

XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, 2011.

Investigar para educar históricamente.

Graciela Funes y Mariana Campetti.

Cita:

Graciela Funes y Mariana Campetti (2011). *Investigar para educar históricamente. XIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-071/594>

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>.

XIII JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA.

Universidad Nacional Catamarca

10 al 13 de Agosto 2011

Mesa N° 99

La Historia Enseñada: investigaciones e innovaciones en diferentes contextos

Coordinadoras: Brunas, Ana; Angelini, Beatriz

Título: “Investigar para educar históricamente”

Autoras: Graciela Funes. DNI 11 189 051 Mariana Campetti DNI 29 230 780

Profesora e Investigadoras Universidad Nacional del Comahue

Autorizamos la publicación

agfunes@neunet.com.ar maricampetti@hotmail.com

RESUMEN

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación “*Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente*” que pretende construir dispositivos metodológicos y didácticos para abordar contenidos y fuentes de la historia reciente/presente (HRP).

Se corresponde a un tipo de investigación de carácter cualitativo que propicia elaborar contenidos, estrategias y materiales para la enseñanza de HRP.

La enseñanza que es un asunto público implica pensarla como un espacio de construcción de trabajo colectivo que ubica al investigador y al profesor como productores de un conocimiento sujeto a sistematizar y que demanda pensar la práctica en la tensión contenidos y formas de la enseñanza y a su vez conformar un tipo de práctica que explicita el posicionamiento político y metodológico tanto del investigador como del profesor. Aspectos que invitan a pensar el para qué de la enseñanza de la HRP a las nuevas generaciones.

En esta se dirimen tensiones e interrogantes que requieren tratamiento a la hora de construir las propuestas de enseñanza ya que transitan por acontecimientos de características perturbadoras para la sociedad.

Elegir uno de esos acontecimientos como núcleo problemático para la enseñanza es interesante porque en el suelen colapsar las imágenes de futuro, presente y pasado y nos enfrentan a la dimensión ética y moral, cuestión que puede plantearse a través de un interrogante a saber: ¿Cómo fue que fue posible?

Todos los problemas éticos y morales, se traducen en este interrogante de gran potencial ¿Cómo articular un trabajo crítico y profesionalizado aceptando a la vez el rol político y cívico ineludible que toca al investigador y al profesor que se consagra a ello?

LA INVESTIGACIÓN

La investigación sobre enseñanza de la historia que desarrollamos en la Universidad Nacional del Comahue es de carácter cualitativo y tiene por finalidad producir conocimientos en torno a la educación histórica y a la formación docente en historia. La pesquisa se presenta en un marco de gestión democrática y transparente, y por ello no puede eludir su carácter público y político en tanto busca reflexionar sobre los desafíos y los límites/obstáculos de la intervención sobre las prácticas pedagógicas en el campo de la historia.

Los estudios educativos se interesan siempre por la dimensión política del conocimiento, por explorar la relación de poder, conocimiento, cambio y por historizar el problema del conocimiento. La epistemología ofrece un contexto para considerar las reglas y estándares que organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y las concepciones del “sí mismo”, es un esfuerzo por comprender las condiciones en que se produce el conocimiento (Popkewitz; Brennan, 2000). El conocimiento del mundo en que vivimos como aprendizaje incorpora una gama de valores, prioridades y disposiciones históricamente construidas para ver y actuar en el mundo.

El estudio del conocimiento como práctica social permite problematizar la relación con los modos actuales del conocimiento a fin de orientar y problematizar las condiciones sociales de la vida social contemporánea. Problematizar como los “objetos” del mundo son construidos históricamente y como cambian a lo largo del tiempo, es una estrategia de la teoría política que es inseparable de una teoría del conocimiento. Por ello problematizar la construcción de categorías del conocimiento histórico invita a explorar el cambio como ruptura en la cosmovisión de mundo contemporáneo.

Por otro lado, bucear en los significados de la historia y de la historia enseñada que sustentan los docentes de escuelas públicas neuquinas y rionegrinas es centrar en la intencionalidad y en los propósitos de los sujetos en tanto compromiso político- social,

además de científico; sitúa a las profesoras y profesores y a sus mundos sociales como fundamentales para producir el cambio y para dar cuenta de las tradiciones en la enseñanza de la historia. Tomás Popkewitz y Marie Brennan (2000) dicen que el interés por la teoría social y educativa es simultáneo al interés por una reconceptualización radical del espacio y el tiempo, reconceptualización que desvía la atención desde nociones de contexto vinculadas geográficamente que se desarrollan en frecuencias cronológicas, a nociones de regiones vinculadas por un campo discursivo y dimensiones desiguales del tiempo. El estudio regional busca conocer al sujeto en el terreno de las prácticas construidas discursivamente.

Esta noción de *región vinculada a las prácticas* es potente para conocer la docencia que enseña historia y permite una comprensión de cómo las reglas y estándares particulares cruzan los modelos institucionales al incorporar una noción variada de tiempo para explicar ideas y prácticas sociales que se conjuntan para producir este sujeto docente. Y en este sentido la indagación posibilitará confirmar/refutar estudios previos realizados por este equipo¹, en relación a la/s identidad/es de la profesora y profesor de historia; de maestras y maestros que enseñan historia buceando en el habitus, en tanto esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, como “gramática generadora” de las prácticas de la enseñanza (Perrenoud, 1994).

Es una investigación centrada en *estudio de caso*. Este estudio es una manera, una estrategia de organizar y presentar los resultados de una investigación, que focaliza en la particularidad y complejidad de un caso singular, tiene como finalidad la comprensión profunda de una realidad singular: “los profesores y la enseñanza de la HRP”, para llegar a comprender la práctica de la enseñanza de la historia

Cada caso se conforma a partir del trabajo participativo y colaborativo entre investigador y docente de historia de localidades de las provincias de Neuquén y Río Negro.

¹ Proyectos: “De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa” (1999-2001); “Estudiantes y enseñanza. El caso de la geografía y la historia” (2001-05); “Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia” (2006-09) e Investigaciones de Funes, AG “Historia, Docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contexto de reforma educativa (2001); “Significaciones sobre la enseñanza de la historia” (2009) y de Jara, M. A “Representaciones y posibilidades de cambio en la historia reciente presente (2009); “Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. (2010)

En los casos trabajados estamos construyendo los datos a partir de:

- entrevistas en profundidad a profesores de historia
- del relevamiento de documentación educativa: documentos ministeriales, diseños curriculares, documentos escolares, documentos profesorales
- de la construcción de dispositivos para la enseñanza de la HRP y de los registros de observación de clases.

A la par de la construcción de los datos vamos realizando el primer análisis e interpretación de los mismos con la finalidad de conocer:

- ✓ la relación contenidos y formas de la enseñanza de la HRP
- ✓ las relaciones entre esta enseñanza y la formación de historicidad, identidad y memoria en los jóvenes.

Siendo el estudio de caso una actividad subjetiva que pone en evidencia experiencias y valoraciones propias, es muy importante la triangulación para evitar al máximo falsas percepciones y error de conclusiones, por ello procederemos a triangular la información entre casos y entre investigadores.

La investigación reconoce los planteamientos de la *teoría fundamentada* o fundada Strauss y Corbin (2002) distinguen tres componentes básicos: los datos, los procedimientos y los informes escritos y verbales, que constituyen la Teoría Fundada, teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Se busca construir teoría más que comprobarla.

La teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, con problemas, temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática y que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social y en este caso educativo. Las categorías y el proceso de construcción de las mismas van elaborando el discurso en los datos.

EL CASO: Un profesor que eligió ser profesor

Presentaremos el primer discurso sostenidos en los datos del caso: “Un profesor que eligió ser profesor”. Decíamos en páginas anteriores que el estudio regional busca conocer al sujeto en el terreno de las prácticas construidas discursivamente, por ello organizaremos la presentación del caso en:

- I. Caracterización de la institución y del curso donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza
- II. El profesor
- III. Las enseñanzas de las historias recientes presentes

I. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN Y DEL CURSO DONDE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

La institución en las que se desarrollan las prácticas de la enseñanza se localiza en la ciudad de Allen². Provincia de Río Negro. Se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, tiene un edificio relativamente nuevo y con mantenimiento estructural adecuado, posee sala de computación y una biblioteca ampliamente equipada.

La institución se define a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una escuela, que cuenta con un alumnado que presenta una gran heterogeneidad. *“Desde lo material nos encontramos con alumnos que tienen en su hogar un muy buen pasar económico y todas las herramientas para el estudio (biblioteca propia, Internet, todo tipo de posibilidades), otros que pueden acceder a lo necesario para el estudio, y otros que no pueden comprar una fotocopia para cumplir con sus tareas.”*

Alumnos que residen en el centro, en la periferia y en zona rural, zona de hornos y canteras. Se presenta un gran porcentaje de alumnos provenientes de comunidades bolivianas. Muchos con necesidades y trabajo concreto fuera de casa y otros con la obligación de realizar las tareas del hogar y cuidar a sus hermanos menores.

Hay alumnos con serias dificultades, los mismos son atendidos por el ETAP (Equipo de Apoyo Pedagógico) y hay un gran compromiso y acompañamiento por parte del personal docente.

² Allen se encuentra en la Zona Frutícola del Alto Valle del Río Negro, a 25 kilómetros de General Roca, 20 de Neuquén Capital. Actualmente cuenta con 25.000 habitantes. La principal actividad económica de la localidad es la producción frutícola. Al igual que el resto de la Patagonia, las tierras que hoy forman parte de Allen fueron incorporadas al dominio argentino a fines del siglo XIX con la Conquista del Desierto.

El documento destaca que existe un gran número de alumnos comprometidos y participativos, con gran interés por las actividades comunitarias, deportivas y pedagógicas.

También da cuenta que, *“la institución cuenta con docentes comprometidos y dispuestos a nuevos desafíos y estrategias, pero es innegable el malestar generado por los bajos salario, la sobrecarga de horas cátedra en diferentes establecimientos que dificulta el logro de la pertenencia en cada uno de ellos.”* (PEI)

Una parte importante de los profesores que trabajan en este centro también lo hacen en los otros CEM³ de Allen y de General Fernández Oro, convirtiéndose en *“profesores-taxis”*.

Año a año se producen frecuentes cambios de docentes en las diferentes asignaturas. Los bajos salarios que paga la provincia han sido la razón fundamental para que un importante porcentaje de profesores opte por dictar clases en Neuquén.

En el caso de la institución allense, el número de educadores estables es alto, la escuela destaca este aspecto en relación al compromiso con las actividades pedagógicas que lleva adelante, características que contribuyen a crear un clima de amistad y confraternidad, favorable para los procesos de enseñar y aprender.

El equipo directivo esta en funciones desde 2003 y lleva adelante la puesta en práctica de Proyectos Institucionales relacionados con la modalidad del Bachiller, se muestra con predisposición y apertura para Proyectos que apunten a mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

El PEI da cuenta de los objetivos de la formación del egresado:

- *Una sólida formación humanística que le permitirá desempeñarse como ciudadano consciente de sus responsabilidades en la sociedad y con competencias específicas que le posibilitarán el análisis crítico y objetivo de los sucesos de su vida.*
- *Destrezas y habilidades para transmitir en su entorno, hábitos y pensamientos promoviendo la búsqueda del conocimiento con conciencia crítica y ética, en pleno ejercicio de la libertad.*

³ Los establecimientos de enseñanza media en Río Negro se denominan Centro de Enseñanza Media

- *Un fuerte compromiso en la construcción de un nuevo modelo social, más justo y solidario.*
- *Fomentar el desarrollo de la capacidad crítica, frente a las realidades presentes.*

CARACTERIZACIÓN DEL CURSO

La sala en la que se desarrollan las prácticas de la enseñanza es amplia, luminosa y posee todos los elementos para la enseñanza y el aprendizaje.

Hay un total 21 alumnos, la ubicación espacial de los mismos se concentra en dos sectores de la sala y el resto del espacio áulico es ocupado por dos alumnos que son hermanos y pertenecen a la comunidad boliviana. Ambos se muestran separados espacialmente entre sí y con el resto de los estudiantes, trabajan en clase pero no realizan consultas ni comentarios. Sólo uno de ellos consulta al profesor pero siempre de forma individual.

No se observan alumnos con sobre-edad en el curso, y vale aclarar que los integrantes del aula comparten sus rutinas escolares desde varios años, éste es el quinto año y conforman un grupo que tiene buenas relaciones interpersonales.

En la clase de historia, se muestran atraídos por la propuesta pedagógica, predispuestos al trabajo en un clima áulico agradable y con una muy buena relación con el profesor. En el devenir de las situaciones de clase, los alumnos se muestran atentos y reflexivos a las actividades ofrecidas: explicaciones profesoriales, consultas y comentarios de los estudiantes respecto a las tareas a desarrollar.

En líneas generales, los alumnos toman apuntes de las explicaciones teóricas ofrecidas por el profesor, otros graban las clases, cuentan con el material ofrecido en la asignatura.

En una de las clases observadas, circulaba el mate entre los estudiantes, este aspecto nos llamo la atención, ya que es un elemento prohibido dentro de las prácticas del aula.

II. EL PROFESOR: que eligió ser profesor

La actividad docente puede identificarse en cualquier tiempo y lugar, en tanto se reconocen formas de acción y hacer que le son propias y que a la vez le otorgan determinada identidad, diferenciándola de otras actividades. De esta forma, las acciones que se despliegan cobran sentido específico, identificándolas como intrínsecas a dicha actividad. Más allá de los individuos concretos que la desarrollan se las puede reconocer por el significado que portan en la *repetitividad* y *recurrencia* de esas acciones. Son repetibles en tanto reproducen la misma acción y recurrentes en tanto reaparecen en los mismos sentidos, señalando el encuadre de un quehacer (Remedi, 1997)

El sector docente no está constituido por la sumatoria de individuos, proyectos, sentidos, acciones y proyecciones individuales. Responsables de llevar adelante una acción social de conjunto, la misma se constituye como una compleja y contradictoria trama urdida por los sujetos sociales que son, por las prácticas y los sentidos que le atribuyen y por las sobredeterminaciones que las prácticas sufren. A su vez las prácticas no son inaugurales en cada momento presente, su construcción es histórica y se generan al interior del sector docente. Estas construcciones operan en el tiempo y demandan de tiempo para ser relatadas, analizadas y reflexionadas, para ser sostenidas o transformadas (Barco, 2001).

Indagando entonces en los lugares donde se realiza el entramado del plano biográfico y el relacional y recordando algunas pinceladas de la institución y del aula de historia esbozada en páginas anteriores, daremos cuenta de las singularidades de este profesor de historia cuya nota distintiva es que eligió ser profesor.

“...yo elegí la docencia. Es lo que les decía a los chicos. O sea, yo elegí estudiar esto. Yo estuve cinco años porque quiero estar acá. No es que no me queda otra opción. Entonces, es mi trabajo pero además es lo que elegí hacer” (E.E)

El sujeto se asigna a partir de una identidad narrativa y le otorga sentido a la sucesión de acontecimientos durante el fluir de la vida, esta dinámica narrativa impide a la identidad convertirse en inmutable e inaccesible al devenir, por ello la identidad se construye en la trama histórica y en la mediación en la que el relato somete a la identidad.

Así, el profesor en la trama conversacional de la entrevista dio cuenta de algunos rasgos comunes de la identidad narrativa, los interrogantes que generan las preguntas por la identidad permiten vertebrar la reflexión acerca de la acción y de su fragilidad, sobre su sentido y sobre la temporalidad. La identidad puede pensarse derivada de los sucesivos intentos de ordenar el transcurso de la acción y su relato en la propia experiencia.

En el relato puntuamos el tiempo, a través de marcar momentos de condensación y con ellos pavimentamos un presente. Por ello la identidad tiene que ver con la posibilidad de ordenar la experiencia de nuestro hacer y el testimonio profesoral así lo expresa:

“...la primera escuela donde empecé a trabajar es en el CEM 24 donde todavía sigo. Era mi primera experiencia, esa fue mi primera escuela y esa fue mi primera gran experiencia en un aula. Y la verdad que de la escuela esa siento un gran afecto, un gran apego por ella por cuestiones así desde lo humano” (E.E)

“Creo que he ido saldando muchas dificultades. La primera dificultad que tuve, era el tema este de pensar que estaba con compañeros de la Universidad. Esa anécdota es fantástico porque comienzo a exponer sobre todo en un quinto año y empiezo a trabajar con el modelo agroexportador, la generación del ochenta. Imagínate. Cada clase que preparaba, veinte mil libros, conceptos totalmente abstractos, cuestiones que suponía que ya la conocían, que las sabían. Y eran clases expositivas brillantes. Para estar entre compañeros de la Universidad y no para chicos de un quinto año. Y las caras de angustia que observe. En principio veía caras de “bueno, haber que pasa”. O “es muy aburrido o no me entienden”. Inclusive tiras algún tipo de broma en el medio como para distender, pero que no te entienden porque, o sea, esta pensada para otro lugar. Y fue difícil ese primer gran bache” (E.E)

Los estudios sobre la identidad dan cuenta del papel central que tienen la familia, la comunidad y la escuela en la construcción de identidades que reproducen las relaciones sociales que caracterizan un determinado entorno social. Si la familia y la institución escolar ofrecen identificaciones, valores, visiones del mundo constitutivas de los sujetos, el mundo del trabajo suele pensarse como un lugar de llegada.

“...vengo de experiencia, como vos decís, militante muy fuerte pero ya desde el secundario. O sea, yo fui presidente del centro de estudiantes de mi colegio. En una escuela técnica en San Martín de los Andes. Una escuela que recién se iniciaba con veinte mil problemas y organizamos el centro de estudiantes. Pero no como un centro de estudiantes opuesto a la dirección del colegio sino como centro de estudiantes para trabajar acerca de las necesidades de la escuela. Y fue una experiencia interesante. Digamos, ha marcado un poco mi vida” (E.E)

Entendemos a la identidad profesional con la existencia, un repertorio (no único, ni estático) de acciones potencialmente atribuibles a quienes comparten una referencialidad fundada en una comunidad de creencia, saberes y sentidos.

Este profesor no es un sujeto pre-constituidos que actúa en espacios disponibles sino que se constituye por medio de diferentes articulaciones con espacios donde sostienen una práctica significativa que producen y en la que se reconocen. Reconocimiento en el cual actualizan sus propias identidades, en tanto toman conciencia de sus propias trayectorias depositarias de prácticas, de habitus (Remedi 1997).

El reconocimiento de ser profesor lo buscaremos en las instituciones de formación.

Las *instituciones de formación* -formación inicial- y las *instituciones de la enseñanza* -formación permanente- posibilitan un papel activo al sujeto formado y en formación y son analizadores del proceso de incorporación de identidad, a partir de los actos de pertenencia que expresan identidad para sí.

“Y había tenido muy buena relación con los directivos de entrada. Ellos tienen una cuestión muy fuerte con los docentes que se han recibido en las Universidades públicas. O sea, ellos prefieren mil veces a un profe, mas allá que después tengamos que aprender la cuestión del manejo del grupo, las cotidianidades, pero es como que valorizan mucho la formación de uno. Es como que bueno, si tu formación es buena el resto te lo vamos a ir enseñando” (E.E)

“Y la verdad es que ese colegio me enseñó toda la parte administrativa que uno no conoce. Pero además, pasaron dos meses y no cobraba, y había que vivir. Y la directora Gloria, y la vice Viviana, sabiendo de esta situación, tenían dinero de la cooperadora y me prestaron dinero hasta que yo pudiera cobrar. Y hacia poquito que estaba trabajando, o sea que para mi fue un impacto fuerte el hecho de ese apoyo que tenes, un voto de confianza” (E.E)

“Y realmente en ese colegio me enseñaron a trabajar”

Varios profes de muchos años de experiencia. Es como que fue una suerte de tutoría, que solo lo encontré en ese colegio... que valoro muchísimo, me enseñaron a trabajar. Ellos estaban en el colegio hace bastante tiempo y bueno yo también me acerque a ellos para saber. Y realmente fue un acompañamiento muy lindo digamos en el sentido de que sentís que hay gente que esta al lado tuyo y que si tenes una pregunta, una duda, que por mas que te parezca estúpida, siempre tenes a alguien que te puedes asesorar. (E.E)

El profesor se ha formado en una institución universitaria. Ésta lo nomina como profesor en historia y lo instituye en una identidad social constante y duradera que garantiza la individualidad de la persona en todos los campos en los que interviene. Sin embargo, el docente se representa a sí mismo y socialmente acepta la ubicación de tal inicio cuando comienza a ejercer la tarea docente para la cual fue formado, es decir, dar clases, asumir la "autoridad pedagógica" (Bourdieu, 1997) que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente.

Ser profesor de Historia en los tiempos del tercer milenio impulsa a que preguntemos cuales son los espacios, las acciones, en lo que la identidad profesional es puesta en juego y configura modos particulares de intervención, ya que el lugar del profesor de historia lo identifica socialmente en su competencia para la acción, en cuanto "probabilidad de hacer" dentro de un sistema de relaciones. Michel de Certeau (1993) define el "lugar" como una configuración instantánea de posiciones lo que equivale a

decir que en un mismo lugar pueden coexistir elementos distintos y singulares, pero nada impide pensar en las relaciones y en la identidad compartida que confiere la ocupación del lugar común. Para este profesor de historia el lugar de trabajo más apreciado es la escuela allense.

El profesor se formó para profesor y fue construyendo su identidad profesoral en distintos planos: en relación a la institución o en relación al saber; en relación con los alumnos. Es decir, "cada una de las partes de la relación educativa se constituye en relación al otro, no solo a partir de las características inmediatas del encuentro en el aula, sino de la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro y ser alumno" (Remedi, 1997).

"... varios profes que venimos de una formación mas desde el materialismo histórico digamos. Y la necesidad quizás de trabajar fundamentalmente la conformación y consolidación del capitalismo, a partir de los terceros años. Entonces, tratamos de unificar ciertos criterios en donde la base de los procesos era el surgimiento y desarrollo del capitalismo... cómo se reestructuraron las sociedades a partir del capitalismo. ¿Por qué lo pensamos de esta manera? Lo pensamos de esta manera por que entre cuarto y quinto año vemos historia argentina y latinoamericana. Como para mostrar que la historia argentina no es una particularidad sino que responde a los procesos que se van a dar a partir de los procesos en América Latina" (E.E)

"Insisto, no es un trabajo de un solo año. Es un trabajo de tres años. Pero hay una muy buena asimilación conceptual. Vos llegas a un quinto año y manejan conceptos interesantes sobre el tema este de cómo funciona fundamentalmente la economía en rasgos generales y como funciona el capitalismo en rasgos generales. Son interesantes algunas reflexiones que hacen. Igual nuestro objetivo no es que salgan cientistas sociales, todo lo contrario, pero por lo menos que tengan herramientas para hacer una lectura de la realidad" (E.E)

El discurso que el docente elabora y sostiene es complejo en tanto que en él se representa a sí mismo, no a través de un acto de autoreflexión individual o de una toma de conciencia personal, sino en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad legítimamente. El discurso ejerce una función de control simbólico, ubicando, contextualizando y constituyendo sujetos. Por una parte, el discurso ubica a los sujetos situándolos en relaciones sociales, regulando, en el caso específico del discurso pedagógico, las relaciones entre transmisor y receptor. Por otro, mediante reglas específicas regula no sólo las posiciones de los sujetos sino también las prácticas y voces.

"Digamos, el corrimiento de los contenidos en función de aprovechar esa cuestión que esta en debate y en discusión para poder retomar algunos conceptos. Y es interesante Creo que los resultados son interesantes a largo plazo...me he encontrado con chicos que han egresado y hay ciertas satisfacciones" (E.E)

Es interesante destacar que "lo propio de la constitución de la identidad reside en un doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento, en el cual por una parte, el sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre él emiten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria, y por otra, se imagina como productor de ese discurso, separado de la institución, desconociéndola como matriz de su orden simbólico significante y normativo"(Remedi, 1997).

“Trabajar con ellos, fundamentalmente. No he bajado el material. O sea, el material con el que trabajo es mas o menos lo mismo. Pero le dedico más tiempo a ese trabajo. A escucharlos más. Y la escuela media es como que sigue con ese concepto moderno de la idea de progreso de que “si tenes el titulo de secundario vas a ser alguien” y en realidad mucho de estos chicos ya no tienen esa visión. Es difícil. Es como una pelea con molinos de vientos.” (E.E)

El docente entonces para organizar el proceso de enseñanza debe fijar los límites, construir el cauce, "establecer las reglas de juego", a fin de apropiarse también él "sentido del juego" (Bourdieu, 1997). El habitus, como sentido del juego, es un juego social incorporado. Permite, al estar corporizado, inscripto en el cuerpo, producir infinidad de actos de juego que están presentes en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas. Las coerciones y las exigencias del juego, se imponen justamente sobre aquellos que tienen el sentido del juego, que están y han sido preparados - mediante su formación - para percibirlos y cumplirlas. Nuestro sujeto posee entonces el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. (Bourdieu, 1997)

Y creo que el principal problema que tienen las escuelas somos los docentes. Somos los docentes. Y es terrible decirlo, pero tener discusiones con profesores que te dicen “bueno pero, yo tengo que dar..., docentes que se plantean la cuestión de que “tengo que cerrar con los contenidos”. Ahora, llegan solos con los contenidos porque atrás quedó la división completa. Profesores que generan miedo en los alumnos. Pánico. Ya no es autoridad eso. Ya es una suerte de autoritarismo terrible.” (E.E)

“O sea, yo aprendí a manejar los grupos pero mi autoridad era mi conocimiento. Mi autoridad era lo que yo había estudiado y lo que había aprendido durante cinco, seis años. Y de ahí me paraba” (E.E)

“Y los chicos, y esto es importante, y ellos mismos te lo remarcan, ellos reconocen la autoridad de los docentes en función de su disciplina éste docente sabe de lo que esta hablando” (E.E)

“Yo lo que planteo siempre es el tema de que el mayor reconocimiento es lo de mis estudiantes Y la relación que yo puedo establecer con ellos. Y funciona. Y he aprendido a relajarme mucho en el aula. Muchísimo” (E.E)

“Si, si. Disfruto mucho lo que hago. Pero me ha costado tiempo. Y disfruto muchísimo. Tenemos muy buena relación con mis estudiantes. O sea, la voy construyendo en realidad. La voy construyendo” (E.E)

III. LAS ENSEÑANZAS DE LAS HISTORIAS RECIENTES PRESENTES

Si bien son varios los lugares desde los cuales podemos analizar los registros de las clases observadas y los materiales contruidos por el profesor y los alumnos, en este caso en particular vamos a focalizar en la relación entre el contenido y la forma de la enseñanza

Partiremos desde los interrogantes que guiaron esta propuesta pedagógica desarrollada anualmente, nosotros nos insertamos en ella en la última etapa de su desarrollo. Los interrogantes que transcribimos, no solamente guiaron la práctica, sino que también son los elegidos por los estudiantes para elaborar el trabajo final.

⇔ *La Historia Política Argentina en el Siglo XX.*

⇔ *¿Por qué la Argentina sigue siendo peronista?*

⇔ *¿Por qué se construyó un espíritu de rebelión en la Argentina?*

⇔ *¿Por qué no se resuelve el problema de la violencia entre 1966-1976?*

Para poder trabajar estos interrogantes es necesario a su vez identificar los ejes temáticos trabajados por el Profesor en el devenir de las clases:

✓ *Estado Liberal y la relación con el movimiento obrero-*

✓ *Estado Peronista-Movimiento obrero-*

✓ *Violencia- Protestas Sociales- Conflicto-Canalizaciones-Represión.*

En cada uno de estos ejes se trabajo

➤ *¿Quiénes son los sujetos participantes? ¿Por qué se participa?*

➤ *¿Cómo y donde se desarrolla el proceso?*

Ejes que permiten comprender como los conflictos y las protestas se inscriben en un momento histórico donde se combinan y entrelazan factores estructurales: el rol del Estado, las prácticas políticas, sociales, culturales e ideológicas y también la experiencia de las personas en la vida cotidiana.

Para trabajar los ejes temáticos mencionados se utilizaron fuentes bibliográficas, una ficha de cátedra y un texto biográfico de Agustín Tosco. Esas fuentes fueron trabajadas por el Profesor a partir de la lectura en clase, y con indicaciones de lectura individual.

Las exposiciones teóricas del Profesor se desarrollaron en todas las clases.

Para trabajar la protesta social en diferentes momentos históricos del Siglo XX se utilizaron imágenes de acontecimientos mundiales como: “la guerra de Vietnam”, “Mayo Francés”, “La Primavera de Praga-Checoslovaquia”, “la plaza de Tlateloco” y acontecimientos de la historia argentina reciente “el Cordobazo”, “la crisis de 2001”, “la represión y muerte a Costequi y Santillán”, “la protesta de docentes en Neuquén”. Junto con estas imágenes se utilizaron dos viñetas una de Mafalda junto Langer seleccionadas por el docente.

Explicitada la estructura de la propuesta de enseñanza, comenzaremos la reconstrucción analítica de la misma. Para realizar este trabajo se tomarán tres aspectos que resultaron relevantes en la documentación educativa

En primer lugar interesa identificar un tratamiento teórico ofrecido por el profesor. El eje temporal seleccionado para trabajar e indagar fue el *periodo de 1966-1976*. Las clases recorrieron temáticas tales como la protesta social enmarcada en el contexto internacional en las décadas mencionadas, la resistencia peronista y el movimiento obrero. El tratamiento del contenido focalizo en el nivel conceptual y procesual, se centro en el accionar de los sujetos y reconoció motivaciones y objetivos. El conflicto social se constituyo en el marco explicativo-interpretativo del devenir.

En segundo lugar, interesa rescatar el uso de las imágenes en el aula de historia. Si bien este aspecto requiere un análisis de mayor profundidad, esbozaremos las primeras aproximaciones analíticas.

Para analizar el poder de la imagen, con estudiantes de quinto año y en una cultura visual, interesa remarcar la importancia de la palabra estudiantil frente a la imagen. Para trabajar la resistencia peronista se muestran imágenes de la vida de Juan Perón en el exilio y también imágenes de Perón y Eva Duarte durante el gobierno⁴

Los alumnos mirando las imágenes le asignaban sentidos y apreciaciones que no coincidían con las mismas, frente a las imágenes de Perón y Eva Duarte expresaban: humildad, popularidad, respeto, compromiso, apreciaciones que respondían más a sus representaciones que a la imagen misma⁵ En este sentido se vuelven validas las palabras ofrecidas por Dussel y Gutierrez (2006) cuando afirman que nuestra sociedad esta

⁴ Las imágenes pertenecen a una Revista denominada “Perón un hombre del Destino” publicada en fascículos durante el tercer gobierno de Perón con la finalidad de elogiar a Juan Perón

⁵ La revista “Perón un hombre del Destino” muestra imágenes de una vida ostentosa. Los objetos que rodean a los sujetos son lujosos: vivienda, medio de transporte, ropa, joyas etc.

saturada de imágenes y sin embargo evidencia cierta anorexia de la mirada, cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles y que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de la mirada. Es parte de nuestro quehacer profesional brindar provocación, interrogantes que buceen más allá de las imágenes. Buscar palabras nuevas, inquietas, provocadoras, explicativas que intenten hacer hablar a las imágenes. Y ofrecer imágenes que den cauce al trabajo intelectual y a la reflexión crítica y política acerca de qué pasa con lo visual hoy, ya que en la mirada se ponen en juego representaciones, relatos, discursos e interpretaciones de la realidad y ésta es una tarea pedagógica.

En tercer lugar abordar la documentación construida por los alumnos

Recordemos que el abanico de interrogantes que tenían los alumnos para trabajar mostraba gran amplitud, la mayoría de ellos seleccionó para trabajar: *¿Por qué la Argentina continúa siendo peronista? Y ¿Por qué no se resuelve el problema de la violencia entre 1966 y 1977?*

Podemos de esta manera identificar en las producciones de los alumnos interpretaciones y análisis de los escenarios políticos que muestran la producción de narrativas explicativas que llegan hasta la actualidad. De esta forma nos encontramos con análisis políticos que nombran por ejemplo a Macri y Narváez, la década menemista y a Néstor Kirchner.

En primer lugar entienden que la Argentina continua siendo peronista porque es el movimiento social que logró canalizar las protestas sociales a través del Estado. A su vez señalan como logró conformar una identidad política y cultural para los sectores populares. Remarcan la presencia del sujeto popular y la afirmación de un modelo de integración social. Este tipo de apreciaciones coexisten con relatos que señalan que la falta de educación hace que las personas no sean conscientes y por este motivo son manipulados por el gobierno. En las propias palabras de los alumnos *“La Argentina sigue siendo peronista ya que cuenta con el apoyo de los sectores trabajadores (...) el gobierno envía suministros, un sueldo mínimo, de este modo la población les brinda su voto para seguir su dominio. Obviamente que por la falta de educación la gente no es consciente de que están siendo manipuladas por el gobierno”*. (D.A)

Con respecto al segundo interrogante *¿Por qué no se resuelve el problema de la violencia entre 1966 y 1977?* Se presentan dos aspectos a considerar. Por una parte la apelación a escenarios políticos internacionales, y su vez la consideración de diferentes acontecimientos dentro del territorio argentino. Se retoman en todas las respuestas

ofrecidas todos los ejes mencionados y trabajados por el Profesor en el desarrollo de las clases. Es importante señalar como todos los análisis expuestos por los alumnos, se muestran coincidentes en una frase que utilizan en todas las respuestas ofrecidas “*La violencia desde arriba genera la violencia desde abajo*”.

Es así que los alumnos apelan a todos los ejes temáticos apuntados por el profesor contextualizan los escenarios mostrando diferentes acontecimientos históricos tanto nacionales como internacionales. Arriesgan en algunos casos juicios políticos que sostienen a través de marcos teóricos propuestos en las clases.

PARA SEGUIR PENSANDO EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Mapear la práctica de la enseñanza de la Historia reciente/presente nos lleva a analizar la transmisión a las nuevas generaciones, considerando su formación, específicamente su formación ciudadana. Por este motivo es importante aquí, sumar el aporte de Del Águila, R (1996) cuando señala la importancia de no recaer en un concepto vacío de ciudadanía. Es necesario un ciudadano que construya autonomía como ciudadano reactivo, es decir, participar directamente reaccionando ante lo intolerable, cuando así lo aconseje su juicio político, no se trata aquí de intereses sino en un sentido simbólico: la acción reactiva frente a la injusticia y lo intolerable, no solo ligada al auto interés y en este sentido el ciudadano reactivo es ante todo un buen juez. Un juez crítico que utiliza su reflexividad sobre los valores públicos y se constituye así en intérprete de la realidad política que lo rodea. De esta manera acercar a las nuevas generaciones a los ejes temáticos seleccionados en la propuesta pedagógica, marca un punto de inflexión que permite acercar a una realidad, sujeta a juzgar políticamente. A través del análisis expuesto se vislumbran apreciaciones que juzgan las políticas dentro del territorio argentino.

Por otra parte, cobra significación el aporte de Marina Franco y Florencia Levín (2007), cuando afirman es necesario comprender la historia reciente ligada a la dimensión ética y moral, cuestión que puede plantearse a través de un interrogante a saber: ¿Cómo fue que fue posible? Todos los problemas éticos y morales, se traducen en este interrogante de gran potencial. ¿Cómo articular un trabajo serio crítico y profesionalizado aceptando a la vez el rol político y cívico ineludible que toca al investigador que se consagra a ello? Podemos agregar a estos interrogantes ¿Qué relación establecemos con el pasado? ¿Cuál es el lugar de la historia?

Como plantean estas autoras, es necesario a su vez contemplar que el rol del historiador implica una intervención política; significa producir y pensar críticamente el pasado y en particular el más cercano.

Se despliega de esta manera un desafío para el investigador y el profesor implicado en este tipo de práctica. Desafío que se entiende en términos de negociación continua para la construcción de la práctica a desarrollar. Es así que es necesario partir de una premisa: la enseñanza es un asunto público (Sverdlick: 2007). Entender a la enseñanza desde este posicionamiento implica pensarla como un espacio de construcción de trabajo colectivo. Un tipo de trabajo que no apela solamente a voluntades individuales, ni a pensar la práctica como un espacio sujeto solo al “aquí y ahora” más inmediato de la práctica. Ubica al investigador y al profesor como productores de un conocimiento sujeto a sistematizar, con la intencionalidad de problematizar de esta manera un contenido histórico a ser enseñado a las nuevas generaciones.

En este momento histórico, las prácticas curriculares nos confrontan cotidianamente a las generaciones mayores con el desafío de pensar en el legado a las generaciones jóvenes, esta relación de transmisión, de entregar, por un lado, y de recibir, asumir, rechazar, criticar, seleccionar, es posible pensarnos, confrontarnos en una tensión que como educadores nos invita a la pretensión de comprender nuestra realidad (de Alba, 2009)

Se trata en definitiva, de mapear los espacios desde los cuales estamos mirando las prácticas curriculares para la enseñanza de la HRP en el nivel medio. Se constituye de esta manera una preocupación pedagógica que aspira a retomar sentidos para la enseñanza de la HRP, que piensa en el por qué, en el para qué enseñar historia, que retoma la importancia de comprender a las instituciones educativas como lugares de formación ciudadana y política de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Madrid.

DE ALBA, A (2009) *Educación y diferencias culturales*. En FLACSO Diplomatura “Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto”. Modalidad Virtual. Año 2009

DEL AGUILA, R (1996) *La participación política como generadora de Educación Cívica y gobernabilidad*. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 12.

DE CERTEAU, M. (1993) *La escritura de la historia*. Universidad iberoamericana. Departamento de Historia.

DUSSEL, I.; GUTIERREZ, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: FLACSO: OSDE.

FRANCO, M y LEVÍN, F (2007) *Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós. Buenos Aires.

FUNES, A. G (comp.) (2004) *Ciencias Sociales. El gran desafío* Educo. Neuquén.

PERRENOUD, P. (1994) “*Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible*” In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l’IUFM, Grenoble, IUFM*

POPKEWITZ, T.; BRENNAN, M. (2000) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*. Pomares Corredor Barcelona

REMEDI, E. (1997) “*Detrás del murmullo. Vida política y académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*”. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

STRAUSS, A; CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial: Universidad de Antioquia.

SVERDLICK, I. (comp) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. ED. Novedades Educativas Buenos Aires