

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

La práctica de la enseñanza de la historia en los bachilleratos de jóvenes adultos.

Dunan, Fernando Gabriel (UBA).

Cita:

Dunan, Fernando Gabriel (UBA). (2007). *La práctica de la enseñanza de la historia en los bachilleratos de jóvenes adultos. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/288>

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>.

XI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA
Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007

Título: “*La práctica de la enseñanza de la historia en los bachilleratos de jóvenes adultos*”

Mesa Temática Abierta: Teoría e historia de la Educación Popular.

Universidad, Facultad y Dependencia:

Autor: Fernando Gabriel Dunan.

- Profesor de Historia, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Lugar de trabajo: Bachillerato de Jóvenes-Adultos “El Telar”
- Dirección: Pacheco 3722.Olivos. Buenos Aires
- Tel. 4799-1246
- Correo electrónico: ferdunan@fibertel.com.ar

Introducción

En años recientes se viene registrando en nuestro país un fenómeno, aunque acotado, en el campo de la educación, la aparición de bachilleratos para adultos en nuevos ámbitos como el de las fábricas recuperadas, organizaciones no gubernamentales y movimientos de carácter barrial, como respuesta tendiente a satisfacer una demanda concreta de vastos sectores de nuestra sociedad.

Estos bachilleratos son orientados por asociaciones que reivindican el concepto de “educación popular” y en consecuencia dicha opción hace referencia a una posición alternativa frente a los modelos tradicionales y burocráticos que siguen instalados en gran parte de nuestro sistema educativo.

Partiendo de este contexto el trabajo que aquí presento se concentrará en reflexionar acerca de nuestra práctica como educadores, específicamente como docentes de la historia, entendiéndola como una disciplina científica, un medio para el desarrollo de capacidades intelectuales, y creación de un espíritu crítico, así como también un instrumento para la transformación de la sociedad. Principalmente apunto a establecer cuáles son algunas de las dificultades que encontramos en nuestra labor como profesores de historia, partiendo de la bibliografía que ha abordado la cuestión confrontándola con algunas de las situaciones que observamos en nuestras aulas. Asimismo se busca contextualizar la teoría en una realidad concreta y con un sujeto bien definido el “joven adulto”, circunscribiendo la investigación a bachilleratos que funcionan en el ámbito de las organizaciones del carácter arriba mencionadas (Bachilleratos para adultos IMPA, de la ciudad de Buenos Aires y El Telar, de Don Torcuato en la provincia de Buenos Aires).

El sujeto joven adulto

En los últimos años en nuestro país , en el campo de la Educación de Jóvenes Adultos se han producido considerables cambios. Se ha evidenciado una modificación en el perfil del alumno que se incorpora a este nivel de la educación ya que es evidente el incremento que ha tenido el número de adolescentes con relación al de los adultos. Este fenómeno lo podemos adjudicar en parte, a la crisis de la educación media, que sumada a la implementación de la Reforma Educativa , se ha manifestado en la deserción y la exclusión que sufren los alumnos provenientes de los sectores populares. Por otra parte deberíamos sumar a estos factores, la situación socioeconómica que llevó a un aumento considerable de la desocupación, especialmente entre los jóvenes.

Esta compleja realidad impulsó a estos sectores a continuar sus estudios con propuestas educativas de menor duración, con el objetivo de obtener rápidamente un título que los posicionara mejor ante la posibilidad de obtener un empleo.

En nuestro caso, la población estudiantil que asiste a estos bachilleratos pertenece a una franja de edad que va de los 17 a 40 años. El alumnado proviene de los barrios Baires y Bancalari (Don Torcuato-Partido de Tigre). En su mayor parte han pasado por diversas experiencias educativas, reiteradas repeticiones, o la imposibilidad de seguir estudiando por motivos laborales ya que en su mayor parte su ocupación es temporaria o son desocupados.

En el barrio aproximadamente viven cerca de 18.000 habitantes, habiéndose instalado los primeros vecinos hace poco mas de treinta años. Al crecimiento vegetativo propio de la zona debemos sumarle población producto de un importante flujo migratorio proveniente de las provincias mas pobres de nuestro país y de naciones limítrofes como Bolivia y Paraguay , así como un considerable número de vecinos son originarios del Perú.

Además de una caracterización social y étnica del alumnado que asiste a nuestras clases en el bachillerato, se hace necesario apuntar algunas consideraciones de carácter psicológico sobre el sujeto en cuestión.

Las concepciones tradicionales sobre el ciclo vital humano veían a la infancia y a la adolescencia como épocas propias para la evolución afectiva y cognitiva. Por el contrario, la adultez era considerada estática y decreciente, a tal punto que en el sistema educativo, el adulto era percibido como un “niño grande”, una persona que se había quedado en la

infancia en los aspectos afectivos e intelectuales. Esta idea poco a poco fue refutada y se fue arribando a la conclusión que la persona es un ser en permanente evolución durante toda su vida.

A las cinco edades postuladas por la teoría psicoanalítica, investigadores como Erik Erikson ¹ incorporan tres más correspondientes a la edad adulta: la joven adultez, la adultez y la madurez, atribuyendo características particulares a cada una. En el caso del “joven adulto” este período se extendería entre los 18 y 30 años y estaría caracterizado por el conflicto intimidad – aislamiento.

La determinación de las características de cada etapa no está definida por el intervalo temporal entre dos momentos. La edad y la madurez son construcciones sociales y varían de acuerdo a los distintos marcos socioculturales. Las características de su rol son históricamente determinadas en cada época y sociedad concreta. También los investigadores se han referido a diversos tipos de edad. Una edad biológica que puede ser definida como una estimación de la posición de un individuo con respecto a su potencial duración en la vida, una edad psicológica, referida a la capacidad de un individuo para adaptarse al medio y por último una edad social que se refiere a los roles y hábitos sociales de un individuo respecto a otros miembros de la sociedad.

¿Qué historia enseñamos?

Desde nuestro lugar de educadores vinculados con los movimientos de educación popular, muchas veces consideramos que nuestro enfoque acerca de cuál es la historia que debemos enseñar, siempre aparece claramente planteado e internalizado. En nuestra práctica consideramos que después de tantos años frente al aula, ante grupos muy heterogéneos, nuestro concepto de la historia debe aparecer como monolítico. Tal vez no sea tan así y una vez más debemos formularnos la vieja cuestión sobre cuál es la historia que enseñamos.

Para responder a este interrogante trataré de plantear cuál es el concepto que tenemos sobre esta disciplina y para ello apelaré a una definición, entendiendo a la historia como:

“...el conjunto de acciones- individuales y colectivas- que los hombres realizan

¹ Flecha, R. “Hacia una nueva fundamentación de la educación para adultos” p 74

en el pasado como integrantes de pueblos, países, sociedades. Este conjunto de acciones es la materia con la que trabaja el historiador y a partir de las cuales realiza un relato. Por eso, la historia es tanto las acciones pasadas de los hombres como el relato de ese pasado hecho por un historiador.”²

En la definición citada se incluyen por un lado la referencia a la realidad histórica tal cual aconteció (... el conjunto de acciones del hombre en el pasado) pero también incorpora una concepción de lo que es el conocimiento histórico, es decir a la ciencia Histórica.³ Los hechos, por lo tanto se convierten en el objeto de estudio, la materia con la cual el historiador (el científico) elabora el relato histórico. La realidad histórica en sí, entonces difiere del producto de la ciencia histórica, que puede tener múltiples y divergentes interpretaciones.

Otra cuestión de suma importancia es establecer quién es el sujeto de la historia.

Las acciones de los hombres en el pasado contribuyeron a producir los cambios, por lo tanto entendemos que éstos son los protagonistas de la historia. Si bien el hombre produce acciones individualmente, éste no actúa aisladamente ni independiente de un grupo o sector social. Sin embargo el hombre, en comunidad o formando parte un pueblo no siempre fue percibido por los estudiosos como el sujeto de la historia.

Para la historia tradicional los hechos que merecían la atención de los historiadores eran las acciones de los reyes, sus cortes, las instituciones o las grandes personalidades que “forjaron” el destino de sus pueblos. Mientras tanto una gran parte de la historia era ignorada, la historia de los pueblos, de los trabajadores, de los hombres comunes y anónimos que con sus actos colectivos eran el motor del cambio.

² Alonso, M., Elisalde, R. y Vázquez, E. “Historia. La Antigüedad y la sociedad feudal. Europa moderna y América colonial. Argentina y el Mundo Contemporáneo. Guía para el docente.” Buenos Aires. Aique. 1995 pág 7

³ Vilar, P. “Iniciación al vocabulario histórico” Barcelona. Crítica. 1980 pág

Durante el período del Romanticismo, se construyó un nuevo sujeto histórico el “Pueblo” o “Nación”, entidad que venía conformándose desde el pasado constituyendo un “conjunto social homogéneo”⁴ sin ningún tipo de contradicción.

Con el advenimiento del Positivismo, ya en la segunda mitad del siglo XIX se vuelve a un interés por los hechos políticos y el héroe pasa a ocupar el foco de atención de la historia.

Ya en el siglo XX esta óptica comienza a modificarse con la Escuela de los Annales de Francia, y comienza a construirse una historia en la que el hombre en sociedad constituye el objeto final de la investigación histórica.⁵ La historia ahora comienza a entenderse en términos de sujetos colectivos y ya no de “pueblo”, y el interés no se limitará a los hechos del pasado, también se buscará relacionar esos acontecimientos con el presente.

Si bien los hechos de la historia pertenecen al pasado y de ahí el interés por establecer cronologías o delimitar procesos, el enfoque que se propone desde la escuela francesa nos llevará a establecer una relación con el presente y muchas veces hasta partiendo de ese mismo presente. El historiador reconstruye la realidad del pasado desde esa perspectiva y es desde allí donde interrogará al pasado.

Los hechos constituyen la materia prima con la cual trabaja el historiador, pero los acontecimientos por sí solos, aislados, no explican el fenómeno histórico. Es aquí donde debemos considerar la idea de proceso.

La historia debe ser comprendida en razón de los procesos históricos y de la acción de los actores sociales. El concepto de proceso histórico debe ser entendido como “ las acciones de los hombres, pasadas y presentes, que constituyen la realidad social, que es una totalidad compleja, coherente y dinámica.”⁶

Hacia fines de los cuarenta, el historiador Fernand Braudel profundizó la renovación iniciada por la Escuela de los Annales y en su obra *El Mediterráneo y el mundo del Mediterráneo en la Época de Felipe II* establece una clasificación en la que plantea que hay

⁴ Gojman, Silvia Silvia “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro.” En Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia “Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.” Buenos Aires. Piados.1997. pág. 49

⁵ Febvre, Lucien. Citado por Alonso,M., Elisalde,R. y Vázquez, E. Op.Cit. pág. 5

⁶ Alonso,M., Elisalde,R. y Vázquez, E Op. Cit pág. 9

fenómenos de larga duración, fenómenos de duración media y fenómenos de corta duración. Los acontecimientos (fenómenos de corta duración) y los fenómenos de media duración no podrían ser entendidos ni explicados sin descubrir y explicar primero los fenómenos de larga duración. (las estructuras). Es por eso que los hechos históricos comienzan a dejarse a un lado y comienzan a explicarse los cambios y continuidades en un espacio y un tiempo históricos muy extendidos considerados como una unidad.

La Historia pasa de ser factual, limitada sólo a la descripción de los hechos y análisis de las fuentes a una historia explicativa. Los acontecimientos y procesos necesitan de la causalidad para hacer comprensible el devenir histórico. El historiador deberá recopilar, entonces todos los elementos del proceso histórico y establecer las correspondientes relaciones causales⁷. Asimismo deberá tener en cuenta los distintos factores que confluyen en un hecho o proceso histórico. Por esta noción de multicausalidad, el historiador deberá tener en cuenta todos los planos, el político, el económico, el social y hasta el de las mentalidades, lo que hará que la realidad histórica sea inteligible.

Una de las características principales de la ciencia es la objetividad, es decir que debe ser un saber que debe prescindir del factor subjetivo. La historia, como ciencia, también se propone lograr una mayor objetividad posible. Debe lograr consensos y contrastar el conocimiento con la realidad.

En su trabajo de construcción del relato histórico, el historiador selecciona datos que fundamentaron su trabajo. En esta tarea la subjetividad interviene, con sus valores y expectativas del investigador. Sin embargo, la historia no pierde rigor científico. Un trabajo histórico es objetivo en la medida que en él se pueda reconocer el marco conceptual en el que se sustenta, deben estar mencionadas las fuentes en que se apoya la conclusión.

Lucien Febvre decía que “sin problema no hay historia”. El historiador debe formular problemas y plantearse hipótesis, los documentos sólo contestan cuando se les pregunta siguiendo hipótesis de trabajo. Para los historiadores de la escuela de los Annales el documento escrito no es la única fuente histórica, y en consecuencia todo producto de la actividad humana puede convertirse en fuente.

⁷ Topolsky, citado por Gojman, Silvia. Op. Cit. pág. 52

Esta concepción problematizadora de la historia se corresponde con la idea de que el conocimiento científico se construye a partir de la resolución de situaciones problemáticas.

¿Cuáles son las dificultades que encontramos para la enseñanza de la historia en bachilleratos de jóvenes- adultos?

En nuestra tarea como docentes, en todos los niveles de la enseñanza nos enfrentamos diariamente con múltiples dificultades que entorpecen nuestra labor al frente de las aulas. A muchos factores podríamos adjudicar esta realidad, políticas educativas erráticas, crisis económicas cíclicas (con sus consecuentes derivaciones sociales) y hasta un trastoque de valores que creíamos sustentaba el conjunto de la sociedad. Sin duda que esta serie de aspectos que se relacionan mas con una situación estructural inviten a un análisis y una reflexión acerca de cómo inciden en nuestra práctica docente, pero por el momento esta cuestión excede el marco que me he propuesto para el presente trabajo. Me propongo simplemente plantear y reflexionar acerca de cuáles son algunas de las dificultades que se nos presenta como profesores de historia en el ámbito de los bachilleratos para jóvenes adultos.

Dificultades generales.

Existe en primer lugar una problemática con respecto a la situación de aprendizaje que no sólo es propia de la Historia como asignatura del bachillerato sino que es una situación que excede al marco del espacio curricular específico.

Una de las características fundamentales que observamos en el nivel de enseñanza de adultos es la alta tasa de rotación, ausentismo y deserción de los alumnos. A esto debemos sumar las diversas problemáticas laborales y familiares vinculadas con el sector social al que pertenecen y que actúan negativamente en el mantenimiento de los grupos de trabajo.⁸

⁸ Elisalde, R. y otros "Programa de educación de jóvenes y adultos. Bachilleratos de adultos. El Telar. Mimeo 2004 pág. 7

Los factores arriba mencionados contribuyen que se acentúen situaciones en las cuales es muy común que ante la posibilidad de un trabajo temporario, el alumno resigne días de clase ante la necesidad acuciante de obtener un empleo aunque sea precario y por un tiempo limitado. Las distintas realidades familiares, embarazos, enfermedades de algún familiar, situaciones de adicciones y hasta de violencia doméstica, contribuyen a que se produzca esta situación que llamamos de “rotación” o “circulación”, en la cual los estudiantes ya no pueden asistir regularmente a las clases. Se dan situaciones en que se ausentan por períodos, y vuelven a reintegrarse o momentos en los que por compromisos de tipo laboral o familiar no pueden asistir determinados días de la semana o cumplir con el horario completo de la jornada escolar.

Esta realidad provoca que en determinadas asignaturas, el alumno presente un elevado número de inasistencias o falta de continuidad en el cumplimiento de las clases. En consecuencia, las problemáticas que presenta los estudiantes la escuela media, se van profundizando aún más. El desinterés, la desconexión entre lo que se le enseña y su realidad, la falta de motivación, y finalmente el fantasma siempre amenazante de la deserción, del abandono y nuevamente de la segregación una vez más, del sistema educativo..

Otro de los grandes obstáculos con el que nos encontramos en este nivel de la enseñanza es el referido al proceso evaluativo.

Las evaluaciones escritas, cuando son utilizados como único recurso evaluativo, generan en los estudiantes inquietudes y temores. Esta percepción que tienen los estudiantes acerca del proceso evaluativo, actúa también como un elemento causante de situaciones de deserción provocadas por el temor a un posible nuevo fracaso.

La propuesta es una concepción en la cual la evaluación sea entendida como un proceso, en el cual no interesan los resultados finales tanto como los procedimientos y estrategias, una instancia continua que implique suponer la diversidad de los sujetos.⁹

Otra de las problemáticas que debemos enfrentar todos los docentes que trabajamos con jóvenes- adultos, es que la totalidad de los alumnos (en especial en primer año) proceden de distintas trayectorias escolares. Algunos han transitado por las más diversas opciones

⁹ Elisalde, R. y otros “Programa de educación de jóvenes y adultos. Bachilleratos de adultos. El Telar. Mimeo 2004 pág. 9

que ofrece el sistema educativo. Secundarios incompletos, escuelas públicas, parroquiales y hasta en algunos casos de gestión privada, tercer ciclo de la EGB, distintos sistemas educativos, provinciales o nacionales , ya que parte del alumnado proviene de las provincias o de países latinoamericanos. (Perú-Paraguay)

Esta situación supone desde las mas diversas percepciones acerca de lo que es una situación de escolaridad., que pueden ir desde experiencias autoritarias o por el contrario de “laissez faire” , distintas metodologías de trabajo o la carencia de cierto “bagaje” cultural y conceptual que les dificultaría el abordaje de ciertas asignaturas y contenidos propios de las mismas.

Con respecto al material de estudio, es aquí donde observamos notables carencias. Desde la absoluta ausencia de textos escolares , libros de divulgación o enciclopedias o si en el caso que los hubiere, éstos pueden estar desactualizados. La falta de hábito en asistir a bibliotecas para suplir la insuficiencia de material o bien la imposibilidad de hacerlo a causa de los factores antes citados generaron la propuesta de construir material propio a bajo costo compuesto por fotocopias integradas en módulos en las cuales los alumnos tienen la posibilidad de acceder a distintas fuentes bibliográficas.

A pesar de las carencias consignadas, en los últimos tiempos, los alumnos están accediendo algunas publicaciones de divulgación de aceptable calidad para su utilización en este nivel como Enciclopedias (en especial de Historia) editadas por medios gráficos de gran tirada, así como también algún tipo de material audiovisual como documentales, películas de la televisión por cable o dvd , debido a las conexiones al cable de hecho o la baja en el costo de las películas en formato dvd al ser adquiridas en un circuito informal. (copias caseras o piratas)

Dificultades contextuales.

Existen otras dificultades que siguiendo a Joaquín Prats¹⁰ podríamos caracterizar como “contextuales” y que están relacionadas con la visión social de la historia, la función

¹⁰ Prats, Joaquín “ Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española” en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 5 Universidad de Barcelona. 2000 pág. 75

política que los gobernantes pretenden para esa asignatura y con la tradición y formación de los docentes.

Es evidente que la historia está ocupando un lugar importante en la vida social y junto a este espacio se va construyendo una percepción de lo que significa la disciplina para el conjunto de la comunidad y en especial para los sectores que aquí nos ocupan.

. Existen concursos, películas, celebraciones y festejos públicos, en el cual la historia es el centro de la atención. Es un conocimiento que se va transmitiendo oralmente, pero sin ningún tipo de rigurosidad. La historia se convierte en una “maestra de la vida”, una Historia narrativa y pragmática de la cual se obtenían enseñanzas políticas. Por lo tanto los historiadores o profesores de Historia somos eruditos, que debemos recordar todo tipo de datos y citas célebres. Nada mas alejado de lo que es una ciencia social. Sin duda esta percepción, ha sido reforzada por las distintas trayectorias escolares de los alumnos y sus propias experiencias acerca de lo que fue el aprendizaje de la historia. Alumnos que por su edad recibieron una visión tradicional del conocimiento histórico, en la que se imponía lo expositivo, la repetición de datos o la narración de las hazañas de algún héroe o prócer . Otros estudiantes más jóvenes, también sufrieron este similar tratamiento de la disciplina histórica, en su tránsito por la escuela primaria, en la cual todo se reduce a efemérides, carteleras o un conocimiento muy fragmentario de la historia. Todas estas situaciones ponen en evidencia tanto las deficiencias en lo que respecta a la formación de algunos docentes de historia como la realidad que se da en algunos distritos en los cuales los cargos vacantes muchas veces son cubiertos por personal no capacitado suficientemente para el dictado de la materia. (maestros, abogados, etc)

Otro factor, dentro de este contexto es la asimilación que se hace de la historia con el periodismo. En España, se ha puesto el acento en un excesivo “contemporaneísmo” lo que ha llevado a “visiones presentistas” de cualquier hecho histórico¹¹ o considerar que los únicos hechos del pasado dignos de interés son los que mas cercanos están al presente.¹²

Si bien es un recurso considerablemente válido la referencia al presente para despertar la motivación del estudiante, corremos el riesgo de llegar a una falta de perspectiva histórica y pérdida de la memoria histórica.

¹¹ En nuestro país observamos en algunos trabajos de divulgación como los de Felipe Pigna esta insistencia en vincular procesos históricos distanciados en el tiempo

¹² Prats, Joaquín. Op. Cit. Pág. 77

Numerosos trabajos de periodistas que se ocupan de aspectos de la historia Argentina han sido publicados en estos últimos tiempos, y son bienvenidos como un aporte a la divulgación y difusión de nuestra historia. Sin embargo carecen de la rigurosidad o del tratamiento científico que daría un historiador profesional. Aquí es dónde podemos señalar cierto déficit en este tipo de material.

Otro aspecto de preocupación es el referente a las distintas visiones que se tienen corrientemente acerca de algunas cuestiones históricas.

Por un lado, aunque no de modo generalizado, aparecen algunas situaciones en las que los alumnos plantean interpretaciones de carácter esotérico o más cercanas a la ciencia ficción. Baste recordar los temas referidos a Egipto Antiguo, con sus pirámides y momias, o los supuestos misterios que encierran las grandes construcciones como las de los Mayas y los Incas. Sin lugar a dudas, programas de televisión, pseudo periodísticos y pseudo científicos o notas en medios gráficos han contribuido a una difusión de esta particular visión de la historia, y que ha hecho carne también en algunos sectores de nuestra sociedad

Existe también, una caracterización casi “mitológica” en algunos casos y otras veces esquemática con algunos personajes, algunos que pertenecen al “panteón” de nuestros próceres como San Martín o Sarmiento, y otros más cercanos en el tiempo como Eva Perón y Ernesto Guevara. Convertidos en modelos arquetípicos para los jóvenes, son percibidos como seres con una moral y una fuerza y voluntad por sobre el común de las personas.

En una investigación acerca del medio y la enseñanza de la historia Jean-Noel Luc afirma al respecto:

“...la historia pierde su carácter general para limitarse a la exposición de la vida agitada de algunos hombres de la elite.¹³ [...]

(el estudiante) no se identifica fácilmente con las masas populares anónimas gracias a las que el monarca o emperador consigue recursos para su política.¹⁴

¹³ Luc, Jean-Noel “La enseñanza de la historia a través del medio”. Madrid. Kapelusz.1989 pág. 30

¹⁴ Luc, Jen-Noel Op. Cit.pág. 30

Los “mitos” no se limitan a la descripción de esta suerte de héroes. Hay imágenes en torno a la historia que se van repitiendo de generación en generación sin el mas mínimo cuestionamiento. Frases acerca del Peronismo como “Perón era un nazi, porque les otorgó documentación Argentina a soldados alemanes para que se refugiaron en nuestro país” o “no se podía entrar en el Banco Central de la cantidad de lingotes de oro que había” o la supuesta homosexualidad del General Belgrano, son tópicos recurrentes en conversaciones cotidianas, circulando también por algunos de los medios masivos de comunicación . Algunos de estos mitos, en el contexto europeo, han llevado a la construcción de visiones xenóforas y racistas.¹⁵ En nuestra realidad, advertimos un fenómeno similar al que podemos sumarle un componente también clasista .

Dificultades específicas

Ya me he referido a que antiguamente la historia que se enseñaba en las aulas tenía mas que ver con príncipes, reyes y una interminable lista de batallas. Pasamos de una historia factual y descriptiva a una historia conceptual y explicativa, y abandonamos la narración épica por la explicación.¹⁶

Este notable avance en el estudio y la enseñanza de la disciplina, no fue tarea sencilla para los profesores. Si prestamos atención a algunos de los párrafos de algunos de los textos de historia publicados para la escuela media observaremos que es necesario contar con una importante cantidad de conceptos previos para comprender lo que allí se está leyendo.

“en el Perú, por ejemplo, el triunfo español alteró el sistema basado en la reciprocidad y la redistribución. Los conquistadores ocuparon el lugar del Inca en la jerarquía social. Las comunidades continuaron obligadas a pagar tributos y los curacas fueron mantenidos como

¹⁵ Prats, Joaquín Op. Cit. Pág. 81

¹⁶ Pozo, Juan y Carretero, Mario ¿Enseñar historias o contar historias? Otro falso dilema. Infancia y aprendizaje

los funcionarios encargados de controlar el cumplimiento de la obligación y el almacenamiento de los productos.”¹⁷

Los conceptos son abstracciones separadas de lo particular y que son el instrumento imprescindible que nos permite interpretar y conectar hechos.¹⁸ En nuestras clases utilizamos una considerable cantidad de conceptos. Algunos son de uso corriente como gobierno, monarquía, democracia, iglesia, clase, etc. Es aquí donde debemos hacer el esfuerzo de relativizar los significados usuales para tratar de que se comprendan otros significados relacionado con su contexto político, social, económico o histórico.

Otros conceptos requerirán un trabajo aún mas profundo, ya que son propios del conocimiento científico, como Revolución Burguesa, Antiguo régimen, feudalismo, comercio colonial. No nos limitaremos a definirlos, sino que éstos deberán ser empleados en el contexto de una explicación histórica.

Los alumnos en un primer momento irán formulando conceptos históricos fundamentados en su realidad concreta y cercana y paulatinamente los conceptos se tornarán mas abstractos. Revolución ya no será “revuelta”, pasando a ser cambio absoluto y radical de las condiciones de vida. También las instituciones dejarán de identificarse con las personas que representan. Los conceptos que se definían de modo absoluto, como entidades separadas, como Burguesía y proletariado, se irán entendiendo en razón de la relación existente entre ambos.

La enseñanza de una historia conceptual y explicativa, condición necesaria para que esta disciplina sea una ciencia social plantea cierto riesgo, que el estudiante repita el concepto como una definición que tampoco comprende, como cuando enumeraba batallas y fechas. Los conceptos son de una utilidad primordial y éstos son conceptos que el profesor debe ayudar a construir ofreciendo “realidades” de complejidad creciente que hagan necesario la utilización de conceptos cada vez mas complejos y abstractos.¹⁹ (Carretero-Pozo)

¹⁷ Alonso, M., Elisalde, R. y Vázquez, E. “Historia. Europa Moderna y América Colonial. Aique. 1994. pág.

¹⁸ Finocchio, Silvia “¿Qué nos aporta la didáctica de las Ciencias Sociales? En Iaies, Gustavo (comp..) “los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales” Buenos Aires. AZ editora. 1996. pág. 80

¹⁹ Pozo, Juan y Carretero, Mario ¿Enseñar historias o contar historias? Otro falso dilema. Infancia y aprendizaje

Los distintos trabajos referidos a la enseñanza de conceptos en la historia hacen referencia a la maduración cognitiva de los jóvenes. Se sostiene que en los primeros años de la adolescencia, de manera limitada se entiende el marco conceptual de la disciplina histórica ya que todavía el alumno en esas instancias carece de un tipo de pensamiento desarrollado. A partir de los 15 o 16 años se encontraría en condiciones de que se le comience a enseñar una historia explicativa y conceptual. En nuestro caso, en el marco de los bachilleratos para adultos, la población estudiantil oscila entre los 17 y 40 años. Varias investigaciones referidas a la educación de adultos nos iluminan acerca de que es lo que ocurre en la adultez con el proceso de aprendizaje.

“todos los seres humanos, cualquiera que sea su procedencia cultural estamos dotados con las mismas capacidades básicas de memoria, razonamiento inductivo y deductivo, abstracción, etc[...] sin embargo, estas capacidades no se emplean en abstracto, no se ejercitan en el vacío. Cuando recordamos, abstraemos, pensamos o razonamos, lo hacemos siempre con unos estímulos y unas condiciones determinadas.”²⁰

Muchos adultos que se incorporan al bachillerato, presentaron grandes dificultades con materias como matemáticas, en cambio en las materias relacionadas con lo social tienen un mejor rendimiento y superan a los más jóvenes. Flecha cita resultados de investigaciones en las que los adultos presentan menos aptitudes motrices y de resolución de problemas (y un ritmo más lento) mientras que pueden aumentar considerablemente la fluidez verbal y la comprensión. Los resultados dependen en su mayor parte del nivel educativo inicial y del ejercicio regular.²¹

El tema del tiempo histórico y la percepción que tienen de él los estudiantes, es una de las problemáticas más frecuentes que debemos enfrentar en nuestra práctica como docentes de historia. Muchas veces vemos que nuestros alumnos encuentran dificultad en comprender cosas que previamente nos pueden parecer sencillas de entender como cuántos años transcurrieron entre un hecho y otro. Es habitual ver en nuestras clases casos en que la confusión temporal nos sorprende. Es casi natural que el adolescente de la EGB o del

²⁰ Flecha, R. Op. Cit. Pág. 82

²¹ Flecha, R. Pág. 83

primer año del polimodal, no pueda referirse a un hecho del pasado con la exactitud cronológica que deseamos, lo llamativo es que con los adultos ocurre muchas veces casi lo mismo.

Joaquín Prats, hace una distinción entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico. El primero es un tiempo continuo, para el que el alumno deberá recibir cierto entrenamiento en el manejo de distintas cronologías, por ejemplo. El tiempo histórico, en cambio, es un tiempo discontinuo, es un tiempo social que tendrá relación con diversos contextos sociales y culturales y tenemos que entenderlo como tiempos superpuestos.²²

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos acerca del tiempo, estos ritmos de cambio también contribuyen a la confusión temporal, que apuntara mas arriba. Los investigadores hablan de una concepción del tiempo rural y una urbana, o bien otra mas relacionada con lo generacional, en la que se hace una distinción entre lo “antiguo” y lo “nuevo”. Esta percepción del tiempo es apreciable en nuestras aulas en las que conviven alumnos de una amplia franja etaria. Para los mayores hay acontecimientos de la historia nacional (golpe del 76, guerra de Malvinas, Crisis del 2001) o personal que actúan como un límite entre una época y otra.

Pozo y Carretero presentan una clasificación en relación al “tiempo histórico” al referirse a la **noción de duración, simultaneidad y sucesión** en la que se hace necesario el manejo de instrumentos como cronologías, en las cuales los alumnos deberán valerse de ciertas operaciones matemáticas. Los autores señalan las dificultades que encuentran aquí los adolescentes al no concebir que el tiempo pueda medirse de formas distintas. (Era cristiana-Era musulmana)., evidenciando la ignorancia en apreciar que un sistema cronológico se fundamenta en lo conceptual y no en lo factual.

Con respecto a la noción de **sucesión o seriación causal histórica**, si bien los alumnos conocen que las causas deben proceder a los efectos que producen, para reconocer el mismo fenómeno en la historia, esta comprensión se produce mucho mas tardíamente.

Por último la **continuidad entre pasado-presente-futuro** , en el cual la noción de cambio social vinculada a la percepción de continuidad es una de las mas tardías en ser comprendida.²³

²² Prats, Joaquín pág. 91

²³ Pozo, Juan y Carretero, Mario ¿Enseñar historias o contar historias? Otro falso dilema. Infancia y aprendizaje

Uno de los conceptos que el alumno debería llegar a poder reconstruir en las clases de historia es el de proceso histórico. Esta noción podrá ser construida si apelamos a los conceptos de cambio social y multicausalidad. Como la idea de cambio no puede faltar como elemento sustancial de la historia, la idea de multicausalidad no puede estar ausente de los que pretendemos enseñar una historia explicativa. Este concepto supone tener en cuenta diversos factores, en consecuencia debemos dejar de lado la simple relación entre la causa y el efecto.

Debemos buscar las explicaciones profundas de los procesos históricos y éstas se encuentran en distintos planos, no solamente el político, sino también en el económico, el social y en el campo de las mentalidades. La transposición didáctica de estos principios presenta sus dificultades, pero no debe significar una barrera infranqueable para la introducción de nuestros alumnos en el análisis de la historia como campo de confluencia de muchos factores.²⁴). Es evidente que los jóvenes y adolescentes no consideran las causas estructurales como elementos que expliquen los hechos y los fenómenos históricos. La multicausalidad supondrá también la posibilidad de plantear distintas interpretaciones de los fenómenos históricos, algunos factores tendrán mas incidencia que otros sobre la realidad histórica. Debemos procurar generar el espacio en el aula para que los alumnos planteen cuál es su propio punto de vista acerca del tema en cuestión, cotejándolas con las interpretaciones de los especialistas. Debemos tratar de que estas posturas de los estudiantes deban estar fundamentadas, ya que podemos correr el riesgo de girar sobre cuestiones que no guarden relación alguna con el tema que estemos tratando.²⁵

A modo de conclusión

Cuando nos iniciamos en la tarea docente, cuando atravesamos por primera vez la puerta de la que fue nuestra primer clase de historia, y seguramente con el entusiasmo que teníamos de transmitir todo lo que sabíamos, nos dispusimos a “trasponer didácticamente” todo un bagaje de lecturas y de autores como Hobsbaum, Anderson, Braudel o Halperin Donghi. Queríamos llevar la Facultad o el profesorado a nuestras aulas.

La experiencia y los años nos enseñaron, que sin olvidar a todos estos referentes de la Historia que nos formaron profesional e ideológicamente, debíamos dar, tal vez pasos mas

²⁴ Baruque, Julio Baldeón citado por Alonso, M, Elisalde, R. y Vázquez, E. Op.cit. pág 10

²⁵ Gotbeter, Gustavo “Las ciencias sociales y ...” en Iaies, Gustavo (comp.) “los CBC y la enseñanza de la Ciencias Sociales” Buenos Aires. AZ editora.1996 pág. 72

cautos. No teníamos ante nosotros, militantes esclarecidos, ni iniciados en historia, ni mucho menos. Simplemente alumnos, ya sean jóvenes o adultos que por diversas circunstancias y razones se encontraban ante nosotros .

El artículo que aquí presento, no pretende mas que ser el punto de partida para la reflexión acerca de nuestra práctica pero también para la formulación de propuestas que podamos llevar a nuestras clases. Es también una invitación a nuestros colegas , nuestros compañeros, para que compartan la experiencia de sus prácticas y sus puntos de vista acerca de la educación de jóvenes adultos en el marco de lo que entendemos por Educación Popular.

Fernando Gabriel Dunan

Bibliografía

- Alonso, M., Elisalde, R. y Vázquez, E. "Historia. La antigüedad y la sociedad Feudal. Europa moderna y América colonial. Argentina y el Mundo Contemporáneo. Guía para el docente." Buenos Aires. Aique. 1995
- Belossi, Mariana y Palacios de Caprio, María . "La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos. Buenos Aires. Lugar Editorial. 1999
- Elisalde, Roberto "Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular: escuelas Populares de Jóvenes Adultos. Mimeo 2004
- Elisalde, R. y otros "Programa de educación de jóvenes y adultos. Bachilleratos de adultos. El Telar. Mimeo 2004
- Finocchio, Silvia. "¿Qué nos aporta la didáctica de las Ciencias Sociales? En Iaies, Gustavo (comp..) "los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales" Buenos Aires. AZ editora. 1996
- Flecha, R. Cap IV "Hacia una nueva fundamentación de la educación de adultos".
- Gojman, Silvia "La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro." En Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia "Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones." Buenos Aires. Piados. 1997
- Gotbeter, Gustavo "Las ciencias sociales y ..." en Iaies, Gustavo (comp..) "los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales" Buenos Aires. AZ editora. 1996
- Huerta, Mireya ¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? En Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 3 nº5
- Luc, Jean-Noel "La enseñanza de la historia a través del medio". Madrid. Kapelusz. 1989
- Orradre de López Picasso, Ana María y Svarzman, José "Que se enseña y qué se aprende en Historia?" en Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia op.cit
- Pozo, Juan y Carretero, Mario ¿Enseñar historias o contar historias? Otro falso dilema. Infancia y aprendizaje
- Prats, Joaquín "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española" en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 5 Universidad de Barcelona. 2000
- Vilar, Pierre "Iniciación al vocabulario histórico" Barcelona. Crítica. 1980