

# **Cambios en la historia enseñada: una mirada a partir de las actividades en las carpetas de estudiantes.**

Gonzalez, Paula.

Cita:

Gonzalez, Paula (2017). *Cambios en la historia enseñada: una mirada a partir de las actividades en las carpetas de estudiantes*. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/715>

**XVI JORNADAS INTERESCUELAS MAR DEL PLATA**

UNMdP, 9, 10 y 11 de agosto de 2017.

Número y título de la mesa: **128. La historia en la escuela en el marco de la cultura contemporánea. Debates y prácticas**

Título de la ponencia. *Cambios en la historia enseñada. Una mirada a partir de las actividades en las carpetas de estudiantes.*

Apellido y Nombre de las/os autoras/es: **GONZALEZ, María Paula.**

Pertenencia institucional de las/os autoras/es. **UNGS y CONICET.**

**PARA PUBLICAR EN ACTAS.**

## Cambios en la historia enseñada.

### Una mirada a partir de las actividades en las carpetas de estudiantes.

M. Paula Gonzalez. UNGS y CONICET

#### 1. Introducción

Desde hace varios años, la escuela secundaria atraviesa intensas transformaciones (nuevas regulaciones educativas, mutaciones comunicacionales y culturales) así como importantes desafíos (universalización del nivel, fragmentación de la oferta educativa, tensiones en torno a sus sentidos, etcétera).<sup>1</sup> A su vez, la historia escolar -además de procesar las mudanzas generales antes mencionadas- registra cambios sustanciales que han hecho que aquel código disciplinar configurado a fines del siglo XIX y desarrollado durante gran parte del siglo XX -caracterizado como civilizatorio, patriótico, elitista, fáctico, libresco y memorístico- se haya quebrado.<sup>2</sup>

No obstante, es un lugar común escuchar voces que insistentemente señalan que la escuela no cambia, sentencia que también resuena para la enseñanza de la historia (e incluso es asumida por muchos docentes).

---

<sup>1</sup>. Sobre estos cambios, véanse entre otros, Emilio Tenti Fanfani, *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. (Buenos Aires: OSDE-Ed. Altamira, 2003); Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. (Buenos Aires: Manantial, 2004); Guillermina Tiramonti y Nancy Montes. *La escuela media en debate*. (Buenos Aires: Manantial/FLACSO, 2009); Andrea Brito, *Lectura, escritura y educación*. (Rosario: Homo Sapiens, 2010); Ines Dussel y Silvia Finocchio, *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. (Buenos Aires: FCE, 2003); Gabriel Kessler, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. (Buenos Aires: IPE – Unesco, 2002); Ines Dussel y Luis Quevedo, *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. (Buenos Aires: Santillana, 2010); Inés Dussel, *Aprender y enseñar con las nuevas tecnologías*. (Buenos Aires: Santillana, 2010); Silvia Finocchio, Silvia y Nancy Romero, *Saberes y prácticas escolares*. (Rosario: Homo Sapiens, 2011).

<sup>2</sup>. Para un panorama de las características de la historia escolar entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, véase Gonzalo De Amézola, *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008); Luis Alberto Romero, *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. (Buenos Aires: Siglo XXI, 2004); Silvia Finocchio, “Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina”, *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22 (1999), 17-30. Sobre los cambios actuales véase Marisa Massone, “Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales”, en *Peabiru. Um Caminho, muitas trilhas* organizado por Ernesta Zamboni; Maria Sabino Dias y Silvia Finocchio (Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014), 33-60; Marisa Massone, “Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes”, en *Saberes y prácticas escolares*, compilado por Silvia Finocchio y Nancy Romero (Rosario: Homo Sapiens, 2011) 153-173. En torno al quiebre del código disciplinar a inicios del siglo XXI, véanse referencias y evidencias desarrolladas en M. Paula Gonzalez. “La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas.” *Sociohistórica*, 37, e005 (2016).

Así, frente al escenario de transformaciones descrito y las apreciaciones de inmutabilidad señaladas, las inquietudes que quiero compartir en este escrito son: ¿Por qué resulta tan difícil captar las transformaciones en la escuela en general y en la historia enseñada en particular? ¿De qué manera podríamos advertir las mutaciones? ¿Qué cambios pueden vislumbrarse puntualmente en la historia enseñada en el nivel secundario?

Estas preguntas serán contestadas a través de un doble ejercicio. Por un lado, desde la explicitación de un modo de mirar las prácticas escolares que, en mi perspectiva, ayuda a captar sus transformaciones. Por otro, a partir de un conjunto de evidencias extraídas de un recorte y una fuente en particular: las actividades que se realizan en historia en secundaria plasmadas en carpetas de estudiantes.<sup>3</sup> De ese modo, procuraré exponer algunas mutaciones en los objetivos, contenidos, formas y materialidades que muestran sedimentaciones sucesivas de cambios propuestos para la enseñanza de la historia -con especial fuerza desde la reforma educativa abierta en los '90- así como invenciones producidas por los propios docentes.<sup>4</sup>

Para ello, el trabajo continúa con una reflexión en torno a pensar los *cambios* en la enseñanza de la historia y una serie de consideraciones en torno a las actividades y a las carpetas como fuentes de investigación. Finalmente, introduce algunas evidencias que permiten percibir las transformaciones en la historia enseñada hoy.

---

<sup>3</sup> El análisis que se presentará pertenece a una investigación mayor por lo que las evidencias incluidas han sido contrastadas con otras fuentes escolares y docentes (observaciones de clases, entrevistas con docentes, revistas pedagógicas) que aquí no incluiremos por razones de espacio. Para este trabajo, retomo el análisis realizado sobre un corpus de treinta carpetas de estudiantes de secundaria de las regiones IV, VI, IX y XI de la Provincia de Buenos Aires, recogidas en los ciclos 2009 a 2015 en diferentes cursos (de primero a sexto). En la composición, se ha tenido en cuenta distintos tipos de escuelas según su gestión (pública, privada laica y privada confesional), diversas modalidades, así como la cartografía de sentidos propuesta por Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa...* op. cit.

<sup>4</sup> Marcar el hito de la reforma de los '90 es una opción que no desconoce transformaciones introducidas en los años 70 en torno a ciertas teorías pedagógicas y didácticas así como modificaciones anteriores a la Ley Federal en algunas jurisdicciones. Al respecto, véase Silvia Finocchio, "Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela", en *Saberes y prácticas escolares*, compilado por Silvia Finocchio y Nancy Romero. (Rosario: HomoSapiens, 2011), 175-199 e Inés Dussel, *El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales*. (Buenos Aires: FLACSO/ Serie Documentos e Informes de Investigación N° 152, 1994). Sin embargo, también resulta un corte significativo por cuanto marca la sanción de una legislación educativa que reemplazó la decimonónica ley 1420. Asimismo, hablo de "reforma abierta" puesto que en los años noventa se inició un ciclo de cambios que casi no se detuvo hasta hoy con diversas modificaciones curriculares y también con dos leyes educativas de alcance nacional en tan solo trece años.

## **2- Pensar los cambios en la historia enseñada.**

Resulta común escuchar voces que insistentemente señalan que la escuela no cambia. Peor aún, que el mal de la escuela es su incapacidad de cambiar.

En esas apreciaciones de inmutabilidad del mundo escolar (que refuerzan representaciones catastrofistas y/o nostálgicas de un paraíso perdido), las prácticas escolares –punto de mira principal- son evaluadas como resistentes y rutinarias. Y allí, confluyen (a mí juicio) varios supuestos. Por un lado, homologar la temporalidad de las normas y las propuestas educativas con la de las prácticas escolares. Por otro, equiparar cambio con mejora. Finalmente, definir a la escuela como lugar de recepción y aplicación de reformas que siempre fracasan.

Tales definiciones pueden ser discutidas o matizadas a partir de la historiografía y la propia pedagogía. En efecto, es sabido que si las normas o las materialidades pueden cambiar de un día para otro, las prácticas tienen una temporalidad diferente y que, en el orden de lo cotidiano, se mueven pendularmente entre la transformación y la conservación.<sup>5</sup> Por otro lado, si para una parte del mundo educativo cambio debe ser sinónimo de mejora -porque se persigue pertinazmente la innovación como garantía de adelanto y progreso-, una mirada histórica (incluso de la propia educación) nos permite matizar tal afirmación y señalar que los cambios no siempre implican mejoras o -cuanto menos- no siempre, no en todos los aspectos, ni para todos. Sobre la tercera cuestión -esto es, la escuela como lugar de recepción y aplicación de reformas-, varias indagaciones han mostrado que la norma educativa oficial nunca se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita y original sino que es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas.<sup>6</sup> Así, entonces, siempre se dan lectura(s) que elige(n), descarta(n) y reescribe(n) en el marco de la cultura escolar “como lugar de

---

<sup>5</sup>. Sobre la temporalidad de las prácticas, véase Roger Chartier, *El mundo como representación*. (Barcelona: Gedisa, 1992); Mónica Marona, y Rosario Sánchez Vilela, “La puesta en relato de lo cotidiano”, en *Relecturas de Michel de Certeau*, editado por Carmen Rico de Sotelo (México: Universidad Iberoamericana, 2006) 93-126; Michel De Certeau, *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. (México: Universidad Iberoamericana, 2007).

<sup>6</sup>. Elsie Rockwell, *La escuela cotidiana*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1995). Tal proceso, por cierto, también ha sido documentado para el caso de la enseñanza de la historia en Silvia Finocchio, e Hilda Lanza, “¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio”, en *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo III. (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1993), 101-181.

constante negociación entre lo impuesto y lo practicado”<sup>7</sup> todo lo cual pondría al discurso del fracaso de las reformas educativas como “diagnóstico bajo sospecha”.<sup>8</sup>

Como dije, las valoraciones sobre la falta de cambio de la escuela suelen concentrarse en las prácticas. Y paradójicamente, ese es el aspecto menos estudiado del mundo escolar: según Anne Marie Chartier, las prácticas escolares son variables ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa. Más aún, son pensadas como “las banalidades de las reiteraciones prácticas, consideradas insignificantes y triviales”.<sup>9</sup> Para esta autora, los discursos sobre la enseñanza se basan en el abordaje de una realidad supuestamente conocida a la que designan bajo la forma de certezas didácticas pero que no describen en su complejidad sino de manera incidental o indirecta. Y en esas descripciones suelen sobresalir, precisamente, las reiteraciones, las rutinas, las tradiciones, las resistencias y las desviaciones. En efecto, como ya he dicho en otra oportunidad, las prácticas en la enseñanza de la historia suelen ser consideradas como versiones deformadas y banales (cuando no erróneas) de los avances historiográficos, las prescripciones curriculares o las propuestas didácticas.<sup>10</sup>

Y es que no resulta fácil acceder, pensar y escribir “las prácticas”. Michel De Certeau, interesado en la “invención de lo cotidiano” y en las “artes de hacer”, señaló que no conocemos bien los tipos de operaciones en juego en las prácticas ordinarias, sus registros y sus combinaciones, porque nuestros instrumentos de análisis son más propensos al establecimiento de modelos. Según este autor, lo cotidiano esconde una diversidad de situaciones, intereses y contextos que ponen en tensión nuestros modos de leer.<sup>11</sup>

Del mismo modo, Finocchio señala que la práctica escolar es una práctica “que remite a lógicas de temporalidades múltiples y que acompaña la atención a la urgencias inmediatas, la capitalización de recuerdos y la anticipación de guiones o programas”.<sup>12</sup>

---

<sup>7</sup> Diana Vidal, “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”, *Propuesta Educativa*, año 16, n° 28 (2007); p. 30.

<sup>8</sup> Vidal, Diana, “O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita”, *Anuario de Historia de la Educación*, 6, (2006); p.71.

<sup>9</sup> Anne Marie Chartier, “Fazeres ordinários da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação”, *Educação e pesquisa*, vol 26, n°1 (2000); p. 162. (traducción propia)

<sup>10</sup> M. Paula Gonzalez, *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. (Los Polvorines: Publicaciones UNGS, 2014)

<sup>11</sup> Michel De Certeau, *La invención de lo cotidiano...*

<sup>12</sup> Silvia Finocchio, “Los docentes, los saberes ....”, p. 176

Por lo anterior, en este trabajo propondré, por un lado, que pensar la historia enseñada supone acercarse a la dimensión más invisible e inaccesible de tal disciplina que no se deriva linealmente de las prescripciones normativas ni la sugerencias didácticas sino del entrecruzamiento entre esas dimensiones con las prácticas escolares y docentes.<sup>13</sup> Por otro, que pensar los cambios en la historia enseñada implica atender a temporalidades múltiples, no unidireccionales, que se manifiestan en mutaciones en lo que perdura y permanencias en lo que se renueva.<sup>14</sup>

En las próximas páginas, me concentraré en la reflexión sobre un modo posible de acercarnos a la historia enseñada, esto es, desde la opción de explorar las actividades en carpetas de estudiantes.

### **3. Las carpetas como fuentes y las actividades como recorte**

Las actividades que realizan los estudiantes en historia resultan un recorte significativo para acercarnos a la historia enseñada y por tanto a las prácticas de enseñanza. Entre otras cosas porque “si los contenidos explícitos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, el ejercicio de ellos es la contrapartida casi indispensable [...] Sin ejercicio, y sin el correspondiente control de éste, no es posible fijar una disciplina”.<sup>15</sup>

Las actividades permiten acercarnos a la historia enseñada (y a sus cambios) ya que dan cuenta no sólo de los ejercicios o las consignas sino también de los contenidos que vehiculizan, las materialidades en las que se basan, los objetivos que persiguen y las formas que adoptan.<sup>16</sup>

Asimismo, considero a las carpetas de estudiantes como fuentes válidas para una indagación de la historia enseñada, sin desconocer que, como toda fuente, tiene potencialidades y limitaciones. Y en esto, retomo los aportes de investigaciones sobre

---

<sup>13</sup> Raimundo Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. (Barcelona: Pomares-Corredor, 1997)

<sup>14</sup> M. Paula Gonzalez, “La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias”, *Educação & Realidade*, v. 42, n. 2 (2017); 747-769.

<sup>15</sup> André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de educación*, 295 (1991); p. 90.

<sup>16</sup> Aunque con un propósito diferente a la aquí propongo, destaco el trabajo el estudio sobre actividades en clases de historia realizado por Ana Zavala quien indicó las equivalencias entre las ejercitaciones escolares y el hacer de los historiadores tales como reproducir información, operar conceptualmente, descubrir la otredad del pasado, argumentar a favor de unas ciertas conexiones causales, etcétera. Ana Zavala, “Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia”, *Pro-Posições*, 25, 3 (2014); 145-161.

cuadernos de clase que señalan la pertinencia y relevancia de los estudios basados en fuentes producidas en la escuela que permiten reconstruir no sólo aspectos ignorados o no reconocidos de la enseñanza sino también la capacidad productiva e inventiva de la cultura escolar.<sup>17</sup>

No obstante lo anterior, vale la pena una reflexión específica sobre las carpetas de estudiantes como fuentes de investigación. Y es que, como investigadores y docentes de historia, sabemos que cualquier fuente es incompleta y que necesita del cruce y contraste con otras para acercarnos a los procesos que estudiamos; que “no hablan solas” sino que responden a preguntas que les formulamos; que algunas fuentes nos aportan información que otras no pueden darnos; y que resulta clave conocer contexto, origen, motivación y situación en la que se produjo para poder interpretarlas. Dicho esto, las carpetas de estudiantes de secundaria no son una excepción y ameritan análogos recaudos. Si se trata de explorar la historia enseñada, está claro que las fuentes mencionadas necesitan del cruce con otras que atiendan a esa misma dimensión de la cotidianeidad áulica (observaciones y entrevistas) al tiempo que precisan de ciertos datos esenciales para su interpretación, que para nuestro caso serían año y el ciclo lectivo (para considerar con los diseños curriculares y normativas vigentes), la institución escolar (para saber en qué contexto se produjo esa carpeta), si se utiliza un libro de texto en particular u otros materiales (para reconocer el diálogo con esas dimensiones de la enseñanza), entre otras cuestiones.

Pero más allá de los recaudos y datos a priori, parece claro que las carpetas nos aportan elementos claves para acercarnos a la enseñanza de la historia, esos que no están (y no podrían estar) en las fuentes normativas o pedagógicas. Me refiero a aquello que se produce en la cotidianeidad escolar, que comprende a los sujetos y reconoce a la escuela como su

---

<sup>17</sup>. Silvina Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. (Buenos Aires: Eudeba, 1999); Anne Marie Chartier, “Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 3 (2002); 9-26; Silvia Finocchio, “La ciudadanía en los cuadernos de clase”, *Enseñanza de las ciencias sociales, Revista de investigación, año IV*, 4 (2005); 3-10. Para más referencias, puede verse el estado de la cuestión sobre investigaciones sobre cuadernos de clase en: Silvina Gvirtz y Marina Larrondo, “El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje”, en *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, editado por Meda, J., Davide, M. y Sani, R., (David Brown Book Company: Macerata, Italia), 11 – 22. Para el caso de carpetas, aunque desde una perspectiva diferente, contamos con el trabajo de Viviana Pappier, “Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año”, *Clío y asociados. La historia enseñada*, 9-10 (2005/2006); 84-102.



ámbito de definición y realización.<sup>18</sup> En tal sentido, las carpetas son “dispositivos” que permiten advertir las prácticas “ordinarias”, las invenciones practicadas, no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores, por sus “practicantes”.<sup>19</sup> Así, un trabajo con estas fuentes se constituye en una de las maneras posibles de acceder, de modo inferencial, a esa dimensión de la enseñanza muchas veces ignorada: su práctica cotidiana.

Ahora bien, y aun compartiendo semejanzas con otras fuentes históricas, resulta interesante puntualizar algunos rasgos específicos de las carpetas para reflexionar sobre sus límites y potencialidades con mayor precisión.

Sobre sus límites. Por un parte, las carpetas de estudiantes no son fuentes oficiales o públicas ni están guardadas en archivos (donde sí encontramos normas políticas, libros escolares, propuestas didácticas, etcétera). Por el contrario, son documentos privados y personales, por lo que no suelen guardarse (como sí a veces se hace con algunos cuadernos de primaria, especialmente los de primer grado) y la mayoría de las veces se tiran, se pierden, y hasta se convierten en “papel picado” en los festejos de fin de año en las puertas de las escuelas.<sup>20</sup> Así, son fuentes de difícil acceso y se deben recopilar pacientemente hasta construir un corpus. Ese trabajo de recopilación se asemeja a una cosecha: debe realizarse en un momento del año en particular, esto es, hacia la finalización del ciclo lectivo (si se hace antes, estará incompleta; si se hace tarde, es posible que ya no las encontremos). Por todo ello, se necesita de la colaboración de docentes y estudiantes para acceder y llegar a construir un corpus suficiente de carpetas para realizar un análisis que, sin pretender la representatividad, apunte a la claridad, verosimilitud y transferibilidad.<sup>21</sup> Por otra parte, las carpetas nos dan cuenta de una parte de la historia enseñada por lo que son parciales e incompletas. Desde luego, no permiten reconstruir todo lo que acontece en una clase sino solo de lo que se registra de ellas (y por tanto se pierden los intercambios, diálogos, dudas, comentarios a los que sí accedemos a través de observaciones). No obstante, este límite también es una potencialidad, puesto que permite inferir ciertas jerarquías: dado que no

---

<sup>18</sup> Silvia Finocchio, “La ciudadanía en los cuadernos...”

<sup>19</sup> Anne Marie Chartier, “Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 3 (2002); 9-26.

<sup>20</sup> Dominique Juliá señala que las fuentes escolares, aquellas que permiten acceder a lo cotidiano, han sido históricamente consideradas poco relevantes como para ser conservadas. “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001); 9-43.

<sup>21</sup> Michael Connelly, y Jean Clandinin, “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* editado por Jorge Larrosa (Barcelona: Laertes, 1995) 11-51.

todo el trabajo en las aulas queda registrado, sí podemos acceder a lo que los profesores deciden como lo más relevante para escribir (notas, apuntes, síntesis, resolución de consignas). Finalmente, sumado a su naturaleza inherentemente incompleta en tanto fuente, muchas veces las propias carpetas están incompletas: al no estar ligadas a un mismo soporte (como en el caso de un cuaderno), las hojas pueden perderse o mezclarse. Por eso, resulta interesante contar con más de un ejemplar por aula (ya que eso permite tener un panorama más completo) y/o con ejemplares lo más completos posibles. Además, las carpetas no necesariamente archivan prolijamente los materiales de trabajo de clase, que muchas veces son fotocopias sueltas y que no necesariamente se pegan en la hoja del día en que se trabaja (como sucede en primaria) sino que se recopilan entre las propias hojas de la carpeta o en un folio al final.

Sobre sus potencialidades. Como se ha dicho, las carpetas permiten acceder al trabajo áulico lo cual es sumamente relevante si se tiene en cuenta que las reconstrucciones de la enseñanza de la historia muchas veces se realizan generalmente con fuentes producidas por fuera de la escuela. A eso se suma que también podemos acceder al trabajo extra áulico: es decir, no solo dan cuenta de lo que se trabaja en la clase sino también las actividades que los estudiantes realizan fuera del aula y queda plasmado en la carpeta. En tal sentido, permiten acceder a un aspecto clave como es la tarea escolar. A este respecto, la carpeta no es sólo el soporte físico de los procesos escolares o una fuente que refleja las actividades áulicas -una especie de memoria neutral de las mismas-: es un dispositivo que produce ciertos saberes y efectos<sup>22</sup>, que “formatea” y articula de un modo particular las prácticas de enseñanza y aprendizaje (en nuestro caso de historia). Se trata de un espacio acotado, reglado, que presenta lo escrito, pero donde también se pueden rastrear indicios de usos de otros soportes.

Ahora bien, de lo anterior se desprende otra aclaración necesaria: actualmente, los espacios de escrituración en secundaria son variados por la proliferación de fotocopias, materiales fungibles, incorporación de las *netbooks* en las aulas así como por el uso de aulas virtuales en algunos colegios (con el consiguiente desarrollo de carpetas digitales por parte de los estudiantes). Empero, las carpetas siguen teniendo protagonismo en los salones de clase

---

<sup>22</sup>. Silvina Gvirtz, *El discurso escolar ...*

(incluso en aquellas que trabajan con dispositivos digitales con aulas y campus virtuales) y mantienen la capacidad de conservar, aunque sea en parte, el desarrollo de las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela. De hecho, en las escuelas con campus virtuales, se sigue utilizando el doble soporte (papel y pantalla).

Finalmente, las carpetas nos permiten reconstruir una mirada diacrónica, esto es, el trabajo a lo largo de un año mientras que las posibilidades de observaciones de clases suelen acotarse a una secuencia menor de tiempo. De allí que las carpetas abren la posibilidad de estudiar la selección, presentación y tratamiento de los contenidos y actividades escolares de todo un año escolar y, de este modo, acercarnos a la dinámica de apropiación (y por lo tanto de lectura, traducción, recorte, selección, secuenciación, etcétera) de los diseños curriculares, materiales didácticos, etcétera. Pero además, desde mi perspectiva, permiten ver las invenciones, es decir, aquello que no está prescrito ni sugerido y que se practica cotidianamente.

A partir de estas consideraciones, en el próximo apartado me abocaré a la presentación de algunas evidencias que no tienen un afán demostrativo sino ilustrativo. Se trata de un conjunto de evidencias que no agotan los cambios de la historia enseñada, sino que presentan algunos de ellos.

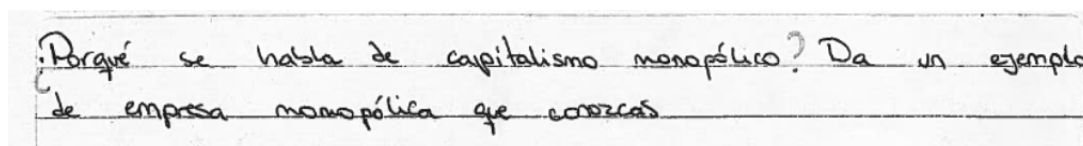
#### **4. Los cambios en la historia enseñada**

A primera vista, las carpetas de estudiantes de secundaria parecen dar cuenta de las continuidades de la historia enseñada: cuestionarios, resúmenes, líneas de tiempo. A priori parece ser más rutina y continuidad. Sin embargo, al acercar el foco es posible registrar varios cambios en esas persistencias como intentaré mostrar a continuación. Me referiré a mudanzas en los objetivos, contenidos, materiales y formas.

##### *En los objetivos*

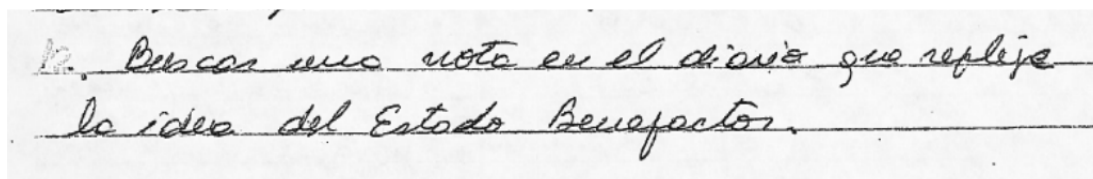
En las carpetas, se registran recurrentemente actividades que podemos asociar a los cambios en los objetivos de la historia escolar. En los siguientes ejemplos, se muestran

consignas que solicitan tareas que permitan establecer relaciones así como diferencias entre pasado y presente.



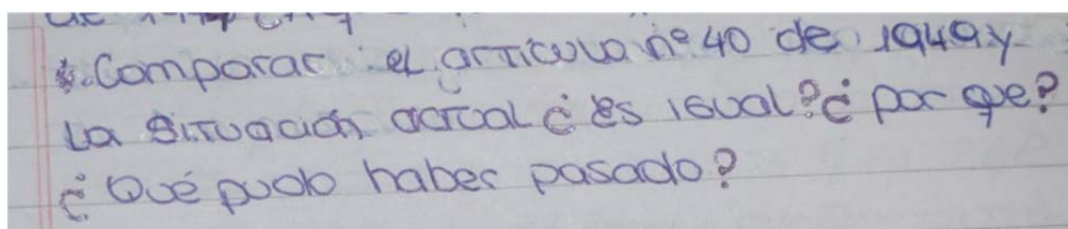
¿Porqué se habla de capitalismo monopolístico? Da un ejemplo de empresa monopolística que conozcas

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



12. Busca una nota en el diario que refleje la idea del Estado Benefactor.

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



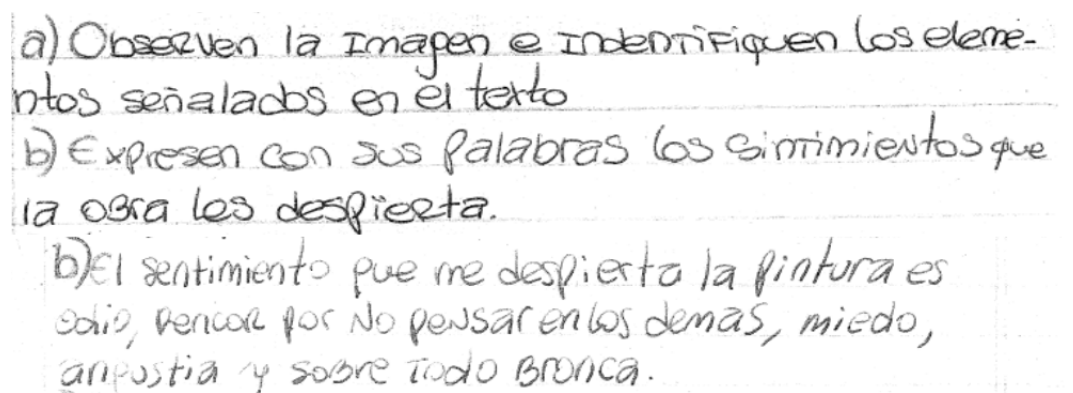
Compara el artículo n° 40 de 1949 y la situación actual ¿es igual? ¿por qué? ¿Qué pudo haber pasado?

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

Estos indicios muestran los cambios en los propósitos puesto que traducen en el cotidiano escolar el actual objetivo de formar *ciudadanos críticos*, donde la enseñanza de la historia presenta herramientas para pensar el mundo, con una mirada sobre el pasado, el presente y el futuro, tal como reclama la normativa y la pedagogía desde los años '90. Se trata de actividades que muestran una historia que no apunta a la repetición de hechos y acontecimientos con un afán memorista.

Asociado también a los sentidos renovados de la enseñanza de la historia, en las carpetas aparecen consignas que invitan a los estudiantes, por un lado, a desarrollar la opinión y argumentación y, por otro, a manifestar la sensibilidad y los sentimientos. A este respecto, en las carpetas se registran consignas tales como: “¿qué crees que expresa este poema...?”; “elaboré una reflexión personal sobre...”; “qué sensaciones les genera...”. Del mismo modo, al trabajar con películas (por ejemplo, “Good by, Lenin”), un profesor

plantea a sus estudiantes preguntas tales como “*explicá cuál fue la escena que más te impactó*”. En otra clase, otra profesora solicita a sus estudiantes que manifiesten su “*opinión sobre la decisión norteamericana de lanzar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki*” en la Segunda Guerra mundial. En este sentido, el siguiente ejemplo muestra cómo se les pide a los alumnos que manifiesten sus sentimientos frente a lo que representa una obra del arte como el “Guernica” de Pablo Picasso.



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

En relación con este tipo de consignas -que aspiran a que los estudiantes manifiesten sus sensibilidades, sensaciones y sentimientos-, resulta interesante advertir que las mismas no aparecen señaladas ni sugeridas en las fuentes normativas (donde sí, en cambio se introducen señalamientos sobre la opinión y argumentación).<sup>23</sup> Asimismo, que no parece casual que ese tipo de consignas enlacen con lecturas que las habilitan e impulsan: poemas, obras de arte, films, etcétera. Y si las obras de arte o las películas no son novedad de los últimos años (ya aparecían sugeridos en la reforma curricular de 1979) las carpetas muestran que esas nuevas materialidades han ido ganando terreno y lo que cambia es su tratamiento y lo que permiten abrir. Por cierto también, evidencian que en las aulas se

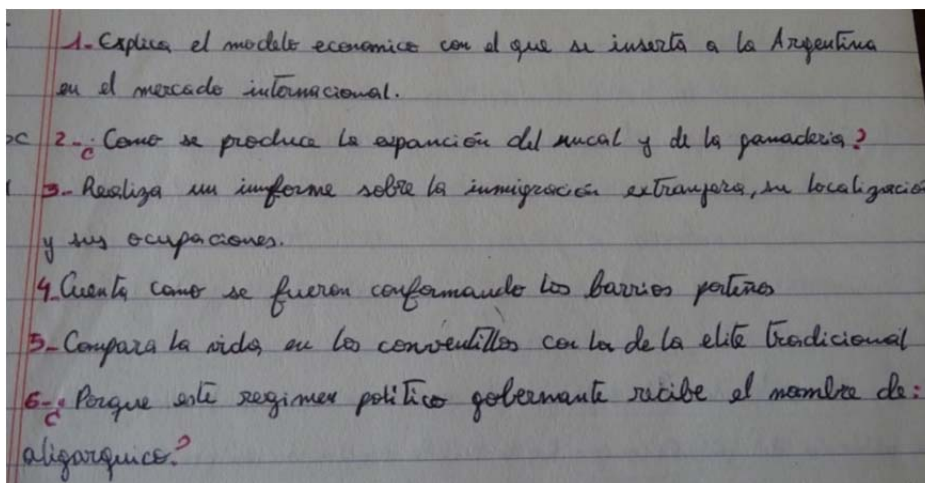
<sup>23</sup>. Este tipo de consignas también están presentes en otras fuentes que dan cuenta del mundo escolar, como las revistas de consejos pedagógicos como las editadas por Ediba. Allí se registran consignas tales como “Respondé y debatí con tus compañeros: ¿Qué *opinión* les merece la actitud de Alfonsín de retirarse del gobierno? ¿Qué habrá privilegiado en ese momento? ¿Por qué?” (Revista de la Educación Secundaria, EDIBA, Año 2009, n° 120, p. 17). “El escritor uruguayo Eduardo Galeano dice que las líneas férreas son las “venas abiertas de América Latina”, frase que le da nombre a uno de sus libros más famosos. ¿Por qué *consideras que dice eso*? Escribí tu argumento y debatilo con tus compañeros de clase”. (Revista de la Educación Secundaria, EDIBA, Año 2009, n° 119, Cuadernillo, p. 13). “¿Cuál es tu *opinión respecto del conflicto de las exportaciones del campo que hemos vivido desde hace un tiempo en el país*?” (Revista de la Educación Secundaria, EDIBA, Año 2009, n° 119, Cuadernillo, p. 13). El énfasis es mío.

registra una enseñanza atenta a lo ético y lo estético, tal como defienden varios especialistas del campo pedagógico.<sup>24</sup>

### *En los contenidos*

El conjunto de carpetas analizado muestra que los cuestionarios es uno de los haceres recurrentes en las aulas de historia.<sup>25</sup> Al mismo tiempo, es notorio que muchas veces ese tipo de actividad se estructura a través de “micro-cuestionarios”<sup>26</sup> con preguntas analíticas atomizadas que provocan que los alumnos sólo desplieguen estrategias de localización de la información necesaria para responder y no alcancen una comprensión holística del texto.

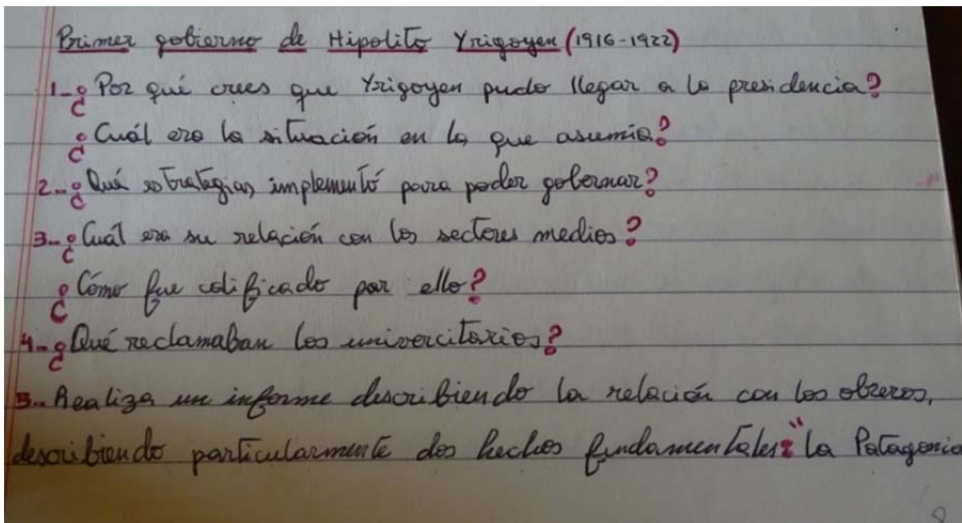
No obstante, si bien los microcuestionarios aparecen reiteradamente, también he podido registrar otro tipo de consignas. En efecto, las carpetas muestran que los estudiantes deben escribir distintos tipos de textos: narrativos, explicativos, descriptivos, argumentativos, etcétera como muestran los siguientes ejemplos.



<sup>24</sup> Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, *Educación la mirada*. (Buenos Aires: Manantial, 2006)

<sup>25</sup> M. Paula González, “Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias”, *España Pedagógica*, vol. 21, n°2 (2014); 251-273. M. Paula González, “Historia en el nivel secundario en Argentina: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar”, *Historia & Ensino* v. 19, n. 2 (2013); 7 – 22.

<sup>26</sup> Beatriz Aisenberg, “La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, *Lectura y vida* 2 (2005), p. 22.



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

Pero más allá de las demandas de las preguntas, los ejemplos anteriores permiten también mostrar la renovación en los contenidos trabajados puesto que da cuenta de una historia más social que atiende a distintos actores sociales (inmigrantes, obreros, estudiantes, sectores medios) así como a aspectos de la vida urbana y cotidiana (vivienda en conventillos, conformación de los barrios, vida de la elite tradicional). Así, entonces, nuevamente, los cambios y las continuidades en la historia enseñada: si el cuestionario aparece como algo rutinario y conocido, las demandas de sus consignas y los contenidos trabajados muestran variaciones: ya no estamos ante la historia de héroes o de sucesivos gobiernos sino ante una historia social más amplia.

### *En los materiales*

Otro de los cambios en la historia enseñada que se evidencia en las carpetas refiere a los materiales que circulan y se utilizan en las aulas. Esto impacta, entre otras cosas, en las lecturas que se realizan y en las referencias que conforman el saber histórico escolar. Si bien el canon dominante en la escuela en general, y en las aulas de historia en particular, sigue siendo el escrito en papel, de la exploración de las carpetas se vuelve evidente que se trabajan otros lenguajes y discursos (historiográfico, filmico, de divulgación, etcétera) al tiempo que se producen diferentes registros de escritura como señalé antes (informes,

monografías, resúmenes).

De los indicios reunidos en la exploración de carpetas, surge la recurrente utilización de *films* de ficción y documentales en las clases de historia (La Patagonia Rebelde, La historia oficial, No, Good by Lenin, Belgrano, Historia de un país, entre otras) y *series televisivas* (como “El súper agente 86”<sup>27</sup>) y que su visualización está acompañada por una actividad de análisis. Sobre esto, también, no estoy hablando de algo radicalmente nuevo: la utilización del cine en las aulas está presente desde los años ’70.<sup>28</sup> Pero parece innegable que, por posibilidades técnico-materiales como por su potencialidad pedagógica y didáctica que encuentran los docentes, estas lecturas hoy son de uso más extendido. Pero además, lo más evidente es que los films son objeto de análisis e interpretación y no meras ilustraciones.

LA PATAGONIA REBELDE.

Guía de Análisis de la Patagonia Rebelde

15-9-09

1. Mirar la película “La Historia Oficial”, prestando atención a

Good bye Lenin.

6. ¿Cuál fue la discusión que se planteó entre René (García Bernal) y los partidos políticos de la coalición con respecto a la campaña?
7. ¿Cuáles fueron los temas principales que expresó la campaña del No?

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

Collage de referencias de cine en las carpetas.

<sup>27</sup>. Esta serie está recomendada en el diseño de Historia de 5° año. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular Historia, 5 (La Plata: Ediciones DGCE, 2011), p. 15.

<sup>28</sup>. Diana Paladino, “¿Qué hacemos con el cine en el aula?”, en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, compilado por Inés Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires: Manantial /FLACSO / OSDE, 2006) 135-144.



Por otra parte, muchas carpetas muestran el trabajo con *fuentes* primarias: discursos presidenciales, testimonios, documentos, entre muchas otras. En esta cuestión parece encontrarse la consolidación de algo que también fue fuertemente sugerido por la reforma abierta en los '90: trabajar la diferencia entre pasado e historia. Los docentes parecen encontrar en la lectura de fuentes el mejor modo de transmitir la idea de la historia como lectura del pasado, como forma de diferenciar al pasado en sí de su reconstrucción historiográfica, así como para acercarse a la labor de los historiadores a partir de la reconstrucción de indicios, de la contrastación de diversos discursos, de la formulación de preguntas, del análisis de distintas evidencias.

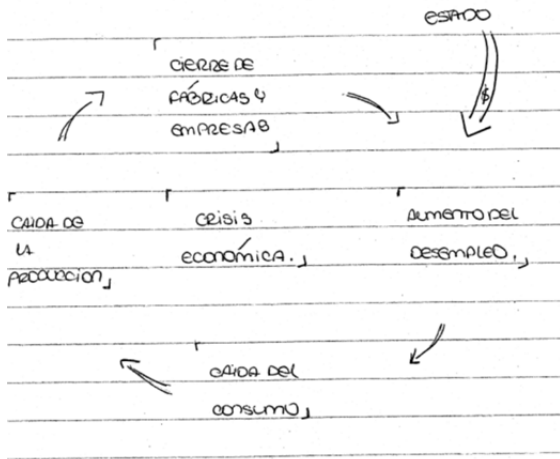
### *En las formas*

Otro aspecto que sobresale en la exploración de las carpetas son las formas en que queda plasmado el trabajo áulico en historia. Allí, es posible advertir algunos cambios e invenciones propuestos por los docentes en el día a día sin que ello esté indicado en la normativa ni sugerido por la didáctica. Se trata de iniciativas producidas por los profesores donde se anudan percepciones y representaciones de lo que los estudiantes necesitan para aprender, de lo que les resulta más claro y próximo. En ese sentido, interpreto la recurrencia de líneas de tiempo, dibujos y esquemas. Se trata de tareas que, si bien no son nuevas, se renuevan y se reeditan ante nuevos contextos, condiciones, urgencias, capitalizando saberes y prácticas que están “debajo de la piel”, formas de hacer que son transmitidas de generación en generación en la cultura escolar.<sup>29</sup>

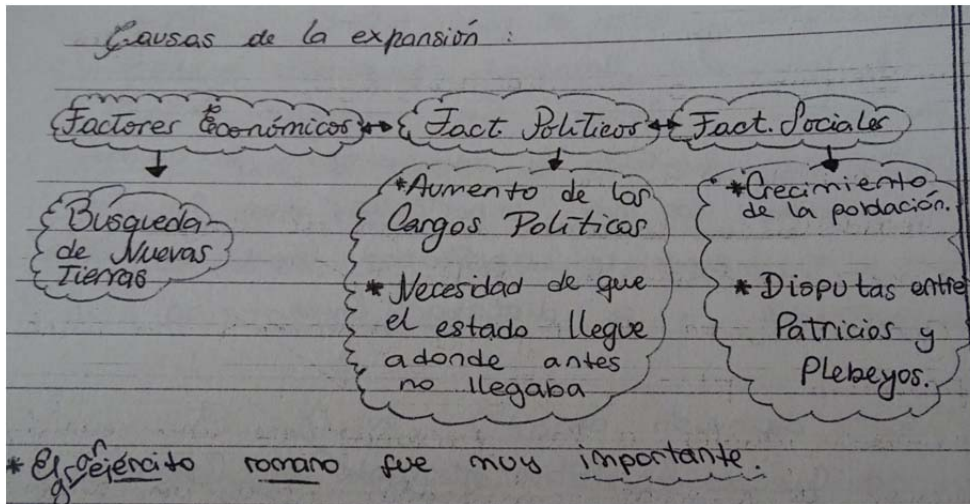
Así, los esquemas y resúmenes gráficos, como los que se reproducen a continuación, parecen responder a la centralidad de la imagen en el mundo contemporáneo:

---

<sup>29</sup>. Dominique Julia, “A cultura escolar ....”.



Carpeta 4, estudiante escuela pública, 4° año, 2011

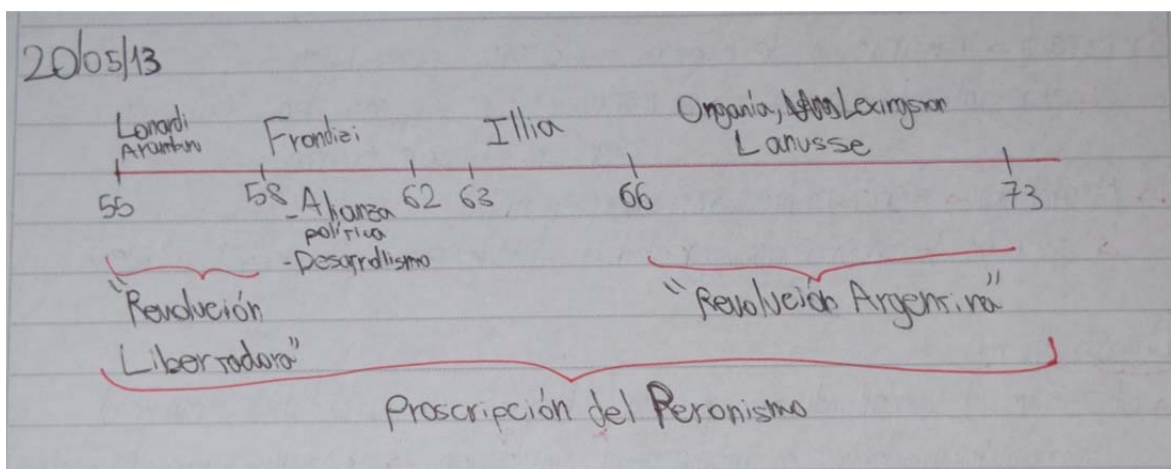


Carpeta 1, estudiante escuela privada, 1° año, 2012

Por otra parte, la aparición recurrente de “líneas de tiempo”, incluso en algunas carpetas de manera sistemática al inicio de cada unidad temática, también resulta un indicio interesante para pensar los cambios y continuidades en la historia enseñada. Desde mi punto de vista, esta insistencia en la ordenación de fechas, datos y procesos en una línea de tiempo parece responder a una táctica que los profesores despliegan frente a sus alumnos a los que encuentran inmersos en una experiencia de tiempo fugitiva, fragmentada y evanescente.<sup>30</sup>

<sup>30</sup>. Silvia Duschatzsky, “La escuela entre tiempos”, en *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en*

En otras palabras, interpreto que esta actividad no es tanto la demostración de la persistencia de cánones positivistas o de una certeza didáctica en torno a la importancia de los hechos y acontecimientos, sino una respuesta situada frente a unos alumnos que, pertenecientes a otra generación, manejan una temporalidad diferente a la que se pretende transmitir en clases de historia. Desde luego, en algunos casos se evidencian cronologías mientras que en otros se vislumbran periodizaciones más explicativas, como la que se muestra a continuación.



Carpeta 20, estudiante escuela privada, 5to año, 2013.

Apuntadas algunas evidencias, señalaré a continuación algunas ideas más a modo de cierre.

### **5. A modo de cierre**

A lo largo de este trabajo, he procurado hilvanar una serie de ideas en torno a la historia enseñada, entrecruzando un modo posible -teórico y metodológico- de acercarnos a sus cambios con un conjunto acotado de ejemplos que, desde mi punto de vista, constituyen evidencias de sus transformaciones. Por ello, he discutido la idea de inmutabilidad de lo escolar y he propuesto (re)pensar la noción de *cambio* a partir de un acercamiento a las prácticas cotidianas leídas en la *cultura escolar*; he reflexionado sobre el valor de las carpetas de los estudiantes como fuentes de investigación; y he presentado algunas

---

*tiempos de crisis* compilado por Ines Dussel, I. y Silvia Finocchio. (Buenos Aires: FCE, 2003) 93-101.

muestras de cambios en torno a los sentidos, contenidos, materialidades y formas de la historia enseñada hoy a partir de esas fuentes.

Cabe advertir que, en la presentación de ejemplos, he ponderado tendencias que, con mayor o menor grado de intensidad o fragilidad, aparecen en las aulas y quedan plasmadas en las carpetas. Por lo mismo, no permiten (ni aspiran) a convertirse en resultados generalizables. Del mismo modo, realicé una presentación panorámica a través de la elección de una serie de tópicos y ejemplos sin el objetivo de profundizar en ellos sino en el intento de mostrar la potencia de ciertas miradas y acercamientos.

A través de los indicios, he mostrado cambios que alejan a la historia de sus rasgos decimonónicos -civilizatoria, patriótica, fáctica, libresca y memorística-. Las actividades en carpetas muestran una historia enseñada más próxima a una historia para pensar y sentir, una historia más social, una historia que trabaja con múltiples soportes, saberes y discursos; una historia que adopta formas más próximas a la centralidad de la imagen en el mundo contemporáneo de los jóvenes.

Por cierto, a lo largo del trabajo no se han desconocido las continuidades. Más aun, las he presentado como parte del propio proceso de *cambio* en la historia enseñada que entrelaza transformaciones, continuidades, herencias, tradiciones, rutinas, mutaciones e invenciones.