos, en los cuáles los docentes podamos devolver a nuestro trabajo su carácter social, a partir del diálogo, la confrontación, la

crítica, la reflexión continua y la organización. Pensar la práctica docente como una acción política, implica pensar el adentro y el afuera de las aulas.

En el transcurso de estas reflexiones acudimos a Paulo Freire para pensar con él y con aquellos a los que su praxis dio voz. Acompañamos sus palabras, también en este sentido:

“...No puedo ser profesor a favor simplemente del hombre o de la humanidad. (...) soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia...”²⁸

Bibliografía consultada.

ACHILLI, Elena. Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social. Rosario. Homo Sapiens. 1996.

BALDUZZI, Juan. Desigualdad y exclusión educativa en el 'tercer ciclo' de la provincia de Buenos Aires. 2001.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Poder y participación en el sistema educativo. Madrid. Paidós. 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI. 1973.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires. Siglo XXI. 2003.

FILMUS, Daniel. Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Buenos Aires. Troquel. 1995

JAYO, Silvia. “El responsable del fracaso escolar. Análisis en base a trabajos de Vygotski y Baquero.” Las reformas capitalistas de la educación en la Argentina y el mundo. Buenos Aires. Tribuna docente. 2004.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. “La educación en América Latina: Un horizonte complejo”. En: Revista iberoamericana de educación. N° 49. 2009.

MÁRQUEZ, Ángel. La quiebra del sistema educativo argentino. Política educacional del neoconservadurismo. Buenos Aires. Libros del Quirquincho. 1995.

TENTI FANFANI, Emilio. La escuela y la cuestión social. Buenos Aires. Siglo XXI. 2007.

Fuentes documentales

²⁸ FREIRE, Paulo. Op. Cit. 2003. Pp. 99.

Diseño Curricular para la educación secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. La Plata. ES1 2006. ES2 2007. ES3 2008.

Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. 2007.

Ley de Educación Provincial N° 13.688. Provincia de Buenos Aires. 2007.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. 2006.