

XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, 2019.

RAUL GONZALEZ TUÑON UN PACTO COMUNISTA EN ESPAÑA TIEMPO DE LUCHA ANTIFASCISTA 1935-1937.

Sánchez Eugenia.

Cita:

Sánchez Eugenia (2019). *RAUL GONZALEZ TUÑON UN PACTO COMUNISTA EN ESPAÑA TIEMPO DE LUCHA ANTIFASCISTA 1935-1937. XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-040/333>

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>.

JIDH Jornadas de Interescuelas Departamentos de Historia

Caratamarca, 2, 3, 4 y 5 de octubre de 2019

Mesa 109: La enseñanza de la historia. Desafíos y perspectivas teóricas metodológicas.

Coordinación: Zuppa, Silvia A. (UNLP), Ferreyra, Susana Patricia (UNC), Angelini, Beatriz (UNRC)

Docentes/ profesores de historia en las aulas de la escuela secundaria

Autoras: Ma. Elina Tejerina- Paula Karina Carrizo

Correos electrónicos: elinatejerina@gmail.com - karinacar19@yahoo.com.ar

Pertenencia institucional: UNSA

El trabajo se enmarca dentro del proyecto “Enseñar historia en escuelas secundarias de Salta-Capital. De los contenidos curriculares a situaciones de enseñanza en el aula”, vigente en el CIUNSA.

La enseñanza de la historia hoy, está atravesada por diferentes cuestiones entre las que destacamos los aportes de la historiografía, los contextos local/global, el avance tecnológico, la formación docentes, la institución escolar, sólo por nombrar algunos. Pretender establecer las particularidades de la enseñanza de la historia en instituciones educativas de Salta nos enfrenta a un amplio campo de investigación. Tomando en cuenta esta situación, nos proponemos aproximarnos a conocer cuáles son las dificultades, posibilidades y proyección, que tienen los docentes que enseñan historia en las escuelas secundarias de Salta.

La enseñanza de la Historia nos coloca ante tópicos importantes propios de su complejidad, tales como los vinculados con: a) la renovación historiográfica que nos provee de nuevos marcos conceptuales y metodológicos. Nos preguntamos cómo estos aportes llegan al aula y cómo se incorporan a los contenidos escolares. b) las formas que asume la enseñanza de la disciplina, orientando sobre los múltiples y variados sentidos que los docentes le imprimen en la práctica cotidiana del aula.

La metodología de trabajo que orienta este avance de investigación seguirá una lógica cualitativa para penetrar en la complejidad de la situación de enseñanza de la historia en las aulas para profundizar en su/s significado/s.

Las técnicas de investigación que se utilizarán son: cuestionarios, entrevistas en profundidad y relatos de docentes para obtener información acerca de su formación, de los conocimientos, contenidos escolares, opiniones y representaciones, estrategias, maneras de apropiación de los contenidos que portan docentes.

Para el desarrollo del trabajo de campo, se escogen 3 escuelas donde se tendrá en consideración los contenidos escolares que enseñan para dar cuenta de las continuidades y ruptura en la enseñanza de esta disciplina, tomando como muestra las aulas y diferentes cursos de la escuela secundaria.

Concepto de Referencia

Para dar cuenta de las continuidades y ruptura en la enseñanza de esta disciplina, avanzaremos en el análisis de programas y en un primer acercamiento a los docentes y las clases de Historia, a modo de establecer relaciones entre el programa de historia y la enseñanza en el aula e identificar tensiones entre ellos.

De acuerdo a ese objetivo, queremos reflexionar sobre los conceptos que respaldan la investigación. A partir de ellos, nos iremos aproximando a nuestra preocupación, la enseñanza de la historia, focalizando el rol del docente en el proceso de enseñanza.

Cuando se trabaja con contenidos escolares, es necesario referirse primero a la disciplina escolar. Al respecto, Raimundo Cuesta Fernández, entiende que las disciplinas escolares son construcciones históricas socialmente condicionadas; son arbitrariedades o convenciones culturales, una < tradición selectiva > cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves socio-políticas de su existencia histórica¹.

Las disciplinas escolares y su contenido, con frecuencia muestran una distancia respecto de la permanente producción científica en las disciplinas académicas. Ese distanciamiento entre la producción de nuevos conocimientos y su efectiva inclusión como contenidos escolares se explicaría por el hecho de que las disciplinas escolares sólo incorporarían aquellos conocimientos que ya han sido admitidos y validados por la comunidad disciplinar, proceso que por lo general toma su tiempo.

En cuanto al concepto de disciplina escolar, que nos es de utilidad para el desarrollo del trabajo, necesitamos precisar los conceptos de código disciplinar e historia regulada. Se entiende por código disciplinar,

“una tradición social compuesta no sólo por ideas y principios (científicas, pedagógicas, políticas, etc) sobre el valor de la materia de enseñanza, sino también por un conjunto de prácticas profesionales que contribuyen a fijar la imagen social de la Historia como disciplina escolar”. Este concepto, permite dar cuenta de los discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se modifican por los usos sociales propios de las instituciones escolares².

En este sentido es valioso el concepto de historia regulada³, por cuanto refiere a lo que se considera contenidos históricos valiosos, por lo tanto legítimos de ser enseñados e incorporados en el currículo escolar a través de los programas oficiales.

La historia como disciplina escolar, se incorpora en el marco de un sistema educativo nacional-estatal que necesariamente implica la normalización curricular del conocimiento y esto es responsabilidad del estado. “Esta responsabilidad no se da sin

1 Cuesta Fernández Raimundo (1997), Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Pomares, Barcelona, págs. 17-19

2 Cuesta Fernández Raimundo (1997), Ob. Cit. pp. 20

3 Cuesta Fernández, Raimundo (1997), Ob Cit., pp. 326. El concepto de Historia regulada como “lo que la Administración decretó como conocimiento histórico valioso” Op. cit, pág. 326

conflictos y supone siempre una competencia entre conocimientos, entre significados culturales, por conquistar un territorio”⁴.

En el marco de esta Historia Regulada, los Planes de estudio, se constituyen como la propuesta oficial que se debe enseñar en el aula. A través de los Diseños Curriculares oficiales, se explicitan aquellos contenidos que son socialmente válidos para ser enseñados, siendo necesario atender a sus cambios, reformas, tensiones y regularidades, puesto que impactan en el aula.

En la clase, el docente debe trabajar con unos contenidos seleccionados y diseñados desde las instituciones ministeriales, podrá recurrir a la propuesta editorial que siempre acompaña los cambios en las políticas educativas, construirá su clase en base a una serie de aspectos.

La clase de historia, nos permite aproximarnos a conocer, qué características y supuestos tienen los docentes de historia y cómo ello influye en la enseñanza. Desde esta perspectiva, es interesante reconocer que los profesores planifican y enseñan en relación con el contexto institucional y social, más allá de la existencia de un currículo escrito y oficial, que determina qué se debe enseñar.

En ese marco, pensamos la enseñanza como proceso complejo que se dirige a la comprensión, requiere de un acto permanente de reflexión sobre sus logros y alcances, para dotarla de sentido. Por ello, para indagar la enseñanza y resignificarla, es necesario tener en cuenta al docente, como mediador entre el conocimiento y el alumno. Es el docente el que organiza la enseñanza y construye esa situación de una manera particular, amparado en un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias personales, formación, perspectivas y limitaciones.

Sin embargo, se hace necesario situarnos en la *Enseñanza de la Historia*. Enseñar Historia, no implica comprometer al alumno a memorizar hechos y las líneas del tiempo sobre personas, episodios o instituciones del pasado. Sino demanda que el alumno pueda interpretar esos hechos, ubicarlos, relacionarlos unos y con otros en un tiempo y espacio determinados, integrarlos dentro del proceso histórico. El alumno debe poder comprender por medio de la reflexión, el cuestionamiento y el debate de problemas sociales reales, cómo actuaron los actores sociales en un determinado curso histórico y sobre la postura que asumieron ante los sucesos, en el sitio específico donde acaecieron.

Finalmente, en esta corta revisión teórica, entendemos que existe todo un recorrido realizado desde la selección de contenidos que se realiza a nivel oficial, hasta la elaboración de una propuesta de enseñanza y el acto de enseñar en sí mismo. De alguna forma la selección de contenidos es un proceso que se realiza en distintos momentos y espacios: en el marco de la elaboración del curriculum, que prescribe qué se debe enseñar; en la propuesta de las editoriales, que le dan un primer nivel de concreción al curriculum oficial; en la escuela, con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes y los profesores en forma individual.

4 Cuesta Fernández, Raimundo (1997), Ob. Cit., pp.108

Por ello, consideramos de interés recuperar y revalorizar la centralidad del docente como mediador activo entre el conocimiento y sus alumnos, siendo preciso rescatar los sentidos que va asumiendo su recorte de contenidos en el proceso de enseñanza.

En este trabajo iniciamos el proceso de acercamiento al docente y a la forma en que plantea el conocimiento, a través del programa que elabora para la enseñanza de la Historia, tomando como referencia en el tercer año de la escuela secundaria para establecer líneas de análisis.

La Historia en las Aulas

Para indagar el objetivo propuesto se tomaron como instituciones escolares para la indagación:

-Una institución pública periférica que inicia su historia a fines de la década del '70 en Salta;

-Dos instituciones privadas, una confesional, de larga trayectoria en Salta y otra creada a fines de la década del 80.

Así mismo, como curso testigo se tomó el tercer año de la escuela secundaria y a partir de ahí se va ampliando el foco. Las dificultades, posibilidades y proyección, que tienen los docentes que enseñan Historia en las escuelas secundarias de Salta son las que descriptas a continuación:

1. Sobre el curriculum y el exceso de contenidos

Se parte de pensar que el curriculum oficial, que conceptualmente se entiende como prescripto, está compuesto de contenidos socialmente relevantes y válidos, acordados y seleccionados para enseñar, pero no “determinan”, ni limitan el accionar del docente respecto del recorte que plantea para la enseñanza.

Respecto de los diseños curriculares para Salta, se puede inferir que no definen marcos temporales de manera explícita. La temporalidad puede entenderse a partir de la enunciación conceptual de los temas en cada período sugerido.

Tomamos como ejemplo el caso de tercer año. Así se enuncian los contenidos en los diseños curriculares:

- en la escala mundial, desde la “Consolidación y expansión capitalista: el imperialismo. Segunda Revolución Industrial/ Segunda Etapa”, lo cual puede demarcarse hacia mediados del S.XIX, hasta “El triunfo de la razón: Positivismo. Evolucionismo” y,
- en la escala Americana/Argentina, abarca desde el “Orden y progreso. Exclusión política y dependencia económica...” lo cual también puede definirse hacia mediados del XIX, hasta “Los proyectos oligárquico y radical”.

En los programas que elaboran los docentes, el S. XIX se ve ampliamente desbordado y por ende exceden al curriculum oficial. En muchos casos inician con el abordaje de la Revolución Francesa y culminan en 1880, “Organización del Estado Nacional 1862-1880” o enuncian la Ley Sáenz Peña o “El inicio de la democracia – Los primeros

gobiernos democráticos”, aunque en la realidad muchas veces no terminan de enseñar el programa⁵.

La realidad indica que los programas de tercer año generalmente inician el abordaje del año escolar respondiendo a las carencias del año anterior. Los acuerdos areales son responsables de que los programas inicien a escala universal en la revolución Francesa, con suerte en la Revolución Industrial. A escala americana/nacional se inicia con los procesos Independentistas. El correlato de esta situación es que el S.XIX se hace largo y generalmente no se “termina el programa, llegamos a generación del 80 como mucho” (V.S. docente de escuelas públicas, periféricas, 28-08-17). Esta carga excesiva de contenidos recae en un mandato de contenidos que “después hay que enseñar en cuarto año, se hace una cadena de arrastre y en cuarto si no es modalidad humanidades que tenés más historia, es el último año con dos horitas para todo el gran S XX, una pena porque lo más rico no lo ves”. (V.S. docente de escuelas públicas, periféricas, 28-08-17)

5

EJE I ESCALA MUNDIAL
<p>UNIDAD I: Revolución y liberalismo político.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revolución Francesa. Antecedentes: la sociedad del Antiguo Régimen. Las ideas. Los cambios políticos y desde el derecho. <p>UNIDAD II: Revoluciones y liberalismo económico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer y Segunda Revolución Industrial. Segunda etapa: Cambios tecnológicos. Transformaciones sociales. Funcionamiento de la Economía Capitalista. Liberalismo Económico. El movimiento obrero. Las mujeres obreras y burguesas. (ESI). - El Ciclo Revolucionario: Las revoluciones del 20, 30 y del 48 en Francia. <p>UNIDAD III: conformación de un modelo político y económico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de Organización: Francia de Imperio a República. - Las Ideas: Romanticismo, Liberalismo, Marxismo, Socialismo, Anarquismo, Sindicalismo. El triunfo de la razón: Positivismo, Evolucionismo.
EJE II ESCALA AMERICA/ARGENTINA
<p>UNIDAD I: Revolución y liberalismo político.</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1810-1820) Revolución e independencia en el Río de la Plata. Rupturas y luchas para consolidar un nuevo orden. - (1820-1852) Guerras Civiles. Poder central o poder federal. La debatida etapa rosista. <p>UNIDAD II: Construcción y Consolidación de un Modelo Político—Económico para Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1852-1862 El diseño de un país unificado. 1862-1880 La organización de Estado Argentino. - El Régimen Conservador: La construcción de un nuevo orden político y económico. La centralización del poder: la construcción del Estado argentino. Características del Sistema Político. <p>UNIDAD III: conformación de un modelo político y económico</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proyecto oligárquico. La oposición. Conflictos. Las mujeres en la Argentina. Los inmigrantes y las “nuevas culturas” (ESI) - Modelo Económico: el desarrollo de economías de exportación primaria en América Latina. La Argentina Agro-Exportadora: los cambios en la economía. - Las ideas: Liberalismo y positivismo en la Argentina.

Imagen I.- Eje I y II, Programa tercer año de Historia, Colegio Privado, mixto. Inicia su historia institucional a fines de la década del '80. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales.

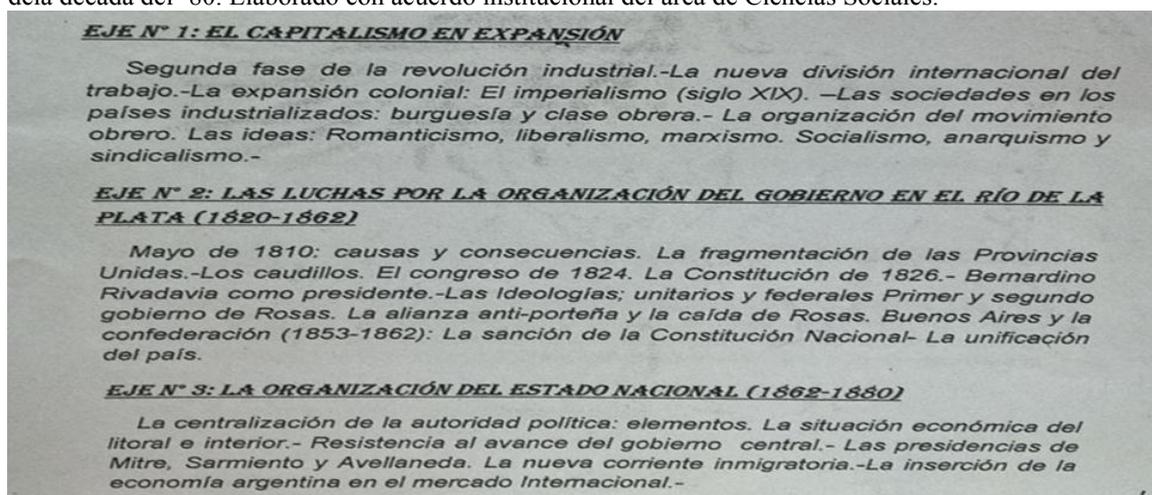
<p>Argentina y organización nacional</p> <p>Proceso independiente – La consolidación como estado y los primeros gobiernos nacionales</p> <p>Unidad 1: Historiografía: ¿Qué es la historia? - ¿La historia como ciencia? - Los métodos de la escritura de historia - El carácter de la verosimilitud - Eucarística y la hermenéutica - La historia de bronce - La historia social - La historia liberal - Revisionismo histórico - El materialismo histórico - La Etnohistoria - Método de construcción histórica de las sociedades sin escritura (método antropológico y arqueológico) - El contexto mundial político y económico como impacto de las revoluciones americanas - El proceso de la Independencia y las tendencias ideológicas sobre el suceso (Moreno, Bolívar, San Martín, Artigas y Saavedra) - Posiciones políticas de la logia Lautaro - La influencia del pensamiento iluminista en la revolución - Del Virreinato a las provincias unidas, las guerras civiles y el consecuente retroceso de la organización</p> <p>Unidad 2: Ausencia del poder político y el periodo rosista – Final del intento de organización nacional – Instituciones postcoloniales en crisis, la constitución de 1819 y la ley fundamental de Rivadavia (sin efecto) – Periodo de anarquía y la división de las provincias - El ascenso de Rosas – Los poderes concentrados y absolutos como requisitos de gobierno - La industria saladera – Las campañas de expansión territorial como lógica para formar una clase dominante (los terratenientes) y la pacificación de las provincias argentinas y el final del primer periodo rosista - El papel político, Encarnación Ezcurra, el Pacto Federal y la Ley de Aduanas – El segundo periodo rosista y los superpoderes – El Bloque Anglo francés - La Vuelta de Obligado – La caída de Rosas – El ascenso de Urquiza</p> <p>Unidad 3: El surgimiento del sistema capitalista de la revolución industrial con impacto necesario en la organización nacional - El significado de la batalla de Caseros – El acuerdo de San Nicolás – La constitución nacional – La división de país: Buenos Aires y la confederación – Mitre en la unidad nacional</p> <p>Unidad 4: Consolidación del estado y los gobiernos nacionales – El pensamiento positivista de Augusto Conte como fundamento para construir una nación disciplinada - Un proyecto, tres gobiernos: Mitre y la prioridad por la institucionalización del estado, Sarmiento y su prioridad por un estado europeo americano y Avellaneda y la ley de inmigración, la campaña del sur – La generación del 80 y el régimen oligárquico</p> <p>Unidad 5: Los gobiernos nacionales y el advenimiento de la democracia - Auge y crisis de la oligarquía – Roca, Juárez, Celman y la crisis de los 90 – Surgimiento de nuevos actores sociales – Una nueva clase política proveniente de la oligarquía y de los inmigrantes – El modelo agroexportador – El grito de Alcorta – Nueva oleada de inmigrantes en Argentina por la persecución europea y la consecuente formación del movimiento obrero no reconocido – El inicio de la democracia – Los primeros gobiernos democráticos</p>
--

Imagen II.- Programa tercer año de Historia, Colegio Privado, mixto, confesional de corte tradicional en Salta. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales

Otro aspecto complejo se relaciona con las escalas espaciales sugeridas. En este sentido existe una cierta continuidad entre las tensiones que la Ley Federal de Educación dejaba ver: de primero a cuarto año la forma de enseñar contenidos referidos a la escala local/regional sigue siendo curriculum ausente. En algunos casos están enunciados de manera explícita en los programas (fragmento de programa en el siguiente cuadro) para cumplir con la formalidad del curriculum “prescripto”, pero en realidad no se enseñan. En otros casos son “un apéndice” en los programas, siendo su enunciación una parte reducida y escasa en comparación con las otras escalas. En tres de los programas no se enuncian formalmente y en el programa donde se enuncian no se enseñan formalmente.

<p>EJE III ESCALA REGIONAL</p> <p>UNIDAD I: Revolución y liberalismo político.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las familias de la “revolución” en la región. La Formación de las Burguesías Nacionales. <p>UNIDAD II: Revoluciones y liberalismo económico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación con la burguesía porteña. Correlatos Políticos. Las mujeres y los matrimonios (ESI) <p>UNIDAD III: conformación de un modelo político y económico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regiones Agroexportadoras y Regiones Agroindustriales: orientación al mercado interno. - Las sociedades agrarias. El desarrollo azucarero.

Eje III, Programa tercer año de Historia, Colegio Privado, mixto. Inicia su historia institucional a fines de la década del '80. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales.



Programa tercer año de Historia, Colegio Público periférico, inicia su historia institucional a fines de la década del '70 en Salta. Elaborado con acuerdo institucional del área de Ciencias Sociales.

Por otro lado, existe una subordinación de la escala regional, a la historia nacional o americana y su abordaje se realiza de forma referencial con escasa profundidad y se ciñe a una periodización que no es propia. Generalmente se articula con un hilo conductor generalmente político, donde a partir del proceso histórico nacional se plantea un abordaje local/regional, en una suerte de reduccionismo que desatiende la complejidad y dinámica propia de cada región.

Otro gran ausente o desdibujado son los contenidos de primero a cuarto año, es la escala americana que aparecen con un carácter residual, por la cantidad de contenidos, se privilegia la escala nacional y se hace referencia a la americana; en comparación con otros contenidos se ven en situación de subordinación temporal a los procesos nacionales. En otros casos no se enuncian directamente. No obstante en la voz de los profesores se afirma que “no lo ponemos en el programa pero sí se enseña, porque no

podes hablar de proceso independentista en el Río de la Plata sin hablar del contexto americano... pero es tanto que no se profundiza en otros casos, en otros procesos revolucionarios, sino a manera general nomás, se caracteriza” (V.S. docente de escuelas públicas, periféricas, 28-08-17).

Un docente nos llama la atención, “hay que distinguir no? En el privado los chicos tienen su libro y como tienen entrenamiento en la lectura, vamos capítulo por capítulo, se enseña todo y logramos ver el plano americano... yo les explico y vamos al libro y sí puede ser que el libro tenga mucho protagonismo pero así avanzamos, tocamos todos los temas y se termina el programa” (O. V., docente de un colegio privado confesional de larga trayectoria en Salta, 09-09-17). Este profesor, tiene un programa extenso (ver Imagen II) y deja ver que la selección de contenidos depende de la cantidad de temas a enseñar, el contexto del colegio por la falta de material y la dependencia de la biblioteca y la poca disponibilidad de libros, del “entrenamiento” para la lectura en solitario. En el colegio privado al que refiere, los estudiantes avanzan en el abordaje de contenidos respondiendo guías de lectura, cuestionarios, resumiendo capítulos del libro. Preocupa que en Salta, hay varios colegios que guardan este perfil de formación tradicional, confesional; largos programas de estudio y extenuantes tareas, regímenes de evaluación donde el dato, el personaje, las obras de gobierno y las fecha siguen siendo protagonistas.

En otro de los casos elegido, puede observarse que no se hincapié en la escala americana, sino en el los procesos europeos en relación de simultaneidad con la escala nacional. Se toma como hilo conductor un programa donde los contenidos privilegian la Historia Argentina y se los vincula a procesos universales.

“Se trabaja en diferentes escalas de análisis históricas en el abordaje del programa, más allá de cómo a nivel areal hayamos acordado enunciarlo. Esto es que el eje argentino, se relacione con el contexto mundial. Por ejemplo que en cuarto año, pueda comprender cómo existe una relación entre los efectos de la primera guerra en Inglaterra y la conformación del comercio triangular en la Argentina en la Década del 20. Le permite al estudiante comprender procesos simultáneos, aunque signifique un mayor esfuerzo para uno. Esta forma de abordar los procesos históricos tiene una articulación de lo macro y lo micro en un entorno global. Sin embargo, lleva más tiempo trabajar así y no se llega a cubrir el programa”. (C.C. docente de escuelas públicas céntricas, 05-11-17).

Esta docente no enuncia ni enseña la escala americana, sino en los procesos europeos en relación de simultaneidad con la escala nacional.

II. Enseñar desde niveles de análisis. La necesidad de Problematizar la enseñanza de la Historia

En general existe una pervivencia en las formas de enunciar las unidades o ejes de los programas, que reproducen un lineamiento vertebral claramente político, pero la enseñanza efectiva dista de este planteo. Por qué el eje político es elegido como vertebrador para la elaboración formal del curriculum? Existe una continuidad en las

formas de programar la asignatura, marcando un rasgo del código disciplinar. Existe alguna seguridad disciplinar formativa en ese recorte de contenidos?

En uno de las aulas observadas, aunque en el programa sobresalga un marcado enfoque político, en el aula el docente no descuida ni desatiende las otras dimensiones con las que podemos pensar nuestra sociedad desde una mirada histórica, siendo la cuestión social, un tema de constante abordaje y discusión en el aula. Una temática transversal en el aula fue la cuestión indígena, tan crucial en las décadas estudiadas de la Historia Argentina estipulada para el tercer año del secundario. Una de las oportunidades fue en ocasión de estudiar la “experiencia feliz” de Buenos Aires y el avance de la frontera⁶.

Así, el avance de la “frontera indígena” fue un tema que le permitió hacer un abordaje distinto. Vuelve a recuperarlo en el “periodo rosista” y con la “Política incorporación de tierras” pos campaña militar de Roca al sur del país y se permite hacer relaciones con la distribución actual de los Pueblos en la Argentina. En este sentido, el docente se permite problematizar la historia y poner en el escritorio una problemática social de vigencia actual, la de los pueblos originarios.

Josep Fontana, vinculado a la historiografía marxista y seguidor de Pierre Vilar, se ha mostrado preocupado por los grandes problemas históricos. Expresa que “elegir los grandes problemas –no todos pero si los que nos han parecido ser los más representativos- que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad, que es el sujeto del que se ocupa la historia”⁷.

Al respecto, si analizamos la cita anterior en clave didáctica, podemos inferir que se debe **problematizar la enseñanza de la historia**. Una Historia que trascienda los análisis lineales y prospectivos. Problemas del pasado que tengan una presencia significativa en la actualidad, problemas actuales cuya génesis deba ser rastreada en el pasado. Una Historia significativa a la sensibilidad de los sujetos adolescentes, un pasado pueda “leerse” a la luz del presente con las necesidades, inquietudes y contextos de los sujetos.

“Me pasó ahora, trabajando Revolución industrial, cuando vimos organización del movimiento obrero, las formas de protesta y las reivindicaciones que sostenían, que los chicos se involucraron mucho, desde la vivencia familiar, entonces se nos ocurrió relevar “cómo trabajan nuestros padres”, condiciones laborales, cantidad de horas, estabilidad o precariedad. Se engancharon mucho, se concretó eso de la Historia viva,

⁶ “Profesora: ...Otra cosa que quedó en el tintero fue de donde salen las tierras que se entregan.

Alumna: “De avances de la frontera.”

Profesora: Miren el mapita. Ustedes habían marcado como era el límite en aquel entonces. Un límite natural, el Rio Salado, que era el límite de Buenos Aires, que tenía en esa época 30.000 Km². En 1825, con Rauch ya hay una avanzada importante (ejemplo de la fundación de Tandil). Pero hacia 1829 yo ya puedo decir que Buenos Aires tiene 100.000 Km², ha triplicado la cantidad de tierras. Hacia 1830 supera la productividad de Santa Fe y Entre Ríos. O sea que para Buenos Aires es importantísima la incorporación, y por eso también Rosas va a darle mucha importancia también.” (Clase, 16 de agosto, 2017)

⁷ Fontana, Josep (1997) Introducción al estudio de la historia. Barcelona, Ed. Critica. pp.13 “Problemas que son del pasado y del presente, y previsiblemente de un futuro al menos inmediato, y que se consideran en una perspectiva temporal, evolutiva que es propia de la historia. Cogéremos, por tanto, cualquiera de estas grandes cuestiones de una manera global, y la analizaremos en su evolución, no para hacer un estudio completo, desde los orígenes hasta hoy, sino para mostrar cómo este método de análisis puede ayudar a entender los problemas humanos fundamentales”.

que se resignifica, pero llevó tiempo”. (C.C. docente de escuelas públicas periféricas y céntricas, 05-11-17).

La empiria nos marca como las demandas y emergencias sociales penetran los muros del aula y buscan contacto con el conocimiento, siendo una tarea del docente, darles espacio de expresión, análisis a la luz de la historia, contextualización y reflexión, o, desestimar esa oportunidad y dejar esas inquietudes en la distancia con el contenido Histórico.

En este sentido, Pantoja Suarez, se refiere a la necesidad de anclar la enseñanza de la historia a la formación de un sujeto con conciencia social de cambio y para ello considera que, “La temporalidad constituye un elemento fundamental de la personalidad individual y es un aspecto esencial, por esta razón debería formar parte de los objetivos de la enseñanza y más concretamente de la enseñanza de las Ciencias Sociales y en particular de la Historia. Esta postura tiene como eje una relación con elementos de formación de ciudadanía, en aras de promover interés en los estudiantes para conocer la Historia, por medio de una enseñanza que no se quede solo en el pasado o una simple sucesión de hechos, sino como un proceso complejo y dinámico donde los diferentes planos de la realidad social se interrelacionan, explicándose mutuamente en un aquí, un antes y un después”⁸.

III. De los contenidos “famélicos” la demanda de formación y reflexión compartida

Un punto a contrastar, es la reducción, banalización en el peor de los casos, en el tratamiento de algunos temas por sobre otros. Es el caso de la década de 1820 en relación al periodo Rosista. Un docente planteó: “Autonomía provinciales, Rivadavia en Bs. As. y el caos político posterior”, caracterizando políticamente cada uno en una clase; otro resolvió la década con el planteo “Proyecto Centralista y proyecto Federal” por medio de un cuadro comparativo en el que en 1829 llega Rosa al gobierno porteño. En ambos casos, se diluyeron los problemas y vinculaciones políticas con países limítrofes, la complejidad y las diferencias hacia dentro del federalismo de las provincias incluida Bs As., la enorme crisis de representatividad, entre otros. Fácilmente se puede caer en una dicotomía simplificada entre los unos, unitarios, centralista de Bs. As y los otros, federales y del interior.

Sería importante rediscutir en qué aspectos se asienta esta reducción de algunos períodos respecto a otros. Una docente expresa que tiene pendiente alguna actualización en algunos temas, *“como el estado, la estatidad, el territorio los pueblos indígenas, la historia regional y esta misma década del 20 no?”* . Ella afirma que existen pocas oportunidades para actualizarse en la disciplina, que la actualización se realiza en las Jornadas Institucionales de Ministerio o en instituciones privadas a distancia, pero estas no son disciplinares, sino didácticas, en gestión, en recursos de enseñanza. *“Nos quejamos de que la universidad no hace, no ofrece cursos, y cuando los hay, que vos difundis, no vamos. Hay como un boicot, porque sabemos que implica dos días de un*

⁸ Pantoja Suarez Paula Tatiana (2017) Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. Diálogo Andino N° 53, 2017. Páginas 59-71

posgrado y como que pesa no? ” (A.F. colegio público periférico y colegio céntrico, 16/10/2018)

Esa misma docente nos alerta además sobre las pocas oportunidades de compartir y reflexionar sobre como enseñamos. “sería bueno una instancia de reunión mensual de áreas. Por ejemplo yo me enteré que Victor trabajó la evaluación de la revolución industrial con obras de teatro, otra profe con una encuesta sobre el trabajo hoy. Si no veo los videos en el grupo no me entero. Compartir enriquece la propia mirada porque otros te aportan y a la vez vos conoces lo que otros hacen. Eso enriquece” (A.F. colegio público periférico y colegio céntrico, 16/10/2018)

A propósito de la necesidad de espacios para compartir la propia práctica, en el mes de Octubre del año 2018 se realizaron las Primeras Jornadas: “La escuela secundaria que queremos, la historia que enseñamos. Aportes para una revisión crítica”. Tuvieron el aval del Ministerio de Educación y permitió a docentes de Historia de tres establecimientos Públicos, actualizarse en algunas temáticas, compartir sus experiencias áulicas y reflexionar en torno a ellas. En estas jornadas la demanda y desafío a futuro es la posibilidad de contar con más espacios de formación y reflexión para compartir las prácticas de enseñanza. Consideramos que paso a seguir será la continuidad de reuniones, encuentros y jornadas de formación y reflexión.

IV Enseñar Historia, su relación con las ideas socialmente construidas

Un último punto desafío es “el peso de las ideas que los chicos traen de la casa, que a veces te invita recuperarlas para anclar el conocimiento y a veces hay que desmontarlas. Hablando con otra profe me cuenta que trabajó revolución industrial, marcando aspectos del trabajo, condiciones laborales ayer y hoy, me pareció bárbaro y nos pasamos material. A la vez cuando hablas de trabajo, movimiento obrero en Argentina, el chico lo relaciona con el peronismo y cuesta que vean que los primeros logros son de principio de S.XX. Por eso digo que esas experiencias de vida, como el trabajo hoy, o las ideas sobre el trabajo y el peronismo, en cuarto año, no se deben descuidar” (V.S. docente de escuelas públicas, periféricas, 28-08-17). Así el docente se refiere a las representaciones sociales en la construcción del conocimiento histórico.

Las representaciones son sociales en la medida en que facilitan, la producción de ciertos procesos claramente sociales. Se entienden como las maneras en que los sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, la información que en ella circula e identificamos a las persona, generando no solo “imágenes” y “actitudes”, sino también formas de conocer, sistemas de valores, ideas y prácticas.

Para el estudio de las Representaciones Sociales, José Antonio Castorina es Doctor en Educación e Investigador del CONICET, tiene una marcada trayectoria de investigación y queremos detenernos en sus estudios⁹. Se enfoca en el proceso de “personalización de

⁹ José Antonio Castorina “Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque”, en *La educación en nuestras manos*. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. ANPCyT., 2006, pp. 50-56

José Antonio Castorina y Alicia Viviana Barreiro “El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema”, en *Interdisciplinaria*, Revista de Psicología y Ciencias Afines. Vol. 27, N° 1, 2010, pp. 63-65.

José Antonio Castorina y Alicia Viviana Barreiro “Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática”. *Boletín de Psicología*, N° 86., 2006, pp. 7-25

los estudiantes”, como rasgo típico del conocimiento infantil de la historia y el sistema político y que se puede estudiar tanto desde la construcción individual de conceptos, como desde las Representaciones Sociales.

El autor explica que, desde muy pequeños los chicos tienen experiencias y representaciones acerca de la vida y que la persistencia de esas ideas, pueden ser responsables de las dificultades en comprender los aspectos institucionales del poder político o los aspectos estructurales de la historia. Mientras Castorina pone el acento en la dificultad, desde nuestro podemos afirmar que esa experiencia, esas representaciones, les permite a los adolescentes sensibilizarse con determinados temas y captarlos desde otro lugar.

Ahora, ¿cómo explica Castorina, la personalización de los fenómenos políticos e históricos?

“Por una parte, hay explicaciones basadas en los proceso de conocimiento individual. En el campo psicológico predomina la corriente de pensamiento denominada teoría computacional, de gran influencia en los sistemas educativos. La misma sostiene que las formaciones sociales se cumplen por entero en la cabeza de los chicos, ya que estos elaboran ideas, combinan representaciones individuales, responden por una elaboración interna a estimulaciones exteriores, para finalmente pasar a la acción. La tesis principal es que cuando los niños ven la historia, como un escenario donde se mueven los individuos que luchan por pasiones, por ambición, están proyectando sobre los fenómenos históricos sus creencias mentales, esto es, un sistema de representaciones que le permite entender cómo funciona el mundo de los deseos, actitudes y percepciones de los otros”¹⁰.

Pero el gran aporte de este autor, que ha realizado numerosos trabajos junto a Beatriz Aisenbreg, es el enfoque de las ideas de personalización de los sujetos en prácticas sociales del barrio, la familia y también la escuela. En esas prácticas se generan creencias que expresan un imaginario social.

Estos autores sugieren que en las respuestas que los alumnos elaboran, intervienen saberes prácticos, que se vinculan a sus experiencias sociales¹¹. En virtud de ello, no se trata de construcciones individuales sino de creencias sociales que una vez que el chico las apropia, estas orientan lo que él puede pensar conceptualmente.

En este sentido, los docentes deben prever que el pensamiento de los alumnos está limitado por esas creencias que no son personales y el proceso de aprendizaje esta mediado por una polifasia cognitiva. Son esos “conocimientos cotidianos organizados más o menos asociativamente, alrededor de núcleos figurativos que expresan el punto de vista del grupo social. Estos saberes tienen una lógica propia, su modo de organización diferente de los saberes conceptuales que involucran un sistema de

¹⁰ José Antonio Castorina(2006 Ob. Cit., pp. 52.

¹¹ José Antonio Castorina y Beatriz Aisenberg “Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad: estudio exploratorio”, en CASTORINA, José Antonio *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1989.

argumentos trabajosamente contruidos por los alumnos... y también diferentes de la racionalidad de los saberes específicamente curriculares en ciencias sociales”¹².

Los alumnos y los docentes, tienen saberes contruidos familiarmente que forman parte del sentido común del grupo social al que pertenecen. Es un sentido común histórico, porque se ha contruido en un momento de la historia por grupos sociales que los han vivido y viven desde una determinada posición. Para Castorina, “un rasgo del conocimiento de las representaciones sociales consiste en que el individuo piensa desde dentro de un grupo, se representa a sí mismo dentro de una memoria colectiva que es histórica”¹³.

Uno de los fragmentos de la entrevista, nos enuncia la relación que los estudiantes realizan entre peronismo y reivindicaciones laborales. En trabajos anteriores, un resultado obtenido fue justamente que, “la opinión vertida por los alumnos rescata las medidas sociales que favorecen al trabajador y lo expresan en un lenguaje visiblemente cotidiano; por otro lado se involucran con el contenido al sensibilizarse con la situación social de los sectores que se benefician con las leyes otorgadas”¹⁴.

Podemos afirmar entonces, que no se sustituyen, ni se eliminan las ideas adquiridas socialmente y el sentido común sobre la sociedad, pero se podrá cuestionarlas desde el contenido o recogerlas para sensibilizar al estudiantes, acercarlo al conocimiento histórico, “permitiendo que frente a ciertos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común podamos manejarlos con conceptos próximos a las Ciencias Sociales”¹⁵.

Palabras de cierre y continuidad

El código disciplinar de la materia Historia, evidencia algunas permanencias. Por un lado los programas muestran “en letras negritas” un eje estructurador claramente político. Por otro lado, en las formas de enseñanza, sobreviven al tiempo “las tareas” con guías de lectura, resúmenes, síntesis en base a un libro de texto que se lee a domicilio. Una justificación es la preocupación por abordar el programa de contenidos en su totalidad y la seguridad que brinda el libro de texto.

En los diseños curriculares se puede evidenciar que el eje vertebrador para tercer año pone eje en aspectos políticos y económicos. En los programas de los docentes tiene mayor visibilidad el nivel político como estructurador temporal de la periodización que guardan. Así mismo, en un orden de enunciación le sigue el nivel económico. Son escasos los contenidos que aluden a procesos sociales y se observa una ausencia de cuestiones culturales.

¹² José Antonio Castorina 2006 Ob. Cit., pp. 55.

¹³ José Antonio Castorina 2006 Ob. Cit., pp. 55.

¹⁴ Tejerina, María – Carrizo Karina (2016) Atravesamientos, imágenes y sentidos en la enseñanza del peronismo, en RESEÑAS de Enseñanza de la Historia. APEHUN. Pueblo de la Toma. pp. 54

¹⁵ José Antonio Castorina 2006 Ob. Cit., pp. 56

Otra regularidad, es la sobre abundancia de contenidos que se asientan en el programa pero que difícilmente se enseñan en el aula, siendo el factor tiempo un aspecto entre otras que se señalan como causa de no cumplimiento del programa.

En este sentido, los problemas que presentan la selección y recorte de contenidos en la trastienda de trabajo del docente cuando elabora su programa, muestra continuidad respecto a aquellos que se enunciaban con la Ley Federal de Educación: densidad, ausencia de problemáticas y desequilibrios /descompensaciones entre las distintas escalas espaciales que dan lugar a omisiones de contenidos, o a un registro pormenorizados de otros y a veces a generalizaciones.

Los contenidos de la escala Americana/Argentina, muestran un eclipse tanto en los programas como en la enseñanza en el aula. La simultaneidad se entiende y visibiliza entre contenidos de historia universal-europea y los de historia argentina, pero poco o nada, se recupera a escala americana. Aun así, en esos casos que tratan de sostener una enseñanza que atiende a la simultaneidad de los procesos históricos, “el agravante (es) que lleva más tiempo porque implica un “ida y vuelta” entre escalas para relacionar los contenidos y por ende no se termina el programa” (M.F. colegio privado, mixto, 20-10-17).

Metodológicamente podemos afirmar que los programas, como única fuente de información, son un mal reflejo de lo que sucede en el aula. Exceden a los diseños, son un espejo reducido que se presenta desde la formalidad y que en muchos casos no refleja el posicionamiento docente. La forma en que presentan la enunciación de contenidos es lineal, cronológica y política, aunque en el aula los abordajes estén orientados a profundizar aspectos sociales y culturales. Resulta inquietante pensar qué línea de relación existe entre la historia aprendida por los profesores y la seguridad que encuentran en un diseño vertebrador de contenidos claramente políticos.

El aula revela la oportunidad de problematización de la historia que se permiten los docentes, más allá de las enunciaciones formales de un programa. Ello puede verse en el abordaje de un hilo transversal como el “avance de la frontera indígena” y “la política de reparto de tierras”, que recupera uno de los profesores.

Como sujeto que enseña e investiga enseñanza de la Historia y focalizando el caso de aulas que muestran la presión que ejerce un programa denso y el uso del libro de texto, sobre la autonomía docente. ¿Pueden los diseños curriculares, en tanto curriculum “prescripto”, oficial y el objetivo de cumplir con su enseñanza, eclipsar la oportunidad de seleccionar y recortar los contenidos para enseñar una “historia problema”?

Los docentes parecemos haber perdido el gran interrogante, “qué historia enseñar y para qué”. “Si creemos que la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es ubicar a los escolares en su mundo con conocimiento de causa... deberíamos pedir a las administraciones una profunda reflexión sobre los contenidos... deberíamos ser capaces de renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales”¹⁶.

Bibliografía de Referencia

Cuesta Fernández Raimundo (1997), Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Pomares, Barcelona

Fontana, Josep (1997) Introducción al estudio de la historia. Barcelona, Ed, Critica.

Pantoja Suarez Paula Tatiana (2017) Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. Diálogo Andino N° 53, 2017. Páginas 59-71

José Antonio Castorina “Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque”, en La educación en nuestras manos. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. ANPCyT., 2006, pp. 50-56

José Antonio Castorina y Alicia Viviana Barreiro “El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema”, en Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines. Vol. 27, N° 1, 2010.

José Antonio Castorina y Alicia Viviana Barreiro “Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática”. Boletín de Psicología, N° 86., 2006

José Antonio Castorina y Beatriz Aisenberg “Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad: estudio exploratorio”, en CASTORINA, José Antonio Problemas en Psicología Genética. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1989.

Pagès Blanch, Joan (2007) ¿Qué se debería enseñar hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes, del pasado? Revista de la Escuela de Historia. Año 6, vol. 1, N° 6.

Tejerina, María – Carrizo Karina (2016) Atravesamientos, imágenes y sentidos en la enseñanza del peronismo, en RESEÑAS de Enseñanza de la Historia. APEHUN. Pueblo de la Toma.

16 Pagès Blanch, Joan (2007) ¿Qué se debería enseñar hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes, del pasado? Revista de la Escuela de Historia. Año 6, vol. 1, N° 6. Pp. 23