

2

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Políticas, territorios y
desigualdades educativas:
prácticas, sentidos y abordajes

Coordinan

Emma Paula Penas y Sebastián Fuentes

Año I - Septiembre 2020 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Cordinadorxs del Dossier**
Ema Paula Penas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Sebastián Fuentes, CONICET, FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero

ARTÍCULOS CORTOS

- **Acuña, M. I.; Brussino, S.; Tirachini, A.; Alarcón, E.; Rodríguez, G.**
Desafíos para una Psicología del Jurado en Neuquén, Argentina
- **García, A.; Davio, S.**
De los gabinetes a los equipos de orientación escolar. Desafíos y saberes en torno a la orientación e intervención escolar de las/os Licenciadas/os en Ciencias de la Educación
- **Arch, K.**
Persona y discapacidad: Del arrebatamiento al derecho del tiempo por venir. Algunas reflexiones sobre la construcción del tiempo futuro
- **Martínez, R. B.**
Cadena de desafíos: historizar el pasado reciente/presente en el aula de Historia
- **Saez, D. S.; Suertegaray, F.**
Las Prácticas Profesionalizantes en Río Negro como Dispositivo de Formación para el Trabajo: actores, recursos y estrategias de articulación

CADENA DE DESAFÍOS: HISTORIZAR EL PASADO RECIENTE/PRESENTE EN EL AULA DE HISTORIA¹

ROCÍO BELÉN MARTINEZ*

Recibido
21|02|20

Aceptado
28|05|20

Artículos
Cortos

RESUMEN

Vincular pasado, presente y futuro en las clases de Historia es un desafío al momento de planificar y secuenciar. Existen contextos específicos que nos habilitan para construir esa conciencia ciudadana tan buscada por las y los docentes.

Construir contenido escolar vinculado al peronismo y el kirchnerismo en una institución como el Jaime de Nevares, uno de los barrios populares de Bariloche, con una marcada línea política, en un escenario social post PASO² y previo a la elección presidencial, puede ayudarnos a relevar y/o modificar las representaciones sociales del alumnado. Este presente y pasado reciente nos interpela en nuestro rol docente, por nuestras vivencias personales, nuestras posiciones políticas e ideológicas.

¿Cómo analizar este pasado reciente/presente en clave histórica? El objetivo de este trabajo es vislumbrar las tensiones internas y las dificultades que surgen al momento de abordar periodos históricos vividos tanto por estudiantes como por docentes.

Palabras clave: Formación docente, pasado reciente, contenido escolar, Historia.

237

¹ Este trabajo forma parte del coloquio final de la cátedra Práctica Docente, en el marco de la carrera del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue.

* Estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura de Historia, Facultad de Humanidades sede Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Becaria de la Universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: rochimart-09@hotmail.com

² Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias.

Practicando en el *Jaime de Nevares*

Como practicante del quinto año del Profesorado de Historia, planifiqué y secuencié mis clases para un segundo año, en una secundaria nocturna de gestión social para jóvenes adultas/os y perteneciente a la Fundación Gente Nueva, la cual tiene a su cargo más de diez establecimientos educativos que, entre otras cosas, se caracterizan por establecerse en barrios de sectores populares de la ciudad. En mi caso, desarrollé las prácticas docentes junto a mi compañero Pablo Pezzoni en el *Jaime de Nevares*³.

El curso estaba compuesto por doce estudiantes, su asistencia variaba y era intermitente a lo largo del año. Tan solo había un alumno que rondaba los cuarenta y cinco años, mientras que el resto de las y los estudiantes oscilaban entre los veinte y veinticinco. Muchos trabajan, estudian y tienen hijas/os pequeñas/os, razones por las cuales llegan tarde a clase o muchas veces directamente faltan. Los componentes socio-económicos del estudiantado varían, por eso el Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconoce a la población estudiantil como “socialmente vulnerable” (PEI Jaime de Nevares, 2017, p.7). De esta manera, tal como señala Dussel (2006), la institución debe atender múltiples demandas propias de los nuevos tiempos, frente a las cuales responde con una actitud comprensible y colaborativa.

En este contexto, el tema que decidimos planificar en el marco de la Práctica Docente fue primer y segundo peronismo. Con el fin de buscar transitar las tres temporalidades –pasado, presente y futuro- a lo largo de nuestras clases, en el problema de la unidad así como también en los contenidos, buscamos establecer relaciones entre el período 1943-1955 (primer y segundo peronismo), 2003-2015 (kirchnerismo) y, de cara al futuro próximo, las elecciones presidenciales 2019, que sucederían en el mes de octubre, coincidiendo con nuestra práctica docente. Esta situación implicaba todo un desafío, no solo porque estaríamos trabajando con un tema que, dado el contexto, estaría en boga, sino porque el alumnado, así como también nosotros, habíamos vivido el periodo que intentaríamos analizar en clave histórica, el kirchnerismo. Afortunadamente en la institución, lo político es “entendido como espacio de debate de ideas, de circulación de la palabra, de disenso enriquecedor” (PEI Jaime de Nevares, 2017, p. 6), por ende, estábamos habilitados a tratar la problemática con total libertad, situación que no en todas las instituciones sucede. En este caso, en palabras de Dubet (2006), el programa institucional nos confirió un marco de legitimidad a la vez que nos preservaba como educadores.

³ Ubicado en el barrio Virgen Misionera, en el km ocho de la Avenida Pioneros de San Carlos de Bariloche.

En este trabajo desarrollaré lo que denomine *cadena de desafíos* con la cual me encontré al momento de enseñar el pasado reciente, entendiendo por éste a aquel periodo cuyo objeto son aquellos acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos al menos de una de las tres generaciones que comparten el mismo presente histórico, esto significa, la existencia simultánea de diferentes generaciones cuya realidad compartida constituye ese presente histórico. Para Mudrovic (2005), esta caracterización de la historia del presente delimita como presente histórico al marco temporal cuyo sentido está determinado por la intersección de los espacios de experiencia de las generaciones simultáneas.

Llevamos adelante nuestra primera experiencia como docentes en el Jaime de Nevares porque éramos conscientes del espacio, la línea política y la población estudiantil que asiste a él. Creemos que es necesario dotar de herramientas al alumnado para que puedan ejercer sus derechos como ciudadanas/os, para que sepan interpretar las diversas fuentes de información periodística que inundan nuestros días y para que puedan analizar sus propias realidades de manera crítica. En palabras de Gonzales (2016), desnaturalizar el presente para generar ciudadanas/os conocedores críticos y en el ejercicio democrático. En este sentido, queríamos acercar saberes que propicien conocimientos que tengan sentido para ellas/os mismas/os, a la vez que buscamos acercar a la escuela los problemas contemporáneos de la sociedad.

Cinco desafíos al pensar y enseñar el pasado reciente/presente

Al iniciar nuestra práctica docente no sólo ya teníamos hecho el diseño, sino que también, para introducirnos en la temática que íbamos a enseñar, escribimos un informe de contenidos. En esta instancia terminamos de delimitar qué perspectiva historiográfica queríamos enseñar, qué supuestos del peronismo queríamos desmitificar y cuáles problematizar. Si bien el esbozo y el enfoque ya estaban presentes en el diseño, buscar bibliografía que combine con nuestros propósitos resultó una tarea compleja. Aún más lo fue con el kirchnerismo, dado que, si bien contábamos con bibliografía, pesaba mucho más nuestra experiencia con respecto al periodo vivido y no el análisis histórico que pudiéramos hacer de él. Nos dimos cuenta que no solo era necesario abordarlo con bibliografía adecuada, sino que nosotros deberíamos hacer nuestro propio análisis y a partir de allí, crear el contenido escolar para trabajar en el aula. Realmente una tarea muy compleja dado que deberíamos hacer un análisis crítico –lo que tanto queremos fomentar en los estudiantes- del periodo a enseñar, aun siendo simpatizante y en algún punto, por lo menos yo, militante del espacio político en cuestión.

Debo confesar que me costó muchísimo poder desarrollar esa mirada crítica con el peronismo; hacer un balance para presentar el periodo de una manera lo más neutral y objetiva posible, fue realmente difícil, y aunque dentro mío una parte se resistía a hacerlo, sabía que debía prevalecer mi pensamiento crítico, por lo menos en un principio, para que el estudiantado pueda desarrollar su propia mirada y ahí sí, debatir con ellas/os. Con el kirchnerismo no me pasó lo mismo, directamente tuve lo que Perrenoud (2016) denomina “inacción”, ya que al momento de explicar el periodo mi intervención fue prácticamente nula y no pude aportar mucho para reconstruir. Para mí, sin ser catastrófica, fue la peor clase porque de alguna manera me inmovilizó. La explicación quedó a cargo de mi compañero, que en comparación con las de otras clases, fue más anecdótica o una narración de hechos que no apelaba al análisis histórico. Me di cuenta que esto último era el problema cuando empecé a establecer relaciones, lógicamente desde lo historiográfico, entre el kirchnerismo y el peronismo, análisis con el cual me sentía cómoda, pero explicando el período 2003-2015, no.

Reflexionando, identifiqué lo que denominé *cadena de desafíos*, ya que todos están vinculados entre sí y se presentan –por lo menos en mi corta experiencia- al momento de reconstruir crítica e historiográficamente periodos de la historia reciente-presente. El primero de ellos, diría yo, “la madre” o el corazón de los desafíos, ya que si no se logra resolver inhabilita la experiencia porque no se podría avanzar a los siguientes, fue poder construir contenido escolar vinculado a ambos periodos. Como dije, el kirchnerismo fue el más complejo ya que teníamos claro lo que había sucedido, a partir de nuestra experiencia personal -lo cual podría resultar bastante subjetivo- pero no teníamos constituido un análisis histórico acabado de dicho periodo. Sin embargo, era una tarea que queríamos asumir, ya que la historia reciente y contemporánea está incluida en los diseños curriculares.

Ahora bien, construir el contenido escolar de por sí resulta una problemática dado que la carrera del Profesorado en Historia de la UNCo no prevé espacios de formación en donde justamente se enseñe a construir estos materiales, dado que el plan de estudios “focaliza la formación del profesorado con una importante formación disciplinar y con una escasa formación pedagógica-didáctica, lo que se presenta como un límite para pensar la enseñanza” (Jara, González, Ferreyra y Bazán, 2015, p. 187). De este modo, a lo largo de la carrera, estos conocimientos disciplinares no son pensados para su enseñanza en la escuela hasta el momento de las prácticas docentes. Además, el no tener cátedras y/o seminarios que se mantengan y abarquen, en este caso, la historia argentina contemporánea (1983-actualidad) también significa un problema ya que a pesar de que los diseños curriculares incluyen el periodo, no son

trabajados en la formación. De esta manera, el análisis histórico queda encomendado al docente y la lectura que decida hacer, si es que tiene un compromiso ético-político con su labor. ¿Qué pasaría con el docente que, o no le interesa la política o que no es simpatizante del periodo? ¿Se plantearía el mismo problema con respecto a la subjetividad en la enseñanza?

Personalmente temía que mis posicionamientos políticos imperen más que los historiográficos y por ende eso incida en los saberes que enseñaba. Se hizo presente una de las problemáticas que señalan Jara y García (2015), que es “la presentación de la historicidad” al no poder intervenir para construir del todo un objeto-problema, en este caso, del kirchnerismo, que según las y los autoras/os está relacionado con el vínculo que se construye con el pasado.

Si bien había leído bibliografía del periodo y era totalmente consciente que teníamos que historizar el 2003-2015 y no contar lo que sucedió desde nuestra experiencia, me costaba mucho asumir una posición crítica al respecto. A la vez, no quería brindar un panorama neutral de mi parte, ya que coincido con Siede (2013) cuando afirma que la neutralidad pedagógica no es una herramienta adecuada para formar ciudadanos para la participación y el ejercicio del poder popular. Aun reconociendo que es necesaria una educación política que dé lugar a la formación argumentativa, al análisis de los discursos, que reconozca y respete las diferencias, ¿cómo hacer para no implementar la llamada “bajada de línea”? Me parece que para evitarlo es necesario tener en claro los hechos históricos, ya que son el soporte para la conceptualización e inversamente, manejar un concepto permite leer situaciones socio históricas. Si uno no tiene claro el kirchnerismo, el periodo no se podría problematizar.

Intentar dar respuesta a esta inquietud fue el segundo desafío. Como señalan Cerda, Funes y Jara (2018) procuramos a lo largo de las clases desarrollar un conjunto de instrumentos conceptuales y procedimentales que le permitan a la/el estudiante decodificar la información y visualizar la realidad de manera inquisitiva, para interpretar de forma compleja el presente, básicamente, darle las herramientas para luego debatir. Un interrogante que me planteaba fue ¿cómo responder desde la enseñanza al contexto actual? ¿Cómo presentar a la realidad y al conocimiento científico como un producto histórico, de manera que dé cuenta que el territorio y su organización son el resultado de decisiones de los que tuvieron el poder? Todos estos interrogantes hacían que me desconcierte y pierda el norte de mi planificación; por ello, volver siempre a los propósitos generales y a la problematización de la unidad fue realmente útil, porque marcaban el camino a seguir. Trabajar con el problema en el aula fue fundamental para pensar en clave histórica, porque logramos que las y los estudiantes adquieran conceptos que luego pudimos aplicar en ambos periodos históricos.

Una vez que logramos establecer conceptos, el tercer desafío fue que las y los estudiantes puedan utilizarlos sin hacer analogías entre el pasado y el presente, sino utilizarlos para una conexión estructural que permita pensarnos formando parte de un proceso gradual más general que explica el presente. Siguiendo a Melich (2006), si no hay posibilidad de comparar, no hay posibilidad de pedagogía alguna. En nuestro caso, no buscábamos comparar ni buscar parecidos entre el peronismo y el kirchnerismo, sino ejercitar la memoria, utilizar los conocimientos del pasado para comprender y actuar sobre el presente y establecer diferencias para no caer en que “la historia se repite” o en que “todo es lo mismo”.

Esta inquietud se relaciona directamente con el cuarto desafío: trabajar con las representaciones sociales del alumnado, las cuales suelen limitar la construcción de conceptos. Al trabajar con un tiempo tan presente aparecen las “representaciones obstáculo” (Aisenberg, 2011), creo yo, mucho más fuertes, porque no es algo que les dijeron o que les contaron, sino algo que vivieron directamente. Estas actúan como modelos simplificadores que subestiman la capacidad de cambio de las sociedades; podemos notar que hay un progreso intelectual cuando esa representación se fisura. Para que ello ocurra, sin pasar, en lo posible, por la “bajada de línea”, se procura enseñar un concepto sin definirlo ni explicarlo. Esto se hace al final, cuando las representaciones fueron modificadas.

Pensaba que si yo misma, a pesar de tener el conocimiento disciplinar, tengo todos estos debates internos acerca del periodo, ¿Por qué no los va a tener la/el estudiante? En parte era un prejuicio mío al pensar que, al tener la mayoría la misma edad, todas/os, en mayor o menor medida, tenían conciencia de lo que había sucedido en el país. La realidad me demostró que no todas/os tenían presente lo que había pasado o simplemente lo analizaban/pensaban desde frases banales, lo cual es totalmente lógico porque para eso estamos nosotros, para poder contribuir a pensar críticamente. Ahí me di cuenta, tal como señala Funes (2011), que muchos de los problemas que aquejan la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia, y por eso deben ocupar un lugar central. Particularmente esto me presentó un problema porque mi enseñanza implicaba una decisión política, que al mismo tiempo no quería que estuviera alejada de mi función educativa. A la vez, como señala también López Facal (2011), hay que incluir estos análisis conflictivos actuales, para que el estudiantado aprenda a afrontar los debates que dividen a la sociedad. En este caso, como señala el autor, hay conflictos que irrumpen y otros que están presentes desde hace tiempo y se agudizan en determinados momentos. Creo que la elección presidencial fue un contexto que propició esta última característica.

El quinto desafío, también vinculado con el anterior, es que en estos temas de historia reciente-presente hay una implicación emocional que facilita la participación, pero a la vez eso puede constituirse en una dificultad para construir argumentaciones racionales. Para evitar estas situaciones López Facal (2011) sugiere que hay que planificar y organizar bien estos momentos. Ahora bien, ¿qué actitud tomamos nosotras/os como docentes? Yo no quería incursionar en una parcialidad excluyente sino implementar la imparcialidad comprometida, en donde yo pueda manifestar mi punto de vista sin necesidad de imponerlo y eso habilite a la vez un espacio en donde se promueva el análisis de otras opiniones que, si se logra superar con cierto éxito esta cadena de desafíos, deberían estar fundamentadas y argumentadas.

¿Existe un “cómo”?

A lo largo de la práctica docente es recurrente la interpelación con respecto al cómo hacer para abordar cada problemática que se presenta. No sé si los “cómo” que yo encontré son universales, seguramente no, pero esta breve experiencia me permitió construir algunas respuestas y reafirmar otras.

Para analizar la historia reciente-presente en el aula, es fundamental conocer y manejar no solo la disciplina en general, sino también el periodo que se quiere trabajar. Hay que construir ese análisis histórico y brindar herramientas desde ahí, de lo contrario caemos en lo anecdótico y la interpretación personal. Considero que eso no es educar para y con un pensamiento crítico. Superar este primer desafío permitirá construir categorías analíticas y/o conceptos para pensar periodos y situaciones particulares. De este modo se podrán superar esas representaciones obstáculo. Hay que ser precavidos con los recursos que utilizamos para trabajar dichas representaciones dado que, depende qué seleccionemos, se pueden reforzar o fisurar. A mí me sirvió buscar imágenes/comentarios comunes de redes sociales pero que a la vez no sean extremistas ni muy crudos. Esto me permitió enseñar a partir de situaciones de la vida social.

Hay que tener en claro que las conceptualizaciones no suceden inmediatamente, llevan tiempo, pero una vez logradas enriquecen la enseñanza, porque se parte de conceptos que a la vez permiten generar argumentos a la hora de debatir. Ser guía en este camino es fundamental, eso no quiere decir que nosotras/os mismos como docentes no nos desconcertemos en algún momento. En este punto pensar los contenidos en torno a un problema e interrogantes ayuda a retomar el hilo conductor y orientar la enseñanza con el fin de responder a esas preguntas.

Reafirmo mi idea con respecto a que hay que tomar periodizaciones que impliquen conflictos porque son una oportunidad para pensar. En estas situaciones, según Siede (2007), es fundamental que la/el docente desarrolle una neutralidad activa, cuestionando todas las respuestas. Las repreguntas son una herramienta que también ayuda a desarmar las representaciones sociales. El problema radica en saber hacerlas.

Yo pensé en una enseñanza histórica puramente política, aunque practicarla es un desafío, el cual considero necesario y quiero transitar.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2011). Aprendizaje de hechos, conceptos y explicaciones. Una aproximación a investigaciones en Didáctica de la Historia. *Reseñas de la enseñanza de la historia A.P.E.H.U.N.*, 9, 147-165.
- Cerdá, C., Funes, G., y Jara, M. (2018). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. M. Jara y A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 19-27). Neuquén-Barcelona: UNCo-UAB.
- Dubet, F. (2006). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-171). Bs. As.: S.XXI Editores.
- Funes, A. G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les questions socialment vives i lenseyament de les ciencies socials* (pp. 53-63). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García, N., y Jara, M. (2015). Reflexiones en torno al profesorado. El desafío de formar para pensar históricamente. *Revista de Historia*, (16), 60-77.
- Gonzales, M.P. (2016). La historia escolar a inicios del S. XXI: cambios, y conquistas. *Sociohistórica*, (37), 1-15.
- Jara, M., González, M.P., Ferreyra, S., y Bazán, S. (2015) Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales. *Reseñas de enseñanza de la historia*, (13), 185-214.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. Pagés Joan y Santisteban, Antoni. *Les questions socialment vives i lenseyament de les ciencies socials*. (pp. 64-76). Neuquén-Barcelona: UNCo-UAB.
- Melich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Revista de investigación: Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124.
- Mudrovic, M. I (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. Madrid: AKAL.
- Programa Educativo Institucional Jaime de Nevaes (2017).
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. CABA-Barcelona: Novedades Educativas-Grao.
- Siede, I. (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Bs. As.: Aique.

confluenciadesaberesface@gmail.com