
II - AUTOR INVITADO

Sebastián Plá

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde hace varios años trabaja como docente en educación secundaria, bachillerato y universidad.

Entre las actividades que ha desarrollado se encuentran investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, producción y evaluación de materiales didácticos para diversas asignaturas de las ciencias sociales, promoción de la lectura y formación docente en varios estados de la República Mexicana.

Entre algunas de sus publicaciones se encuentran el libro de investigación *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* y los libros de texto *México en el tiempo* y *El mundo en el tiempo* para segundo y tercero de secundaria y los artículos “Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España”; “Metamorfosis del discurso histórico escolar”; “Desplazamientos en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar” y; “El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia”.

Sus investigaciones actuales se centran en estudios comparativos de los currículos de historia para la educación secundaria en América Latina. Actualmente se desempeña como director de la secundaria del Colegio Madrid en la Ciudad de México. Es maestro titular de Didáctica I y II de la Maestría en Enseñanza Media superior y director y fundador del Seminario Permanente para la Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y profesor de Enseñanza de la Historia I y II de la carrera de Historia.

Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia

Sebastián Plá¹

Resumen

La formación de profesores de historia, según se argumenta en el presente artículo, debe centrarse en el conocimiento histórico escolar. Tanto en sus características epistemológicas como en sus formas de producción. Esto implica enseñar a mirar el presente en las aulas desde una perspectiva cultural, tomando en cuenta aspectos antropológicos, políticos, sociológicos, históricos y pedagógicos. Para esto, se describe la producción de interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela, la influencia de los contextos culturales de los estudiantes y los maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y el maestro como individuo dueño de historias propias y como responsable de interpelar a los estudiantes diversos modelos de indentificación. Se concluye sobre la importancia de hacer conscientes a los docentes en formación inicial o en formación continua, de distinguir los procesos educativos en los que están inmersos y de los que forman parte.

I. Situación didáctica

Cuando el adolescente Souleymaine, migrante de Malí que vive en los suburbios parisinos, es expulsado de la escuela, en la película *Entre les murs (La clase)* (Cantet, 2008) todo parece volver a la normalidad. El fin de ciclo concluye y el silencio de vacaciones sólo espera ser roto por un reinicio casi idéntico que el anterior. Pero esa expulsión o transferencia de centro escolar es mucho más que una interrupción de la rutina, es

¹ Universidad Nacional Autónoma de México

sobre todo una imposibilidad de leer el presente en el aula por parte del profesor y sobre todo, por parte de la estructura escolar. Un presente compuesto por muchos niveles y configuraciones. En primer lugar y de manera más obvia, la multiculturalidad del salón de clase. En segundo lugar, hay un conocimiento que choca con las culturas juveniles, en el caso de la película la lengua francesa. En tercer lugar, la incomprensión del profesor de su propio papel simultáneo de mediador y ariete entre los alumnos y la cultura escolar. Por último, las configuraciones significativas que se crean sobre las relaciones sociales. Todo esto está inmerso, como aseveraba Paolo Freire, en la educación como acción política.

El primer aspecto es fácil de distinguir. El aula de la película tiene franceses (con identidades diversas), chinos y alumnos provenientes del Magreb y del África Subsahariana. Sin embargo, esta diversidad implica aspectos más sutiles y a veces determinantes en la construcción de significados sociales en general e históricos en particular. La raza, el grupo étnico, la clase, los procesos identitarios, el momento histórico y el género también son parte fundamental de los vínculos que se establecen entre los alumnos, los estudiantes con el profesor, y el maestro, los jóvenes y el sistema educativo. El segundo aspecto tiene que ver con el tipo de conocimiento. La enseñanza de la lengua vehicular, el francés, se rodea de ejemplos, situaciones y aspectos culturales que legitiman la cultura hegemónica (no se olvide que lengua, geografía e historia son las asignaturas nacionales) por sobre las tradiciones e identidades múltiples que se manifiestan abiertamente en la clase. Esto termina por impedir a las diversas culturas introducirse en los sistemas educativos creados en Occidente y reproducidos en el resto del mundo.

La imposibilidad de los sistemas educativos de incluir otras formas de pensar las relaciones sociales, no implica que los profesores, desde su trinchera, dejen de intentar hacerlo. François Bégaudeau, profesor de lengua, busca promover formas de diálogo que se acerquen a sus estudiantes. Sin embargo, mientras avanza el curso, las relaciones se complican y la confianza mutua se pierde. Lo que él hace para apoyar a los estudiantes, termina siendo agresión contra los alumnos. Estas contradiccio-

nes del accionar se debe a la incapacidad de comprenderse como sujeto que se ve contrastado, atacado, negado en cierta medida por la pluralidad del aula, pero reafirmado en cuanto profesor por la estructura de la escuela. De ahí la contradicción interna que lo cuestiona como sujeto: negado por quién desea que lo reconozca, aceptado por lo que quiere cambiar. Estos tres aspectos: multiculturalidad, lógicas del sistema escolar y lugar del profesor frente a sí mismo y los demás, son elementos muy importantes en la constitución de significados sobre el pasado dentro de la escuela. La concientización de estas configuraciones no sólo queda fuera de la película, también queda comúnmente fuera de nuestras aulas.

El presente artículo trata sobre estos aspectos como ejes centrales en la formación del docente de historia en la educación media.

II. Introducción

Las preguntas que guían las reflexiones sobre qué debe saber un profesor de historia o de ciencias sociales en educación media al iniciar sus prácticas profesionales o en los programas de formación continua son varias: ¿Qué tipos de contenidos disciplinares debe manejar? ¿Cuáles son las habilidades técnicas que debe dominar? ¿Qué competencias fundamentales debe poseer? ¿Qué principios de la psicología cognitiva debe dominar? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación de los aprendizajes más pertinentes? Estas y muchas otras cuestiones que no tiene sentido enumerar aquí, tratan de ofrecer a los futuros maestros o los docentes en servicio, las capacidades necesarias para enfrentar a sus estudiantes y promover procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en los alumnos. Lo importante es saber cómo intervenir en situaciones específicas, tomar decisiones y fragmentar las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje en acciones perfectamente mensurables. Estas problemáticas cobran relevancia desde una perspectiva técnica de la profesión docente en particular y de los procesos educativos en general, heredada de la racionalidad técnico instrumental de las lógicas burocráticas y económicas, cuyos principales objetivos son el éxito y la

eficacia (Carmona, 2008; 127). Los programas de estudio para la enseñanza de la historia en la educación secundaria mexicana (SEP, 2006) y algunas sugerencias para la formación docente de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2001), son prueba de esto.

Esta visión de la formación docente y de las prácticas educativas dentro del aula, tienden a concebir el conocimiento escolar en la educación media como una mera transposición didáctica (Chevallard, 1991) del conocimiento sabio. Para esto, se basan en principios de la psicología cognitiva que fundamenta una propuesta academicista y psicologista en la construcción de esquemas mentales (Plá, 2009). Asimismo, agregan conceptos procedentes de lógicas administrativas y económicas que desplazan nociones como las competencias hacia el mundo educativo. Finalmente, han introducido la idea de evaluación en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, confundiendo o haciendo más neblinosa, la frontera entre la gestión escolar, el control burocrático y el quehacer docente dentro del aula. El nuevo maestro de historia o de ciencias sociales, piensan los responsables de las políticas de formación docente, tiene que ser capaz de responder a esto y su formación se ha dirigido cada vez con mayor linealidad rumbo a este objetivo. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, vale la pena preguntarnos si es posible repensar el cómo mirar la formación del profesor de historia en educación media.

Para pasar de una mirada técnica del quehacer docente a una mirada cultural, hay que observar el lugar que ocupa el profesor. Enfrentar a los alumnos y diseñar estrategias de enseñanza son dos prácticas cotidianas pero inmersas en palabras bélicas, como si el maestro tuviera la función de planificar un combate para que, a pesar del atrincheramiento de los estudiantes, éstos alcancen el aprendizaje. Hay una visión fracturada de los procesos educativos áulicos, en los que por un lado se encuentra el profesor y, por otro, los alumnos. Para repensar la formación docente y movernos del paradigma técnico, lo que podemos hacer, es preguntarnos de qué proceso cultural y político forma parte el docente cuando entra al salón de clases. Es decir, el maestro es parte central de los procesos educativos y en ellos entran en juego aspectos concientes, inconcientes y fuerzas

que superan y por tanto, determinan en muchos casos, al profesor y a sus propios alumnos. Por ejemplo, hay conciencia de los contenidos históricos que se pretenden enseñar, pero hay muchos aspectos de género y de clase que se encuentran sedimentados en la sociedad de los que ni el maestro ni los alumnos tienen consciencia. Al mismo tiempo, hay políticas educativas y económicas e influencias de los saberes disciplinares que obligan al profesor a tomar ciertas actitudes. Todo eso genera un inmenso presente dentro del aula. Enseñar al maestro a mirar los procesos en los que está inmerso puede o debe ser parte fundamental de su formación.

¿Qué es eso de lo que forma parte un profesor de historia? ¿Qué es ese inmenso presente en el que se encuentra el profesor de historia? ¿Qué se constituye en ese espacio cuando se enseña historia? ¿Cómo podemos pensar la formación docente si consideramos las particularidades de este presente? ¿Qué es ese presente al que Bégaudeau no puede comprender plenamente? El profesor de historia y sus alumnos están inmersos en procesos escolares particulares mediante los cuáles se construyen significaciones sobre el pasado. El texto que lo configura es el *discurso histórico escolar* (Plá, 2008b) y lo que se genera es el *conocimiento histórico escolar*.

III. La enseñanza de la historia como acción política

La enseñanza de la historia ha encontrado su función dentro de los currículos nacionales en la conformación de la identidad nacional. Basta con posar rápidamente la mirada sobre estudios a los libros de texto (Vázquez, 2000; Reinkerberg, 1991; Carretero, 2007) para percatarse del estrecho vínculo entre libro de texto e historia patria. Esta historia, muchas veces alejada de interpretaciones científicas del pasado, creadora de mitos nacionales, que narra de manera teleológica la historia nacional y que patrimonializa (Correa López, 2004) todo pasado acaecido dentro de fronteras nacionales, es abiertamente política. Entendido lo político como el uso de la historia para justificar históricamente el predominio presente de un determinado régimen y como la intención deliberada de formar un tipo determinado ciudadano. Los cuestionamientos a esta

historia en la escuela son largos y justificados: se fundamenta en la creación de héroes nacionales, promueve la memorización y no la comprensión de los contenidos, narra acontecimientos predominantemente políticos y militares, y excluye un sinnúmero de historias de las aulas de educación media en su proceso de expansión hegemónica.

Sin embargo las críticas tienden a ubicar la historia en la escuela como acción política en oposición a la historia científica como acción neutra de la producción de conocimiento sobre el pasado. Esta mirada dicotómica, casi maniquea, asevera por un lado que la historiografía profesional está exenta de una dimensión política, aspecto que ya Certeau (1985) se encargó de desmentir y, por otro, afirma que la enseñanza de la historia puede eludir su acción política. En este segundo aspecto es necesario detenerse. La enseñanza de la historia en la escuela es una acción política y no puede, en cuanto conocimiento legitimado del pasado dentro del ámbito escolar, evitar esta característica. Si la pierde, carece de sentido dentro de los sistemas educativos. Lo relevante radica en qué sentido de lo político y de acción política se le otorga:

Con la expresión de “lo político” me refiero a la dimensión de antagonismo inherente a toda sociedad humana, un antagonismo que [...] puede adoptar múltiples formas y puede surgir en relaciones sociales muy diversas. La “política”, por su parte, se refiere al conjunto de prácticas, discursos e instituciones que intentan establecer un cierto orden y organizar la coexistencia humana en condiciones que siempre son potencialmente conflictivas, ya que se ven afectadas por la dimensión de “lo político” (Mouffe, 2007; 18)

Trasladadas estas concepciones hacia la enseñanza de la historia, se puede entender “lo político” como todo aquello susceptible de ser fijado en una cadena de significados para dar sentido al pasado dentro de la escuela: ritos escolares, historias informales, transposiciones didácticas, planes de estudio, historia patria, posiciones historiográficas, códigos extra e interlingüísticos e interrelaciones sociales dentro de la escuela. Todas ellas enfrentan sus posiciones antagónicas a veces mitigadas por

acuerdos coyunturales, históricos y dinámicos. A la dimensión de “lo político” le he denominado *discurso² histórico escolar* (Plá, 2008b).

La “política”, en el sentido expuesto por Mouffe, es la enseñanza de la historia y parte de lo que produce es el *conocimiento histórico escolar*. La enseñanza de la historia es la acción o práctica que pretende ordenar el pasado y legitimar las formas de pensarlo dentro de los procesos de escolarización. Esta acción, hace esfuerzos deliberados por configurar significaciones sobre el pasado que oculten o maten los antagonismos en narraciones coherentes, que permitan interpretar el pasado de una manera unívoca, y reduzcan la diversidad política, representada por los antagonismos, a partir de la creación de puntos nodales, poseedores de fuerzas hegemónicas: la nación, la historia patria y en los últimos años la globalización y el liberalismo (Plá, 2009).

Al hablar de política entramos necesariamente al terreno del poder, pero sobre todo, de las lógicas de razonamiento mediante el cuál el poder se constituye y perpetúa. En la enseñanza de la historia, el poder es mucho más complejo que la imposición de interpretaciones estatales sobre determinados acontecimientos históricos o el sentido de las narraciones nacionales con fuerte tendencia excluyente. Tiene que ver con los mecanismos con los que el profesor controla el aula (autoridad jerárquica, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación), con el objetivo de su enseñanza, con concepciones históricas del docente y

² Se usa el término discurso, siguiendo a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, “para subrayar el hecho de que toda configuración social es una configuración *significativa*. Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho *físico* es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos sino que son, por el contrario, socialmente construidas. Este conjunto sistemático de relaciones es lo que llamamos discurso. [...] El carácter discursivo no implica en absoluto poner su *existencia* en cuestión.” (Laclau y Mouffe, 1994, 114-115). De esta manera, el discurso histórico escolar no niega el pasado, sino que afirma que la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela, depende de relaciones sociales específicas.

con las interpretaciones informales que se introducen al salón de clases. Lo relevante en la formación docente, es que el maestro entienda el papel que juega en la perpetuación de este poder y si es posible, en las posibilidades que este poder le otorga para transformarlo. Es decir, las lógicas de poder dentro de la escuela, centradas en muchos casos en el conocimiento disciplinar, tienden a ser coercitivas, pero al mismo tiempo abren la posibilidad de ser creativas e incluso liberadoras.

Retomando la situación didáctica presentada al inicio del artículo, en *Entre les murs*, las relaciones de poder que se dan dentro de la clase están repletas de tensiones irresolubles, de antagonismo culturales, de interpretaciones históricas, de sentido de los procesos de escolarización que la estructura escolar no puede solucionar. Como mucho, si lograra modificar sus prácticas, las alcanzaría a suavizar. Aunque en cierto momento hay un acercamiento entre Souleymaine y Bégaudeau gracias a la habilidad de este último para traer al aula la historia personal y explotar las habilidades que posee el estudiante, más adelante esta cercanía se rompe en cuánto el joven amenaza las relaciones jerárquicas de la escuela. “Lo político” es el antagonismo inherente (cultural, económico) del aula, “la política” es el ejercicio de ese poder (la autoridad escolar). En este caso, no se puede llegar a un acuerdo porque la política escolar no acepta los antagonismos. Una educación democrática radical, debe partir de la consciencia de la existencia de diferencias. La clase de historia tiende a profundizar de manera inconsciente estos antagonismos, pero tiene la posibilidad de corregirlos: he ahí su condición política.

Existen otras formas de pensar la historia dentro de la escuela. Por ejemplo, la separación de historia en académica, popular o cotidiana y escolar (Carretero, 2007)³ puede ser útil desde un punto de vista didác-

³ Mario Carretero describe tres sentidos de la historia: la académica, la escolar y la cotidiana. “Más que tres regímenes excluyentes, se trata de tres niveles de estructuración de narraciones que interrelacionados moldean diferentes dominios de la subjetividad y los enlazan progresivamente.” (Carretero, 2007; 37).

tico, incluso si se reconocen las fronteras entre ellas cómo espacio de intelección. Sin embargo, este autor sigue confrontando la historia académica como heredera de un racionamiento ilustrado, esterilizado de toda ideología, a una idea romántica de sentimientos y pasiones en la historia, contaminada por intereses políticas. Al conocimiento histórico escolar, hay que pensarlo desde una epistemología particular, no como simple tensión entre sentimientos y razonamientos, si no como una conjunción de acciones políticas, procesos psicológicos, prácticas culturales y lógicas sociológicas que se conforman de manera particular en cada centro educativo. Es decir, un conjunto de relaciones sociales que configuran un discurso sobre el pasado. Sin esas relaciones, hay pasado, pero no construcción de significaciones. Todo esto se conjunta en el presente, por lo que hay que tener claro que cuando investigamos sobre la enseñanza de la historia, formamos profesores para la educación media o realizamos prácticas de enseñanza, estamos en un uso público de la historia en el presente, por lo que hay que enseñar a los docentes a leer el presente dentro del aula, en cuanto acción política.

IV. El conocimiento histórico escolar: entre la historiografía profesional y la historia escolar

Además de que los docentes de historia comprendan y tengan consciencia del carácter inexorablemente político de su quehacer dentro del aula, es necesario que conozcan el tipo de conocimiento que producen, junto con sus estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento histórico escolar está conformado por múltiples elementos que entran en juego en los momentos de narrar, interpretar y explicar los acontecimientos del pasado. Este conocimiento, tiene entre sus principales componentes la relación entre la historiografía profesional y la historia dentro de la escuela. En ocasiones, este vínculo es estrecho, pero en otras francamente se alejan entre sí. Su proximidad o cercanía depende de la posición historiográfica que sostenga el profesor, de los diseños curriculares y de la finalidad o sentido que se le otorgue

al estudio de contenidos históricos, pero también a las construcciones culturales e históricas de los conocimientos escolares.

En *Entre les murs*, aparece como personaje secundario un profesor de historia. Este maestro es experimentado, poseedor de una didáctica fija y con ideas disciplinarias muy claras. En cierto pasaje, se aproxima al personaje principal, profesor de lengua francesa, y discuten sobre las lecturas que pueden compartir. Para el maestro de historia, sería oportuno leer a Voltaire, específicamente *Cándido*, para trabajar algunos aspectos de la Ilustración. Sin embargo, Bégaudeau considera este texto como árido, alejado de la realidad de los estudiantes y que se corre el riesgo de provocar rechazo hacia la lectura por parte de estudiantes de por sí poco afectos a los libros. No logran llegar a un acuerdo. Las diferencias no se deben sólo a que un maestro promueve una didáctica tradicional de la historia, mientras el otro hace esfuerzos por renovar los procesos de enseñanza. Más bien, lo que se puede observar es el lugar del conocimiento histórico escolar, centrado en una visión fundamentalmente disciplinar, de lecturas de textos históricos de gran trascendencia en la historia francesa, pero poco significativos para el presente. El maestro de historia no se percata que está perpetuando y legitimando un tipo de conocimiento específico: el académico y escolar por sobre el cultural del presente.

El conocimiento disciplinario, independientemente de la asignatura que se esté hablando, ha merodeado los contenidos de enseñanza de las escuelas. Estos saberes son un conjunto de normas, contenidos, metodologías, principios teóricos y prácticas de investigación que con pretensiones científicas se legitiman socialmente como portadores de un saber específico. Son lugares fundados por un estrecho nudo entre el saber y el poder. La historia, la biología, la economía, las ciencias de la educación y tantas otras son saberes disciplinarios, tanto por hacer referencia a un saber del que se construye conocimiento como por disciplinar las formas en que debe construirse ese conocimiento. El saber y el poder se unen en el saber disciplinar.

En el caso de la historia, Certeau ayuda a comprender la producción del conocimiento histórico, en especial a la “combinación de un lugar social, de prácticas ‘científicas’ y de una escritura” (Certeau, 1985, 72). Existe una institución social de la Historia o de los historiadores que reglamenta y controla los mecanismos mediante los cuáles se construye el conocimiento científico y por tanto las significaciones sobre el pasado. La práctica y la escritura quedan subordinadas a esta institución social. Las disciplinas, sigue Certeau, están siempre ligadas a la formación de grupos que definen lo que es un saber que ocupa un lugar en el espacio social. Estos nuevos cuerpos son los lugares epistemológicos desde los que se significa el pasado y tienen tres elementos importantes: su relación con la sociedad, la creación de una normativa interna; y la definición de un lenguaje propio. Todo esto hace de la historia un conocimiento particular.

Pero la producción de este conocimiento tiende a ocultar los procesos con los que se crea. En el caso de la historia, por ejemplo, los historiadores han tomado una posición “neutra”, surgida de la relación con la sociedad que les pide observar y comprender el pasado pero no juzgarlo, sin embargo, la producción de significaciones sobre el pasado es histórica y cultural por lo que no puede desligarse de su momento histórico, que de una u otra manera, se relaciona no sólo con el historiador individual, sino con el propio lugar epistemológico que lo reglamenta. La producción historiográfica, a partir de la prohibición y la acreditación, excluye e incluye significaciones y por tanto legitima ciertas articulaciones discursivas sobre el pasado. En términos coloquiales fija la “verdad” sobre el pasado.

Las relaciones entre saber y poder se deslizan hacia los procesos de escolarización (Popkewitz, 2000). Ahí, la historia pierde su predominio y transformaciones relevantes.⁴ Existen luchas entre diferentes saberes

⁴ Estas transformaciones ha recibido diferentes nombres según los autores: Yves Chevallard (1991) le denominó transposición didáctica y Popkewitz (1998) alquimia de

por determinar los contenidos de enseñanza: la psicología, la pedagogía y la economía disputan un lugar hegemónico. Cada una de ellas posee su propia visión de enseñanza y aprendizaje, orden escolar, función de la escuela en la sociedad y de enseñanza de la historia, por lo que se acomodan una sobre otra, aquella junto a la de más allá o se combinan entre sí para normar y legitimar un determinado conocimiento dentro de la escuela. Es decir, el conocimiento histórico escolar no es un conocimiento neutro transpuesto desde el saber disciplinar o una visión meramente estatal de historia patria, por el contrario, dentro de su composición existe múltiples elementos provenientes de distintas fuentes y la conjunción no se da de manera natural.

Si el profesor de historia es consciente de la construcción histórica y política de los saberes escolares (Goodson, 1995; Cuesta, 1997) puede percatarse de muchos aspectos que lo rodean. Por ejemplo, al ver la historia en la escuela como una mera imitación del conocimiento profesional se observarán un sinnúmero de deficiencias en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se tomarían las categorías analíticas de otros campos del conocimiento y se trasladarían acríticamente a otra realidad, a otras formas de construir significaciones sobre el pasado. En cambio, si se tiene presente que el papel de las competencias en los currículos de enseñanza de la historia en América latina actuales se debe a visiones económicas de la educación, es fácil comprender que el conocimiento histórico escolar es un conocimiento distinto al conocimiento histórico producido por los historiadores. Este conocimiento escolar tiene que ver directamente con el uso de la historia en el presente.

Entonces ¿qué historia debe saber el docente? El maestro de historia tiene que saber historia. Verdad de Perogrullo y como tal irrelevante su planteamiento como problema de la formación docente. Pero si nos preguntamos qué historia puede ayudarle al profesor a leer el pasado en

las asignaturas escolares. Discusiones sobre estas categorías pueden verse en Matozzi (1999) y Plá (2009b).

el aula, la afirmación parece perder su inocencia y convertirse en tema central. El dilema en el presente texto no es cuál es la historia que debe enseñar o cuál es la trasposición didáctica más pertinente. Ni siquiera el papel de la metodología de la historia en los procesos de enseñanza de la historia, si no qué historia le puede ayudar a ser mejor profesor. La mejor respuesta a esto, podría encontrarse en las formas de pensar la historia, es decir, en la historiografía, pero sobre todo en la teoría de la historia. Esto no implica, de ninguna manera, disminuir la importancia en la formación en temas monográficos relevantes e indispensables para su práctica profesional. Sólo es cuestión de dar las herramientas conceptuales para que el maestro pueda pensar el tipo de conocimiento histórico que produce o en otras palabras, el quehacer docente como producción de discurso histórico.

La teoría de la historia es amplia, quizá demasiado para pensarse cómo parte central de la formación de los profesores de historia. Además, en ocasiones peca de ser densa, difícil y con una proximidad a la filosofía que todavía complica más su lectura y estudio. Para colmo, ha existido y existe una larga lucha entre la teoría y el quehacer historiográfico en el que la primera francamente va perdiendo. A pesar de estas dificultades hay que pensarla como una rama de la historiografía que permitirá a los docentes a leer el presente, por lo menos en dos direcciones. La primera es la capacidad de comprender las formas de producción del conocimiento histórico escolar, como ya se ha visto. La segunda es comprender los diferentes elementos históricos que entran en juego. Un ejemplo útil es la noción de tiempo histórico. Ya Pilar Maestro (2001) mostró la relevancia de la teoría para que los maestros puedan desarrollar de manera más compleja y eficiente, los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.

Pero también el análisis del tiempo histórico permite comprender el presente que rodea y del que es parte el profesor. El concepto de *regímenes de historicidad* (Hartog, 2007) estudia las formas en que las sociedades articulan las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. En la actualidad, Hartog piensa que la sociedad de consumo que se extendió

desde mediados del siglo veinte, modificó las formas modernas de entender el tiempo. Mientras que para los modernos surgidos de la Revolución Francesa de 1879, el tiempo preponderante era el futuro, en la actualidad lo que predomina es un presentismo absoluto y omnipresente. El presente como centro de las relaciones temporales, cambia la visión y el sentido del pasado. Mientras que los alumnos y los maestros viven en la vida cotidiana bajo este régimen de historicidad, la escuela pretende enseñar una visión braudeliana de larga duración o una visión cíclica basada en la máxima de *historia magister vitae*. El docente debe preguntarse, antes de diseñar su plan de trabajo o cuando mira su aula, cómo puede manejar distintos tiempos históricos o enseñar sobre el pasado cuando lo que predomina es el presente.

La relación entre historiografía profesional y enseñanza de la historia sobresale fácilmente. Sin embargo, es necesario tener presente las diferencias epistemológicas que existen entre ambas formas de conocimiento. El conocimiento histórico escolar está amarrado por las políticas educativas, las luchas de poder entre saberes disciplinarios dentro de los diseños curriculares, visiones historiográficas particulares de los profesores de historia y una cantidad de historias que son proscritas de las aulas pero que están presentes de manera implícita. Sobre ellas hay que detenerse cuidadosamente para que el maestro pueda leer cómo el presente determina las interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela.

V. La mirada sociocultural a la enseñanza de la historia

Antes de concluir el ciclo escolar, Bégaudeau realiza una actividad oral de recapitulación. En ella cada uno de los estudiantes expone al resto de la clase qué fue lo que aprendió a lo largo del curso, sea de la asignatura de lengua o no. El profesor de lengua es también asesor o tutor de los jóvenes. Las respuestas, como es de esperar, son variadas y de muy diferente índole. Una es la que me interesa resaltar aquí: una estudiante de origen africano, menciona el comercio de esclavos y el recorrido transatlántico que navegaban rumbo a América. Esto seguramente lo apren-

dió en la clase de historia del maestro rígido y formal. Le interesó quizá por la buena exposición del docente o quizá por las estrategias didácticas, pero seguramente la razón fundamental, aunque el guión de la película no lo permite identificar explícitamente, es que la adolescente encontró interesante el tema por remitir a algún modelo de identificación fomentado en su entorno social y cultural y no dentro de la escuela. Esto se debe a que el pasado dentro de los centros escolares desborda el conocimiento científico y los estrechos límites de los objetivos o aprendizajes esperados.

El contexto cultural de los estudiantes y de la escuela es fundamental, casi determinante, en el aprendizaje del pensar históricamente o más exactamente, en la construcción de significados en el aula. Esto va más allá de la afirmación de la psicología cognitiva que incluye el contexto de aprendizaje como parte central de las formas de adquirir un conocimiento. Esto se debe a que los alumnos aprenden historia a través de los medios de comunicación, las historias familiares, las ceremonias cívicas, los museos y el turismo, conocimientos e interpretaciones que se introducen al aula con fuerza. Cuando se habla de aprender a leer el presente en el aula, hay que comprender cómo este contexto influye en el aprendizaje de la historia, entendido esto mucho más allá que simples habilidades cognitivas. En el caso de *Entre les murs* es una diversidad cultural sin precedentes.

Terrie Epstein (2009), profesor y formador de docentes norteamericano, consciente de esta situación, hace un análisis muy interesante al respecto. Para él, el objetivo de la enseñanza de la historia es promover la justicia social. Para alcanzar esta finalidad, el docente debe conjuntar tres elementos: el primero son los puntos de vista e interpretaciones que se tenga del presente, pues el estudio del racismo y otras formas de opresión no deben verse únicamente como características del pasado, sino como un continuo histórico de relaciones sistemáticas de poder. El segundo es que los docentes tienen que tomar consciencia de cómo la identidad de los estudiantes influye en sus puntos de vista acerca de la historia, la sociedad y su posición en relación a las interpretaciones na-

cionales o hegemónica de los procesos sociales. Los estudiantes, afirma el autor, que han quedado excluido de las principales interpretaciones de la historia en la escuela, construyen sus propios marcos interpretativos para dar significado al pasado. Por último, la propia historia del profesor, sus puntos de vista y su identidad se combinan en los procesos de enseñanza de la historia, por lo que éste debe ser consciente de ello, pues así identificarán las limitaciones de su propio marco referencial o formas de interpretación histórica (Epstein, 2009; 15-16). Importa el pasado, pero también el presente.

Estos tres puntos (relaciones de poder, identidades juveniles e identidades docentes) tienden a quedar fuera de los procesos de formación docente inicial o permanente. Sin embargo son mucho más importantes para la enseñanza de la historia que el aprendizaje de habilidades de pensamiento genéricas que tienden a promover una visión única y homogénea del pensar históricamente dentro de la escuela. El propio Epstein, en investigaciones anteriores (1997), estudia las diferencias que puede sufrir el principio de autoridad entre estudiantes de orígenes caucásicos y afroamericanos en un mismo salón de clase. Los resultados son bastante explicativos por sí mismos: mientras que los primeros daban credibilidad al profesor y al libro de texto acerca de las interpretaciones sobre la esclavitud o el papel desempeñado por los afroamericanos en la construcción de la nación americana, los afroamericanos confiaban más en sus familias. Es decir, en el aula se daba un proceso de credibilidad que influía en los procesos de enseñanza de la historia: ¿qué puede aprender un estudiante de un profesor al que no le cree? La historia comunitaria, la memoria colectiva, se introducen en el aula y aunque no lo hagan explícitamente, facilitan o resisten a los procesos de expansión hegemónica de una particular forma de interpretar el pasado.

Existen más estudios al respecto. Linda Levstik (1997) realizó estudios en Estados Unidos y Nueva Zelanda para conocer las formas en que interpretaban el pasado los estudiantes. En el segundo caso, se centró en comparar las opiniones sobre determinados acontecimientos históricos entre poblaciones de estudiantes *pakeha* (neozelandeses de origen

europeo) y maoríes. En especial destacó el Tratado de Waitangi de 1842, en el cuál se firma la paz entre los colonizadores europeos y los maoríes. Los estudiantes *pakeha* mencionaron el Tratado como un acontecimiento fundador de Nueva Zelanda, en el que de manera bastante justa, los maoríes aceptaron convertirse en súbditos de la corona británica a cambio del respeto de sus tradiciones y derechos sobre la tierra. En cambio, los estudiantes maoríes consideraban el tratado como un acuerdo injusto y desigual, pues su pueblo fue despojado de sus tierras y sus derechos históricamente constituidos como pueblo originario. Hay una diferencia y una similitud con el estudio de Epstein. Mientras que en este estudio los alumnos pertenecen a centros escolares distantes, en la investigación realizada en norteamérica, los alumnos están en el mismo grupo. La similitud es que mientras los heredados de las tradiciones nacionales reafirman las historias narradas en la escuela, la historia de los pueblos discriminados se centra en las comunidades y en las familias, pues los niños maoríes aprendieron sus versiones del pasado en las casas de reunión o *marae*. Además, Levstik agrega que es tan fundamental el lugar geográfico que ocupamos en el mundo como del contexto sociocultural en el que nos desenvolvemos

A pesar de dar una importancia significativa al contexto cultural y del lugar geográfico que se habita (Levstik, 1999; 30), Levstik considera de vital importancia la introducción de la historiografía científica para evitar la creación de mitos. La autora norteamericana propone una enseñanza científica de la historia para evitar que las historias populares promuevan mitos sobre el pasado. Sin embargo, también hay que ser cuidadosos, pues no todo conocimiento histórico proveniente de otras fuentes que no sea la historiografía profesional necesariamente implica un conocimiento equivocado, mítico u obstáculo del aprendizaje del pensar históricamente. Por el contrario, existen muchas formas de interpretar la historia, de resignificar determinados acontecimientos históricos y de relacionarlos con el presente y que no son conocimientos erróneos, si no construcciones culturales. Su presencia en los estudiantes, en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cobra sentido en cuanto los observamos en su dimensión política, a veces com-

puestas por tensiones irresolubles, que chocan, se articulan y se encadenan de maneras coyunturales y por lo tanto dinámicas e históricas.

Un estudio que combinó pensamiento historiográfico y construcciones culturales sobre el pasado puede verse en Plá (2005). En él se realizó un proceso de transposición didáctica de la escritura de la historia, como componente central del pensar históricamente, para que los estudiantes de bachillerato pudieran realizar interpretaciones personales sobre el pasado bajo criterios científicos de comunicación. La escritura de las jóvenes permitió observar el carácter escolar de la misma (escritura destinada al profesor), formas narrativas de explicación histórica, relaciones de intertextualidad y manejo del tiempo histórico. A pesar de los límites que se pusieron en los ensayos, las opiniones personales de los estudiantes salían a la luz. En ellas, se destacaba el peso sobre ciertos acontecimientos de la historia de México, como la conquista de Tenochtitlán en 1521 y la invasión norteamericana y la subsecuente pérdida de territorio en 1846-1848. Al escribir sobre estos temas, los estudiantes olvidan la objetividad científica para entregarse a cierto fervor patrio o a dar su opinión sobre el presente mexicano. En un sentido, los textos combinaban lo que es la interpretación histórica en las aulas: pensamiento científico, contexto escolar e historias personales.

Sea en el caso de jóvenes en Nueva York, de estudiantes en Nueva Zelanda o de alumnos mexicanos, parece existir ciertas características comunes. La identidad nacional, las identidades comunitarias y las identidades individuales se introducen inexorablemente en el aula. Del mismo modo, las interpretaciones que promueven esas identidades fuera de la escuela, dependen mucho del proceso o acontecimiento histórico sobre el que se esté trabajando. El pasado sí cuenta, pero sobre todo el pasado propio y la interpretación que se haga de él. Y uno de los pasados más complejos de introducir en la escuela es la historia reciente. Sobre este aspecto de la enseñanza de la historia pueden verse las investigaciones coordinadas por Joan Pagés y M. Paula González (2009) y la compilación de Elizabeth Jelin y Francisco Guillermo Lorenz (2004). Ambos trabajan el problema de la memoria colectiva, el estudio de la historia

reciente y las complicaciones que esto implica, sobre todo por los marcos conceptuales de interpretación que los alumnos traen de fuera de la escuela. Y también los maestros.

Un ejemplo de esto último, historia reciente y profesores de historia o ciencias sociales lo expone Rocío Trinidad (2004). La investigadora trabaja el papel de los maestros en la reconstrucción de la memoria acerca de la guerra de Ayacucho entre el ejército peruano y Sendero Luminoso de 1980 a 1995. Asimismo, recuerda el papel relevante del magisterio en esta lucha, al grado de criminalizarse la práctica docente con el decreto *Apología del terrorismo*, en el que se condenaba a cualquier maestro que promoviera ideas senderistas o “subversivas” dentro del aula. Esta situación generó en los maestros estudiados contradicciones, justificaciones y miedos hacia el tema: las contradicciones son entre el discurso y la práctica y entre el currículum y lo que se enseña. En el primer caso, a pesar de que los profesores entrevistados argumentan sobre la importancia de las ciencias sociales y en especial de la historia para enseñar aprender de los acontecimientos del pasado para evitar repetirlos en el futuro, los contenidos en la clase no se alejan de la historia oficial. Las justificaciones se basan en las reformas de los años noventa que, al reducir la carga horaria de las ciencias sociales, no les deja tiempo para estudiar la historia contemporánea. Por último el miedo, proveniente de la criminalización de los docentes de Ayacucho, que los convertía en *terrucos* o terroristas de Sendero Luminoso. Este estereotipo creado por el gobierno es aún vigente y tiene un origen de la popularización de la profesión docente, que la denigra social y económicamente. Los maestros de Ayacucho han escogido el silencio, un olvido simulado.

El contexto cultural, personal e histórico de los alumnos y los maestros, tiene un lugar importante en la lectura del presente en el aula. Tenerlos visibles, identificarlos, sacarlos a la luz a pesar de los antagonismos que produzca, es necesario para promover una enseñanza de la historia democrática radical, en fin, una enseñanza de la historia política.

VI. La estructura escolar como configuración de significados

Souleymaine llega al consejo disciplinario con la incertidumbre que provoca conocer el veredicto de antemano y no poder evitarlo. Tanto ahí, como en diferentes reuniones colegiadas el maestro de historia se revela con nitidez. Para él las rupturas de las normas escolares, el desprecio a las jerarquías y el enfrentamiento entre conocimiento escolar francés y tradiciones subsaharianas son amenazas a toda la sociedad francesa y aun peor, a su propio imaginario como docente de la memoria nacional. Por tanto, el alumno debe salir del centro escolar. Su posición no puede ser otra que la perpetuación de la lógica del razonamiento escolar, de sus formas de control, de su cultura. El maestro de historia cumple una función de arconte de la memoria nacional y de la memoria escolar y al mismo tiempo se presume a veces como un ser humano repleto de virtudes, un modelo que interpela con modelos de identificación provenientes del pasado. Esto se debe al sentido de la enseñanza de la historia dentro de la escuela.

Lo escolar hay que entenderlo en un sentido amplio, al igual que la educación. El primero hace referencia a la institución social que articula discursos para normar las prácticas educativas. Dentro de ella la distribución de los tiempos y los espacios ayudan a la construcción de significados de muy diversa índole. La escuela tiene sus límites bastante definidos por lo jurídico, lo ideológico, lo administrativas y muchos otros conceptos, por lo que es relativamente sencillo unir la escuela a la educación (Buenfil, 1993, 13).

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, a partir de los modelos de

identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, 1993, 18-19).

La especificidad, continúa Buenfil, se define en las relaciones de lo educativo con otros elementos del contexto social. Aunque esta idea de educación implica estudiar los procesos educativos fuera de lo escolar, sirve para comprender funcionamientos internos del discurso histórico escolar pues permite enlazar otras formas institucionales o no de significación del pasado con lo que sucede en la escuela. Limitarse a las palabras escolares sobre la enseñanza de la historia, por ejemplo, impide comprender cómo las otras historias influyen o se imbrican en las significaciones históricas dentro del pasado. Es decir aquellas investigaciones y concepciones de la educación que amplían sus horizontes fuera de la escuela, permiten regresar a ella con nuevas miras, en especial con todo lo externo que se introduce en el aula. El maestro de historia no puede dejar de mirar la interrelación entre lo escolar y su entorno dentro del proceso educativo.

La escuela y los fines educativos le otorgan un lugar al profesor de historia. ¿Cómo interpela a los estudiantes dentro de la escuela? ¿Qué modelos de identificación tiene que reproducir el docente? El maestro de historia moraliza. Lo moral en la historia o el acto moralizante de la producción histórica es un elemento que conjunta a la historiografía profesional con la historia escolar, sobre todo a partir de su construcción en forma de relato. Por un lado, lo moralizante de la escritura de la historia no es contraria a la objetividad y a las pretensiones de verdad de la disciplina, sino que de manera consciente o inconsciente se produce en los historiadores una aceptación o una negación de los procesos históricos estudiados e investigados. Por otro, la escuela incluyó a la historia en el currículo para formar identidades nacionales y para moralizar a partir de los modelos de identificación que se presentan, junto con la geografía, el civismo y la lengua, a los estudiantes. Identificar y aceptar la existencia de esta función escolar del maestro de historia, permite distinguir nuestros límites docentes, al saber lo que consideramos como lo bueno y lo malo, lo correcto y

lo incorrecto, la fidelidad y la traición, lo permitido y lo prohibido, lo legítimo y lo ilegítimo en las narraciones históricas. Incluso, dentro de una aparente neutralidad científica, la historia en la escuela no puede soslayar el acto de moralizar, de ejercer una acción política.

Los modelos de identificación que interpelan a los estudiantes a través de la acción moral y política de la enseñanza de la historia son aparentemente cerrados, ahistóricos. Esto se debe a que la identidad se ha cargado de una fuerte impronta esencialista, acabada, inmanente al sujeto, como si la mexicanidad fuera cuestión dada y no dinámica e histórica. El profesor de historia que parte de esa concepción de la identidad dentro de la escuela no lee el presente por dos razones: una; no reconoce el discurso que repite y dos; no entiende el proceso de identificación como un movimiento entre el entorno del sujeto (profesor, estudiantes), los diversos códigos de los que puede hacer uso (religiosos, étnicos, políticos, escolares) y los deseos del individuo (Padierna, 2007). Por tanto, en la enseñanza de la historia aparecen personajes con identidades puras o sucias, descontextualizadas, totalizantes, mientras que en el aula las identidades se mueven, varían de un día para otro, ocupan diferentes lugares y se sujetan a modelos de identificación pasajeros, incompletos. Esta es una de las principales razones por la que la historia en la escuela secundaria choca constantemente con las miradas adolescentes.

Otro elemento central de la construcción de significados dentro de la escuela es el currículo. Como toda significación, el currículo es una construcción histórica y cultural, contingente, propia de los procesos de escolarización. Se entiende aquí como todo aquello que está organizado consciente o inconscientemente dentro del ámbito escolar (conocimientos disciplinares, prácticas culturales, usos de lenguajes, distribución del tiempo), que tiende a orientar y a dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje y a prescribir lo que se entiende por sujeto educado para el sistema educativo de una determinada sociedad. Sus referentes son los planes y programas de estudio, las divisiones por asignaturas o por áreas del conocimiento, los enfoques de enseñanza, los conceptos de aprendizaje y las concepciones de que es un estudiante y qué un docente. En

cierta medida es todo lo que el alumno puede aprender dentro de la escuela. El currículo, entonces, es mucho más que disputas hegemónicas entre conocimientos científicos que pretenden ser legitimados en la estructura escolar y también es más que un dispositivo de reproducción del sistema social a través de lo oculto en las prácticas escolares, sino la condensación real y simbólica de todos los componentes mencionados.

El docente de historia es en cuanto pertenece a una escuela organizada por una lógica curricular. Esta estructura le permite ejercer una serie de prácticas, más allá de la interpelación de modelos de identificación, mediante las cuáles, consciente o conscientemente, se constituye como tal. Por ejemplo, el ejercicio del poder a través de los instrumentos de evaluación, terminan por legitimar no sólo su posición jerárquica por encima de los alumnos (situación que Souleymaine no acepta) si no un tipo de conocimiento escolar. El currículo de historia, representado por los planes de estudio, determina las interpretaciones y los contenidos históricos que pueden ser trabajados. El profesor, mediante la didáctica y más específicamente la evaluación, termina por ejercer una autoridad excluyendo ciertas significaciones del pasado y ensalzando otras. Este es el problema que enfrenta Bégaudeau en la película: por un lado trata de comprender la cultura que tiene enfrente pero la escuela como contexto configurador de significaciones se lo impide, lo que regresa a los estudiantes en forma de agresión. No es tanto el profesor quién agrede, si no la estructura que lo ubica en un determinado lugar en las relaciones sociales dentro de la escuela. Por eso es ariete y mediador al mismo tiempo.

La historia dentro de la escuela está sujeta por tantos factores que aparentemente nada tienen que ver con ella: gestión escolar, diseños curriculares, sentidos amplios de educación, distribución temporal y espacial de los procesos de socialización y legitimación de un conocimiento mediante el proceso de evaluación. Sin embargo la enseñanza de la historia⁵ es en

⁵ Para una mejor comprensión de los procesos de enseñanza de la historia, es oportuno diferenciarla aunque sea analíticamente, de otros usos públicos de la historia en el

cuanto se encuentra dentro de un proceso sistemático de educación y por tanto, la construcción de significados sobre el pasado en las aulas está influido y en ocasiones determinado por las lógicas escolares y no por la disciplina, la historia oficial o las historias populares que inundan los imaginarios de los estudiantes y los profesores. El profesor de historia que pretenda dar un giro cultural a su enseñanza tendrá que comprender y aceptar que existe un elemento coercitivo que la escuela ejerce sobre los estudiantes y sobre él.

VII. Conclusiones: leer el presente en el aula

La enseñanza de la historia es una cuestión del presente (Santisteban, 2006). Lo es, como dice el investigador catalán, porque su finalidad educativa se centra en la formación de los ciudadanos actuales y porque el objetivo en gran medida es comprender lo que vivimos hoy día. Y también lo es por otras razones. Es un uso político del pasado en el presente y es una acción determinada por muchos factores del presente (y del pasado) que son imposibles de numerar. Incluso en ocasiones son muy difíciles de identificar, delinear y comprender su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia dentro de la escuela. “La realidad, hija del deseo, no es una suma de objetos que se describen con más o menos fineza, sino una comunidad de presencias” (Bonney en Farge, 2008; 17). Sin embargo, a pesar de las dificultades el profesor no puede dejar de hacer un esfuerzo considerable para mirarlas.

presente, en específico de la divulgación de la historia. En última instancia, si consideramos a la divulgación de la historia como aquel pasado que se comunica fuera del saber disciplinar, la enseñanza de la historia es divulgación, sin embargo, esto implica negar sus formas de producción, los elementos que se articulan para formar significaciones históricas en espacios sociales particulares y en especial, mantiene la idea legitimizadora de que únicamente el saber disciplinar es quién construye conocimiento. Las diferencias básicas radican en que la enseñanza de la historia es sistemática; se práctica dentro de la escuela; es inexorablemente política y el conocimiento histórico escolar es un conocimiento particular.

Es claro que muchos de los estudiantes representados en *Entre les murs* no aceptaron los modelos de identificación que les propuso la escuela. Esto se debió, como hemos visto, al choque de conocimientos escolares frente a los conocimientos populares e informales de los estudiantes, de la imposibilidad del sistema educativo para aceptar otras formas de significar los contenidos trabajados en clase y a la incapacidad del docente de ubicarse conscientemente en un doble lugar de creador de libertades y de ejecutor de las normas escolares. Pero también hay muchos presentes que no pueden ser excluidos de la lectura cultural del aula y que no hemos mencionado: la globalización; las distintas adolescencias y las circunstancias personales en que se viven; y las transformaciones en los procesos de socialización que están creando los nuevos dispositivos de comunicación entre otros. Todos estos aparecieron en la película: migración y políticas antimigrantes; intereses juveniles y modelos de identificación; el uso de la computadora como instrumento para el trabajo en el aula.

Y hay otras más complejas y que impactan con fuerza a los sistemas educativos y por tanto a la enseñanza de la historia. En la actualidad las formas sociales responsables de limitar las elecciones individuales y la perpetuación de los hábitos sociales, como es la escuela, se están transformando; la separación entre poder y política es cada vez mayor; la reducción cada vez más notoria de estructuras sociales de solidaridad, como la salud y la educación pública; y la incertidumbre de una sociedad en presente permanente (Bauman, 2007), afectan directamente a las lógicas curriculares y al sentido de la educación para los jóvenes y sus familias. El profesor de historia tiene que tener claro que puede convivir con jóvenes sin interés por la historia y aún más alarmante, sin valoración alguna hacia los procesos de escolarización. A Souleymaine lo que le sucede es esto último: la cultura escolar no tiene sentido para él.

El presente en el aula, como hemos visto, se refleja en muchos componentes. Aquí se estudiaron la acción política de la enseñanza de la historia, destacando el irreductible antagonismo social que permea las relaciones dentro del aula; la relación entre conocimiento disciplinar y la historia en la escuela, en la que existen similitudes y profundas diferen-

cias; las identidades de los estudiantes y sus historias familiares como componentes centrales de los marcos referenciales desde el que interpretan y aprenden historia y; por último, la escuela como contexto que crea las condiciones de posibilidad y al mismo tiempo limita, a las formas de producción de significaciones sobre el pasado en el aula.

Leer el presente en el aula desde una visión cultural es sin lugar a dudas un reto complejo. Formar para que los docentes lo hagan cotidianamente en el salón de clases también lo es. Sin embargo es un esfuerzo que vale la pena hacer para superar una visión meramente técnica y repetitiva del quehacer docente y darle la oportunidad al maestro de que entienda a sus alumnos y que también se entienda él como parte central de la producción de una forma particular de conocimiento sobre el pasado. Lo importante es aprender a leer el presente, para actuar en él.

Bibliografía

- BONNEFOY, Y. (2008) “La lucidité des chimères”, *Le Monde*, 16 de febrero de 1996, en Farge, A. *Lugares para la historia*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.
- BAUMAN, Z. (2007) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets
- BUENFIL, R. N. (1993) *Análisis del discurso y educación*, México, documentos DIE-CINVESTAV No. 26, CINVESTAV
- CARMONA, M. (2008) “Hacia una reflexión docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos” en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, pp.125-146
- CARRETERO, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós
- CERTEAU, M. de (1985) *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana

- CORREA LÓPEZ, M. (2004) “Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad)” en Forcadell, C. *et. al.* (ed.) (2004) *Usos de la Historia y políticas de la memoria*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona, Pomares Corredor.
- CHEVALLARD, Y. (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aiqué.
- EPSTEIN, T. (1997) “Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding” *Social-Education*; vol. 61 no.1 pp. 28-31 January
- EPSTEIN, T. (2009) *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, New York, Routledge
- GOODSON, I. F. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor
- HARTOG, F. (2007) *Regímenes de historicidad*, México, Universidad Iberoamericana
- JELIN, E. y F. G. Lorenz (comps.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina y Editores
- LACLAU, E. (1994) “Post-marxismo sin pedido de disculpas” en *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión
- MAESTRO, P. (2001) “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado” en Arrondo, C. y S. Bembo (comp.) *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens pp. 72-112
- MATOZZI, I. (1999) “La transposición del texto historiografía: un problema crucial de la didáctica de la historia” en *Teoría y didáctica de*

Reseñas

las Ciencias Sociales, No 4, pp. 27-56, Universidad de los Andes, Venezuela.

MOUFFE, Ch. (2007) *Prácticas artísticas y democracia agonística*, Barcelona, Museu d'Art Contemporani de Barcelona

SEP (2006) *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio*, México, Secretaría de Educación Pública.

LEVSTIK (1999) "The well at the bottom of the world: Positionality and New Zealand (Aotearoa) Adolescent's Conceptions of Historical Significance" *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, Montreal, Canada, April.

OEI, (2001) *La Formación del Profesorado en Historia de Iberoamérica. Orientaciones Generales*, Santiago, OEI

PADIERNA, P. (2007) "La construcción de la mirada" en *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en movimientos sociales*, México, avances de la Tesis doctoral de Programa de Doctorado en Pedagogía, FFyL, UNAM, (inédito)

PAGÉS, J. y M. P. González (2009) *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Barcelona, UAB

PLÁ, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, México, Plaza y Valdés-Colegio Madrid

----- (2008) "Metamorfosis del discurso histórico escolar" en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Caracas, Venezuela, Universidad de los Andes, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13, pp.171-194. (<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26460/1/articulo8.pdf>)

----- (2008b) "El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia", en Pineda, O. y L. Echavarría (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos, pp. 41-56

- (2009) “Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España” en *Cuadernos de México*, México, Embajada española, pp. 19-29
- (2009b) “Desplazamientos en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar” en Reinalda Soriano Peña y Ma. Dolores Ávalos Lozano (coord.) *Análisis Político de Discurso. Herramientas intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos.
- POPKEWITZ, Th. S. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor-CESU-UNAM
- POPKEWITZ, Th. S. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata-Fundación Paideia
- RIEKENBERG, M. (1991) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza.
- SANTISTEBAN, A. (2006) “Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate” en *Reseñas de la enseñanza de la historia*, Córdoba, APEHUN-Universitas, Octubre, 101-123.
- TRINIDAD, R. (2004) “El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho” en Jelin, E. y F. G. Lorenz (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina y Editores, pp.11-40
- VÁZQUEZ, J. (2000) *Nacionalismo y educación*, México, El Colegio de México, [1ª ed. 1970]

Filmografía

- Cantet, L. (2008) *Entre les murs* (título en español *La clase*)