

# **“Ellos, nosotros y los otros: sujetos, conceptos y prácticas en la construcción de la Historia”.**

Bruschi Valeria.

Cita:

Bruschi Valeria (2013). *“Ellos, nosotros y los otros: sujetos, conceptos y prácticas en la construcción de la Historia”*. 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/000-010/1134>

**XIV Jornadas  
Interescuelas/Departamentos de Historia  
2 al 5 de octubre de 2013**

**ORGANIZA:**

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 130

Título de la Mesa Temática: La enseñanza de la historia en los contextos actuales:  
temas, problemas y desafíos

Coordinadores/as: Cerdá, María Celeste; CudmaniI, Ana María y Jara, Miguel Angel

**“ELLOS, NOSOTROS Y LOS OTROS: SUJETOS, CONCEPTOS Y  
PRÁCTICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA”**

*Bruschi, Valeria*

*FACSO-FCH (UNCPBA)*

[vbruschi@gmail.com](mailto:vbruschi@gmail.com)

<http://interescuelashistoria.org/>

## **Reflexiones iniciales:**

Pensar respecto de las situaciones de enseñanza, analizar los logros y las dificultades a que nos enfrentamos en las prácticas concretas de nuestra labor docente es un ejercicio ineludible en tanto procuramos que los estudiantes no solo participen en la construcción de sentidos del conocimiento histórico sino también del análisis del mundo social, desnaturalizándolo, volviendo la mirada hacia los sujetos (individuales y grupales), hacia las crisis y conflictos y sus formas de resolución...

En ese sentido, los Diseños Curriculares y los Proyectos Educativos Institucionales se proponen en general grandes expectativas referentes a la inclusión, la diversidad, la participación, la identidad y la democracia...

Sin embargo, y no obstante las constantes referencias a las posibilidades de razonamiento crítico y de construcción de ciudadanos que le pueden caber a la educación en general y al conocimiento histórico en particular, lo cierto es que las desigualdades y las problemáticas socioeconómicas y familiares condicionan y limitan las posibilidades de acceso y permanencia de los adolescentes a la educación secundaria y las expectativas de éstos y sus familias respecto de los beneficios de concluir la.

A este escepticismo de “ellos” se suma, hay que admitirlo –con no poca frecuencia- el de “nosotros”, los docentes y demás personal educativo, enfrentado a los intereses de los alumnos y aquejado por dudas respecto de los alcances y límites de la profesión<sup>1</sup>.

Han sido estas observaciones, y el convencimiento de que no tenemos por qué dejarnos vencer por el pesimismo, las que me han llevado –en esta y otras oportunidades- a plasmar por escrito determinadas situaciones de enseñanza y aprendizaje y las posibilidades reales y concretas de efectivizar y promover un acercamiento activo y crítico al conocimiento de la Historia en las aulas de educación secundaria.

---

<sup>1</sup> Un análisis de las dificultades para la enseñanza de Historia y de los horizontes de la formación de los docentes puede verse en el trabajo de Carlos Marcelo Andelique, “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, N° 15, 2011.

## **Acercarse a los otros... pasados y presentes desde la empatía y la conceptualización**

En las conclusiones de una breve y amena publicación, Jacques Le Goff señalaba:

“Si estudiáis la Edad Media (...) Tendréis la impresión de estar realizando una especie de viaje al extranjero (...) Desde luego, no se trata de restaurar la Edad Media, sino de no olvidar que los hombres y las mujeres de este período fueron antepasados nuestros, que se trata de un momento fundamental de nuestro pasado y que, por tanto, un viaje a la Edad Media os proporcionará el doble de placer de encontraros a la vez con el otro y con vosotros mismos” (Le Goff, 2008:118)

Encontrarse con los otros y con nosotros, vernos en nuestras similitudes y diferencias, distinguir continuidades y cambios...

Contribuir a que nuestros estudiantes comprendan y conceptualicen el tiempo histórico, y a partir de ello construyan su conciencia histórica, constituye –sin duda- una de nuestras tareas principales, a partir de la cual se desarrollarán temas, conceptos y actividades en vistas de dar un sentido integral a la planificación didáctica.

Esta tarea - en la medida que se distancia de aquel modelo que se basaba en una acumulación de información, en un conjunto más o menos cerrado de hechos y personajes ordenados cronológicamente- se enfrenta a toda una serie de desafíos y dificultades. ¿Cómo abordar la enseñanza en procura de que los alumnos se formen en el pensamiento histórico y construyan crítica y autónomamente su propia representación del pasado?

Antoni Santisteban Fernández (2010) nos aporta varias propuestas que bien pueden ser retomadas y llevadas adelante en nuestra práctica.

Particularmente, la combinación de ejercicios de conceptualización y de imaginación histórica, de empatía, puede contribuir a una participación activa de los estudiantes, proveyendo de significado al aprendizaje...

En términos de evaluación y acreditación, promover este tipo de actividades brinda alternativas concretas para la promoción escolar incluso –y muy especialmente– para aquellos adolescentes que suelen quedar “varados” en un trayecto de la secundaria.

En efecto, la experiencia señala que son efectivas para generar respuestas proactivas entre aquellos adolescentes con quienes tenemos–como docentes y adultos– la responsabilidad de que la escuela no sea un mero espacio de contención sino un espacio real de enseñanza y aprendizaje, una vía para la conformación de sujetos autónomos.

Entiendo que este es un dato no menor dado que partiendo de situaciones más lúdicas y volviendo a poner en escena al estudiante como protagonista se revierten esas situaciones de rechazo y hosquedad que suelen observarse en alumnos que –más allá de los discursos inclusivos y democratizantes– son concedores de las tácitas clasificaciones, en las instituciones, entre cursos “buenos” y “malos” y, en las ciudades, entre escuelas “de primera”, “de segunda” y “de tercera”... Clasificaciones y calificaciones que a lo único que suelen conducir es a una especie de profecía autocumplida de fracaso escolar que machaconamente sostiene, por una parte, que ciertos sujetos no pueden/no quieren aprender –considerando el discurso de los docentes– y, por otra, que lo que enseñan en la escuela no solo es aburrido y ajeno sino que básicamente –si atendemos a lo que señalan los alumnos– no sirve para nada.

### **Recursantes... aprender a escuchar y aprender a aprender**

Al margen de ciertas contradicciones entre discursos y prácticas institucionales a la hora de asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, lo cierto es que nosotros esperamos poder enseñar y ellos esperan poder aprender... sin embargo, las dificultades suelen ser varias a la hora de definir un horizonte más o menos compartido en cuanto al ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? enseñamos y aprendemos.

En este apartado nos referiremos específicamente a la enseñanza y aprendizaje de Historia en el Segundo Año de la Secundaria de la provincia de Buenos Aires<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> La aclaración, estimo, es pertinente en la medida en que las observaciones aquí reseñadas no pretenden hacerse extensivas ni a cualquier grupo etario ni a las estrategias desarrolladas para el análisis de otros contenidos. Nos referimos puntualmente a alumnos de entre 13 y 15 años con los cuales se abordarán

recuperándose/analizándose situaciones en dos tipos de cursos: los numerosos e integrados por chicos con trayectorias diversas (incluyendo los que son recursantes y los que no) y grupos reducidos conformados exclusivamente por alumnos que ya han cursado Segundo Año en una, dos o tres oportunidades...

Las actividades de diagnóstico, indican –en porcentajes que han variado escasamente a lo largo de los años - que entre las cosas que más les disgustan a los alumnos y que disminuyen su interés por la Historia se encuentran el tener que recordar fechas y nombres “de memoria” y que las explicaciones tienden a ser “muy largos” como para mantenerse atentos o concentrados con un tema, ya sea para leer o para escuchar al docente. He aquí varias cuestiones a despejar y que hacen principalmente a las prácticas y hábitos de estudio.

En primer término, el fantasma de la historia acontecimental, con su aprendizaje memorístico de una letanía de prohombres y fechas a recordar pareciera no ser un gran problema porque está en las antípodas de lo que los docentes, o al menos muchos de nosotros, nos proponemos.

Las tensiones emergen cuando nuestras metas de promover en las aulas -como historiadores y profesores de historia- el desarrollo de una suma de operaciones mentales para que nuestros alumnos interpreten la evolución temporal del mundo y de sí mismos a efectos de que éstos puedan orientar –intencional y fundadamente- sus prácticas y actitudes (tanto en la esfera política y pública como privada) confrontan con hábitos arraigados de memorización y transcripción sistemática<sup>3</sup>.

Los cambios en las perspectivas historiográficas y didácticas no pueden dejar de atender a esta especie de “inercia” presente en las prácticas para evitar ahondar las distancias entre las expectativas de los que enseñan y los que aprenden. En ese sentido se vuelve de suma relevancia tener presente lo que revelan los diagnósticos y contrastarlos periódicamente con las dificultades y experiencias de estudio de nuestros alumnos. Sin esa revisión, no será extraño que nos encontremos con estudiantes desbordados por tratar de memorizar ya no fechas y/o reyes sino conceptos tales como

---

temas y problemáticas de la historia europea y americana de los siglos XV a XVIII, previa referencia/análisis de las organizaciones sociales –en sentido amplio- que les precedieron.

<sup>3</sup> En este aspecto retomamos los planteos de sostenidos por Mariela Coudannes y Luis Fernando Cerri (2010).

feudalismo o absolutismo, conceptos que les resultarán por cierto tan significativos y vinculados con su vida social como las funciones cuadráticas.

A fines de fundamentar esa necesidad de revisar los procedimientos de conceptualización e integración de contenidos, la correspondencia -o no- entre lo que los docentes proponemos y lo que los alumnos estiman que se les está solicitando, citaremos el desarrollo de una actividad concreta destinada a definir el Estado absolutista, su conformación y sus diferencias con otros tipos de Estado.

La propuesta partía de varios objetivos: a) evaluar qué habían entendido/aprendido los estudiantes de lo analizado respecto de la sociedad feudal y de la “crisis”<sup>4</sup> del siglo XIV y de la recuperación europea posterior; b) cómo podían expresar esos aprendizajes, c) qué relaciones podían llegar a establecer entre transformaciones económico-sociales y políticas y c) cómo podían definir al Estado en general y al Estado absolutista en particular.

Sin explicitar todos los objetivos de la actividad, la presentación de la consigna parecía que no conllevaba demasiados inconvenientes... “Imaginen un diálogo entre dos o tres personajes del período que estábamos trabajando (siglos XIV, XV y XVI o transición de la Edad Media a la Moderna) que exprese por qué y cómo los reyes estaban recuperando poder”.

Lo cierto es que no era tan sencillo, además de los rezongos del “¿Por qué tenemos que pensar” y “A mí no me gusta imaginar ni escribir” estaban los “¿Qué es un diálogo?” Es que, aunque parezca una nimiedad, muchas veces los escollos para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula no derivan tanto (o solo) de la disposición de las partes a desempeñar nuestras tareas sino por las brechas comunicacionales entre “ellos” y “nosotros”, brechas que hacen a los saberes disciplinares –claramente- pero que también remiten a nuestros ámbitos de socialización y, desde luego, a cierta distancia generacional.... Y así fue que el diálogo no sería una conversación sino un “chat”...

Pero la frase que sigue rondando en mi cabeza –y que bien podría haber dado nombre a estas reflexiones- es la de un chico que consignaba “¿Qué hace rey? ¿Necesita

---

<sup>4</sup> El entrecorillado recupera el trabajo áulico previo que implicó, por una parte, la conceptualización del término “crisis” y, por otra parte, el abordaje de la “crisis del señorío” siguiendo los análisis de Ruggiero Romano (1985).

que te allude?” Puesto que según se le ocurría en ese momento, un campesino se podía cruzar al rey en la calle, hablar con él... y como el rey iba aceptando los ofrecimientos de ayuda que le hacían, finalmente construía su poder.

Y es que efectivamente, nuestra meta de que en el aula se construyan conocimientos históricos significativos, recurriendo a ejercicios de empatía e imaginación debe necesariamente mantenerse alerta –y subsanar- los riesgos de interpretaciones voluntaristas y/o presentistas del pasado.

Las respuestas a estas situaciones, entiendo, no consisten en rechazar este tipo de actividades o en señalarle al estudiante que lo que hizo simplemente está mal... más consistente será -además de reformular varias veces la consigna y repreguntar si entienden qué se les está pidiendo- plantearle por qué cree que podía ser posible una situación así, si no detecta contradicciones con lo analizado previamente respecto de la organización social feudal, qué tipo de participación tenían los campesinos, etc.

Finalizada la actividad, y sistematizando las respuestas acerca de cómo se habían construido los Estados absolutistas y con qué mecanismos contaban los reyes para asegurar su poder, los resultados indicaban que de un total de 45 alumnos (un curso de 30 estudiantes y otro de 15 recursantes “crónicos”), todos podían reconocer que el cargo era hereditario además de sostener que el poder se mantenía ya que los reyes tenían un ejército y funcionarios para lograr cobrar impuestos y que se cumplieran las leyes. Además, un 20% de los alumnos consignaba que eso había ocurrido porque los señores feudales habían perdido poder, mientras un 10% indicaba que debían prestar ayuda y protección a los pobres y trabajar “duro” para que no los quisieran sacar del poder. Por último, algunos estudiantes pudieron señalar que ser rey aseguraba tener beneficios y una vida más favorable que la del resto de la gente.

En síntesis, podemos sostener que, proveyendo a los estudiantes de elementos para reflexionar y discutir respecto de problemáticas actuales y de sí mismos, este tipo de propuestas nos acerca a uno de nuestros objetivos claves, tal y como es, que puedan ir construyendo su conciencia como sujetos históricos.

En efecto, fueron esas series de diálogos, entre “ellos” –los alumnos- y “los otros” -el pasado histórico- acerca del que estaban pensando y reflexionando (a partir del estudio de los contenidos y las mediaciones de sus presentes); y entre “ellos” y “nosotros” –docentes- predispuestos a escuchar y entender los puntos de partida y los



sentidos y significados que los alumnos expresaban en la actividad lo que permitió que ésta se tornara rica en términos de participación y comprensión de conceptos y favoreciera no sólo la integración de los contenidos en sí mismos, sino también la otorgación de mayor sentido al estudio de la Historia.

### **“Ese montón de espejos rotos”: la enseñanza de Historia en los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)**

Si, como dijera el invaluable Jorge Luis Borges “Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos”, proponerse la enseñanza y el aprendizaje de Historia a adolescentes literalmente golpeados por el contexto en el que se desenvuelven se presenta como un desafío difícil de rehuir.

En estos casos, se nos interpela para que contribuyamos a construir y reconstruir sujetos con una trayectoria escolar fragmentaria y discontinua. Por ende, no solo los contenidos curriculares, si no las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las dinámicas grupales y los propios ámbitos de escolarización cuentan con aval –y reaseguro- institucional que promueven las reconsideraciones y revisiones necesarias para que la experiencia no se sume a la lista de dificultades, exclusiones y fracasos vividos por los adolescentes para quienes se han pensado estos centros de escolarización.

En líneas generales, podemos decir que la enseñanza y aprendizaje en este tipo de entornos se vuelve una experiencia satisfactoria y gratificante. Si bien no todos los estudiantes logran concluir la trayectoria, esto se debe fundamentalmente a problemáticas previas tales como embarazo adolescente, adicciones y/o la obtención de un trabajo que complemente los ingresos familiares, situaciones que escapan a las posibilidades y funciones de los CESAJ y que –con mayor o menor éxito- son atendidas desde distintos organismos estatales.

De todas maneras, si bien no se logra una reinserción de todos los adolescentes en el sistema educativo, los que lo hacen no expresan mayores dificultades ni obstáculos que otros estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Contando con un

elemento facilitador esencial tal y como es la enseñanza personalizada en función de la organización en grupos de no más de 15 alumnos.

Así, aprenden Historia escuchando, participando, hablando, comparando y analizando diferentes fenómenos y procesos sociales, históricos y también actuales. Preguntando e indagando acerca de formas de vida y problemas de sujetos del pasado y reflexionando sobre el presente y los futuros posibles o esperados...

Y, más allá de los rezongos iniciales y de la re manida frase “Usted no es la de Lengua”, esperan la que también se vuelve una frase habitual... “¿Quieren que ahora leamos un rato y que después hagamos algunas actividades?”; ese tiempo de lectura compartida ha sido una de las herramientas principales para interesarlos por la Historia, siendo el promotor de preguntas, reflexiones, comentarios y nuevas lecturas.

### **Leer en clase: mucho más que “saber perder el tiempo”**

Pero cómo, si que los chicos no saben leer ni escribir – o, mejor dicho, que no leen ni escriben como esperamos- es uno de los comentarios más habituales de los docentes de los diferentes espacios curriculares... La delegación de responsabilidades a áreas específicas –Prácticas del Lenguaje- y otros niveles de enseñanza – la Primaria- también suele ser bastante habitual<sup>5</sup>.

Sin que sea del todo erróneo ese dato de la realidad, quedarse con el diagnóstico de las dificultades en poco contribuye cuando nos abocamos a la enseñanza.

Si nos remitimos a los alumnos de CESAJ, hablamos de adolescentes que –por diversos motivos- difícilmente dispongan de momentos para leer y/o realizar actividades extraescolares. Esto no implica que –a pesar de ciertas resistencias iniciales, hay que admitirlo- no sean conscientes de la necesidad de cumplimentar el primer ciclo de la educación secundaria (inicialmente denominada Enseñanza Secundaria Básica -ESB- en la provincia de Buenos Aires). Más aún, el comenzar a entender lo que se les intenta enseñar y el lograr promocionar las distintas asignaturas dinamiza un círculo virtuoso que conduce a la regularidad de la asistencia y al mantenimiento del interés por aprender...

---

<sup>5</sup> Un análisis de la trascendencia y los usos de la lectura en la enseñanza de la Historia puede verse en Benchimol (2010); la autora considera diferentes perspectivas vigentes respecto del rol de la lectura en los procesos de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en las prácticas de los docentes.

Ahora bien, ¿es posible aprender Historia sin leer? evidentemente no... ¿cómo hacemos entonces para que logren comprender y analizar los distintos procesos históricos? en principio, promoviendo la lectura en clase de distintos textos que contribuyan no sólo al aprendizaje de la Historia si no también al desarrollo de una mayor comprensión lecto-escritora.

En líneas generales, podemos señalar que la lectura en clase ha ocupado buena parte de las horas destinadas a Historia –tanto curriculares como de tutoría- con los alumnos de CESAJ. Ese tiempo, ¿se ha perdido para subsanar problemas previos y/o de otros espacios?, bajo ningún punto de vista...

La lectura en clase -individual, colectiva, de los alumnos, de la docente, con consignas previas, sin consignas orientativas, para iniciar un tema y para concluirlo- ha redundado en resultados más que satisfactorios, fundamentalmente para los estudiantes.

Estudiantes que, además, reclaman ciertas seguridades; esperan que los docentes den clase y que quede un registro de ella. No es nada extraño que estos adolescentes y jóvenes que han “fracasado” en otros espacios educativos demanden que se les “corrija” la carpeta y que se les acredite en la misma su –buen y muy buen- desempeño escolar.

### **Algunas reflexiones finales**

Partiendo de la consideración de diversas situaciones y escenarios educativos, en este trabajo hemos procurado dar cuenta de una serie de experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje de Historia que nos señalan la existencia de múltiples alternativas que pueden orientar nuestras prácticas docentes a efectos de contribuir a la construcción de conocimientos históricos significativos en los primeros años de la escuela secundaria.

Como habrá podido observarse, estimamos que más allá de los distintos inconvenientes y dificultades que refieren a las “crisis” de la educación, es menester re-considerar y re-valorizar las herramientas didácticas y disciplinares con las que contamos puesto que éstas nos permiten -aun partiendo de diagnósticos negativos y/o pesimistas en cuanto a los saberes previos e intereses de los estudiantes- elaborar e implementar múltiples estrategias que promuevan no solo la construcción de conocimiento histórico significativo en las aulas si no también, y fundamentalmente, la

promoción de prácticas y actitudes consecuentes con el pensar-se históricamente, en tanto sujetos sociales individuales y colectivos.

Sin embargo, estas posibilidades no son el resultado quimérico de un voluntarismo individual y fragmentario, requiere tiempos y espacios de formación y reflexión para que nosotros -profesores de Historia- podamos articular investigaciones y trabajos que den cuenta de los avances profesionales para que ellos -nuestros alumnos- también puedan proveerse de los recursos que contribuyan a su formación como sujetos autónomos, reflexivos y críticos protagonistas en la construcción de la realidad social.

### **Referencias bibliográficas:**

- Andelique, Carlos Marcelo (2011): “La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, N° 15, pp. 256-268.
- Benchimol, Karina (2010): “Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, N° 14, pp. 57-71.
- Coudannes, Mariela y Cerri, Luis Fernando (2010) “Jóvenes y sujetos de la historia”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, N° 14, pp. 117-128
- Le Goff, Jacques (2008): *La Edad Media explicada a los jóvenes*; Buenos Aires, Paidós.
- Romano, Ruggiero (1985): “La ‘crisis’ del siglo XIV”, en Romano, Ruggiero y Tenenti, Alberto (editores): *Los fundamentos del mundo moderno*, México, Siglo XXI, pp. 3-39.
- Santisteban Fernández, Antoni (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, N° 14, pp. 34-56.