

Significaciones de la historia enseñada

Alicia Graciela Funes¹

Introducción

Bucear en las significaciones de la historia enseñada en tiempos de reformas reconoce las especificidades y particularidades del contexto de “reforma neuquino”² constituyendo una trama en la que se juega la dialéctica: cambio-permanencia; discontinuidad-continuidad; progreso-tradición; oposición-imposición; obediencia-resistencia. Por lo tanto es en esa trama específica que intento desmontar: ¿qué sentidos, significados y significaciones se juegan en la enseñanza de la historia en tiempos de reformas? ¿cuáles son los asignados y asumidos por los docentes?

En el complejo proceso del presente histórico en el que se inscribe la “reforma educativa de los 90, en Neuquén”³; me detendré analíticamente en desmontar la *perspectiva de los maestros* con relación a la enseñanza de la historia.

Tal como sucede en otros campos, también en el campo pedagógico actual la coexistencia de distintos tipos de discursos evidencia la presencia de diferentes racionalidades; es decir, diferentes formas de pensar vinculadas a los diversos nexos, responsabilidades o tareas que se tienen respecto a lo educativo. Ahora bien, esos diferentes tipos de discursos,⁴

-
1. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
 2. Esta investigación se ha realizado en la ciudad de Neuquén, en cuatro instituciones primarias públicas.
 3. La provincia del Neuquén, desde la aprobación Ley Federal de Educación, ha mantenido una situación “ambivalente” con intentos y resistencias para implementar la Ley. En septiembre del 2002 definió decretar la “NO” aplicación de la misma.
 4. Alfredo Furlan (2000), sostiene que los diversos discursos pueden denominarse como una gama de “pedagogías que producen los actores directos del ámbito es-

suelen entramarse, hacer referencias uno a los otros, y hasta contradecirse, oponerse.

Alfredo Furlan (1999) sostiene que la pedagogía que producen los actores del campo es preponderantemente oral, cuyo discurso está adherido o imbricado con las situaciones de la práctica, en especial a las situaciones que preocupan cotidianamente a los maestros. Es una pedagogía cuyos discursos tienen la forma y textura de los diálogos. Es por ello que me interesa analizar las perspectivas de los maestros para integrar la información que producen los *discursos de los actores directos el campo*⁵.

A fin de no desviar la perspectiva de los sujetos fue necesario una constante vigilancia teórica-ética para respetar la palabra del otro, suspendiendo las miradas, prejuicios y valoraciones. Para ello un simple análisis epistemológico me indicó que los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y que; los planteamientos teóricos ayudan a comprender situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas. La relación entre una y otra es mucho más difusa e indirecta de lo que nos gustaría que fuese.

Algunos maestros co-presentes en esta tarea desviaban constantemente la entrevista preguntándome si era correcto lo que hacían?, si sus propuestas de enseñanza estaban bien?, si las estrategias o los contenidos diseñados eran adecuados?.

Evidentemente los criterios de: "autoridad"; la dupla "poder-saber" en el sentido foucaultiano de micropoderes cristalizados en las prácticas, se ejercen todavía desde el mundo universitario, académico, con un carác-

colar", "pedagogías de la administración", "pedagogía académica". Por otro lado también suelen referirse a ella, los autores que se dedican a analizar la relación teoría/ práctica en la formación docente (Pérez Gómez, Barquin Ruiz, Angulo Rasco, 1999).

5. Discursos, relatos y narraciones que he recogido a partir de entrevistas en profundidad individuales y colectivas. He seleccionado ocho maestros que enseñan historia en diversos ciclos de la escuela primaria.

ter "modélico" de vertiente tecnicista, donde pareciera que ofertar técnicas operativas y fácilmente utilizables como modelos de actuación resuelven los problemas de la enseñanza de objetos teóricos profundamente complejos. Por el contrario, mi intencionalidad fue apostar a comprender los planteamientos y concepciones teóricas que sustentan las propuestas de enseñanza de los maestros co presentes, y ello supuso *pensar* sobre las mismas como un ejercicio intelectual que va más allá de la mera clasificación y almacenamiento de la información.

Cuando diseñé este proyecto pensé en la posibilidad de realizar un esbozo de tipologías en las perspectivas de la enseñanza de la historia. Tipologías ligadas a:

- modos tradicionales de la enseñanza, con posicionamientos de vertiente positivista en el contenido disciplinario
- propuestas sustentadas en la tecnología educativa
- fundamentadas en una didáctica de vertiente crítica y en los nuevos enfoques en historia.

Luego de las primeras entrevistas fue obvio que las diversas perspectivas, opuestas, contradictorias y complementarias, se encuentran imbricadas, entramadas en las diferentes propuestas institucionales-áulicas y que; los sujetos entrevistados son portadores de una gama heterogénea de posicionamientos y perspectivas teórico-ideológico-político como así también de prácticas sociales concretas que significan el oficio de enseñar historia.

Me interesa también indicar que un lugar común de la investigación y muy acorde al discurso oficial hubiera sido marcar y sistematizar las falencias y vacilaciones de los maestros:

- respecto a los contenidos a enseñar (actualización disciplinaria)

- referidas a las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que sustentan y accionan
- en relación a los desfases entre lo que “dicen” y lo que “hacen”
- remarcando ausencias y olvidos en las propuestas de enseñanza.

Sin embargo, reconociéndome también con falencias, vacilaciones, marchas y contramarchas en el proceso de enseñar a enseñar historia signado por el contexto de reformas educativas; y sabiendo que el pensamiento complejo es sobre todo y ante todo un desafío, intenté vigilar-me para no caer en posiciones lineales, de causa-efecto, simplificantes ante un objeto complejo. El camino elegido es, pues, en contraposición y complementariamente a lo nítido, la búsqueda de la opacidad, de lo difuso, de las sombras, tarea que obviamente no resulta fácil.

Este camino se centra en la búsqueda de comprensión de las perspectivas de los sujetos a fin de comprender la construcción de sentidos que los docentes le asignan a la *historia enseñada*; y así, no es más que un caso particular del problema hermenéutico general: cómo se comprende al otro. Tesis central que intentan desbrozar Tzvetan Todorov (1993) y Marc Augé (1996) cuando analizan diferentes fases sucesivas de un solo y mismo acto, en movimientos que implican acercamientos progresivos. Pensar la alteridad, “es hablar de itinerario, es hablar de salida, de estancia y de vuelta, incluso si se ha de entender que ha habido muchas salidas”(Augé 1996:13). Estancias, salidas y vueltas, no demarcadas ni conocidas inicialmente, es lo que bosquejaré con un otro próximo.

Una mirada centrada en los sujetos.

Marcando las singularidades de las vidas cotidianas, quizás pueda explicar-comprender el porqué de no encontrar en cada uno de los entrevistados adscripciones a algunas de las perspectivas de la enseñanza de la historia, como suponía o hipotetizaba al inicio de la tarea. Sin embargo fueron también estas mismas singularidades y especificidades de las historias de los maestros en la trama las que me permitieron vislumbrar

y analizar algunos rasgos comunes, compartidos en comunidades de convicción a través de las cuales se transmiten valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales, las experiencias de la vida y los haces de posibilidades interpretativas. Intento entonces bucear en el doble sentido de la historia; por un lado, en los diferentes momentos del presente histórico que determinan el significado de las instituciones y de las relaciones sociales; y por el otro, en la historia sedimentada que nos constituye como sujetos históricos. Es decir, la historia y la enseñanza de la misma aparece condensada en las formas culturales que dotan de sentido las acciones.

A fin de analizar las perspectivas que sustentan y en tanto remiten a la historicidad y a la conciencia histórica, resultan significativas y relevantes algunas notas de los momentos del presente histórico vivenciadas y relatadas por los maestros.

La conciencia histórica nace siempre de una inquietud sobre el presente y sobre un proyecto para el futuro, los propósitos que guían los proyectos son los que orientan las preguntas sobre el pasado y los que en definitiva moldean la tradición. Esta construcción simultánea del futuro proyectado y del pasado reconstruido, no es una tarea individual sino social; los sujetos amasan tradiciones y experiencias, desarrollan sensibilidades, sentimientos, razonamientos; son, en definitiva, quienes leen, traducen y resignifican lo que dicen y se les dice, también son sociales los “lugares” en que se realiza este amasado de prácticas y lecturas y son sociales las versiones del pasado y los atisbos del futuro (Romero, 1996).

Indagando entonces en los lugares donde se realiza el entramado de prácticas y lecturas; resulta fácil advertir: singularidades y rasgos comunes.

En primer término bosquejaré singularidades generacionales, así:

Significada por el accionar colectivo comunitario algunos participan en una etapa de “revolución y utopías” de la *historia reciente*. Los jóvenes, se ligaban o comprometían en diferentes grados en los múltiples y variados grupos empeñados en acciones políticas y sociales. En esta década, entre golpe y golpe (1966-1976) mientras la violencia iba in crescendo y se nos aparecía como una marejada movilizante, se había instalado en el país un estado cuasi deliberativo, un tiempo en el que muchos argentinos participaban en mayor o en menor grado de movimientos transformadores que se planteaban revolucionar, o cuanto menos modificar la sociedad argentina. Este contexto se entrama en los textos de la formación de algunas docentes.

Otros en cambio, se forman en los inicios de la década del 90. Década de “reformas”, “modernización” y “democratización”,⁶ cambios finiseculares no particularmente argentinos, sino más bien extendidos a toda América. Mapa en el cual las relaciones entre las diferentes regiones y el resto del mundo “globalizado” -a partir de la economía de mercado- logran superar todas las fronteras hasta entonces salvaguardadas; y que son abarcadas con los vocablos Mundialización, Multiculturalismos, Regionalización en relación directa con la estructura de los mercados a la deriva. Este proceso de cambios generaron y generan cuestiones socioculturales referidas a: identidad, exclusión y marginalidad de crecientes grupos sociales.

A cambio de los anteriores, el resto de maestros co presentes se forman en la etapa del *proceso*, etapa de las últimas dictaduras militares de Argentina y Chile. Más allá de algunos aportes coyunturales interesantes, la historia de esta etapa reciente está todavía por hacerse. De las investiga-

6. Una tensión interesante es la necesidad en los países de América Latina de obedecer simultáneamente a los “imperativos” de la modernización y a las exigencias de la democracia, siendo que los dos procesos responden a principios contrapuestos. Las lógicas contrapuestas, la pugna entre las dos dinámicas no es enfocada como un conflicto de principios sino como un conflicto de distribución. Puestas en la balanza del poder, predominan claramente las exigencias de la modernización (Lechner, 1996)

ciones con pretensión de historiar podemos afirmar que se trató de una etapa de “Estado militarizado”, en donde se conjugan las relaciones entre el estado y la sociedad civil (Quiroga, 1994), análisis que permite examinar y enfrentar los sucesos más oscuros de nuestra historia reciente y las marcas que aún permanecen. La pretensión del régimen de desarrollar un “proyecto nacional” para la conformación de una “nueva república”, se manifiesta en los recuerdos de éstos docentes.

También fue una de las épocas más dura para ejercer la crítica y la reflexión, muchos intelectuales sobrevivieron en los institutos de formación -casi como en catacumbas- es lo puedo inferir a partir de la memoria de una de ellas.

En segundo lugar visualicé singularidades en las especificidades laborales actuales y pasadas, multiplicándose los sentidos de la enseñanza de la historia. Algunos han tenido prácticas de la enseñanza en los ámbitos rurales y rescatan el lugar de centralidad cultural y social de la escuela en la comunidad; otros han tenido prácticas en sectores marginales, donde el maestro era un *intocable* como lo manifiestan. También es interesante marcar la corta experiencia de, una de ellas, como integrante de un equipo de cátedra universitario dedicado a Historia de la Educación.

Por otro lado, hay diferencias en la *práctica docente* actual. Los que se desempeñan en el primer ciclo y en el segundo son maestros de todas las áreas, *generalistas* cómo se definen, para referirse a la dificultad de abordar con solvencia todos los objetos de enseñanza y de aprendizaje de la escolaridad elemental. En cambio los que trabajan en el tercer ciclo tienen a su cargo la enseñanza de Ciencias Sociales y de Lengua, esta organización les permite aproximarse de manera más específica a la problemática del conocimiento social y a lo comunicacional. Uno de los casos es particular ya que, se dedica a enseñar Ciencias Sociales “*es una suerte enseñar sólo un área*” y está en cotidiana relación con los profesores del área del Instituto de Formación Docente.

La tercera singularidad se refiere a la formación docente y no docente. Con respecto a la docente, en el pequeño grupo trabajado hay un egresado de la escuela normal, un egresado universitario y egresados de los institutos. Los diferentes momentos y lugares de la formación ofrecen un abanico de enfoques en lo disciplinar y en lo didáctico.

Algunos tienen como capital cultural haber comenzado otras carreras universitarias tales como Antropología, Servicio Social, Historia, Letras. Es interesante remarcar que una maestra es Psicopedagoga.

Más allá de las singularidades, es posible analizar algunos rasgos comunes.

El primero es que comparten el oficio de enseñar en tiempos de crisis, de reformas, en la ciudad de Neuquén.

Todos son migrantes -como la mayoría de la población adulta neuquina⁷-. Migrantes provenientes del interior de la provincia; de países limítrofes, y de otras provincias, llegan a Neuquén con esperanzas y lo sienten como lugar de progreso, crecimiento, futuro.

Más allá de lo vapuleado que está en estos tiempos, defienden el oficio de enseñar; y tienen la convicción que la escuela pública es una de las conquistas históricas irrenunciable en tiempos de "modernización". Para ello recuerdan que la tarea de educar requiere la presencia de contratos sociales profundos, de largo alcance y acuerdos en tiempos diferentes y que centran en el compromiso del oficio. Apuestan al aula, se sienten seguros en ellas, es un refugio frente a los avatares del propio sistema educativo y del crítico momento social.

7. La sociedad neuquina crece y se diferencia explosivamente a partir de la década de 1960, con el aporte de gruesos contingentes de inmigrantes. Migración que converge fundamentalmente por razones económicas y en algunos momentos (proceso) por cuestiones políticas.

Frente a la realidad de contrastes que hoy presenta la ciudad neuquina, les preocupa el proceso de modernización simple que genera la exclusión fundamentalmente de los jóvenes -la mayoría de la población; manifiestan que este lugar, dejó de ser para la población juvenil el escenario de promesas y futuro. Los conflictos, las protestas, la violencia social los angustia.

También los angustia el alto grado de conflictividad y las marchas y contramarchas en la implementación de la reforma educativa provincial, sienten insatisfacción, lo viven con desaliento -como docentes y como padres-, en algunos momentos sienten que es más de lo mismo, que los decisores de los cambios no saben lo que pasa en las escuelas ni en las aulas, que la información llega diferenciada a las diferentes instituciones.

La protesta frente a esta situación vehiculizada en los paros gremiales no los satisface y les genera profundas contradicciones, en tanto defienden la escuela pública y están en la lucha pero no quieren quitarle o negarle a los niños el derecho a la educación.

Rescatan de este conflictivo proceso la capacitación docente, en algunos casos son críticos de la implementación de la misma -por los contenidos y las formas abordadas-.

Sostienen que son importantes las instancias institucionales de trabajo colaborativo y reflexión conjunta, por ello defienden la jornada gremial/ institucional,⁸ más allá de las críticas y posicionamientos al accionar del gremio docente.

8. Desde fines de la década del 80, se establecieron en la provincia, instancias de capacitación y reflexión en "Jornadas Institucionales" un día por mes y semanales en Julio y Febrero. En el ciclo lectivo 2000, las autoridades educativas las dejaron sin efecto, frente a ello el gremio provincial decide sostenerlas con la modalidad de paro en los lugares de trabajo y las llamó "gremiales/ institucionales". Los docentes sufrieron el descuento de los haberes, los padres no mandaron sus hijos a las escuelas y se convirtieron en uno de los ejes de lucha con mayor consenso docente y comunitario.

Las singularidades y generalidades de los maestros y lo vertiginoso de la *historia reciente* en nuestro país me permite esbozar que la historia y la enseñanza de la misma es un entramado en donde juegan el poder y el control por la legitimidad y legitimación del *conocimiento escolar histórico*.

Poder y control, pueden analizarse en varias dimensiones: por un lado, en los enfoques del mundo académico -referidos a la historia y a la enseñanza de la misma- como posiciones de fuerza y lucha por la apropiación del capital simbólico al interior de los campos disciplinares. Por el otro, en los procesos históricos concretos y las decisiones de los proyectos políticos educativos de cada momento -donde la escuela y la enseñanza de la historia, pueden analizarse como *terreno de enfrentamientos*. Por último, los “lugares” ,desde donde se habla y se calla, y en los cuales se van constituyendo como sujetos históricos; y en especial en las historias de vida cotidiana, ya que -como sujetos de la enseñanza y del aprendizaje- son protagonistas por excelencia del arbitrario cultural: *historia enseñada*.

De acuerdo a los criterios utilizados, los “lugares” particulares y genéricos de los maestros como protagonistas, son centrales para analizar los *sentidos de la historia enseñada*, en tanto los maestros por su carácter de generalistas tienen una relación particular con los objetos epistémicos, incluido el objeto epistémico de la historia, en tanto no es el único objeto a construir para enseñar.

La historia enseñada.

R. Cuesta Fernández (1997), refiriéndose a la historia enseñada acuña la categoría de 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 enseñan-

za 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 “regímenes o juegos de verdad” (1995:20). Así, integra discursos, contenidos y prácticas que interactúan y se transforman, a lo largo del tiempo, por los usos sociales característicos de las instituciones. Así pues, esta categoría teórica ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia, revelando una configuración multiforme no siempre inmediatamente visible, permitiendo el análisis de las discontinuidades en las continuidades.

Por otro lado y buscando comprender la “capa subyacente de sentidos” -otorgados y asumidos- en la enseñanza de la historia en el escenario local, apelaré a las conceptualizaciones de *producción de sentido* (Verón, 1995) y *significaciones sociales* (Castoriadis, 1983, 1990, 1997).

Interrogarme acerca de la capa subyacente de sentidos en la enseñanza de la historia en la escuela elemental, supuso una dificultad compleja y desafiante por varias razones:

- El quiebre de mandatos tradicionales del fin del milenio, 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; ¿cuáles son los sentidos de la enseñanza de la historia en este presente histórico?. Esta pregunta nos remite a zonas de silencio en los discursos pedagógico oficiales; por un lado hay esbozos de preocupación en algunos discursos políticos académicos; y por otro, en las investigaciones y en la tarea cotidiana de enseñar toma presencia un cierto sinsabor generado en los resultados de las prácticas.
- Otra dificultad que complejizó la tarea fue la selección de trabajar con los discursos de los maestros, que en función de una formación “generalista”, tienen una relación específica con el objeto -historia-

y desconocen la complejidad teórica, epistémica y del quehacer de historiar.

- Las investigaciones referidas a concepciones de los docentes que enseñan historia, remiten a análisis realizados con profesores en historia, donde la competencia formativa con respecto al objeto es sustantivamente diferente a la de maestros.

Frente a estas dificultades, me propuse aceptar el desafío de ejercitar el pensamiento complejo capaz de tratar de dialogar y negociar con lo real. La ambición del pensamiento complejo reside en rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador. Aspira al conocimiento multidimensional, pero sabe que el conocimiento completo es imposible.

“El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 1990:23).

Bucear en un itinerario de *sentidos, significados y significaciones* de la enseñanza de la historia, toma senderos diversos y formas plurales como un “laberinto”, ya que más que un resultado es un estilo de acceso y configuración; el formato del laberinto reconoce lo intrincado y las encrucijadas; lo lineal, curvilíneo y circular; las pistas para recorrerlo y construirlo: las *narraciones* de las entrevistas, los *documentos* escritos de maestros y alumnos y las *categorías teóricas*.

En el principio del itinerario, *el objeto de enseñanza*.

Desde las épocas en que los hombres comenzaron a vivir en comunidad y a utilizar el lenguaje, crearon interpretaciones conceptuales que pudieran explicarles su situación en el mundo en un momento dado, así el pensamiento mítico tiene a menudo un sentido genético. Parecería que, de no remitirnos a un pasado con el cual conectar el presente, éste resultaría incomprensible, gratuito, sin sentido (Villoro, 1982). En este

sentido, la historia admite que el pasado da razón al presente, y que son precisamente y por motivos prácticos, las necesidades de la situación actual las que incitan a comprender el pasado. Es pues, en el diálogo presente-pasado originado en una coyuntura histórica concreta, donde vislumbramos el uso social del pasado.

Entonces podemos hablar del sentido del pasado (Hobsbawn, 1998) como un continuo de experiencias de carácter colectivo que sigue siendo importante, incluso para los partidarios de la innovación y de la creencia que la novedad equivale a mejora. La atracción que ejerce el pasado concebido como continuidad y tradición, como “antepasados”, es fuerte y lo podemos ver en los hábitos turísticos, en el boom de las novelas históricas, en el interés por los cuentos y narraciones infantiles... Ahora bien, esta identificación instintiva con esta forma de sentir, no debería hacernos pasar por alto la dificultad que entraña averiguar ¿por qué ocurre tal cosa?, una respuesta sitúa al pasado como una práctica genealógica, que es permanente y transitoria y que está cargada de simbolizaciones.

Por otro lado el pasado también es un problema de la cronología, ya que es difícil pensar en alguna sociedad que no considere oportuno dejar constancia por distintos motivos del transcurso del tiempo y de la sucesión de acontecimientos, la cronología es entonces fundamental para el significado histórico del pasado vigente en nuestros días.

En los diversos sentidos de la historia y de la enseñanza es posible pensarla para:

- reconocer al pasado como patrón o modelo para el presente, almacén y depósito de la experiencia, sabiduría y precepto moral;
- para comprender, por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad -nacional, local, étnica, de clase, comarcal...- en la que los sujetos tienen una actitud conciente de pertenencia e identificación, es portadora de un pensamiento integrador que

cohesiona al interior del grupo y refuerza actitudes de defensa y lucha frente a lo externo;

- puede también a la inversa, estructurar un pensamiento disruptivo, hacer eje en las rupturas y cambios, expresar un pensamiento de liberación colectiva frente a poderes externos-internos, poner en cuestión las versiones “oficiales”.

Seguramente los mencionados, no son los únicos sentidos de la historia y de su enseñanza, pero en cualquier historia dos preguntas están presentes: la pregunta por la condición humana y la pregunta por el sentido, la historia ofrece a cada sujeto la posibilidad de trascender su vida personal en la vida del grupo, al hacerlo le otorga un sentido y a la vez le ofrece la posibilidad de perdurar en la que lo trasciende, la historia es también una lucha contra el olvido, forma extrema de la muerte. Ahora bien, cuál es el grupo más amplio, hacia el cuál puede trascender nuestra individualidad?. Ciertamente las respuestas han variado; al principio los mitos, y más tarde la historia; otorgan sentido al individuo al integrarlo en: la tribu, comarca, pueblo, nación, región, globalización...

Pertenencia e identidad son continuidades y permanencias más allá de las rupturas y discontinuidades cuando nos preguntamos ¿adónde?, ¿con quiénes?, ¿con qué?...

En la segunda pista, *la construcción y producción de sentidos*.⁹

Los fenómenos del sentido adoptan las formas de investidura en un sistema productivo social y necesariamente histórico, 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 que también circula y se encuentra en todas partes.

9. Para referirme a las mismas seguiré las argumentaciones de Eliseo Verón (1995)

El sentido es una de las dimensiones de análisis de los fenómenos sociales; así, describir el trabajo social de investidura de sentido nos lleva a analizar *operaciones discursivas*, tales operaciones son siempre subyacentes y hay que buscar las marcas o huellas de la producción o del reconocimiento. Por otro lado, producción y reconocimiento nunca son idénticos y el proceso de separación permite abordar la historia social de los textos; es decir: el conjunto de relaciones sistemáticas y cambiantes que definen las distancias sociales bajo las cuales se ha producido el texto y; las condiciones en que se desplazan a lo largo del tiempo histórico y bajo las cuales el texto es reconocido. Todo texto es, entonces, factible de por lo menos dos lecturas.

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?

Ya que la producción social de sentido 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.

La tercera pista, reconoce la conceptualización de *significaciones sociales*¹⁰

10. Sostenidas por Cornelius Castoriadis (1983, 1990, 1997)

Las significaciones sociales imaginarias refieren a “realidad”, “lenguaje”, “valores”, “necesidades”, “trabajo” y; como construcciones de cada sociedad en particular, especifican la organización del mundo en un momento, también, particular. La institución del individuo social es fundamentalmente creación que va más allá de la esfera privada de los sujetos para insertarse en una dimensión e identidad colectivas, las instituciones de una sociedad constituyen una colectividad, sus obras el espejo donde mirarse, reconocerse, interrogarse. *La relación pasado porvenir “marca” una memoria inagotable y garantiza la creación verdadera.*

Una pregunta central es ahora: ¿cuál es la identidad colectiva?; con su consecuente: ¿cómo se construye el “nosotros” en una sociedad autónoma?

Construimos nuestras propias leyes, somos una colectividad autónoma formada por individuos autónomos y podemos reconocernos e interrogarnos en y por nuestras obras. Una sociedad que se auto-instituye sabe que las explicaciones en y por las cuales vive son su obra y no productos necesarios ni contingentes, por lo tanto una sociedad autónoma supone: individuos autónomos (que, cuando actúan de manera responsable, no lo hacen porque sus padres, maestros, partido o iglesia se lo dicen, sino porque después de pensar y reflexionar entre ellos han llegado a una conclusión que les es propia) e individuos que conozcan la ley en cuya adopción, formación y puesta en vigor han participado.

El mundo de las significaciones sociales no opera como: un doble irreal de un mundo real, no constituye un sistema jerárquico de conceptos, no está formado por lo que se expresa de las representaciones individuales, ni es el correlato objetivo de lo subjetivo. Es un mundo que hay que pensarlo como posición primera, que se inaugura, en el entramado de lo histórico-social y de lo imaginario social tal como se manifiesta en cada oportunidad en una sociedad dada.; posición que cobra presencia como institución del mundo y de la sociedad misma. Todo puede tener sentido en el magma de red de significaciones.

Las significaciones sociales imaginarias pueden dividirse en centrales o primeras y secundarias o derivadas. Las primeras son creadoras de objetos y organizadoras del mundo, operan en lo implícito y dan existencia a una sociedad determinada, a la coparticipación de objetos, actos, individuos. Estas significaciones no tienen referente sino que instituyen un modo de ser de las cosas y de los hombres, condicionan y orientan el hacer y las representaciones sociales cargadas de dinamismo.

Las significaciones sociales tienen una triple función: representacional, teleológica, afectiva; articuladas y materializadas en todo tipo de instituciones particulares y mediadoras; que se enuncian en identificaciones colectivas; la búsqueda del “nosotros”, “nosotros-los otros”; es permanente y no es eterna sino en la medida en que el sentido y las significaciones que ella instituye, son construidos los miembros de la sociedad.

En momentos como los actuales, de crisis de los procesos identificatorios, el sentido, socialmente, no está en ninguna parte. Sentido que concierne a la autorepresentación de la sociedad, con participación de los sujetos; sentido que permite acuñar por su propia cuenta un sentido del mundo, un sentido de la vida. El magma de significaciones sociales imaginarias, *mundo de significaciones* mantiene unida a una sociedad.

La cuarta pista, *la enseñanza de la historia*

Debido a que -y como ya dijera- 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.

En párrafos anteriores sostenía que el sentido primigenio de la historia se centra en la condición humana; por lo tanto, el capital simbólico y cultural de la enseñanza de la historia se concretiza en el análisis de: lo colectivo, la pertenencia, la identidad, la memoria inagotable, la creación, la posibilidad de transformación...

La enseñanza que explora en la construcción del significado, su naturaleza y conformación y que se posiciona en un enfoque de interpretación

del conocimiento, reconoce la capacidad narrativa según la cual la mente humana resulta generadora de historias cuya estructura, funciones y sobre todo significados es preciso analizar en profundidad en consideración a los contextos socioculturales.

J. Bruner (1991) afirma que negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano que se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente precisos que suponen técnicas interpretativas.

La enseñanza centrada en la *comprensión explicativa* de las acciones presentes y pasadas de los hombres puede trazar un puente que vincule al mundo de la cultura y al mundo de la ciencia. Continuando con el planteo de Bruner (1988) la cultura es tanto un *foro* para negociar, como para renegociar los significados y explicar la acción. Así, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones para intensificar esta característica de foro y la educación es uno de los foros principales para realizar la función de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración de la cultura; una función activa como participantes y no como espectadores.

Siguiendo las pistas planteadas, bosquejare brevemente, la concepción de la historia que sustentan los maestros. Supone en primer lugar la reflexión sobre lo que la historia es. Significa pensar una manera determinada de enfocar el objeto de estudio y en ese sentido es también una forma de reflexión sobre las acciones de los sujetos históricos.

La pregunta *¿qué historia enseñar?*, nos lleva a hablar de cuestiones epistemológicas en el conocimiento histórico y significa siempre reflexionar sobre la condición humana, lo que concierne a la enseñanza de la historia un potencial intelectual y educativo.

La reflexión epistemológica, tiene que ver con las finalidades asignadas; *¿para qué enseñarla?*. Pregunta que tiene y ha tenido a lo largo del tiempo respuestas diferentes, que dependen en gran parte de la concepción epistemológica, de los concretos socio-históricos y de los proyectos político educativos entramados en los contextos.

Si la enseñanza es un foro para la cultura, la forma en que el maestro se sitúa ante el acontecer histórico lo compromete y complejiza en las decisiones de: análisis curricular, en priorizar y entender los contenidos, en conocer los conflictos del aprendizaje y de la enseñanza, en establecer las formas de enseñar... Todo ello es diferente, según se sitúe el maestro con respecto al conocimiento histórico.

“De hecho, las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor de Primaria o Secundaria se decide de forma aleatoria, por intuiciones, posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad frecuentada, pero no sobre una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre unas y otras” (Maestro González, 2001:77-78).

En la formación inicial se ha relegado el aspecto teórico, es decir la misma idea de historia y como decía anteriormente la multitud de decisiones profesoras sobre la enseñanza dependen de la forma en que se entienden aspectos básicos como: interpretación, explicación, comprensión de la historia; el papel de las fuentes y la relación con el historiador; el tiempo histórico; la conceptualización de cambio-continuidad-permanencia; el papel del acontecimiento, de las estructuras y coyunturas, el lugar y definición del sujeto histórico...

Estas cuestiones básicas configuran las formas de entender el aprendizaje histórico y la enseñanza del mismo.

Por otro lado, la disciplina escolar historia se modifica, reforma, retorna en función de los concretos históricos y en ellos se va constituyendo una invención de la tradición en el espacio nacional/ local; los significa-

dos deben descifrarse, entonces, en las claves sociopolíticas de su existencia histórica.

Y entonces... ¿qué historia enseñar y por qué enseñarla?

Esta es una pregunta central en los diversos movimientos reformistas europeos y americanos desde la década del sesenta. El lugar de la historia en los currículos y las relaciones con las otras ciencias sociales son temas de análisis en la reforma de los '90 en nuestro país. Por otro lado las investigaciones didácticas todavía no pueden responder ¿qué se enseñó y que se enseña? ¿cómo se enseñó y cómo se enseña? ¿qué aprendieron y que aprenden los alumnos?. En último caso, las pruebas de lo que ha ocurrido en las clases de historia son fragmentarias y los objetivos oficiales materializados en los textos de las reformas y las prácticas son, con frecuencia, dos mundos diferentes.

El tema de las finalidades, el para qué de la enseñanza de la historia es zona de silencios en los textos del discurso pedagógico oficial y en el ámbito de la investigación los eruditos le han dedicado poca atención o se han planteado las finalidades a través de debates sobre contenidos y métodos. Los marcos de referencia de los docentes, las convicciones acerca de la conceptualización de la disciplina que enseñan y preguntarse cómo aprenden los niños, es crucial si se entiende la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos y técnicas. Sin embargo, es justamente esta problemática, mal definida y poco investigada, la que necesita atención (Evans, 1991; Shaver, 2001). En función de ello, exploraré algunas notas sobre el significado de la historia y las relaciones entre historia y enseñanza.

Las investigaciones sobre concepciones de los maestros, las señalan como una variable crucial en las definiciones y decisiones sobre la enseñanza. Dos tipos de conocimientos configuran los marcos de referencia y tienen elementos epistemológicos: el conocimiento de la disciplina que se enseña (epistemológico objetivo) y el conocimiento de como

aprenden los alumnos (epistemológico subjetivo), ambas cuestiones se encuentran imbricadas en las narrativas de los maestros.

En el análisis de las *entrevistas, observaciones de clases y de la documentación de los maestros* (planificaciones anuales, proyectos escolares y específicos) y *alumnos* (cuadernos), se determina que el conocimiento de la historia -en su faceta teórica- y las finalidades de la enseñanza, si bien no son completamente diferentes, todas combinan un enfoque pedagógico y cuestiones epistemológicas que se debaten dentro de la disciplina.

De los relatos seleccionados y disponiendo de las categorías teóricas para analizarlos puedo inferir que *la historia nos constituye* en la dimensión subjetiva y en la social. Los sentidos asignados a la historia están relacionados con experiencias vitales, creencias y conocimientos imbricados en los concretos históricos.

Las diferencias generacionales de los maestros entrevistados y los contextos sociopolíticos de la historia reciente en nuestra región, marcan la dimensión ideológica de la historia y su enseñanza; y también, porque no, los debates historiográficos: oficiales/ revisionistas; hegemónicos/ contra hegemónicos.

Las *huellas* visibles a partir de las experiencias de vida se entranan con:

- la *formación* recibida, en ellas se visualizan las perspectivas de la dimensión conceptual y los modos o formas de la enseñanza. En la primera son significativas la: búsqueda de comprensión de lo global; la identificación entre historia y patria; pensar que en las coordenadas de la historia se pueden analizar las condiciones y contingencias estructurales; sostener que la historia se repite de manera cíclica. Con respecto a las formas de enseñanza se explicitan las centradas en las efemérides, héroes y próceres; la repetición acrítica; la participación, debate, discusión, opinión;

- constituciones *familiares* que generan búsquedas e interés por construir la historia de la familia, la importancia del relato familiar, el lugar central de algunos textos, la relación con la novela histórica;
- la relación *historia-política* ya que en ella puede materializarse la función social e ideológica de la disciplina escolar. Los relatos se imbrican con el momento sociopolítico del contexto histórico de las décadas del sesenta y setenta y con las dictaduras militares chilena y argentina.
- construcción de subjetividad, la relación entre la historia, su enseñanza y las diferentes políticas de la identidad representa un lugar relevante para la transmisión de ideales, éstos constituyen subjetivamente al sujeto, lo dotan de registros simbólicos permitiéndole identificación y pertenencia. Frases como: “...traigo un vacío de historia..., tiene que ver con la propia historia..”, exceden los aprendizajes académicos de la disciplina y pueden analizarse desde los “plus” de capital simbólico que la enseñanza de la historia legitima.

En las definiciones de la asignatura historia juegan diversas concepciones y sentidos del pasado. Aparece en algunas representaciones como estático, muerto, al que es necesario visitar como si fuera un museo..., y la historia es el registro de ese pasado sin vida.

En otras perspectivas el pasado tiene sentido en relación con el presente, hay diálogo presente pasado; pasado presente y en algunos casos esa relación también se establece con el por-venir, en ellas el pasado cobra vida a partir del presente y remite a historicidad; sujetos y sociedades son protagonistas de la dinámica interna de los cambios históricos.

En la narrativa de los maestros es posible analizar algunos posicionamientos más cercanos a los criterios epistémicos de la disciplina y otros fundamentados desde perspectivas socio políticas.

Los sentidos de la historia enseñada también se presentan imbricados, contradictorios, algunas veces antagónicos.

Así se encuentra entramada a políticas de la identidad patriótica y nacionalista, pero también a perspectivas identitarias multi-inter-pluriculturales.

Están presentes también los enfoques centrados en el “legado” de la historia. El carácter “moralizante” de la historia enseñada sigue presente y se materializa cuando es factible pensarla como una disciplina que nos dice lo bueno y lo malo de los tiempos pasados, o cuando la referimos como *magistra vitae*. Desde este ángulo de análisis parece que la premisa es “conocer historia nos impide cometer los mismos errores”, en realidad sabemos que en historia y en su enseñanza no hay retornos, no es cíclica.

En algunas narraciones la definición se centra en el carácter epistémico del aprendizaje y si bien reconocen las dificultades de la enseñanza de la misma, fundamentan el sentido de la enseñanza en las posibilidades de pensar históricamente, de construir conciencia histórica, de ejercitar el juicio crítico, la argumentación y defender posiciones...

Otra cuestión significativa para los maestros que trabajan en el tercer ciclo es enseñar para el próximo nivel de la enseñanza, es decir para el secundario. Cuando se analiza lo que saben los alumnos suele ser una constante el “reclamo” entre los niveles del sistema y los maestros lo viven con preocupación:

Finalmente, las características de época del presente histórico, sus profundas transformaciones y los problemas sociales concretos que hoy se vivencian, también definen las finalidades de la enseñanza. Así la defensa de una sociedad democrática, el accionar de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos, la valoración de la memoria colectiva, la construcción de una sociedad más justa se convierten en claves fundamentales de la enseñanza:

La fuerte presencia de los problemas sociales concretos del presente, la confusa relación entre la historia y las ciencias sociales junto con la di-

mensión epistémica del aprendizaje de los contenidos históricos, complejizan la enseñanza de la misma. Los maestros sostienen que en la práctica cotidiana, los problemas de la realidad son más fáciles y atractivos para enseñarlos y aprenderlos, así argumentan que el primer ciclo ofrece menos dificultades que los otros, la configuración didáctica a partir de la narración y del relato allana la complejidad del objeto.

La confusa situación actual con respecto a ¿qué historia enseñar? ¿para qué enseñarla?, las múltiples narrativas que juegan en torno a ella y las disputas por el poder y el control sumado al carácter ideológico de la disciplina constituyen un escenario en el que se entraman diversos sentidos, significados y significaciones en los discursos pedagógico oficiales, en los pedagógicos académicos y en los de los actores del campo; algunas notas de esta trama de sentidos con sus perspectivas diferentes, antagónicas, complementarias, contradictorias, es lo que puedo presentar luego del proceso analítico.

Bibliografía

- AAVV (1982) *Historia ¿ para qué? SXXI*. Buenos Aires
- Arrondo, C; Bembo, S (2001) *La formación docente en el profesorado en Historia*. Homo Sapiens. Rosario
- Augé, M. (1996) *El sentido de los otros*. Paidós. Barcelona
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado* Alianza. Madrid
- Bruner, J. (1998) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona
- Furlán, A. (1999) *Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos* Páginas. FFyH Universidad Nacional de Córdoba.
- Castoriadis, C (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Barcelona

- Castoriadis, C (1997) *El avance de la insignificancia* Eudeba. Buenos Aires
- Castoriadis, C (1990) *El mundo fragmentado* Altamira ediciones Buenos Aires.
- Cuesta Fernández, R (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar : la Historia*. Pomares Corredor. Barcelona.
- Evans, R (1991) *Concepciones del maestro sobre la Historia* en Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales 3 y 4. AUPDCS.
- Hobsbawm, E (1998) *Sobre la Historia*. Crítica. Barcelona
- Lechner, N (1996) *Estado y sociedad en una perspectiva democrática* en Rev Estudios Sociales N 11. Santa Fe.
- Morín, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Barcelona.
- Morín, E (1987) *Pensar Europa*. Gedisa. Barcelona
- Morín, E (1998) *Articular los saberes*. Ediciones Universidad del Salvador. Buenos Aires
- Morín, E. (1999) *La cabeza bien puesta* Nueva Visión Buenos Aires.
- Perez Gomez; Barquin Ruiz; Angulo Rasco (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal.Madrid
- Romero, L. (1996) *Volver a la Historia* Aique Buenos Aires
- Quiroga, H. (1994) *El tiempo del proceso conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976/83*. Fundación Ross Rosario
- Todorov, T. (1993) *Las morales de la historia*. Paidós Barcelona

Reseñas.

Veron, E. (1995) *Semiósis de lo ideológico y del poder*. FF y L CBC Universidad de Buenos Aires.