

El oficio de enseñar a enseñar historia

Graciela Funes¹

*"Por lo tanto, lo que se manifiesta bajo la forma de
investiduras de sentido en múltiples materias,
es el trabajo social"*

Eliseo Verón

Interesa hacer público el sinuoso proceso recorrido como profesora de Didáctica General y Especial (Historia) de la Carrera Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue y desde allí en recapitulación de lo accionado, pensado y escrito sobre la *formación docente en historia*.

La presentación de esta temática puede pensarse de muchas maneras y articularse de formas diversas, en tanto siempre es una evocación, una construcción elaborada con la misma construcción de la mirada, o si se quiere, comprender que el objeto de esta pesquisa se rehúsa a ser visto a simple vista, a ser objeto de una mirada lineal donde causa y efecto resuelven por decantación una conclusión lógica y previsible.

Resulta evidente que los procesos del enseñar y del aprender, como todos los hechos educativos, se encuentran situados en el entramado de una realidad compleja y plena de interrogantes. Esta es a la vez una realidad particularizada, específica: la de la Universidad Nacional del Comahue en los umbrales del siglo XXI. Hechos y procesos educativos refieren a: la circulación - reproducción - transformación - legitimación del conocimiento histórico, a los sentidos del enseñar historia, a la in-

1. Universidad Nacional del Comahue

serción laboral, a las condiciones que definen el ser docente, entre otros. Así, *las significaciones de enseñar historia* se circunscriben a la experiencia de reconocerse docente, profesor que enseña historia, afrontando problemáticas y tomando decisiones. Vale decir, intentamos acercarnos a la complejidad insita en el propio objeto: la formación docente en historia.

Todos y cada uno de los sujetos actuantes dentro de una institución real, particular y específica, cargamos con un bagaje de construcciones, representaciones, significaciones tales como modos de ser, de estar y de sentirnos en el mundo, que son construcciones históricas, generadas socialmente en el transcurso del devenir temporal. Los sujetos pensamos, actuamos, somos desde esas ideas aprendidas. Aprendemos un sentido de ser/ estar en el mundo, en dinámicas aleatorias entre cambio/conservación, libertad/ condicionamiento, autonomía/control, que ocurren y transcurren a su vez en el marco del interjuego de las relaciones de poder, de las relaciones de significación y de las relaciones de producción, constitutivas de todos y cada uno de los sujetos. Es en el marco de estos condicionamientos sociales, racionales y no racionales, que se configuran los aspectos instituidos pero a la vez cambiantes de la realidad donde los sujetos operamos, como protagonistas situados, producto y productores de la trama que anuda lo instituido y lo instituyente.

Situada e implicada en la institución de formación docente esta recapitulación significa una nueva mediación ya que permite analizar reflexivamente la propia práctica y devela, en un nivel diferente, *la trama del oficio de enseñar historia*. Parafraseando a María Saleme (1997)

“animarme a emprender una re-visión de nuestra enseñanza implicó ‘vernos’ de otra manera, desde el emparentamiento con el conocimiento y el compromiso ético en consecuencia, hasta la descarnada, si bien respetuosa mirada sobre la representación de sí, del otro y de la tarea”.

El Contexto Institucional

En la Universidad Nacional del Comahue se dictan un conjunto de profesorados en distintas Facultades: Humanidades, Economía, Ingeniería – entre otras-. La formación pedagógica está a cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación con cátedras de “servicio”.

La carrera del Profesorado en Historia se desarrolla en la Facultad de Humanidades y tiene un régimen de formación diferente al resto de los profesorados. El plan de estudio consta de veintinueve asignaturas, cuatro ² de ellas son las denominadas “pedagógicas” y tratan la especificidad de la formación docente. Son en términos de Susana Barco:

“una addenda a lo que se considera medular y sustantivo: la formación en las disciplinas de las que el profesorado trate. Pareciera que la llamada formación pedagógica es una suerte de concesión hecha en favor de quienes ejercerán la docencia en otros niveles del sistema educativo”

Estas asignaturas, con excepción de la práctica docente, pueden cursarse a partir del segundo año de la carrera, sin embargo y casi por tradición la mayoría de los alumnos las cursan durante el quinto año, esto indica que finalizando la formación recién se enfrentan a los cuestionamientos sobre el oficio de enseñar.

Es sabido que en los planes de estudio se juegan las relaciones de poder, de “prestigio”, de autoridad entre: las “disciplinas”- en este caso de la

-
2. Ellas son: “Problemas Fundamentales de la Educación” (PFE); “Sicología General y Evolutiva” (SGyE); “Didáctica General y Especial” (DGyE) y “Práctica Docente” (PD). Plan de Estudio Profesorado y Licenciatura en Historia FH UNCo 1995. Según consta en el Plan de referencia, para aprobar (DGyE), se necesitaba tener aprobadas (PFE) y (SGyE); para realizar la PD haber aprobado DGyE. Ahora bien en la década del 90 se produce una modificación de correlatividades (PFE) no es requisito para la (DGyE) y esta tienen cursado paralelo con (SGyE).

Historia y la Didáctica;- las “instituciones” -Facultad de Humanidades y de Ciencias de la Educación- ; los “enfoques”, las “políticas”..., y que esas relaciones tienen períodos de mayor tranquilidad, de indiferencia y otros en cambio se caracterizan por ser turbulentos, tormentosos. Estas páginas se escriben en un período crítico y las reflexiones son producidas y productos de esa agitación.

Una Asignatura “inaugural”

La Didáctica General y Especial (Historia) es la asignatura “inaugural” de la formación pedagógica y tiene algunas características que le dan especificidad:

- Es la primera de las pedagógicas y se cursa paralelamente con Psicología General y Evolutiva.
- Es una cátedra compuesta, aborda conjuntamente las problemáticas de la Didáctica General y de la Didáctica Especial (Historia).
- Tiene carácter cuatrimestral.

Las opciones teóricas

Se han escrito muchas páginas respecto de la contribución de la historia en la construcción de identidad/es, de un imaginario colectivo respecto al futuro-pasado (Koselleck,1993) y de una memoria común.

Independientemente de las distancias entre los discursos y las expectativas que ha tenido a lo largo del tiempo la enseñanza de la historia, en los últimos años el contexto ha cambiado profundamente. A finales del milenio pasado se ha producido el quiebre de mandatos tradicionales que tiene su correlato en la búsqueda de los sentidos de la escuela, de la enseñanza, de la historia y de la enseñanza de la historia. Preguntarnos por los sentidos de la enseñanza de la historia en este presente histórico,

se ha constituido en un eje de trabajo en el marco de la investigación³ y por lo tanto en una opción teórica central en la propuesta de enseñanza.

Los fenómenos del sentido adoptan las formas de investidura, la descripción del mismo, especifica las condiciones bajo las cuales algo se produce, circula y es reconocido. En el funcionamiento de una sociedad nada es extraño al sentido, éste se encuentra en todas partes y está intrincado con lo ideológico y el poder. Consiste en una red significativa que resulta a los efectos prácticos infinita y tiene un campo de efectos de sentidos posibles, el sentido producido llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado, es una relación de “otredad” constituida por relaciones de producción, circulación y reconocimiento; por ende la reconstrucción de la gramática de reconocimiento, resulta de suma importancia en una teoría del sentido.

Si la historia y su enseñanza se refieren a la condición humana y al sentido de la misma, si nos ofrece las posibilidades de trascender las vidas personales en las colectivas como núcleo de producción del sentido, la pregunta es ¿cómo bucear en las marcas y huellas el desplazamiento del reconocimiento en este presente histórico? O, dicho de otro modo, si el sentido de la historia y su enseñanza se liga a pertenencia e identidad ...en este presente histórico de quiebres de mandatos históricos reconocidos ¿a dónde pertenecemos? ¿cómo nos definimos? ¿con qué y con quiénes nos identificamos?

Por otro lado, Cornelius Castoriadis (1983,1990,1997) indica que las significaciones sociales imaginarias, especifican la organización del mundo en un momento, también, particular. Las instituciones de una sociedad constituyen una colectividad, sus obras el espejo donde mirar-

3. Funes, A. G. (2001) “*Historia, docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contextos de reforma educativa*” Tesis de Maestría en Didáctica UBA; Funes, A. G. (2003) “*Significaciones de la historia enseñada*” en *Reseñas de enseñanza de la historia* APEHUN; Funes, A. G. (coord.) (2004) *Ciencias Sociales, el gran desafío*. Educo.

sc, reconocerse, interrogarse. La relación pasado/porvenir “marca” una memoria inagotable y garantiza la creación venidera.

Una pregunta central es, ahora: ¿cuál es la identidad colectiva?; con su consecuente: ¿cómo se construye el “nosotros”?. En momentos como los actuales, de crisis de los procesos identificatorios, el sentido, socialmente, no está en ninguna parte, ahora la institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones sociales imaginarias que podemos llamar mundo de significaciones y es éste el que mantiene unida a una sociedad. La concretización del magma de significaciones se realiza en instituciones sociales: la escuela y el aula son centrales en la construcción del mundo de significaciones.

Las decisiones teórico- metodológicas

A fin de analizar reflexivamente los sentidos –asignados, asumidos- sobre la enseñanza de la historia, seleccionamos trabajar articuladamente en dos niveles:

- el abordaje teórico que se desarrolla en cinco **ejes temáticos**
- **el trabajo de campo** que posibilita la primera inserción en instituciones educativas

- 1) Las relaciones entre lo histórico social, lo institucional y lo pedagógico didáctico. Las instituciones escolares.

En este apartado abordamos los “lugares” de la enseñanza de la historia: las instituciones escolares del nivel medio de ambas provincias⁴. Las describimos atravesadas por multiplicidad de dimensiones, de conflictos, de expectativas, de deseos... El ingreso de los estudiantes en este ámbito genera multiplicidad de

4. Me refiero a las provincias de Neuquén y Río Negro, lugares de inserción laboral de los futuros graduados.

interrogantes, interpelaciones, desafíos y los sitúa en diferentes espacios: del alumno, del docente...

- 2) La relación didáctica general, didácticas especiales. Un debate inconcluso. La didáctica especial de la historia.

En este eje trabajamos el objeto de la didáctica general y dos de las perspectivas teóricas: la tecnología educativa y la didáctica crítica. Abordamos la didáctica especial de la historia, centrada básicamente en la constitución del objeto y en algunas investigaciones en el campo. Cerramos el bloque argumentando sobre el debate inconcluso.

Este primer abordaje sobre teoría de la enseñanza y teoría de la enseñanza de la historia, se realiza con los alumnos incorporados en las instituciones educativas, situación que permite complejizar la temática.

- 3) El enseñar y aprender historia en la institución escolar. El “entrecruzamiento” de posiciones teórico prácticas que sustentan la acción intencional. El aula de Historia/ Educación Cívica.

En este ítem trabajamos la primera aproximación sobre la “complejidad” del aula de Historia / Educación Cívica⁵. La recolección de la información⁶ y el tratamiento de la misma se realiza centrado en la “clase escolar”.

5. Seleccionamos esta asignatura porque muchas veces se erige como la primera socialización laboral de los egresados

6. Se realiza con entrevistas a los docentes, a alumnos y con observación y registro de clases

- 4) El conocimiento escolar: la dimensión curricular⁷, significados y sentidos del conocimiento histórico escolar. La dimensión epistemológica ¿Qué historia enseñar? La función social ¿Por qué y para qué enseñar historia?.

Abordamos significados y sentidos asignados a la enseñanza de la historia. Centramos la mirada en la reforma educativa de los 90, especificamos las particularidades provinciales.

Buceamos en la disciplina escolar y en el código disciplinar de la historia⁸ -categoría conceptual heurística que permite afrontar y explicar, a un tiempo, las características de la especificidad de la historia enseñada.

Comenzamos a elaborar la fundamentación epistémica (objetiva y subjetiva) y los marcos axiológicos y contextuales de la "construcción metodológica" (Edelstein, 1996).

- 5) El proyecto didáctico como hipótesis de trabajo en el aula. La construcción metodológica en el aula de Historia/ Educación Cívica.

7. En la Provincia de Neuquén la Ley Federal de Educación no ha entrado en vigencia. En el caso de Río Negro hay una aceptación solo "formal".

8. Cuesta Fernández define al código disciplinar como una tradición social configurada históricamente y; compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función atribuida a la historia y regulan el orden de la práctica de la enseñanza. "El código disciplinar de la Historia, alberga pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de prácticas docentes, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos dentro de una cultura. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia, encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos "régimenes o juegos de verdad" (1995:20).

Seleccionamos y organizamos contenidos específicos, definimos estrategias de enseñanza, construimos materiales para el aula, elaboramos instrumentos de evaluación para el curso en el que realizamos la observación participante.

La construcción de la *propuesta de enseñanza de Historia o Educación Cívica*, se constituye en la producción académica del ciclo de trabajo.

Las dificultades

Numerosas dificultades surcan año a año el desarrollo de la asignatura, algunas se reiteran- y casi podría decir que se constituyen en estructurales y otras impactan por lo "novedosas".

Si hacemos un breve racconto de las primeras podemos mencionar que los alumnos:

- Al final de la carrera se encuentran con las problemáticas educativas, en su mayoría eligieron la carrera por la historia y recién en esta asignatura se preguntan si desean ser profesores
- Muchos de ellos poseen la siguiente representación "el que sabe historia, sabe enseñarla".
- Desvalorizan los conocimientos pedagógico didácticos.
- La complejidad de las temáticas que se abordan en esta cátedra compuesta, no condice con los tiempos de cursado cuatrimestral.
- El encuentro con los materiales teóricos ofrece inconvenientes, en muchas ocasiones resuelven y argumentan solo desde el sentido común.
- El ingreso en las instituciones educativas los "impacta" y en algunos casos los "paraliza".

Por supuesto que las mencionadas, no son dificultades simples, pero a fuerza de ser “estructurales”, batallamos con y junto a ellas.

Ahora bien, las “novedosas”, nos han interpelado para ‘ver-nos’ de otra manera.

“Los chicos se cortan solos”

Partiré de dos frases dichas por los alumnos en este cursado, que me sorprendieron

“...sabe profesora que yo no quiero ser adulta, quiero seguir siendo adolescente...”⁹

“... si los alumnos de la escuela secundaria nos dejan, nos gustaría participar y enseñarles...”¹⁰

y me recordaron el texto de Adriana Puiggrós (1995)¹¹ - tantas veces trabajado en ciclos anteriores- donde los que se cortaban solos eran los chicos de la escuela secundaria; ahora tengo la amarga sensación de que son los alumnos universitarios los que se “cortan solos”. Los cambios culturales no son repentinos, sino productos de largos procesos de cocción, de múltiples lecturas de los lenguajes y los rituales, de alteraciones dolorosas en las costumbres y en los valores. Cuando un cambio cualitativo tiene lugar en la cultura, muchas de las causas que confluyeron, se condensaron y generaron una ruptura con la situación anterior se vuelven invisibles a nuestros ojos. No hay nada más difícil de percibir que las vinculaciones entre las expresiones culturales de tiempos cercanos, de generaciones continuas, de grupos sociales distintos” (31-32).

9. Frase dicha por María de 22 años, durante una clase teórica de 2004.

10. Palabras emitidas por Mario de 24 años durante un examen en 2004.

11. Me refiero a *Volver a educar* Buenos Aires. Ariel.

Y frente al cambio cultural, sólo algunas reflexiones que nos permitan hacer visibles y vernos de otra manera evitando comentarios efectistas, efímeros, alarmistas que no buscan analizar la complejidad del problema sino que culpabilizan a los estudiantes o/ y a los docentes (Barco, 2004).

1. Los jóvenes universitarios son adolescentes si entendemos que esta etapa aproximadamente llega hasta los 30 años. Me pregunto ¿porque María tiene que desear ser adulta? ¿sólo porque estudia historia?, cuando en el mundo de hoy un alto porcentaje de adultos no *quiere serlo ni parecerlo*¹². Ahora bien, como va a establecer pactos, como va a acordar rituales, como va a escuchar y enseñar; las aulas se convertirán en lugares solo de adolescentes?
2. Los conocimientos y las disciplinas se complejizan, abordarlas requiere de esfuerzos, tenacidad, valoración positiva hacia los saberes, de tiempos para la reflexión. Situación que coliga también con los tiempos presentes de rapidez, inmediatez, de macdonalización de los saberes. Podemos preguntarnos ¿por qué los jóvenes han de valorar positivamente el conocimiento, si una parcela llamativa de la sociedad no está interesada en el tema?, ¿las estrategias de *zafar* son una construcción juvenil, o más bien las aprendieron de los adultos?, ¿el pensamiento único, débil, light, es privativo de los estudiantes o también circula en algunos ámbitos profesoriales?.
3. Las instituciones y los sujetos escolares están cruzados por la cuestión social, forman parte de esta Argentina desmoronada y fragmentada y es claro que los aprendizajes que en ellas se producen no

12. Sobre la concepción de temporalidad dominante ver Funes, G. “La problemática de la temporalidad, algunas aproximaciones para pensar la enseñanza” en *Congreso Nacional de Formación Docente*. Universidad Nacional del Litoral. 1998; Marzolla, M; Funes, G. “Subjetividad y tiempo social en la enseñanza” en *1er Congreso de Investigación Educativa* Universidad Nacional del Comahue. 1999.

son satisfactorios, pero son síntomas de un fenómeno mundial y complejo que tienen que ver con una multiplicidad de dimensiones.

4. Por otro lado, es bueno que los adolescentes tardíos que quieren ser profesores sepan reflexivamente que: la escuela media es el único lugar que les queda a los otros adolescentes.

El único, aparte de los no lugares, como son la calle, el boliche o el reformatorio, donde se les ofrece emborracharse o drogarse y se los vigila como a delincuentes. Ya no se trata solo de ese porcentaje marginal de canillitas, vendedores ambulantes y chicos vagabundos sino la gran masa de los adolescentes, a la cuál se expropiaron espacios que en algún tiempo ofrecieron los clubes de barrio, las iglesias, los partidos políticos, los programas estatales y barriales... A medida que las instituciones sociales se fueron reduciendo, la escuela secundaria se fue transformando en playa de estacionamiento de los adolescentes. Y, entonces concentro las frustraciones reales e imaginarias que les ofreció la sociedad Argentina en la última década (Puiggrós, 2004).

Si buscamos afanosamente que la escuela deje de ser playa de estacionamiento de los adolescentes, es probable que Mario descubra que los alumnos de la escuela secundaria "esperan que no los dejemos solos" y una forma de acompañamiento interesante es construir y accionar propuestas de enseñanza de la historia creativas y convocantes que posibiliten participaciones reales y aprendizajes significativos.

5. Interesa reflexionar que *el pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico* (Lopez Facal, 2004). La descalificación y la denuncia del papel de la escuela como mero aparato de reproducción ideológica han contribuido involuntariamente a desarmar ideológicamente a los movimientos populares y democráticos, fomentando la desconfianza en prácticas educativas más progresistas, al tiempo que proporcionan argumentos que han sido explotados por el bloque neoconservador. Por ello, en el terreno de las diferentes prácticas educativas apostemos a construir proyectos alternativos que sean locales y generalizables, que permitan la

comunicación y el diálogo, en los que la crítica al trabajo de los otros sea solidaria y que nunca equivoquemos al antagonista.

6. Y finalmente para no quedarnos solos, ni dejar solos a los adolescentes, busquemos colectivamente *sentidos para la escuela media y para enseñar historias en la escuela media* que vuelva a situar la educación en el centro de las aspiraciones de construir un mundo más justo para todos.

Referencias Bibliográficas

Barco, Susana (2004), *Estudiantes y encuestas: algunos por que de los resultados* Conferencia en *Cátedra Libre de Derechos Humanos*. Universidad Nacional del Comahue.

— (1998) *Curriculum universitarios de formación docente o la viga en el ojo propio* en Congreso Nacional de Formación Docente. Universidad Nacional del Litoral.

Castoriadis, Cornelius (1990), *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.

— (1993), *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2: *El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores, Buenos Aires.

Castoriadis, C. (1997), *El avance de la insignificancia*. Eudeba, Buenos Aires.

Cuesta Fernández, R (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares Corredor. Barcelona.

Edelstein, G. (1996), *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo* en AAVV *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires. Paidós.

Koselleck, Reinhart (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* Barcelona. Ediciones Paidós.

Lopez Facal, R (2004), *El pensamiento crítico debe, en primer lugar, ser autocrítico* en *Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 3. Barcelona