

La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas

De María Paula González. Buenos Aires: Ediciones UNGS. 2018, 158 páginas.

Leandro Luque¹

La enseñanza de la historia en movimiento

La enseñanza de la Historia en el siglo XXI: saberes y prácticas invita -a quienes se relacionan con la enseñanza de la historia en todos sus campos (incluyendo a estudiantes e investigadores)- a reflexionar sobre la actualidad de la práctica docente en las escuelas a la hora de enseñar Historia. El tema central del libro son las transformaciones en la enseñanza de la historia en el nivel secundario. El objetivo es mostrar esos cambios e interpretarlos “como mixturas e hibridaciones, con permanencias en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura.” (González, 2018, p.9) A su vez, intenta aportar nuevas herramientas para pensar los saberes y las prácticas en la enseñanza de la historia, de dos maneras: por un lado explorando sus objetivos, contenidos, actividades y materialidades; por el otro, “haciendo explícita una mirada, un “modo de ver”, que recupera los aportes de la historia de la educación y de la historia cultural.” (González, 2018, p.11) La metodología del libro consistió en un análisis cualitativo y una estrategia exploratoria etnográfica para “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009), en el ámbito del Área Metropolitana de Buenos Aires, y durante la actualidad. Pero no como reflejo de esa actualidad, sino como un modo de ver la enseñanza de la historia, como una “presentación de una mirada y una sensibilidad” (González, 2018, p.13). Con respecto a las fuentes, la autora señala de cada una de sus posibilidades y limitaciones. Principalmente, el corpus está compuesto de fuentes escolares:

1-Profesor Universitario en Historia, UNGS, Buenos Aires, Argentina. luque.leandro@yahoo.com.ar

observaciones de clases, entrevistas con docentes, análisis de carpetas, de revistas de docentes, de planificaciones docentes y de encuestas a profesores. Adicionalmente, la autora tuvo en cuenta las fuentes político-normativas y las pedagógico-didácticas. Todo esto puede ser visto como un modelo de investigación para la enseñanza de la Historia, presentando las diferentes fuentes como una manera de superar los límites de cada uno de los otros recursos que sirven al investigador.

González recupera las miradas sobre los docentes que tienen Anne Marie Chartier y Flavia Terigi. Chartier (2000) propone “indagar los haceres cotidianos”, haceres que serían ignorados por las instituciones de formación docente y que son los que legitimarian a los docentes como expertos. Por su parte, de Terigi (2007 y 2013) toma la doble caracterización que hace de los docentes como expertos: “tanto en un campo cultural como en las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en el dominio de saberes ese campo.” Estos últimos saberes serían producidos en la escuela por los propios docentes. Pero estos saberes tienen un gran problema: no serían reconocidos como tales. Es este reconocimiento uno de los objetivos de González en este libro, para combatir la idea de una escuela que no cambia y profesores que no innovan.

En el primero de los capítulos, González presenta un conjunto de dimensiones para analizar a la historia como disciplina escolar, a partir de analizar la cultura escolar²(Julia, 1993) y las disciplinas escolares. Viñao es quien habla de *culturas escolares* en plural, de la resistencia a los cambios por parte de las escuelas, y del producto de la capacidad inventiva de la escuela: las disciplinas escolares. A partir de todo esto, González se pregunta ¿Qué se enseña en la escuela? ¿Por qué ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? ¿De qué manera ciertos saberes se

2- El concepto cultura escolar fue definido por su autora Dominique Julia como “el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y el conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de esos comportamientos” (Julia, 2001, p.9).

convierten en saberes enseñables? “A enseñar” refiere a “las motivaciones en los procesos de selección cultural”; “enseñables” indaga el proceso de configuración áulica. Por su parte, las prácticas docentes son “variables ignoradas, no controladas o no documentadas por la investigación educativa” (González, 2018, p.32). Para González, esas prácticas no son individuales sino compartidas por los profesores. Y no son permanentes sino que definen día a día un margen de juego en el que los profesores negocian una diversidad regulada de prácticas posibles.

Con respecto a los saberes escolares, González afirma que estos son situados y relacionales, y como tal, tienen una serie de dimensiones que hacen a su especialidad y singularidad. Todos estos aportes sirven para un reconocimiento del saber escolar como un saber producido e inventado por una escuela que ya no es más considerada así una mera reproductora, sino también creadora de saberes, rechazando una tradicional clasificación entre saberes superiores e inferiores. Es decir, pensar a la escuela como un lugar activo y no meramente receptivo. Para ilustrar estas dimensiones aparecen citadas por primera vez en el libro las fuentes recogidas en la observación por González. Todo esto nos servirá para colaborar en la comprensión de singularidad e historicidad, así como para discutir “las perspectivas que consideran al saber escolar y a los saberes y prácticas docentes como versiones ‘segundas’ (simplificadas y livianas) de un saber primero y mayor: la historiografía académica y la práctica investigativa.”(González, 2018, p.49).

La primera dimensión que González tiene en cuenta es la intencionalidad pedagógica, es decir, qué objetivos se persiguen a la hora de pensar la enseñanza de la historia. No solo objetivos científicos o cognitivos, sino también políticos y éticos. En el caso argentino, junto a la transmisión de saberes, aparecen las cuestiones relacionadas con la memoria del pasado reciente y la construcción democrática. La segunda dimensión es el contexto, que tiene múltiples dimensiones y temporalidades, mixturadas y diversas. El contexto social general puede servir a los profesores para

poner ejemplos, realizar analogías, construir comparaciones, etc. Es decir, para poder construir sentidos compartidos con los estudiantes sobre los contenidos trabajados. También los contextos específicos de cada escuela pueden servir para construir esos sentidos compartidos.

La tercera dimensión son las referencias, materialidades y diálogos a los que los docentes recurren a la hora de enseñar historia. No sólo los saberes historiográficos, pedagógicos, la bibliografía, los manuales, el “saber hacer” docente (todos ellos resaltados por Finocchio y Lanza, 1993), sino también otros recursos que construyen renovados diálogos. Hacen sus aportes otras ciencias, prácticas culturales, incluso la militancia por la memoria en el caso de la historia reciente. También otros textos y lecturas: de divulgación, prensa, literatura, humor gráfico, testimonios, etc. La cuarta dimensión son los destinatarios: para González son los jóvenes, que si bien son la gran mayoría de los alumnos secundarios, también hay otros segmentos etarios adultos que asisten a la secundaria. Los saberes históricos escolares toman forma según el auditorio al que se dirigen. Relacionado con esto, las formas son la quinta dimensión de los saberes. Estas formas de los saberes escolares son diferentes a los de otros saberes como, por ejemplo, los académicos. Estas formas dialogan y comparten desafíos con otras formas de saber histórico, como por ejemplo los saberes de divulgación, muchas veces cargados de prejuicios por la historia académica. La última dimensión a considerar son los autores del saber que se enseña en las aulas. Para González, a pesar de que otros actores participan en la producción de saberes, la versión que se lleva a las aulas tiene como autores a los profesores. Para construir ese saber, tienen en cuenta todas las anteriores dimensiones: en manos de los profesores se “amasan” los elementos citados anteriormente.

La segunda parte del libro tratará sobre los sentidos y los contenidos en la enseñanza de la historia. González abre esta segunda parte trazando un recorrido histórico acerca de la enseñanza de la historia en la escuela argentina desde fines del siglo XIX hasta el siglo XXI, donde el panorama

es más complejo y renovado en torno a los sentidos y contenidos. Allí sobresale la formación de ciudadanos democráticos y críticos. Esa formación está implícita en la planificación, en los discursos, en las clases. Y está relacionada a otros objetivos, relacionados con la comprensión del presente en el que viven los alumnos. Otro objetivo que aparece es el de formar a los estudiantes para que sigan estudiando. Esto se observa en una multiplicidad de gestos cotidianos, sobre todo relacionados con la lectura y las técnicas de análisis. Aparece también una apelación a lo sensible, a lo sensitivo, a que los alumnos disfruten del contenido y expresen lo que les pasa a ellos:

“En suma, registro un “giro subjetivo y sensible” en las clases de Historia, un cambio que se produce en las propias aulas de secundaria, un registro que concuerda con lo señalado por otros investigadores para otros niveles educativos y espacios curriculares.” (González, 2018, p.65)

Estos nuevos sentidos de la historia escolar se relacionan con nuevos contenidos. González identifica diferentes tipos de contenidos escolares. Estos cuatro tipos de contenidos no son excluyentes, y pueden aparecer hasta en una misma clase de un mismo profesor. Además, es necesario advertir que los contenidos deben ser analizados en relación con las actividades, con la materialidad que lo sostienen:

- Dominantes: con una presencia generalizada y extendida, aunque no exenta de diversidad. Ponderan procesos por sobre hechos, e incorporan el trabajo con el vocabulario propio de la historiografía y otras ciencias sociales. Sistemáticamente trabajan en forma de “causas y consecuencias”. Incorporan a lo político, lo económico y lo social, pero mayoritariamente de forma atomizada y sin relaciones entre ellas.
- Emergentes: en franca consolidación, pero no en todas las aulas. Se trata de aquellos que realizan un claro acercamiento a la historia como lectura del pasado (por caso, a través de una lectura académica), plantean preguntas para una reflexión sobre la historia como disciplina, proponen el

trabajo con fuentes, avanzan en el uso de nociones elaboradas desde la historiografía y otras ciencias sociales, etcétera. Estos contenidos comenzaron a parecer luego de la Reforma de la Ley Federal, por lo que podríamos discutir, aunque sea en este punto, el discurso del “fracaso de las reformas educativas”.

- Latentes: que muestran experimentaciones y búsquedas. Acá se proponen contenidos de “historia desde abajo”, acercamientos a la historia cultural, trabajos con temas novedosos de la historiografía más reciente (temas de género, de juventud o de la clase media). También la historia latinoamericana puede ser considerada como un contenido latente. Podemos considerar en este grupo también a los proyectos de abordaje multidisciplinario, indicados en los últimos años por la normativa educativa.

- Residuales: que revelan “querencias” con la historia como disciplina escolar del pasado. Acá entran hechos, datos, fechas y nombres desconectados, con afán simplemente enumerativo, a través de cuadros, listas y resúmenes, pero también a través de actividades como crucigramas, acrósticos y sopas de letras.

La tercera parte del libro apunta a analizar las actividades y la materialidad en la enseñanza de la historia. El horizonte más complejo que nos presentan a principios de siglo XXI los saberes escolares también se ve reflejado en la materialidad de esos saberes. González refiere a esa complejidad cuando habla de “panorama caleidoscópico”, en lo que concierne a la normativa y a las clases de historia. Con respecto a las actividades, González también las va a clasificar en varios tipos: recurrentes, emergentes, latentes y residuales.

- Recurrentes: Aquellos que aparecen todas las clases y en todas las carpetas de Historia que fueron observadas por González. Exposiciones por parte de los profesores, cuestionarios de preguntas y construcciones de síntesis: actividades que persisten en el tiempo, pero que a la vez renuevan sus sentidos, lo que también se refleja en los contenidos. Los docentes

también incluyen interrogantes para problematizar y discutir.

Además aparece la solicitud de opiniones por parte de los profesores a los alumnos, en esto que anteriormente González denominó “giro subjetivo y sensible”.

-Emergentes: No son necesariamente actividades nuevas o rupturistas, pero se establecen con otros sentidos, a partir de otros contenidos y sobre otros materiales. Se trata de actividades ligadas a la temporalidad histórica, la lectura y la escritura, la confección de láminas.

- Latentes: éstas son tareas que aparecen más tímidamente. El trabajo con materiales multimediales, las tareas que buscan compartir y comunicar el conocimiento histórico producido en la escuela y el trabajo por proyectos multidisciplinares.

- Residuales: “Verdaderos o falsos”, “unir con flechas”, “sopa de letras”, “acrósticos”. Estas actividades que no permiten relacionar ni jerarquizar ideas, con una dimensión más lúdica que cognitiva. Actividades que aparecen incluso en los más novedosos soportes, lo cual demuestra que hasta lo que aparece como más nuevo puede reproducir las continuidades de los saberes escolares más antiguos.

Todas estas actividades reflejan que la historia como disciplina escolar es una disciplina en movimiento. Y esto se vincula estrechamente con la materialidad, que también es objeto de cambios. Es necesario para González observar junto a los contenidos, los materiales que circulan, se usan y se construyen. Es más que revisar recursos didácticos. Los materiales también son clasificados en dominantes, emergentes (y reemergentes), latentes y perennes.

- Dominantes: La centralidad está tomada aquí por los libros de texto escolares. Esto no cambia con el cambio de siglo, aunque si cambian sus formas, sentidos, contenidos y objetivos, la forma en que circulan y el modo en que son usados. No hay homogeneidad ni en la forma de esos libros de textos, ni en sus usos. Su forma más extendida de circulación es la de dossier armado por los profesores como collages de varios libros. Esto

responde a una necesidad simbólica de los profesores, contra la idea de trabajar con un solo libro pero sostener la práctica cotidiana de trabajar con el manual.

- Emergentes: Fuentes, textos académicos, divulgativos, materiales audiovisuales y visuales. Las fuentes son una señal de identidad propia de la disciplina histórica.

- Latentes: Los materiales multimediales: Conectar Igualdad, plataformas virtuales impulsadas por las editoriales, campus virtuales en las escuelas privadas. Esto implica un desafío grande porque no son sólo nuevos materiales sino nuevos lenguajes y discurso en la historia como disciplina escolar.

- Perennes: pizarrones, mapas, láminas y carpetas. Prácticamente no cambiaron en el siglo XXI, aunque puedan ser usados con renovados sentidos y contenidos.

González agrega un apartado especial sobre el papel de internet en esta disciplina. “internet acelera los tiempos escolares e introduce otras referencias y fuentes en el saber histórico áulico”. (González, 2018, p.117) La información que antes se pedía buscar de una semana a la otra, ahora puede encontrarse al instante mediante un buscador. El rol de los docentes puede ser central también a la hora de formar a esos internautas, “para enseñarles a buscar, seleccionar, interpretar, organizar, relacionar y evaluar”.

El panorama da cuenta de una materialidad estallada, en la que lo escrito sigue teniendo preeminencia, pero lo visual y lo audiovisual va ganando terreno a paso firme. Estas transformaciones parecen múltiples, concomitantes y aceleradas. Las actividades se mueven entre la estandarización y la innovación, entre la rutina y la novedad, entre lo conocido y lo que se prueba. En definitiva, este libro significa una oportunidad para reflexionar sobre los saberes y las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. No solo sobre sus prácticas actuales, sino también en su desarrollo a lo largo de los siglos XX y XXI. Es muy

interesante pensar ese proceso a partir de la combinación de prácticas que se sostienen en el tiempo, aunque cambien o no sus sentidos, y prácticas nuevas, que también pueden recuperar sentidos anteriores o proponer nuevos. Mediante los aportes que González nos brinda a partir de su investigación en el Área Metropolitana de Buenos Aires pueden servirnos para pensar los saberes y las prácticas docentes en otros espacios, con otras realidades y otras normativas. Así, la institución escolar no es vista como mera reproductora de normativas oficiales e investigaciones académicas, sino que es considerada un lugar activo, donde se recibe esa información y se la transforma en un nuevo saber. Ni mejor ni peor, nuevo. Incluso se puede invertir el esquema y pensar que la realidad de la práctica escolar puede imponer nuevas formas a las normativas docentes, como en el caso de los avances tecnológicos y su utilización como material en el aula. De la práctica a la norma, o a la inversa; entre cambios y permanencias. En definitiva: una enseñanza de la historia en movimiento.

Bibliografía

- Chartier, A. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. En *Educação e Pesquisa*, vol.26, 1, 157-168.
- Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Argentina: Manantial.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: España: Gedisa.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993). "¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que construyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio". En *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo III, (pp.101-179). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En Ruiz Berrio, Julio (ed.), *La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes* (pp.45-78). Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2007). "Exploración de una idea. Entorno a los saberes sobre lo escolar". En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Gabriela (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp.99-117). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Presentación de Colaboraciones

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Consejo Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
3. Los *artículos* no deben exceder las 15 páginas y las *reseñas de libros* las 5 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en formato Word.
4. El trabajo debe consignar: título, autor/es. Toda aclaración con respecto al trabajo, la pertenencia institucional, país, mail, se registrarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
5. Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras y de palabras clave en el idioma original y en inglés.
6. La bibliografía observará las normas APA (American Psychological Association) 6ª edición.

Las citas bibliográficas se incorporarán en el texto, si correspondiere, de acuerdo con el siguiente formato entre paréntesis, Apellido del autor, año de publicación, página: (Hosbawm, 2003, p.45). Las notas numeradas correlativamente se consignarán al pie de página.

Las citas textuales que ocupen más de tres renglones irán en la

misma fuente, pero en 10 puntos; interlineado simple y en cursivas, con medio punto menos en los márgenes izquierdo y derecho.

La bibliografía observará el siguiente orden. a) Apellido, iniciales del nombre; b) Año de edición entre paréntesis; c) punto, d) Título de la obra en cursiva; e) lugar, f) dos puntos y g) editorial: Hosbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona, España: Crítica.

Cuando se trate de capítulo de un libro se cita a su autor/es del mismo modo que a los autores de libros. Luego del título va punto y se comienza con En, consignándose en cursiva el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido, lugar y editorial: Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En Franco, M. y Levin, F. (comp), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp.307-340), Buenos Aires: Paidós.

Las publicaciones periódicas formato impreso se citan: Apellido, N. N., Apellido, B. B. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), pp-pp: Pagés, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia; cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6, 71-89. Libro, capítulo, artículo en versión electrónica on line, va Apellido, N.N. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>:

7. **El plazo de presentación de los trabajos vence el 30 de Junio.**
8. **Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección electrónica: resenas.apehun@gmail.com**