

González, Enrique César

**La historia que nos cuentan:
las representaciones acerca de
la enseñanza de la historia que
tienen los profesores de
historia en la escuela media a
partir de los textos escolares
que seleccionan**

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciado en Historia**

Directora: Ferreyra, Susana Patricia

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN HISTORIA

TRABAJO FINAL DE GRADO
LA HISTORIA QUE NOS CUENTAN

AUTOR

ENRIQUE C. GONZÁLEZ

DIRECTORA

Lic. SUSANA FERREYRA

2015

LA HISTORIA QUE NOS CUENTAN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN HISTORIA

LA HISTORIA QUE NOS CUENTAN

Las representaciones acerca de la enseñanza de la Historia que tienen los profesores de Historia en la escuela media a partir de los textos escolares que seleccionan

ESTUDIANTE

ENRIQUE C. GONZÁLEZ

DIRECTORA

Lic. SUSANA FERREYRA

AÑO: 2015

ÍNDICE

I. Introducción	8
I.1. Fundamento.....	9
I. 2. Diseño metodológico.....	14
I. 3. Metodología aplicada.....	16
I. 4. Objetivos.....	20
Índice de siglas o abreviaturas.....	21
Capítulo I: Marco teórico	23
I.1. Estado actual del conocimiento.....	24
Capítulo II: Los libros de texto: el objeto en cuestión, el alcance de las palabras y su legitimación en el escenario pedagógico	29
II.1. Soportes textuales: los libros de texto.....	30
II.2. Los libros de texto como objeto de la política educativa: Las palabras y las nuevas realidades	35
II.3. Historiografía Argentina.....	40
Capítulo III: El sujeto y sus prácticas	46
III.1. Una aproximación a la noción constitutiva de autoría.....	47
III.2. Las representaciones: una aproximación a los procesos identitarios y posibles prácticas de los sujetos en el campo de la educación	51
III.3. Los procesos de ideologización: una aproximación a las implicancias subjetivas en el campo socio-educativo	55
Capítulo IV: La contextualización de los mediadores de “libros de texto” en la cultura escolar: aproximación a los procesos de institucionalización de la enseñanza de la Historia	58
IV.1. Los procesos de institucionalización de la enseñanza de la Historia	59
IV.2. Análisis y discusión de resultados.....	69
IV.3. Entrevistas en profundidad.....	74
IV.4. Primer análisis: Esquematización: Descripción.....	84
IV.5. Segundo análisis: Esquematización: interpretación.....	87
Conclusiones	90

Índice bibliográfico.....	94
Índice de figuras.....	100
Anexo.....	102

INTRODUCCIÓN

I. FUNDAMENTO

El presente trabajo se enmarca, fundamentalmente, dentro de dos corrientes de pensamiento: la nueva Historia Cultural, específicamente dentro del campo de las representaciones de la Historia, la lectura que realizan los actores y la recepción de los significados que encausan estos mismos en torno a sus prácticas; y el estructuralismo constructivista, en lo que a la comprensión del campo educacional y de sus prácticas respecta.

Hacer una aproximación a esta lectura implica resignificar la Historia Cultural, la cual aborda el estudio de las representaciones y los imaginarios junto con las prácticas sociales que los producen, además de ocuparse de los modos de circulación de los objetos culturales. En esta Historia, nuevas categorías como las de *experiencia* o *representación* permiten captar la mediación simbólica; es decir, las prácticas a través de las cuales los individuos aprehenden y organizan significativamente la realidad social.

Del estructuralismo constructivista se recuperará la concepción práctica del conocimiento como *habitus*. Del mismo modo, se recuperan también los mecanismos de adquisición y exteriorización particularizada en la cultura que pone en juego el sujeto. El profesor de Historia (denominado así en su propio campo) se ve en la necesidad (no determinante) de atribuir a su tarea una estructura histórica que adopta formas peculiares en los diferentes campos en los que actúa. Todas estas herramientas contribuyen a desentrañar algunas prácticas de su propio campo. Dentro de este campo, se enfocarán algunos elementos fundamentales que atañen al propio conocimiento del docente: las representaciones históricas que sostiene, su familiaridad con el campo en cuestión, la diferenciación dentro del campo como atributo subjetivo, etc. Se tenderán puentes entre estas situaciones, la Historia Cultural y su auto apreciación en relación con una idea y el uso de materiales para acercarse a ella. Esas estructuras disposicionales se explicitan a través de la tarea en diferentes aspectos: lo afectivo, lo formal, lo simbólico. Estos aspectos señalan diferentes momentos de la labor productiva y sirven como claves para organizar el análisis. El saber práctico y las disposiciones a actuar del docente de historia son efecto de experiencias, deseos, modos de aprendizaje y procesos de interacción subjetiva y objetiva.

La propuesta metodológica se realizó dentro del campo educativo, en el marco del contexto institucional en donde se propone realizar, primeramente, el análisis crítico de la

aplicación de los libros de textos en relación con el uso y empleo de estos y sus contenidos básicos comunes; así como también, en segundo lugar, las estrategias de enseñanza posible en el aula. Se plantea un análisis cualitativo de las entrevistas en el cual se toma como categoría de análisis el tipo de uso y el empleo dado al mismo, el enfoque o perspectiva del conocimiento histórico de libros de textos presentes en las aulas de la escuela media en Córdoba. Desde una perspectiva histórico-crítica, se trabajan conceptos y categorías que distinguen los profesores, como por ejemplo lo que cree el docente que se pone en juego a la hora de enseñar historia, herramientas, metodología, facilitadores vinculados con la comprensión y el aprendizaje por parte de los alumnos, etc. Asimismo, se indaga en el tipo de selección bibliográfica de manera tal de poder considerar aspectos relevantes y si la misma incluye conceptos de la Historia Cultural y sus modos de apropiación.

La muestra es intencional con entrevistas en profundidad y grupo focal, lo que establece un análisis en categorías y subcategorías. La investigación es de carácter exploratorio, lo que permite ver y analizar aproximaciones y asociaciones de validez metodológica. Las entrevistas tuvieron lugar en instituciones escolares tanto de gestión pública como privada, en las cuales se realizó un tipo de estudio cualitativo mediante el cual se seleccionaron, de manera intencional, docentes de escuelas de la ciudad de Córdoba Capital que estuvieran dictando en ese momento el espacio curricular de Historia en el ciclo de especialización, un escenario que existe en Córdoba desde la reforma educativa de 1996.

Se confeccionó un cuestionario orientativo para el grupo focal, cuya duración es de dos horas, con un monitor que coordinó al grupo.

Las entrevistas en profundidad fueron planteadas a seis profesionales de trayectoria en el campo de la Historia; cuya selección estuvo orientada en los recorridos y reconocimientos académicos de profesionales de enseñanza de la Historia y formadores de profesores de Historia.

Las preguntas del cuestionario está orientadas a indagar acerca de la representación que los docentes y formadores tienen acerca de la Historia como disciplina escolar, los conceptos clave que utilizan y su concepción teórica acerca de la Historia; así como también sus modos de transmisión. Luego, se relaciona el discurso presente en los libros de texto con lo que los docentes dicen y construyen como representación. Finalmente, se busca establecer la selección de libros de texto y las construcciones subjetivas de los docentes para verificar la hipótesis sostenida en el proyecto.

En el texto *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (CHARTIER, 1992); y en lo que a las percepciones que se tienen de la Historia respecta, el autor entiende la historia de las representaciones colectivas del mundo social como *diferentes formas a través de las cuales las comunidades, de acuerdo con sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia* (CHARTIER, 1992). Sustituye la expresión *mentalidades* por el concepto más amplio de *representación*, e insiste en los efectos performativos de las imágenes del mundo que se forjan los individuos y grupos. Al mismo tiempo, se interroga sobre la relación entre la producción de imágenes y otras dimensiones del trabajo de representación y deja atrás la oposición entre historia social e historia de las mentalidades.

Otra de las formas de concebir el estudio de la Historia es a través de las construcciones narrativas expresadas en la lectura. Así, dicha construcción es una pieza fundamental de las nuevas explicaciones, ya que a través de ésta el individuo puede crear sus propias percepciones de los diversos procesos históricos. Para este autor,

Las acepciones de la palabra ‘representación’ muestran dos familias de sentidos aparentemente contradictorios. Por un lado, la representación muestra una ausencia, lo que supone una neta distinción entre lo que representa y lo que es representado; por el otro, la representación es la misma exhibición de una presencia, la representación pública de una cosa o una persona. En la primera acepción, la representación es el instrumento de un conocimiento mediato que hace ver un objeto ausente al sustituirlo por una “imagen” capaz de volverlo a la memoria y de ‘pintarlo’ tal cual es (CHARTIER, 1992: 57-58)

La representación concebida dentro de las explicaciones puede tener un significado particular o puede entenderse como una imagen que podría, en un momento determinado, ejemplificarse a través de un objeto, un instrumento o canalizarse como algo real.

Es de destacar que, al considerar este concepto en *Escribir las prácticas* (CHARTIER: 2006), el autor analiza también la forma en la cual la modernidad construyó la representación lingüística e icónica como signo de presencia y ausencia en el sentido de producción de mecanismos de control simbólico y material en sus modalidades del *hacer creer*. Es decir, la manera en la cual la noción de representación, central en el pensamiento teológico, político y estético del siglo XVII, se impuso en su tiempo como un instrumento intelectual de gran importancia.

Así, los discursos intentan fijar e imponer significaciones a través de diversas estrategias. Éstos son apropiados por los sujetos de formas plurales y móviles; reciben, por parte de ellos, usos y comprensiones propios. El desciframiento de textos y manejo de libros es sólo una práctica, entre muchas, que modela las diferentes representaciones y experiencias de una sociedad. Otras prácticas que podrían citarse serían los rituales, el respeto o la transgresión de convenciones, la gestión de dependencias que ligan a los individuos, etc. Sin embargo, la circulación y lectura de lo escrito ha ido ganando terreno en virtud de las grandes mutaciones sociales que se apoyaron en este tipo de ejercicios entre los siglos XVI y XVIII.

Las prácticas discursivas producen efectos en las representaciones de los sujetos. R. Chartier (2006), a través de Foucault, analiza en ellas las divisiones de verdad, poder, saber, normalidad, salud y legalidad materializadas a través de prácticas sociales. El orden del discurso como dispositivo de coacción, parafraseando a M. Foucault (2006), está dotado de eficacia, ya que insta divisiones y dominaciones por ser un instrumento de violencia simbólica. Los recursos que los discursos pueden poner en acción, los lugares de su ejercicio, las reglas que los contienen, están histórica y socialmente determinados.

Sin embargo, el contenido de los textos escolares; y, de igual manera, los programas oficiales en la escuela se encuentran muchas veces despojados de todo componente social o histórico, que a su vez tiene su correlato en la consideración de la escuela como un escenario o receptáculo vacío de significados sociales y culturales, al que llega siempre el campo de la Historia con un cierto retraso.

La Historia Cultural es vista como historia de la significación, una tensión que articula la capacidad de invención del lector (desplaza, reformula, subvierte las intenciones de los productores del texto y el objeto material en que se apoya) y los constreñimientos del escrito mismo que limitan lo que se puede interpretar a través de él.

Es esencial entender que hay una diferencia entre lo que el texto propone y lo que hace con él su lector. Hay una pluralidad y movilidad de significaciones según los públicos y es claro que la recepción no siempre coincide con la intención original. Este acercamiento es válido en la Historia tanto para la producción de obras como para la de las prácticas de recepción, estas últimas entendidas como *las producciones inventivas de sentido a partir de determinaciones múltiples, sociales, políticas y culturales, que definen para cada comunidad de lectores los gestos legítimos, las reglas de comprensión y el espacio de lo pensable* (CHARTIER, 2006).

Desde estas líneas teóricas, el trabajo de investigación *parte de un estudio a la vez arqueológico y genealógico de prácticas consideradas simultáneamente como tipo tecnológico de racionalidad y juegos estratégicos de libertades* (FOUCAULT, 1996). La intención de aunar con coherencia teórica las conceptualizaciones y las formas históricamente singulares en que han sido problematizadas dichas generalidades tienen a su vez su coherencia práctica para someter la reflexión histórico-crítica a las pruebas de las prácticas concretas.

Partir de un trabajo crítico implica transitar nuestros propios límites al dar forma a los atisbos de la narración histórica y los procesos singulares que hacen posible este estudio. Tener comprensión de las significaciones diversas conferidas a un texto no requiere sólo enfrentar al mismo, con sus motivos, sino que impone identificar los principios (de clasificación, organización, verificación) que gobiernan su producción y descubrir las estructuras de los objetos escritos que aseguran su transmisión. Para ello es necesaria una alianza entre diversos tipos de análisis que esta investigación propone: por un lado, las representaciones que los sujetos configuran en sus prácticas como lectores y productores de textos en el campo de la historia; por el otro, el uso de los mediadores en el proceso de enseñanza en el campo de la educación.

Ulteriormente, este mediador, en su carácter de libro de texto, establece ciertas estrategias de control o seducción en relación con el lector (desde los prefacios o advertencias hasta la organización misma). En este sentido, el texto también es “producido” por el lector a partir de ciertas capacidades, expectativas o prácticas de la comunidad a la que pertenece.

II. DISEÑO METODOLOGICO

Se parte inicialmente en esta investigación de la siguiente hipótesis: **las representaciones y las configuraciones transmitidas por los profesores reproducen su propio saber acerca de la Historia en función de los textos escolares que ellos mismos seleccionan.**

A partir de un concepto de enseñanza basado en que la comprensión implica un aprendizaje por descubrimiento de las estrategias cognitivas del alumno que provocan un andamiaje; se parte así de *la identificación de los conocimientos previos del alumno para pasar luego por la presentación de los contenidos y posteriormente por la vinculación de los conocimientos previos con la nueva información, donde se ajustan las teorías implícitas con aquellas inducidas empíricamente* (BRUNER, 1960).

Es por este motivo que los libros de texto se constituyen en mediadores de la relación entre enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Si se piensa que la palabra constituye una herramienta por excelencia para la apropiación de destrezas y conocimientos pero también para la constitución de alteridades y representaciones simbólicas, el estudio de la palabra impresa en los textos y manuales escolares permite comprender un modo particular de percibir la historia.

Todo libro es portador de ciertas implicaciones sociales, políticas e ideológicas. Existen condicionamientos sociopolíticos que históricamente han permeado los libros de texto y que se revelan a través de los mismos. Los planteamientos didácticos manifiestos en los libros y la presencia de posturas epistemológicas definidas implican una compleja trama de significaciones que los van a impregnar de sentido.

Para el historiador, que se interesa en el estudio de la educación, el texto escolar constituye la cultura o las mentalidades, una fuente privilegiada sobre todo cuando se considera que el libro de texto suele ser la base principal de la práctica educativa cotidiana de los profesores. Los libros de textos se prestan al estudio temporal donde el historiador puede seguir los títulos o las ediciones de un mismo libro, la aparición y el proceso de una noción, de una categoría histórica, un método pedagógico particular, una técnica de impresión o el tratamiento de un acontecimiento histórico. *Los libros de texto, además de cumplir con su función específica, son documentos históricos, donde se refleja la relación entre el conocimiento y la didáctica de cada época, junto con las vivencias experimentadas por cada*

autor en su particular contexto sociohistórico (CORNEJO Y LÓPEZ ARRIAZU, 2005: 219). Se deben considerar también los planes de estudio, programas, informes de inspección y cuadernos escolares, entre otras fuentes, ya que los manuales escolares constituyen un objeto de especial interés para los estudiosos de la historia de las disciplinas escolares. En el caso particular de los textos secundarios, la historia de las disciplinas escolares ha permitido observar de manera original el vínculo entre sociedad y escuela.

Es así que las representaciones de especialistas, autores, editores y autoridades consideran una literatura compleja y compilada por varias partes interesadas con la intención de servir a un grupo de usuarios, maestros, estudiantes/alumnos, padres de familia, que hacen consumo de los mismos. Como señala Gutiérrez Vázquez, el libro de texto, considerado como elemento de comunicación y transmisión, es *portador de una serie de representaciones sociales que intentan modelar comportamientos y orientar conductas* (GUTIÉRREZ VÁSQUEZ, 2010).

En estas páginas se considera que estas son algunas de las muchas proposiciones que fundamentan la importancia y pertinencia del tema investigado. Este estudio intenta proponer alternativas que permitan mejorar y ampliar las experiencias en la Educación y la Historia.

III. METODOLOGÍA APLICADA

La metodología aplicada es de corte cualitativo: un método de investigación utilizado principalmente en las ciencias sociales. Está fundamentado en cortes metodológicos que se sostienen en principios teóricos, tales como la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social.

Se emplean métodos de recolección de datos no cuantitativos con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los entrevistados. La investigación cualitativa requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan.

Se emplean para el análisis de datos algunos dispositivos de la Teoría fundamentada como guía (GLASERY STRAUSS, 1967), que también puede tener una aplicación en la sistematización del análisis de los ejes a considerar (TAYLOR Y BOGDAN, 2000). Este modelo emplea un esquema abierto a partir del cual se lleva a cabo un análisis pormenorizado de las entrevistas. Luego, se procede a elaborar categorías de análisis y patrones o rangos que permitan establecer procesos de saturación de la información obtenida a modo de dispositivos.

La Teoría Fundamentada, como enfoque que guía en el proceso de sistematizar la información recolectada, es *un método de investigación en el que la teoría misma emerge de los datos* (GLASER Y STRAUSS: 1967). Es una metodología que tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos como punto central de la teoría.

La Teoría Fundamentada utiliza una serie de procedimientos que, a través de la inducción, generan una teoría que puede explicar un determinado fenómeno. Los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados continuamente hasta la finalización del estudio. La aportación más relevante de esta teoría es su poder explicativo-descriptivo en relación con las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social. La explicación y la búsqueda de significados dan cuenta de un enfoque interpretativo y hermenéutico.

La Teoría Fundamentada permite construir conceptos, teorías, hipótesis y proposiciones directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o marcos

teóricos preexistentes; es decir, la teoría se desarrolla a partir del conjunto de datos que se recolectan.

Se otorga especial importancia a la comparación constante de datos. El investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina los conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y compara las similitudes, diferencias, patrones que se repiten, regularidades o anomalías, para integrarlos luego en una teoría coherente.

El objetivo de la Teoría Fundamentada es, por lo tanto, el descubrimiento de una teoría explicativa comprensiva y descriptiva acerca de un fenómeno particular. Las técnicas y procedimientos analíticos permiten al investigador desarrollar una teoría sustantiva que sea significativa, compatible con el fenómeno observado, generalizable, reproducible y riguroso.

En este modelo, se pueden encontrar dos niveles de explicación posible:

1. La perspectiva horizontal, que muestra los elementos básicos del modelo. Se pretende mostrar los principales ingredientes que influyen en la transformación de datos; es decir, códigos conceptuales, formas de codificación y tipos de teorías emergentes.
2. La perspectiva se aboca a las tareas centrales de la Teoría Fundamentada. Los elementos dinámicos del modelo se componen de muestreo teórico, método de análisis comparativo constante, saturación y clasificación teórica, establecimiento de procesos sociales básicos y escritura teórica.

La significatividad del modelo viene marcada por las conexiones de los elementos de un mismo nivel con el resto de los elementos del segundo nivel.

El proceso comienza con la identificación de un área de interés a explorar. En ella, la muestra está relacionada directamente con la teoría. Es una parte más del proceso de recolección de datos y análisis. La recolección de datos va configurando el tamaño de la muestra final (que viene determinada por el desarrollo de categorías y la teoría emergente).

El investigador no conoce el tamaño final de la muestra, ya que en el transcurso del proceso podrá determinar la necesidad de recopilar mayor cantidad de datos a fin de formar argumentos más sólidos. Esto se conoce como *muestreo teórico*. Este proceso de recolección de datos es controlado por la teoría emergente. La credibilidad final de la teoría generada

depende menos del tamaño de la muestra que de la riqueza de información recogida y las habilidades analíticas del investigador.

En la Teoría Fundamentada se produce la recolección y análisis de datos. El proceso comienza con códigos abiertos sobre los datos recogidos que dirigen la muestra en todas las direcciones hasta el descubrimiento de variables centrales fuertemente respaldadas por los datos. Cuando se alcanza este nivel, la muestra llega a ser selectiva y se dirige hacia los temas que son centrales en la teoría emergente.

Sólo cuando ya no existen conceptos que emerjan de los datos, deberá el investigador dejar de buscar información. Este punto se conoce como saturación de los datos. En este sentido, el procedimiento general para definir la muestra final consiste en identificar códigos de los datos obtenidos desde el comienzo de la recolección de información y lograr su saturación a través del análisis comparativo constante.

En el proceso de análisis de datos, todos los conceptos son agrupados en categorías descriptivas. En esa instancia son reevaluados por sus interrelaciones y, a través de una serie de pasos analíticos, son gradualmente incluidos en categorías centrales que sugieren una teoría emergente. Una categoría central representa un patrón de conducta.

La meta de la Teoría Fundamentada es generar una teoría que describa qué es relevante y problemático para un patrón de conducta en la situación estudiada, en las interacciones de determinada población.

Los informantes fueron seleccionados según criterios vinculados con los recorridos y trayectorias biográficas que hacen a la práctica docente en el campo de la historia en el nivel medio. Las entrevistas fueron realizadas a profesores de historia de escuelas medias de la provincia de Córdoba; dentro de esta población, se construyeron dos subgrupos: aquellos con trayectoria docente consecutiva de menos de diez años de antigüedad y aquellos con más de diez años de antigüedad en la práctica docente del nivel mencionado. Se emplearon, como prueba piloto preliminar, dos grupos focales y luego entrevistas en profundidad, tres de las cuales fueron realizadas a sujetos con trayectoria profesional inferior a los diez años y otras tres a sujetos con trayectoria profesional superior a los diez años de antigüedad.

La entrevista ofrece un instrumento adecuado para profundizar en la singularidad del sujeto entrevistado. La elaboración de grupos focales (o *Focus Groups*) como prueba piloto tiene como fin la construcción definitiva del instrumento. Se formaron dos grupos focales, a través de los cuales se establece un análisis en categorías con una muestra intencional a modo de prueba piloto en la investigación exploratoria. Esta aproximación permite ver y analizar

asociaciones de validez metodológica. A partir del *Focus Group*, se fueron descartando algunas preguntas que generaron inseguridad, incertidumbre o ansiedad en los profesores y repercutieron en sus respuestas (ver Anexo 1).

El puntapié de la investigación está dado por un listado tentativo de temas y preguntas. En el desarrollo de la entrevista, se van planteando los interrogantes sin seguir, necesariamente, la secuencia establecida previamente. Se permite así la formulación de nuevas preguntas no previstas en tanto y en cuanto sean pertinentes para la consecución de los objetivos. En relación con la recolección de datos, también se incluyeron entrevistas en profundidad una vez confeccionado dicho instrumento.

En síntesis, el objetivo de este análisis es plantear las interrelaciones entre las diferentes modalidades de apropiación de los textos en los sujetos y los mediadores en su carácter de libros de textos en el campo de la enseñanza de la Historia (enmarcado en la nueva Historia Cultural). Esto implica hacer foco en las modalidades de apropiación de los textos escolares por parte de los profesores.

IV. OBJETIVOS

IV.1. Objetivo general

Indagar sobre los procesos de representación al respecto de la enseñanza de la Historia que tienen los profesores de Historia en la escuela media, a partir de la selección de libros de texto que realizan.

IV.2. Objetivos específicos

- a) Revisar los marcos que introducen la problemática de los libros de textos para el uso en la enseñanza de la Historia.
- b) Reconocer las modalidades narrativas en las propias prácticas de los profesores de Historia en la selección de los textos escolares.
- c) Identificar los procesos de construcción del conocimiento respecto de la Historia en los sujetos en el marco de la cultura escolar.

ÍNDICE DE SIGLAS O ABREVIATURAS

Libro de texto: *LdT*

Tecnologías de la Información y la Comunicación: *TIC*

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

I.1. ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO

Los trabajos e investigaciones acerca de los textos escolares, de cómo se cuenta la Historia en ellos, de la enseñanza de la Historia, de los usos de la historia nacional en los libros de texto o de la producción editorial son abundantes y variados. El interés por los libros de texto radica en que son considerados como objetos necesarios en los procesos de transmisión escolar, del código disciplinar al que Cuesta Fernández considera una *tradicón configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza* (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997: 8).

La mayor parte de las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas se podrían describir de esta manera: tratan de buscar los desfases o distancias entre historiografía y enseñanza de la Historia y/o pretenden comprobar las constantes y estereotipos ideológicos que aparecen en la enseñanza de la Historia. Liliana Aguiar y Celeste Cerdá afirman:

En la Escuela, lo político/el presente/la memoria, identificados con enfrentamientos inter e intrapartidarios, y otros conflictos de la realidad social se consideraron temas tabú y quedaron en las puertas de las aulas al entenderse no adecuados a la supuesta neutralidad de la escuela. Entonces, la historia escolarizada se redujo muchas veces a una historia de instituciones descarnadas, de gobiernos del pasado, que sólo apela a la memorización y despierta pocos entusiasmos. (AGUIAR Y CERDÁ, 2008)

A tal fin, los libros de texto parten de lo que Cuesta Fernández llama *los textos visibles* de la Historia escolar, que ocupan un papel estelar como fuentes privilegiadas. Esto ha producido una muy positiva labor de compilación y catalogación y una no tan afortunada (por heteróclita y contradictoria) exégesis de los mismos. Este paradigma dominante en la investigación de las materias escolares posee no pocos puntos de fragilidad. Por lo que hace a la distancia entre conocimiento académico y escolar, su mismo planteamiento sugiere la falsa idea de que el conocimiento histórico que se genera en las aulas resulta de una miniaturización del conocimiento académico de referencia.

En este sentido, un grupo de investigadores de la UBA, coordinados por Luís Alberto Romero, exponen en un trabajo que reúne producciones sobre libros de Historia, Geografía y

Civismo, la forma en la cual se trabajó sobre un grupo de textos escogidos en la búsqueda de contenidos no cuestionados y naturalizados, de modo tal que hayan llegado a ser parte del sentido común de los argentinos en lo que respecta a la identidad nacional. *Esa imagen de la Argentina, presente en los libros de texto [...] es sin duda firme y resistente* (ROMERO, SÁBATO, DE PRIVITELLIO Y QUINTERO, 2004: 9). Los manuales que utilizaron pertenecen a reconocidas editoriales como Kapeluz, Estrada, Aique y Santillana; los libros de historia utilizados en la escuela media pertenecen a autores como Astolfi, Ibáñez, Drago, Fernández Arlaud, entre otros. Se remarca el hecho de que luego de la reforma de la Ley Federal de Educación, ya no se mencionan autores individuales sino propuestas editoriales elaboradas por equipos autorales, como Aique, AZ o Troquell. Romero destaca que los libros de Historia construyeron un relato mítico, jalonado por las glorias militares, trabajado en una clave armoniosa que tendía a negar los conflictos. El libro señala justamente que los desencuentros políticos originados muchas veces por intereses económicos se diluían en los manuales a fin de construir un relato estilizado de la historia. En concordancia con esta perspectiva, los textos de geografía reforzaron la idea de nacionalidad anclada en el territorio; por este motivo, estuvieron atentos a las fronteras, siempre presentadas más como puntos de conflicto que como puntos de intercambio, y a su defensa en manos de la institución militar. Los manuales de civismo solían definir la democracia como un “estilo de vida”, hablaban de la Constitución Nacional sin referencias a la realidad (casi siempre fuera de ese marco) y abordaban temas como persona, sociedad y Estado desde el punto de vista del catolicismo o desde el anticomunismo de la doctrina de Seguridad Nacional. Las tres disciplinas contribuyeron a articular una idea de nacionalidad que apelaba a algo preexistente, una suerte de esencia de la argentinidad, un molde fijo en el que entraban algunos; otros que quedaban afuera, no eran verdaderamente argentinos.

Es de considerar que, en *Los usos del pasado*, Alejandro Cataruzza analiza cómo se construyen las imágenes que circulan en la sociedad al respecto del pasado nacional, de qué factores depende el éxito de unas sobre otras, qué papel les cabe a los historiadores, intelectuales, políticos y funcionarios en la cuestión, en qué objetos –además de los libros de historia– y en qué actividades se expresan esas imágenes.

Es por ello que las ideas de nación y cómo se construyó que se transmiten en los textos están ligadas fuertemente a los contextos sociopolíticos en que fueron escritos. Elías Palti analiza, en *La nación como problema, los historiadores y la “cuestión nacional”*, los trabajos de los historiadores que en las últimas décadas han apuntado a dislocar las narraciones

nacionalistas. Cuestiona el supuesto carácter objetivo y científico de los estudios historiográficos que sustentan que la nación es una creación reciente y arbitraria. Propone un exhaustivo examen de las condiciones conceptuales que permitieron su surgimiento e imposición, a la vez que destaca algo que no siempre es explicitado: la motivación política que anima a sus protagonistas, quienes procuran combatir los nacionalismos al mostrar la inconsistencia de su discurso. Palti sostiene que los cultores de esta crítica equivocan el blanco de sus ataques, pues no advierten que éste sólo resulta eficaz para demoler las doctrinas nacionalistas del siglo XIX pero es incapaz de afectar las surgidas en el siglo XX. Esta incapacidad estaría dada por el hecho de que el nuevo enfoque crítico comparte con los nacionalismos actuales muchos de sus presupuestos, además de concentrarse en el proceso de construcción de imaginarios e identidades por obra de los nacionalismos a lo largo de los últimos dos siglos.

La concepción temporal de la sociedad de hoy, concepción ligada naturalmente a la idea misma que se hace de lo histórico, en lo que se incluye el presente, es un elemento imprescindible para la historia cultural de la sociedad. Pertenece a un tipo de objetivo historiográfico que ha sido muy convincentemente definido por Roger Chartier. La *Historia del presente*, como posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, comporta una relación de coeternidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores. El presente es el eje central de su análisis, al que no retiene aislado de la sucesión temporal o del espesor de los tiempos (SOTO GAMBOA:2004). El concepto al que se hace referencia aquí es entendido como expresión de la relación compleja de la temporalidad, en la que se pueden superar los estrechos límites del tiempo corto y prolongar su análisis en la larga duración. Si bien se habla en un tiempo presente, el tiempo del enunciador, pues esta historia trata de los que están vivos, este mismo hecho permite una movilidad, ya que recoge la realidad y se constituye en una historia con un fuerte elemento experiencial y con contenido generacional. Es una historia en construcción, pues aquello que ha sido definido como “tiempo presente” no ha acabado de funcionar ni de clasificarse y definirse. Cómo planteó Aróstegui (1990), *la Historia del presente no es un proyecto de investigar o enseñar el pasado y el presente sino de describir, de un modo histórico, los procesos sociales en los que nosotros mismos –no nuestros antepasados–nos encontramos inmersos* (AROSTEGUI, 1990).

No son sólo los cambios sociales los que hacen cambiar la manera de concebir y escribir la Historia. El cambio de la concepción de la Historia pensada como presente implica, un

poderoso factor de cambio cultural y político. En consecuencia, en el curso de cambios sociales decisivos, de nuevas condiciones de desarrollo en relación con la naturaleza y su conocimiento, en una sociedad en profunda reestructuración de sus articulaciones más esenciales, el trabajo, los grupos, la jerarquía, la dependencia y la información, en la que se impone la técnica en todos los ámbitos de la actividad, nuestra manera de acceder al entendimiento de la Historia está condicionada también por dimensiones nuevas. Pero no está en constante cambio sólo la propia idea de Historia sino también los presupuestos con que se produce el acercamiento a ella y los instrumentos con los que es convertida en discurso. Todo esto forma parte central de los convencimientos desde los que opera una historia del presente (AROSTEGUI, 2001).

En relación con el discurso, el historiador Roger Chartier se pregunta en *Escribir las prácticas, ¿cómo pensar las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales?* (CHARTIER, 1985). Su propósito es estudiar las formas de articulación de la construcción del mundo social con la construcción social de los discursos, *la irreductibilidad de las prácticas a los discursos que, en toda sociedad, las describen, las codifican, las prescriben o las prohíben* (CHARTIER, 2006: 52). Es decir, el abordaje del estudio de la distancia que siempre existe entre las maneras de decir o escribir y las maneras de hacer, permite identificar las lógicas propias que gobiernan tanto los dispositivos de control y de sometimiento como los gestos comunes que “inventan” lo cotidiano.

Chartier también afirma que las técnicas que imponen las disciplinas y las tácticas que producen las desigualdades o las resistencias se sitúan en polos opuestos del funcionamiento social. Pertenecen, unas y otras, al registro de las prácticas que ignoran o desbordan los discursos. En otras palabras, se trata de una manera de entender cómo se articulan los discursos y comprender las prácticas que esos discursos describen, representan y prohíben. Para este autor, la tarea del historiador, es decir, la interpretación de las prácticas del pasado, no puede realizarse sino a través de discursos que tienen ciertas relaciones con ellas. Por eso, afirma que el trabajo del historiador, en términos de restituir las prácticas rituales, políticas y cotidianas, es muy complejo porque debe entender a través de los discursos el modo en que se desarrollaron o la forma en la cual se practicaron los comportamientos.

En la misma línea de Raimundo Cuesta Fernández (1997), quien aplica categorías a su indagación a partir de la expansión cuantitativa de los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial, se pueden deslindar algunos planos: en primer lugar, *la historia regulada*, aquella establecida en planes de estudio y contenidos mínimos porque se entiende

como conocimiento valioso por la administración de los sistemas educativos. En segundo lugar, la que llega al aula en la interacción de la lógica de los contenidos y la lógica de las interacciones, que el autor llama *historia enseñada*.

Cualquiera sea la perspectiva desde donde se plantee este aspecto, es válido preguntar: ¿qué contenido realmente liberador llega a los alumnos si la dinámica del aula los reduce a repetidores pasivos de conocimientos ya elaborados? En este sentido, es fundamental el papel que le corresponde al docente en la construcción de estrategias metodológicas que se basen en los conocimientos previos del grupo y permitan avanzar en la consolidación de redes conceptuales, en espirales de creciente complejidad hasta alcanzar el nivel teórico que las defina. Definir la docencia como una profesión de diseño equivale a reconocer al docente como *sujeto que asume la tarea de construir su propuesta de enseñanza y no como mero ejecutor de elaboraciones ajenas* (AGUIAR Y CERDÁ:2008).

Los textos escolares constituyen, sin duda, una de la formas más importantes de la divulgación científica y uno de los indicios más pertinentes para explorar la enseñanza de la Historia, pero sería un error confundir y asimilar los libros de texto con la práctica de la enseñanza en el pasado, lo que, por añadidura, minimiza de un modo inaceptable la función desempeñada por los sujetos sociales que toman parte en los procesos cotidianos de elaboración y reconstrucción del conocimiento escolar.

CAPÍTULO II

LOS LIBROS DE TEXTO: EL OBJETO EN CUESTIÓN, EL ALCANCE DE LAS PALABRAS Y SU LEGITIMACIÓN EN EL ESCENARIO PEDAGÓGICO

II.1. SOPORTES TEXTUALES: LOS LIBROS DE TEXTO

¿Cuáles son los textos de enseñanza que se deben adoptar en los Colegios Nacionales? A esta pregunta ya varias veces suscitada, yo contesto como siempre: “Todos o ninguno”; todos porque no existe uno tan malo que no se pueda sacar de él algún partido; ninguno, porque no hay uno solo que sea absolutamente perfecto. Y aun cuando existiera tal libro, se debería vacilar en adoptarlo, porque adoptar un estilo de enseñanza oficial es casi prescribir y por consiguiente, hasta cierto punto, excluir. Es por lo tanto entronizar la rutina, apagar en el profesor el espíritu de indagación, y en el discípulo el interés de aprender que se alimenta principalmente con la variedad y lo imprevisto de la enseñanza, es inmovilizar en una sola forma y luego matar la instrucción, que vive de movimiento y de progreso.

Amadeo Jacques (1865)
Citado en BOMBINI, 2004: 139-140

Se procede aquí a indagar en el libro de texto como uno de los recursos didácticos más utilizados por los profesores en las aulas. Es conveniente analizar el uso del mismo como herramienta exclusiva que, en la actualidad, comporta diferentes puntos de vista.

El libro de texto (*LdT*) es una obra que, en un determinado número de páginas, desarrolla *el contenido de un área curricular en un nivel y distribuye su contenido en lecciones o unidades* (ZABALA, 1990). Pero el *LdT* es también el recurso didáctico más utilizado por el profesorado, que hoy en día tiene ciertos puntos de análisis ya que se convierte en *el instrumento decisivo que puede legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y su cultura* (TORRES, 1994). Según Zurriaga y Hermoso (1991), el *LdT* es el material didáctico *dominante* y casi exclusivo de muchas escuelas que siguen una metodología tradicional.

El *LdT* surgió con el desarrollo de la imprenta. Éste empezó por sustituir la enseñanza que estaba anteriormente basada en exposiciones orales y la reproducción memorística de los conocimientos. Con él, la educación se amplió a un mayor número de personas y facilitó la conservación y difusión de la información.

Poco a poco, sus ilustraciones fueron cambiando para reforzar así la información escrita y verbal, consiguiendo que el lector tuviera una lectura más apetecible sin esfuerzo ni aburrimiento. Sin embargo, ya desde el principio, empiezan a aparecer críticas contra los *LdT*, acusándolos de *mediocres* y de ofrecer *materia desfasada* (TORRES, 1994).

Durante el siglo XIX, el término libro (del latín *liber, libri*) se refería a la reunión de muchas hojas de papel vitela, ordinariamente impresas, cosidas o encuadernadas con cubierta de papel, cartón, pergamino u otra piel, que formaba un volumen. Las obras técnicas se clasificaban en libros de texto, casi siempre elementales, y libros de consulta más o menos extensos y dedicados a una especialidad dentro de cualquier rama del conocimiento científico. El *LdT* se definió exclusivamente como aquel que era usado en las aulas para que en él estudiaran los escolares. El *LdT* forma parte de lo que hoy se denomina *material didáctico*, pues en la actualidad no representa el único instrumento al que el profesor puede recurrir sino que forma parte de una serie de herramientas con la que puede ejercer su función docente: textos manuscritos, impresos, de periódicos, documentos audiovisuales, educativos, etc.

Así pues, el *LdT*, considerado como un elemento de comunicación y de transmisión, es portador de una serie de representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y orientar conductas. Concebido como un instrumento de poder, el Estado se ha visto forzado a lo largo de su historia a controlarlo hasta poder orientar, en su provecho, su concepción y su uso. Es así que se convierte en el principal instrumento de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta por un lado y las prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares, dejando a un lado aquellos materiales curriculares que están dirigidos a los alumnos, que son los que tienen mayor influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el otro.

Muchos profesores se dedican a utilizar materiales curriculares alternativos para analizar y desenmascarar los contenidos de los libros de texto que aparecen deformados e intentan así convertirlos en más atractivos para el aprendizaje de los alumnos.

En los métodos activos de enseñanza, C. Freinet (1972) intentó buscar otros instrumentos para sustituir al libro de texto como único instrumento de trabajo en las aulas y quiso introducir otras fuentes de documentación e investigación personal de los alumnos. En esta búsqueda, introdujo nuevas técnicas relacionadas con la imprenta, el periódico, la correspondencia, los ficheros autocorrectivos, las monografías y la Biblioteca de trabajo, con el fin de conseguir alumnos autónomos y críticos. Su investigación propone que los libros de texto son necesarios siempre y cuando no sean los únicos materiales en los que se base la enseñanza. Los materiales curriculares no son ni buenos ni malos sino que varían en relación con el uso que se haga de ellos y la capacidad de adaptación a cada contexto educativo.

A pesar de esto, existen ciertos problemas con el *LdT* cuando los profesores aceptan la información contenida en ellos en su totalidad, es decir, sin revisarla, sin reinterpretarla e

incluso, sin alterarla. También en algunas ocasiones reproducen un conocimiento académico a priori, es decir, un saber que es necesario sólo para aprobar una evaluación que el profesor elabore, motivo por el cual, en determinadas circunstancias se delimita la información de cada disciplina e incluso se contribuye a la creación de una idea acotada de lo que significa dominar una asignatura. Es así también como se establece el papel del profesor, su tarea e, incluso, su forma de evaluar. El profesor, a pesar de ser un transmisor de determinadas visiones de la sociedad, de la historia y la cultura, recibe ciertas críticas por distorsionar la información que en él se muestra. De acuerdo con lo que Torres expone, el *LdT* intenta evitar temas conflictivos al convertir en inofensivos algunos aspectos sociales, culturales, económicos y políticos que pueden producir una situación de apuro entre los lectores. Dicha información por ende se convierte en objetiva e incuestionable, genera incluso estereotipos culturales y prejuicios sociales, por lo que el alumno no desarrolla su espíritu crítico en gran medida.

Al simplificar ciertos temas y omitir personajes y acontecimientos, la información algunas veces se vuelve errónea e incluso incomprensible, ya que también el lenguaje con el que se elabora el texto se torna frecuentemente difícil y complejo.

El *LdT* es considerado, en estos términos, un producto político en el sentido que difunde las concepciones ideológicas y políticas dominantes de la época, en las que se pueden encontrar algunas cuestiones sin resolver e incluso algunas que permanecen ocultas. Los libros se vuelven compatibles con los intereses políticos y económicos de los grupos dominantes, ya que son una gran fuente de riqueza para quienes se dedican a su edición y comercialización. Entonces, no sólo reflejan un modelo pedagógico sino que también ponen en circulación en las aulas los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad en un momento determinado.

Al hablar de *texto escolar* se hace referencia a un tipo de discurso destinado al uso sistemático de alumnos y docentes, un instrumento de la praxis educativa, un fragmento de la formación discursiva ideológica. Según el pedagogo español Benito Escolano,

Un texto didáctico es un constructo redactado conforme a determinadas reglas, no sólo las del sistema de la lengua, sino las propias del modelo específico que cada tipo de manual utiliza. Este sistema es finito, obedece a un orden y una sucesión y se cierra como estructura que se formaliza alrededor de sus significaciones. El manual escolar ha sido siempre un producto cultural intervenido, sometido a regímenes jurídicos de autorización, censura o examen con diferentes registros de rigor, según el tenor de las coyunturas políticas. (ESCOLANO, 2000: 446)

Es entonces que el *LdT* como producto cultural intervenido se circunscribe en políticas e ideologías dominantes que rigen las condiciones de producción de estos manuales en relación con las leyes de mercado, la industria editorial y los canales de distribución. Del mismo modo, afectan también las modalidades utilizadas tanto por docentes y alumnos al pensar la práctica desde esa otra ‘voz’ –tal como plantea Alicia Camilloni (1997)– de la presencia de ese “otro” que interpela y prescribe el discurso pedagógico.

El uso exclusivo del libro de texto en la actualidad reúne diferentes puntos de vista que, además, van cambiando con el paso de los años y la experiencia vivida en las aulas. Frecuentemente, el conocimiento poco tiene que ver con la realidad; es sólo un saber necesario para aprobar una evaluación calificada por el profesor.

Zabala (1990) afirma los libros deben ser analizados, criticados y delimitados como medio de comunicación a fin de establecer pautas que determinen las características de los materiales curriculares. Esta condición del producto está condicionada por un sinfín de intereses pero estos intereses nada tienen que ver con los alumnos; estos encuentran con frecuencia dificultad para comprender ciertos contenidos que vienen tratados desde determinadas corrientes ideológicas y culturales. No se facilita el contraste entre la realidad y la enseñanza escolar; al contrario: se impide la formación crítica del alumno. Por ello, a la hora de elaborar un libro de texto, lo importante a considerarse es el alumno, el ritmo en el que cada alumno aprende y las necesidades de cada uno.

Torres (1994) sostiene que, al utilizar fuentes de manera exclusiva, se fragmenta el conocimiento y la transmisión en la enseñanza de la historia. Lo ideal sería la consulta de varias fuentes para intentar obtener una información lo más objetiva posible. Zabala (1990) añade que las actividades de los *LdT* deben ser complementadas con otras que permitan desarrollar las condiciones necesarias para el aprendizaje: actividades experienciales, de observación y análisis, de ampliación, de generalización, etc. Estas técnicas pueden funcionar como garantía del aprendizaje. Se subraya la importancia del uso de nuevos recursos didácticos como apoyo a estrategias de enseñanza y aprendizaje a fin de contribuir al cambio del trabajo y, en general, de la vida en las aulas.

Torres intenta considerar ciertos aspectos educativos a través de otros recursos, muy usuales fuera de la institución escolar: libros de divulgación, monografías científicas, enciclopedias, diccionarios, revistas, periódicos, documentos, películas, fotografías, novelas, etc., con el fin de poder desarrollar nuevas posiciones de aprendizaje. Se estimula el uso de todos aquellos recursos que faciliten el desarrollo de las actividades y favorezcan la

consecución de los objetivos, siempre y cuando se sepa qué papel desempeñan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II.2. LOS LIBROS DE TEXTO COMO OBJETO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: LAS PALABRAS Y LAS NUEVAS REALIDADES

Aunque palabras son el espejo en que se miran las cosas que designan, el lenguaje también contribuye a crear objetos y nuevas realidades. Desde los tiempos de Ramus y Comenius, se forja un arquetipo de texto para la enseñanza en sustitución de los viejos libros escolares; desde entonces, se extendió la costumbre de resumir y organizar conocimientos con un sentido que hoy se llamaría pedagógico. En Europa, el término ‘textos’ en su acepción escolar se utiliza por primera vez en 1836 y ya en 1838 se habla de ‘libros de texto’ con un sentido semejante al de nuestros días.

Los *LdT* se extienden con rapidez desde finales del siglo XVIII y alcanzan su consagración institucional a lo largo del siglo XIX, al mismo tiempo que quedan sentadas las bases del sistema educativo nacional-estatal. No es poca su contribución a la definición de las asignaturas ya la ‘invención’ de las materias escolares porque exponen en su interior los contenidos deseados. Actúan a modo de programas de lo se desea enseñar y constituyen una de las tradiciones pedagógicas más trascendentales y perdurables de los sistemas educativos modernos.

Este género de literatura posee un creciente interés y ha sido objeto de miradas metodológicas multiformes: desde su consideración como artefactos que –en sus contenidos expresos o tácitos– sostienen ideologías hasta su entendimiento como huellas del devenir y divulgación de una determinada ciencia. En todo caso, son un género especial que *codifica aquello que es aceptado como conocimiento* (SELANDER, 1995: 145). Los *LdT* pertenecen, por mérito propio, a una de las formas más institucionalizadas de difusión del conocimiento científico aunque, muy frecuentemente, su afán de divulgación implica una alta cuota de degradación y retraso al respecto de los conocimientos originarios, sobre todo en la actualidad y en relación con las nuevas tecnologías. Ocupan, igualmente, un lugar destacado dentro de los instrumentos de los que se dotan las sociedades alfabetizadas para difundir estereotipos mentales e ideologías de diversa especie. *La historia de libros de texto y de su uso está ligada a las posibilidades que prestó la tecnología a la formación de un currículum homogéneo en un sistema que universalizaba la enseñanza; su uso masificado es, pues, consustancial a la expresión del sistema escolar y a la regulación de sus contenidos* (GIMENO, 1995: 80).

El empleo de *LdT* de Historia ocupa un lugar de primer orden entre los textos visibles que acercan a la enseñanza de la Historia. Entre otros motivos, porque los *LdT* contienen sobreentendidos pedagógicos imprescindibles para explicar las realidades de la escolaridad. Efectivamente, este género de literatura cobra significado dentro de unas condiciones materiales y tecnológicas de producción (elaboración, difusión, consumo) y, sobre todo, en relación con los contextos escolares, que implican *la interpretación doble de los usuarios (profesores y alumnos) y su consiguiente uso dentro de pautas y rutinas organizativas* (GIMENO, 1995). Es por ello que la genealogía de la utilización escolar de los *LdT* de Historia permite franquear el campo de lo declarativo y visible (programas, manuales) y penetrar en el terreno de las prácticas y rutinas docentes en la institución escolar.

En todos los niveles educativos hubo una política sobre el *LdT*, es decir, una intervención deliberada y explícita del poder político en la regulación de dichas prácticas. Es más: el *LdT* nace dentro de una ‘economía política’, cuyas reglas de funcionamiento son acentuadamente idiosincrásicas: el poder delimita su legitimidad, el mercado rige su valor de cambio y el cuerpo docente sustituye al consumidor (el alumno) mediante un acto de elección. A ello se añade que todo texto supone un autor y un lector (y una manera de leer), y el tipo de lector del *LdT* es un sujeto que lee y que, en la lectura, se individualiza. Este marco político, económico y cultural tuvo un papel importante en la invención de las disciplinas escolares porque, si se acepta que los textos no son la enseñanza que se practica en la realidad, no obstante resultan un *artefacto cultural* (APPLE, 1991) de primera importancia, entre otras razones porque según avanza el proceso de escolarización, su uso tiende a generalizarse y se va convirtiendo en un mediador material esencial entre profesores y alumnos. Además, de forma paradójica, cuanto más crece la libertad de mercado más se unifican los mensajes culturales, cuando la libertad de expresar ideas se empieza a hacer realidad, más quedan acordonados los campos de lo que puede ser dicho con legitimidad. Lo realmente nuevo es la regulación de estas prácticas, es decir: la realización de una acción premeditada y sistemática de intervención estatal en la producción y distribución de los textos escolares en los centros educativos.

No tengo muchos recuerdos de manuales desde mi formación desde niño. O sea que es un elemento exótico, más allá de que es muy común. Pero al comienzo, apenas entré en la escuela, fue como el primer objeto con el que empecé a interactuar y conocer y parecía que era el recetario y me acuerdo que en ese momento un profe me dijo que Aique es una editorial buena, crítica, y otro compañero me dijo lo mismo; en ese momento creo que fue el primer año que

empecé a trabajar en la escuela, saqué fotocopia a los manuales y esos son los únicos manuales con los que interactué y usé en algunas partes.

M. (33 años, hombre, 8 años de antigüedad,
profesor de Historia y Antropología)

Una vez más el problema del control del currículum específicamente prescripto, necesidad inherente al sistema escolar moderno, se presenta como dilema entre libertad y calidad. En ese binomio se contiene también la pugna entre centralización del currículum y libre iniciativa de los docentes, es decir, el eterno reparto de papeles entre quienes son depositarios de saberes y poderes. El equilibrio, al menos en la teoría, como ocurrió también en programas y cuestionarios escolares, se inclinó del lado de los poderes públicos. Sólo que aquí el Estado controla y selecciona los textos más idóneos, aunque deja patentes sus deseos a través de los planes de estudios y programas, auténticas plantillas a las que se ven impelidos a ceñirse los autores de los manuales escolares.

El *LdT* de Historia florece como género literario a lo largo del siglo XIX. Un género que se inspira en los precedentes pero que bebe también, a falta de una obra historiográfica original, de multitud de traducciones. Los textos son inicialmente de dudosa calidad, aunque hay excepciones, y es frecuente la inicial subordinación a traducciones extranjeras.

Desde el punto de vista ideológico más general, parece evidente que en estos años predomina un tono liberal muy menguado por el eclecticismo doctrinario, esto es, los libros de texto se van a acomodar a la ideología dominante de las oligarquías en el poder. Es por ello que el moralismo es uno de los rasgos más destacables de los textos escolares. La definición de la Historia como lección de moral a través de ejemplos se consolida en esta época y se convierte en un tópico de las introducciones de los libros de texto. El mismo no sólo figura como carta de presentación introductoria al estudio de la historia sino que es también la trama que da consistencia al relato histórico, ya que el vicio y la virtud se convierten, en la práctica y de manera efectiva, en verdaderos protagonistas de la Historia. La genealogía de estas categorías morales para la explicación de la historia estaba claramente afirmada en la tradición jesuítica, sobre todo en lo referido a la antigüedad. Ahora se revitaliza esa tendencia a través de una narrativa que exalta o denigra a los grandes personajes de la Historia en función de sus virtudes o vicios.

Es evidente que los contenidos de los libros de texto perecen, y en su existencia más o menos fugaz pueden llegar a actualizarse en mayor o menor medida. Pero lo que persiste,

como huella más difícilmente pasajera, son los rasgos que quedan profundamente cincelados en la larga duración de la enseñanza de la historia.

Por un lado, la idea de la Historia como escuela de formación moral de los ciudadanos. La Historia como ejemplo o como maestra de la vida permanecerá como rastro imborrable de una viejísima herencia.

Por otra parte, resulta muy relevante la confección de una linealidad cronológica basada en la arbitraria cultura de las edades en términos de tiempo. Si bien algunos de los primeros textos sólo diferencian entre Historia Antigua e Historia Moderna (donde se incluye la medieval, moderna y contemporánea), poco a poco la Historia Medieval aparece independizada, como un tiempo intermedio entre la antigüedad y los tiempos modernos. Cada una de las edades posee, además, no sólo su tiempo sino también su sentido en un orden inexorable, que sólo ocasionalmente se menciona. En efecto, estas convenciones cronológicas se sostienen sobre una concepción teleológica y eurocéntrica del desarrollo histórico, vinculada en versiones laicas, religiosas o mixtas, a la idea de progreso. El diseño cronológico en el estudio de la Historia se convertirá, en el medio escolar, en algo ‘naturalmente’ impuesto por el orden de la ciencia como *memoria social oficial* (CITRON, 1982).

Otra variante reside en la vertiente nacionalista del estudio de la Historia y no puede ser soslayada porque se mantendrá el esquema “nacionalizante” en los contenidos y en el propio enfoque. La Historia Argentina llegará a convertirse en asignatura escolar, es decir, la idea de una nación, sus estereotipos y mitos fundacionales aparecerán continuamente en el repertorio de los estudios históricos como sujeto del pasado continuamente convertido en objeto y revivido en las aulas.

Finalmente, los dos “ojos de la Historia”, la Cronología y la Geografía, quedan definitivamente asociados al estudio de la Historia. La fuerte huella cronologista de los primeros manuales, tan importante para la definición memorística del conocimiento histórico, y la inevitable relación de lugares, quedan instituidas como otra verdad insoslayable de la historia escolar. El cuadro cronológico y el mapa serán compañeros inseparables de los textos de Historia.

Así es entonces como los programas y los *LdT* contribuyen a crear una tradición, es decir, el uso de unas pautas de contenido que tienden a repetirse ritualmente. Ahora bien, el *LdT* es un género de literatura que resulta inexplicable si no se asocia a un contexto escolar determinado y a determinadas intenciones. La Historia realmente enseñada nace del *entrecruzamiento e interacción de los textos visibles y de las prácticas escolares invisibles*,

algo que podría llamarse práctica cotidiana y reglamentada (FOUCAULT, 1992: 425). Dentro de ese esquema, hay que entender el desarrollo y triunfo final del método simultáneo de enseñanza que se impuso sobre el individual o el mutuo.

También se ha dicho que en esta época fundacional se imponen dos textos matrices de la tradición manualística de la primera enseñanza. Ambos se adaptan y cobran sentido en el interior de los métodos de enseñanza típicos de la escuela en los primeros tiempos del modo de educación tradicional y esbozan una manera de hacer textos que tendrá un largo futuro. Ambos cubren dos usos propios del material escolar de esta época de extensión de la escuela simultánea: la lectura y la memorización.

Esta intención pedagógica se consigue, en comparación con otros ejemplares de este género, por la claridad expositiva, la concisión temática y por dar autonomía al relato por encima de fechas y períodos históricos.

Ahora bien, es de entender entonces que la disciplina de cuerpos y almas remite el auténtico corazón del currículum en acción. El paso del aula-colegio al colegio con grados será un proceso lento a lo largo del siglo XX, muy fuertemente unido a la urbanización. Por lo tanto, la generalización del *LdT* sólo fue posible en virtud del progresivo cumplimiento de tres condiciones: un tipo de enseñanza simultánea o graduada, capacidades económicas que faciliten el consumo privado-familiar y la consecuente intervención del Estado.

II.3. HISTORIOGRAFÍA ARGENTINA

Una práctica intelectual combina esquemas generales de interpretación del pasado, como dicen Nora Pagano y Fernando Devoto (2009), quienes definen la historiografía moderna como *una serie de técnicas e instrumentos para abordar las fuentes y los documentos* (PAGANO Y DEVOTO, 2009). Ahora bien, en el momento de enfocar esta primera definición sobre la producción local, los autores advierten que estos dos componentes carecen de articulación ya que en su análisis combinan una serie de registros y géneros que van desde la crónica al panfleto político, pasando por la erudición o el ensayo interpretativo.

Así, señalan, será necesario ampliar los márgenes de la historiografía argentina a fin de dar cuenta de la persistente y no resuelta tensión entre erudición y divulgación, entre aspiración científica y aspiración política. Los autores, a través de distintas periodizaciones (el siglo XX, el período de entreguerras) y perspectivas (la historiografía académica, la historiografía militante, la estructuración del campo profesional), presentan una reconstrucción acabada y plural del pasado del oficio de historiador en la Argentina.

De esta manera, se pueden clasificar a las corrientes historiográficas argentinas de la siguiente manera:

- *Historiografía erudita* (liberal, mitrista), que originó la Nueva Escuela Histórica.
- *Revisionismo histórico*, en el que se identifican distintas etapas: rosista 1930/1945; forjista antes de 1945; enfrentamientos peronistas-antiperonistas 1945/1955; peronista 1955/1976; de la izquierda nacional desde fines de los '60 y la Renovación Historiográfica.

La historiografía argentina comienza en la segunda mitad del siglo XIX con un grupo de intelectuales que socializaron su obra historiográfica en redes personales y circuitos político-culturales de la élite: los relatos fundacionales fueron la Historia de Belgrano (1859) y de San Martín (1877), escritos por Bartolomé Mitre, y la Historia de la República Argentina, escrita por Vicente Fidel López. Ambos polemizaban sobre el modo de abordar la historia y triunfó la posición de Mitre a tal punto que los historiadores posteriores adoptaron su línea.

Los textos historiográficos del siglo XIX se caracterizan por la minuciosidad extrema en detalles fácticos, la búsqueda de respaldo en los pormenores, la crítica sistemática con el objetivo de adquirir autoridad intelectual al desacreditar al oponente para construir la propia legitimidad como historiadores; el discurso histórico acentúa lo narrativo y el acontecimiento. La discusión metodológica entre Mitre y López (1881/83) y Groussac (1897/1916) terminó funcionando como un esquema de ajuste del conocimiento histórico a partir del cual comenzaron a identificarse criterios de construcción del discurso sobre el pasado: los documentos (pruebas materiales de una narración), la perfectibilidad y provisionalidad del texto historiográfico, la crítica hermenéutica del documento (es decir: fijar criterios de crítica documental y selección de fuentes).

Los historiógrafos eruditos crearon la Historia Oficial, es decir la que escribieron los vencedores de las guerras civiles del siglo XIX, una historia oligárquica, centrada en Buenos Aires, liberal en lo económico, conservadora en lo político, la historia de aquellos cuyo proyecto de país estaba resumido en el dilema sarmientino: civilización (lo eurocéntrico y porteño) o barbarie (lo criollo y provinciano). Para ellos, civilizar fue sustituir a los habitantes criollos, gauchos, indios y mulatos que no servían para su proyecto “civilizador” por inmigrantes europeos: descalificar lo autóctono y admirar lo extranjero. Otros historiadores de fines del siglo XIX y principios del XX fueron José María Ramos Mejía, Juan Álvarez, Juan Agustín García, Joaquín V. González y dos autores que son considerados precursores del revisionismo: Adolfo Saldías y Ernesto Quesada (ambos investigaron y escribieron sobre Rosas y su tiempo, 1883 y 1898).

La profesionalización de la tarea de los historiadores en Argentina se inició a principios del siglo XX con un grupo heterogéneo de historiadores a quienes, en 1916, se denominó “Nueva Escuela Histórica”. Entre ellos se encontraban Luis María Torres, Emilio Ravignani, Diego Luis Molinari, Rómulo Carbia, Ricardo Levene, Narciso Binayán. No tenían formación profesional específica (con excepción de Carbia) pero fueron los creadores de la historiografía profesional en la Argentina. Con ese fin crearon espacios institucionales: la Sección de Investigaciones Históricas creada en 1905 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, de la cual Ravignani fue director a partir de 1920 y fue convertida en Instituto en 1921; la Junta de Historia y Numismática Americana, creada en 1893 (Mitre fue su primer presidente, Levene la presidió desde 1927), que se convirtió en la Academia Nacional de Historia en 1938. La Nueva Escuela Histórica publicó la *Historia de la Nación Argentina* en diez tomos; los manuales escolares abrevaron de esa fuente en gran medida. Había una clara articulación

entre prácticas historiográficas y políticas: la Academia nucleaba a los conservadores y el Instituto a los radicales. Fomentaron la formación de historiadores mediante la apertura de profesorados y sostuvieron publicaciones que adjudicaron a la historia un carácter científico y un lugar importante en la formación de la conciencia nacional. Competían por obtener la hegemonía pero tuvieron en común la forma de entender el oficio de historiador, sentaron las bases de las reglas del oficio con la búsqueda de documentos y el uso sistemático del método de la crítica documental. El contenido de su obra fue la Historia Oficial convertida en historia política.

Contra esa versión, surgió el Revisionismo Histórico. En la búsqueda de sus características distintivas, Alejandro Cattaruzza considera que los revisionistas son un grupo de intelectuales que intervienen en el encuentro entre cultura (en la que incluye a las instituciones historiográficas) y política sin posicionamientos uniformes. Desarrollaban sus actividades en función de cambiar la versión dominante del pasado argentino por otra más verdadera y más adecuada a los intereses nacionales. Se identifican etapas:

- En los años '30, el revisionismo rosista. En 1938 se funda el Instituto de Investigaciones Históricas Juan Manuel de Rosas y se publican revistas y el boletín del Instituto. Los representantes son Julio y Rodolfo Irazusta, Carlos Ibarguren, Ernesto Palacio y Manuel Gálvez.
- Entre 1945 y 1955, el peronismo provocó conflictos internos. Las aguas se dividieron en peronistas y antiperonistas.
- Entre 1955 y 1973, el revisionismo peronista. En 1957, Perón publica *Los vende patria* y adhiere al revisionismo. Sus representantes son Arturo Jauretche, Jorge Abelardo Ramos, Manuel Gálvez, Fermín Chávez, José María Rosa, Juan José Hernández Arregui, Rodolfo Ortega Peña.
- Desde fines de los '60 y principios de los '70, el revisionismo socialista. El mismo recibió aportes de la izquierda nacional al integrar la perspectiva marxista y el revisionismo. Contó con la producción de Jorge Abelardo Ramos, Rodolfo Puiggrós, Norberto Galasso y Eduardo Astesano. Es la época de gloria del revisionismo, en la cual es incluso enseñado en las universidades. Esta etapa termina en 1976 con el Golpe de Estado.
- Según Pacho O'Donnell, asistimos a un nuevo empuje del revisionismo, al que algunos llaman neo-revisionismo a partir de la crisis del 2001, que despertó en muchos

el interés de comprender el presente a partir de una historia nacional y popular. Se encuentran en este grupo figuras como Eduardo Luís Duhalde, Hugo Chumbita, Daniel Balmaceda.

El Revisionismo está cuestionado por tener fines políticos y por prescindir de aportes metodológicos a la historiografía. Su principal contribución es la crítica histórica, válida para la obra de cualquier corriente historiográfica. El revisionismo devela que la Historia Erudita no se limitó a una interpretación del pasado sino a educar a las nuevas generaciones con esa interpretación como verdad absoluta. La forma en la que consiguió tal objetivo fue la presencia en los manuales escolares, las efemérides, los nombres de pueblos, calles y plazas, etc.

En cuanto al marxismo, su influencia en la historia argentina va a tener dos caminos al menos. Por una parte, un proyecto político e intelectual, encabezado por un grupo de jóvenes como José Aricó o Juan Carlos Portantiero; por otra, un marxismo más académico. Portantiero, junto a Miguel Murmis, utilizó las categorías del marxista italiano Antonio Gramsci para definir la crisis del '30 como una crisis de hegemonía. Explicó además el proceso de industrialización sustitutiva de esos años como el resultado de una alianza entre fracciones de la clase dominante: los ganaderos invernadores, orientados a la exportación, y los industriales. En tanto, un marxismo más académico retomó los debates sobre la transición del feudalismo al capitalismo y la noción de formación económica-social para superar el debate que habían protagonizado Rodolfo Puigróss y André Gunder Frank al respecto de la definición de América Latina como una economía dual o una plenamente capitalista.

A mediados de la década del '50, se configuró un grupo renovador en la Argentina en torno a la revista *Imago Mundi* (1953-1955), dirigida por José Luis Romero y formada por un grupo de científicos sociales de diferentes disciplinas (historia, sociología, economía), quienes inician una renovación de la historiografía argentina en dos aspectos: un enfoque interdisciplinario para actualizar los estudios históricos y la construcción de un perfil profesional competitivo. Crean centros de Investigación: el Instituto Di Tella y el IDES (Instituto de Desarrollo Económico Social), publican revistas especializadas y dos compilaciones: *Argentina: sociedad de masas* (1965) y *Los fragmentos del poder* (1968).

El resultado fue un abandono del discurso narrativo por el analítico. Desaparece el discurso polémico. Se abandona la Historia de hechos por la Historia de los procesos, los

protagonistas individuales por el colectivo social. Se hace Historia Política al buscar explicaciones desde la Historia Económica y Social.

Esta renovación se instala, sobre todo, en Rosario y parcialmente en Córdoba y en la cátedra de Historia Social que tuvo a su cargo Romero en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Romero elabora además, desde su revista, un programa de historia cultural cercano a Huizinga y, en menor medida, a los primeros Annales. Conviene indicar la dificultad para acceder a las cátedras de Historia Argentina, que seguían dominadas por la historiografía tradicional, poco receptiva a una renovación cultivada, entre otros, por Tulio Halperín Donghi, Roberto Cortés Conde, Ezequiel Gallo, Nicolás Sánchez Albornoz y Reyna Pastor.

La renovación era un aspecto central para estos historiadores que promovían una relectura de la historia nacional desde una perspectiva científica que se nutría del diálogo con las Ciencias Sociales y el contacto con las corrientes más renovadoras de la historiografía internacional. Entre estas últimas, se destacaban el estructural-funcionalismo norteamericano, introducido en Argentina por Gino Germani, y las posturas de Annales. El problema central para estos historiadores era explicar el fenómeno peronista que, lejos de ser un episodio excepcional y acotado en el tiempo, se dejaba ver después de 1955 con una enorme capacidad para mantener la adhesión de la clase obrera e, incluso, para ampliar su base política en los sectores medios, como sucedió durante los años sesenta.

La clave para explicar el peronismo se encuentra en el conflicto nunca resuelto entre lo tradicional y lo moderno, tesis desarrollada por Gino Germani, así como en las contradicciones propias del período de la gran expansión de la economía argentina, entre 1880 y 1930, pleno de oportunidades poco aprovechadas para generar las condiciones para un desarrollo menos dependiente de las potencias europeas y para el fortalecimiento de las instituciones liberales democráticas.

Esta renovación de las Ciencias Sociales es una experiencia que, en términos académicos o mínimamente universitarios, suele considerarse como relativamente efímera, en parte por las posiciones acaso marginales que alcanzaron a ocupar los historiadores renovadores en la estructura universitaria posperonista, en parte por la abrupta finalización de esa experiencia en 1966. No obstante esto, Pagano y Devoto (2009) señalan que es precisamente a partir de ese momento cuando verán la luz las obras más importantes de los miembros de esta generación intelectual, gestadas y maduradas en aquella experiencia de renovación. Según Tulio Halperín Donghi, esta corriente se proponía *ilustrar y enriquecer pero*

cuidando de no poner en crisis a la línea tradicional (HALPERÍN DONGHI, 1996: 93). En ese nuevo clima político e institucional, se mantuvo presente la necesidad de dar respuesta a las condiciones de inestabilidad política y económica que sembraban de incertidumbre el futuro del país. Es de considerar entonces que la Historia política, lejos de ser abandonada, se renovó para poder explicar una crisis que encontraba en este registro de la vida social una de sus razones centrales.

CAPÍTULO III

EL SUJETO Y SUS PRÁCTICAS

III.1.UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN CONSTITUTIVA DE AUTORÍA

A modo de acercamiento a este tópico, se recuperará aquí el aporte de Michel Foucault sobre la figura del autor. Según Foucault (1969), la noción de autor constituye un *momento de fuerte individuación en la historia de las ideas, el conocimiento, las literaturas, la filosofía y aun las ciencias*. Incluso hoy, al recuperar la historia de un concepto, un género literario o filosofía, se otorga un lugar primordial al análisis del autor y su relación con la obra. Conviene subrayar en este punto que los principios éticos que caracterizan a la sociedad se vuelven explícitos en la escritura contemporánea. Este hacer de la escritura no representa tanto un rasgo de la manera en que se habla o se escribe sino una especie de regla inmanente, retomada sin cesar pero nunca aplicada completamente; es decir: un principio que no marca la escritura como resultado sino como práctica subjetiva.

Sin embargo, dice Foucault al retomar este lazo con la escritura y su autoría, no se han sacado rigurosamente todas las consecuencias requeridas por esta constatación ni se ha tomado con exactitud la medida y trascendencia de este acontecimiento. Más precisamente, Foucault afirma que existen actualmente un cierto número de nociones destinadas a sustituir y preservar los privilegios del autor al suprimir, en el proceso, el significado real y las connotaciones de su desaparición.

Es oportuno profundizar en el concepto de obra de este autor. En primer lugar, la noción misma de *obra*: el análisis de su estructura, su arquitectura, su forma intrínseca y el juego de sus relaciones internas. ¿Qué es una obra? ¿Qué es, pues, esa curiosa unidad que se designa con el nombre de *obra*? ¿De qué elementos está compuesta? ¿Es aquello que escribe un *autor*? En este punto, se ven ya surgir las dificultades. Si un individuo no fuera un autor, ¿podría decirse que sus afirmaciones o notas, toda palabra suya que pueda reconstruirse, deberían ser llamadas *obra*? ¿Acaso todo lo que escribió o dijo, todo lo que dejó tras de sí, forma parte de su obra? Esto suscita un problema a la vez teórico y técnico. La segunda noción que conviene recuperar tiene que ver con la ya mencionada ilusión de presencia del autor en los debates contemporáneos. Con sutileza, se bloquea la constatación de la desaparición del autor aunque se retiene de muchas formas su existencia (al menos simbólica). Se trata de la noción de escritura. Aplicada rigurosamente, debería permitir no sólo prescindir de la referencia al autor sino darle estatuto a su nueva ausencia.

Sostiene Foucault:

En el estatuto que actualmente se le da a la noción de escritura o trazo, no se trata en efecto ni del gesto de escribir ni de la marca (síntoma o signo) de lo que alguien hubiese querido decir; hay un esfuerzo extraordinariamente profundo por pensar la condición general de todo texto, la condición a la vez del espacio en donde se dispersa y del tiempo en donde se despliega. (FOUCAULT, 1969: 3-5)

Es de considerar que, al plantear en término de prácticas, en este caso de autoría, el desempeño de los profesores de un campo particular como la historia remite a definir los siguientes conceptos. Pierre Bourdieu ofrece una clave útil. No cabe la menor duda de que este autor hace una aproximación también a la noción de *campo* como un espacio simbólico de lucha en el que se compite por cierto ‘capital e intereses’. Quienes compiten en ese campo son agentes implicados que buscan maximizar, a través de estrategias prácticas, el rendimiento de sus jugadas para obtenerla máxima cantidad de capital posible. Para llevar a cabo dichas estrategias, esos agentes aplican el *habitus* adquirido en el propio campo: aquel conjunto de predisposiciones colectivamente heredadas que los convierte en jugadores competentes. Los criterios estéticos están dados por las disposiciones (maneras de ser permanentes, la mirada, categorías de percepción) y esquemas (estructuras de invención, modos de pensamiento, etc.) que están ligados a sus trayectorias escolares, origen social, tipos de escuelas por las cuales han pasado, etc. Dicho *habitus* los hace portadores de un conocimiento implícito de las reglas del juego propias del campo y, sobre todo, de una creencia fundamental en la bondad propia del juego en el que están implicados (esta es la *illusio*). Finalmente, la competencia adquirida a través del *habitus* y la *illusio* conforman una *Doxa* que sustenta de manera práctica al propio campo. Este proceso no sucede a partir de una racionalización sino mediante una acumulación, históricamente configurada, de estrategias prácticas que van definiendo lo que es pertinente y adecuado para la lógica de funcionamiento del propio campo.

Dos ingredientes son fundamentales para desarrollar este esquema interpretativo en diversos ámbitos de la existencia colectiva. En primer lugar, su historicidad: todo campo es resultado de una evolución histórica en la que se van configurando, a través de sucesivas estrategias desplegadas por los agentes, tanto la *Doxa* y la *illusio* como el *habitus* que orienta de manera práctica el comportamiento de los jugadores. En segundo lugar, su socialidad, entendida en términos de contextualidad relacional y afectividad. Un campo no se subordina a

una lógica racional sino que está determinado, fundamentalmente, por los afectos que despliegan recíprocamente los agentes que lo componen: la ambición, el deseo de reconocimiento, los amores y odios son ingredientes definitorios de un campo. Se trata de un espacio de lucha humano y, por ello, condicionado por las biografías y los sentimientos.

Pues bien, hay ciertos campos específicos en los que un ingrediente determinante de la *Doxa-illusio* es lo que Bourdieu (2000) denomina *scholé*. Bourdieu parte del sentido etimológico del término (*juego*) pero hace también una conexión con el sentido posterior (*escuela*). En su concepto, entonces, se confunden los dos aspectos del término. En la escuela se va tanto a aprender como a jugar, y se presupone que ello se hace sin intención de beneficio instrumental alguno sino por la propia bondad práctica que la institución fomenta. Se aprende, podría decirse, al jugar (en un juego en el que ningún beneficio material se obtiene en caso de que se gane). En estos campos escolásticos, se gesta la concepción del pensamiento puro como *doxa* fundamental. El sentido del juego es el saber mismo: el conocimiento por el conocimiento, liberado de todo imperativo material y toda urgencia mundana.

Es necesario historizar y socializar los campos. Esto significa develarlas condiciones de posibilidad de constitución como tal y entender que todo campo se sustenta en un conjunto de actividades prácticas llevadas a cabo por agentes que persiguen ciertos intereses y buscan obtener el mayor capital simbólico y el máximo reconocimiento social que sea posible. El concepto de *estructura* es impropio al hablar de la doble condición, estructurada y estructurante, de las predisposiciones que sustentan el edificio de las estrategias individuales en las pugnas de los diversos campos. No obstante, es útil heurísticamente su aplicación ya que condiciona la lógica de los distintos campos en los que se desenvuelve la convivencia colectiva. Hay una permanente transmisión, generación tras generación, de predisposiciones que se inculcan cotidiana e inconscientemente y que capacitan a los sujetos para el desarrollo de 'jugadas' adecuadas. Es la práctica, el despliegue efectivo de los comportamientos cotidianos, el que expresa de manera más diáfana los condicionamientos subyacentes.

Es la historia de las prácticas cotidianas la que edifica y modifica permanentemente dichos escenarios y modela a los individuos como agentes. Esta propuesta atenta seriamente contra el racionalismo ilustrado, ya que formula una ruptura con las dicotomías sobre las que se edificó la Ilustración. Subyace a este planteo un pensamiento más fluido y práctico que, aun siendo más dinámico, no renuncia a la aspiración de científicidad (PERÍCOLA, 2013).

Esta investigación se posiciona al considerar las representaciones de los sujetos en el campo tanto de la historia como en el de educación, que forman un lazo de interacción posible

con los mediadores propios de este campo de enseñanza de la historia como el despliegue de posibles estrategias que los profesores persiguen en términos de intereses. Los mismos buscan obtener el mayor capital simbólico y el mayor reconocimiento posible para constituirse subjetivamente a partir de sus propias prácticas. Esto conlleva a gestar una concepción del pensamiento del propio campo y a obtener beneficios instrumentales que la institución fomenta.

III.2. LAS REPRESENTACIONES: UNA APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS IDENTITARIOS Y POSIBLES PRÁCTICAS DE LOS SUJETOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

El concepto de representación social cuenta entre sus antecedentes teóricos con el concepto de representaciones colectivas de Durkheim, quien desde la Sociología acuña el término para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación con los objetos y fenómenos que lo condicionan. Las representaciones colectivas son hechos sociales de carácter simbólico que poseen significaciones comunes y permiten la identificación como miembro del grupo. El autor suponía que los miembros de la sociedad compartían modelos creados externamente a los individuos, eran transmitidos a través de la educación como formas de acción.

Moscovici (1979) retoma estas ideas para explicar las relaciones entre pensamiento y cultura e intenta reformular, en términos psicosociales, el concepto de representaciones colectivas. Para este autor, las prácticas sociales son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo sino que construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social. Moscovici afirma también que el concepto no es fácil de definir a causa de varias razones, entre ellas, por ser un concepto limítrofe entre los campos de la sociología y la psicología.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Las representaciones sociales presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones en las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el contexto social y los otros.

Yo por ahí les digo a los chicos: para qué nos encerramos en un cubo de cemento si es para pasarla mal, para renegar.

Tengo muchas ganas de compartir experiencias con los chicos, esto que se aprende mucho más, esto que hablamos del vínculo.

La enseñanza de Historia tiene que ver con la constitución de las personas como sujeto histórico.

M. (33 años, hombre, 8 años de antigüedad, profesor de Historia y Antropología).

El estudio de las representaciones permite penetrar en la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana. Abric afirma que *la identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar [...] es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales* (ABRIC, 2001: 11). La representación es, de este modo, una *organización significativa* y una *guía para la acción* que opera como un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas. Como construcciones simbólicas, se consolidan a través de diferentes procesos comunicacionales (conversaciones, medios masivos) que se materializan en las prácticas sociales.

Las representaciones sociales constituyen un sistema socio-cognitivo, es decir, tienen un componente cognitivo en el cual el sujeto construye activamente la realidad, por reglas propias de los procesos cognitivos, y además un componente social, que condiciona los modos de producción de la representación social. Abric considera, además, que la representación social está determinada también por el contexto, tanto discursivo como social. Así, las significaciones de las representaciones sociales están influenciadas, a la vez, por las características de las condiciones de producción del discurso (que permiten acceder a la representación) y por el lugar que ocupa el individuo en la sociedad.

Abric describe cuatro funciones de las representaciones sociales vinculadas con las prácticas y las interacciones sociales.

Funciones de saber: permiten describir y explicar la realidad y comunicarla; por ello, constituyen un marco que favorece los intercambios y la comunicación social; es decir: el *objeto en cuestión*.

Funciones identitarias: las representaciones sociales posibilitan, a la vez, la construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo en relación con los

otros, y un conjunto de valoraciones positivas al respecto; es decir: *el otro en cuestión*.

Funciones de orientación: producen una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo con la representación existente y prescribe las prácticas en medios determinados; es decir: *la situación en cuestión*.

Funciones justificadoras: además de operar *a priori* en las situaciones, actúan también luego de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo. Muestran la forma en que las representaciones sociales posibilitan la comprensión del origen de los comportamientos y las prácticas sociales y, al mismo tiempo, se encuentran influidas por estas; es decir: *el pensamiento en cuestión*.

En síntesis, se puede afirmar que las representaciones sociales de los profesores seleccionados al respecto la docencia se estructuran en torno a aspectos de la dimensión identitaria en relación con los significados, en este caso de la docencia, y de la dimensión educativa en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. El sistema periférico, como aquello que circunscribe, refuerza este núcleo en su carácter identitario en lo que refiere a los valores y las actitudes hacia la docencia. En la zona más alejada del núcleo, los aspectos didácticos y vinculares posibilitan la concreción, regulación y defensa de los elementos del núcleo central. Ser mejor docente implica cambios en elementos periféricos, tales como actualizar el conocimiento didáctico, profundizar el conocimiento de procesos de aprendizaje, reflexionar sobre la práctica, aspectos que no modificarían el núcleo de dicha representación.

Las nuevas perspectivas abiertas también permiten pensar en otros modos de articulación entre las obras o las prácticas y el mundo social, sensibles a la vez a la pluralidad de divergencias que atraviesa una sociedad ya la diversidad de empleo de materiales o códigos compartidos. En su análisis, Chartier (1992) retoma tres polos generalmente desunidos por las tradiciones académicas: por un lado, el estudio crítico de los textos, ordinarios o literarios, canónicos u olvidados, descifrados en sus disposiciones y sus estrategias; por otro, la historia de los libros y de todos los objetos que llevan la comunicación de lo escrito; por último, el análisis de las prácticas que, diversamente, se apoderan de los bienes simbólicos y producen usos y significaciones diferenciados. Se debe señalar también que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres.

A partir de este análisis, surgen diversos interrogantes que posibilitan nuevas investigaciones: ¿cómo interviene una representación social, cuyo contenido y estructura se

fundan más en el ser docente que en el hacer profesional, en el logro de los cambios esperados a través de las distintas propuestas de transformación educativa?; ¿qué relación existe entre los significados asignados a la docencia y las posibilidades de profesionalización del docente?; entre otros. Es necesario, además, favorecer instancias de reflexión que permitan a los docentes conocer y examinar sus representaciones acerca de la docencia y sus implicancias en sus prácticas.

III.3. LOS PROCESOS DE IDEOLOGIZACIÓN: UNA APROXIMACIÓN A LAS IMPLICANCIAS SUBJETIVAS EN EL CAMPO SOCIO-EDUCATIVO

Si se amplía la mirada y se piensa en la coherencia lógica que se atribuye a toda formación discursiva, se puede considerar el concepto que elabora Michel Foucault (1980) bajo la idea de *regularidad en la dispersión* como principio de unidad. Esto ocurre en la medida que esta dispersión está gobernada por reglas de formación, por las complejas condiciones de existencia de los elementos dispersos. El punto de referencia al respecto de la dispersión alude al tipo de unidad ausente, constituida en torno al objeto común, al estilo, a los conceptos y al tema. Se tomará en consideración el concepto de *prácticas* como *articulación de lo que se dice, de lo que se hace, de las reglas que se imponen y de las razones que se dan, de los proyectos y de las evidencias* (FOUCAULT, 1980).

Cada vez estoy más convencido de que una de las formas de aprender es haciendo más que escuchando.

Generaciones o grupos de personas que son invisibilizados o son menospreciados como artífices del proceso histórico; también a la hora de aprender se reproduce esa dimensión que los protagonistas de la historia son los otros.

M. (33 años, hombre, 8 años de antigüedad,
profesor de Historia y Antropología)

Es por ello que si se considera lo desarrollado en el apartado anterior, sobre la implicancia de las practicas subjetivas y las representaciones, se encuentra un anclaje significativo con el poder como punto de mediación determinante-causal y como efecto-consecuencia. Tanto la identidad como la representación son políticas; sostener la *política de la identidad* es importante porque liga representación, identidad y poder, en la línea interpretativa del citado autor. En esta mirada, la representación incluye prácticas de significación y sistemas simbólicos por medio de los cuales los significados son producidos y los sujetos son posicionados. Es por medio de los significados producidos y las representaciones que se otorga sentido a la experiencia de aquello que se es o aquello que se puede o no ser.

Si se establece una vinculación entre los significados que entrelazan al sujeto en relación con los procesos de ideologización, los procesos de representación que lo sustentan y las estructuras de poder dominante de las cuales participa, se puede desentrañar los significados producidos en relación con la cultura de pertenencia, como un trabajo de constante desmontaje y deconstrucción, de remontaje y reconstrucción. En esta perspectiva, ese trabajo de producción de la cultura se da en un contexto de relaciones sociales, de relaciones de negociación, conflicto y poder.

Tanto la identidad como la diferencia no son productos finales sino que son construcciones incesantes de las prácticas de significación, las cuales, si bien son históricas, están abiertas a lo incierto, a la indeterminación y la imprevisibilidad. Llevan la impronta de las relaciones de poder y por lo tanto no son simétricas: son relacionales e implican posicionamientos. *No hay otra realidad, otro sujeto ni otro objeto que los que resultan del juego de las miradas y de los discursos que los ponen en escena* (ENAUDEAU, 1999: 21).

Por lo tanto, en el campo socio-educativo, el profesor en el espacio de la clase y por los efectos que resuenan en ellas va inscribiendo en su registro imaginario y simbólico imágenes y palabras irreductibles entre la cosa inconsciente sin representación y las palabras de la conciencia, de la representación. Los sentidos distan de los que construye y proyecta el alumno en la cotidianidad de los diferentes momentos de una clase.

Se sostiene un *juego de la presencia y la ausencia, que define la representación* (ENAUDEAU, 1999: 27). El profesor reconoce significantes referidos a sí mismo y desde ellos otorga significantes en relación con los otros alumnos. A su vez, en un juego de proyección e introyección, asigna marcas significantes en los otros que le dan indicios de su propia presencia discursiva y subjetiva, nombra con palabras y al mismo tiempo marca lo que está ausente en su identidad –efímera y permanente– y en la identidad de los otros alumnos, en la imposibilidad de registrar a todos en la clase. Lo engañoso de esta situación consiste en que la representación pretende pasar por presencia y el signo por la cosa misma.

Se reconoce así una ruptura entre el saber, relativo al sujeto que lo construye, la realidad en sí y la inconmensurabilidad del discurso, palabra o escritura en relación con lo que se quiere aprehender. La representación de la identidad del alumno no es cerrada ni previa sino que es suplementada a partir de los significantes y significaciones del representante-profesor, quien habla en nombre del que enuncia. Estos actos de decisión proveen contenidos a la representación y en esa significación se puede incluir o no la opinión del alumno, se puede insertar esa representación en una genealogía, se puede polemizar con los sentidos instituidos

o tratar de conservarlos, etc. Se destaca así no un proceso transparente sino una lógica de la opacidad, la impureza, la hibridez como forma constitutiva, a manera de un mecanismo de traducción.

A modo de síntesis, si se consideran las representaciones como interjuegos de poder en relación con identidades y diferencias, con los procesos de producción subjetiva que implican un reconocimiento en el otro, las sutilezas, los detalles y las profundidades, con la alteridad y sus significaciones –que constituyen efectos de desplazamiento y regularidades en la dispersión–, se puede afirmar entonces que los procesos de ideologización permiten posibles reactivaciones y contrapuntos diferentes en la cultura. De esta manera, la representación es siempre una relación social que asume formas nuevas y contenidos en una nueva capacidad de poder de articulación entre las dimensiones de equivalencia y diferencia.

CAPÍTULO IV

LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS MEDIADORES DE “LIBROS DE TEXTOS” EN LA CULTURA ESCOLAR: APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

IV.1. LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Ya en el Deuteronomio podemos leer: “Pregunta a tu padre y él te revelará” (tu historia) “y pregunta a tus Ancianos y ellos te dirán” (lo que fue tu pasado). Este mandamiento indica que desde hace milenios la necesidad de transmitir está inscrita en la historia.

Jacques Hassoun

La transmisión de una cultura, una creencia, una filiación o una historia pareció funcionar por sí misma durante mucho tiempo. La transmisión de lo nuevo tropieza siempre con los logros que cada uno privilegia por sobre todo lo demás.

Esto quiere decir también que en cada uno palpita la necesidad de transmitir íntegramente a sus descendientes aquello que ha recibido. Pero también existe otra forma de repetición, que también es fecunda, que asegura su continuidad y es parte de lo que se llama cultura o hechos de cultura. Los etnólogos, los historiadores, los sociólogos, los psicoanalistas coinciden en decirlo: esta persistencia de los hechos de cultura que procede del lazo social inscribe la realidad en una continuidad y asegura en cierto modo que cada generación no está confrontada a algo nuevo sin ningún nexo con lo que lo precede. *Es bajo la luz de lo antiguo que se puede reconocer y afrontar la discontinuidad* (HASSOUN, 1996).

La Institución educativa es un dispositivo multilineal que se constituye en forma múltiple y diversa, producida por prácticas y efectos de saber y de poder que inscriben cierta continuidad. El dispositivo también se puede ver desde el modelo intermedio de una autora argentina del campo de la Filosofía, Violeta Guyot, que lo posiciona dentro de un campo de sobredeterminación para interpretarlo en sus dimensiones imaginarias y simbólicas. *Las prácticas discursivas y no discursivas son los elementos heterogéneos del dispositivo, abordadas en la categoría representación y con un énfasis en las primeras, definidas aquí como lo teórico, lo dicho, las razones que se dan* (FOUCAULT, 1979). Las segundas, en cambio, se refieren a los hechos, las reglas que se imponen, las evidencias, la institución; esto es: lo social no discursivo como dimensión de sobredeterminación.

Desde este posicionamiento de una genealogía de la historia y como se explicitó en el capítulo anterior, la formación discursiva puede ser vista desde la perspectiva de la *regularidad en la dispersión* y puede ser pensada como *conjunto de posiciones diferenciales*.

En esta categoría se intenta articular algunos conceptos de miradas teóricas que, al entremezclar y sumar perspectivas, complejizan el análisis. Estas prácticas discursivas y no discursivas se encuentran sobrepuestas entre sí y producen efectos de lo posible y aquello que aún está por construir; esto es: una interrelación de efectos de saber y de poder. Desde la perspectiva del modelo de análisis intermedio, elaborado por Violeta Guyot, la práctica docente se inscribe como microespacio en otros más incluyentes representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social como movimientos complejos y multidimensionales que se entrecruzan con otros ejes de análisis como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría práctica y la vida cotidiana. Se formulan en este marco dos recortes insoslayables; uno se refiere a la educación en su *positividad* y el otro a la reflexión acerca de la realidad educativa.

En la cotidianidad educativa, expresa Guyot, se ponen en juego discursos que provienen de diversos espacios: de las teorías psicológicas y educativas; de la ética y de la economía; de la medicina y de lo jurídico; de la religión y de la tradición histórico-cultural; de las prescripciones, la política oficial, de la experiencia de los sujetos y –se podría agregar– de lo mediático que irrumpe con su lógica particular y hegemónica.

La práctica discursiva, entonces, remite a la relación entre saber y poder, en mutua imbricación. La institución educativa como los docentes que ejercen sus prácticas en ella construyen identidades supuestas del otro, el alumno como efecto del entrecruzamiento de prácticas de sobredeterminación de la estructura y como producto de relaciones contingentes, lo que implica visualizarlas como provisorias y relacionales. Es por ello que las identidades del alumno de sectores socioculturales diferentes son, en esta perspectiva, comprendidas desde la producción simbólica y discursiva. Al ser el lenguaje un sistema de diferencias que se caracteriza por la indeterminación y la inestabilidad, la identidad y la diferencia llevan la marca del lenguaje del cual dependen y de las relaciones de poder que se ponen en juego.

La historia es para mí un debate. Es la permanente discusión de la lucha de poder. Que los alumnos lleguen a ver que hay tensiones a lo largo de la historia, que las cosas no cambian porque sí y que no lo lean directamente como lo dice el libro.

P. (46 años, mujer, 14 años de antigüedad,
profesora de Historia)

Es en esta categoría que se entrevé una lectura discursiva, teórica y principalmente histórica que se instituye en el espacio de la escuela para modelar cuerpos y subjetividades de niños y jóvenes a fin de vigilarlos de otro modo. Es necesario recurrir aquí a las palabras de Castoriadis (2007), que propone lo siguiente: *únicamente la institución de la sociedad, que procede del imaginario social, puede limitar la imaginación radical de la psique y dar existencia para ésta a una realidad al dar existencia a una sociedad. Únicamente la institución de la sociedad puede sacar a la psique de su locura monádica originaria* (CASTORIADIS, 2007: 483).

El autor propone dos ideas fuertes: la fuerza de la imaginación como creadora de instituciones y la sociedad como correlato único posible de la vida del sujeto. Todo está planteado desde el punto de vista de las *tensiones* entre sujeto y sociedad, consciente e inconsciente, imaginario radical e imaginario social, lenguaje y acción, tal como se viene desarrollando dicha problemática. No obstante, se debe tener cuidado de no confundir lo imaginario con otros principios de orden filosófico que no se desarrollarán aquí.

Hasta aquí se han resignificado los vínculos entre saber y poder en las instituciones escolares, el lazo que posibilita al sujeto dicha relación con la sociedad, la fuerza del imaginario como entidad creadora y posibilitadora de existencia. A partir de aquí, se penetrará en las imágenes que la historia denota en relación con la cotidianeidad en términos cronológicos de lo instituido en la cultura escolar que el sujeto, en su condición de aprendiz, representa.

Desde esta cotidianeidad, la cultura escolar se ve interpelada por nuevas tecnologías y sus lógicas de consumo parecieran funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional. Esto se hace siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y tiempos de la enseñanza-aprendizaje de la escuela. Las nuevas generaciones, aquellos que son llamados *nativos digitales*, tanto por su manejo experto de las nuevas tecnologías como por la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances, de igual modo que los llamados *migrantes digitales*, los adultos, que no entienden ni manejan los códigos que proponen los nuevos medios hoy, manifiestan aspectos intergeneracionales a considerar. En este sentido, podría afirmarse, por ejemplo que la diferencia generacional sería más importante que las diferencias socioeconómicas, geográficas o culturales. La brecha digital se evidenciaría de manera particular en las escuelas, donde el contacto intergeneracional es más cotidiano y masivo.

Los historiadores señalan que cada vez que se incorpora una nueva tecnología *hay un período de flexibilidad en la que distintos actores sociales se movilizan para construir el nuevo sentido de un artefacto tecnológico* (ITO, 2009: 25). Con el tiempo, esa indefinición se estabiliza y se convierte en un nuevo sentido común. Ese es el tiempo que se vive actualmente, en el que *los nuevos pasos dependen, en gran medida, de las decisiones y debates de actualidad* (JENKINS, 2008).

El desafío es, entonces, la cuestión de la gigantesca biblioteca y del gigantesco repertorio de la cultura visual que proporciona hoy Internet. Éste es otro de los aspectos que revolucionan las relaciones con el saber, al mismo tiempo que lo vuelven algo incontrolable en las manos de la escuela y la familia.

La escuela, tradicionalmente, ha propuesto siempre una relación con el saber mediada por el maestro, centralizada en el currículum y el libro, con límites muy claros entre el *adentro* y el *afuera* del saber escolar (DUSSEL-QUEVEDO, 2010). La ya citada investigadora Mizuko Ito señala:

La historia muestra los problemas de subestimar el poder de las instituciones existentes y de sobrestimar la influencia de una nueva tecnología que no ha tenido aún un impacto sistémico, y que para ello debería tomar seriamente en cuenta las redes más amplias de prácticas institucionales y los discursos culturales que contextualizan estos esfuerzos. (ITO, 2009: 189)

Existe una tensión latente –y a veces explícita y evidente– entre los modos de trabajo que propone la escuela (su organización en asignaturas, la partición del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad que establece, la progresión y secuencia de conocimientos que propone) y las experiencias de vida cotidiana. En este momento histórico, *la escuela se ve interpelada por esas nuevas prácticas vinculadas a las tecnologías, que tienen una pregnancia y una extensión inéditas y que moldean buena parte de los comportamientos y sensibilidades actuales; frente a ellas, muchas veces, la escuela se muestra desorientada y resistente* (DUSSEL-QUEVEDO, 2010). Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) proponen hoy la posibilidad de producir aprendizajes en las escuelas, usar herramientas de pensamiento, ejercitar la creatividad y recurrir a almacenes de información, saberes y datos que serían impensables sin tomar en cuenta la tecnología digital. Abren, de esta manera, enormes posibilidades creativas y ofrecen archivos de la cultura impensables hasta hace pocos años, al punto que historiadores de la cultura del Siglo XX dicen que se

debería reescribir buena parte de esa Historia ahora que se puede acceder a muchas obras literarias, libros de texto, películas o experiencias teatrales que, hasta hace poco, se guardaban en selectos archivos locales de difícil acceso.

La imagen escolar del pasado pareciera ser resignificada, cuestionada y ampliada ya en los primeros grados, antes de que la Historia como materia sea enseñada, en las llamadas *efemérides*, problemática central en la significación y transmisión en el escenario escolar. En este mismo escenario, se alinean en el cronograma escolar anual un esquema básico de la historia política argentina: el nacimiento de la Patria (25 de Mayo), la Independencia (9 de julio), su consolidación y proyección continental (17 de agosto). Con su cortejo de héroes fundadores, las fechas principales compendian brevemente una manera de mirar el pasado; los programas y manuales la desarrollan de manera más explícita y matizada pero sin cuestionarla en lo esencial. Esto se observa incluso en presencia de nuevas herramientas. Tales ideas y creencias, al decir de L. Romero (2004), están avaladas, en algunos casos, por las disciplinas científicas respectivas. En este sentido, parecen ser más neutras y naturales; en otros casos, surgen directamente del conflictivo proceso de confrontación ideológica. Pero esta distinción es más analítica que real pues en las propias disciplinas científicas estaban y están arraigados los criterios ideológicos. Casi todas las disciplinas contribuyen en alguna medida a este propósito; un ejemplo de esto es la enseñanza de la lengua, denominada *lengua nacional*.

Estas ideas sobre el pasado argentino comenzaron a ser organizadas por la Generación de 1837, que proclamó mayo como el momento fundador de la nacionalidad. Posteriormente, Sarmiento y Mitre desarrollaron la primera gran versión de la Historia argentina, que consagró en términos científicos la idea de que la Nación había nacido en 1810. A principios del siglo XX, los historiadores de la Nueva Escuela Histórica refinaron la versión y reforzaron su legitimidad erudita con un aporte disciplinar y metodológico que, por entonces, era el más moderno. A mediados del siglo XX, se había conformado una versión consistente y ampliamente aceptada del pasado que, en algunos aspectos, recogió aportes del nacionalismo militar y católico, muy presente en el ritual patriótico de las efemérides.

Esta versión tradicional, fundante de la Historia Argentina, fue confrontada por el revisionismo histórico pero conservó su entereza y hasta logró incorporar, de manera subordinada, parte de los puntos de vista controversiales. Su larga hegemonía sobre la gran mayoría de los textos de enseñanza de la historia es fácil de percibir (ROMERO, 2004).

Conviene considerar aquí, en primer lugar, que el libro de texto es un currículo en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas de acuerdo con

las tendencias privilegiadas en cierto momento. Un libro de texto no es un objeto aislado y autónomo. Está condicionado por los programas de estudio a los que debe ajustarse y también por los procesos de su producción, que involucran a autores y editoriales. En ambos casos, ha habido en los últimos años cambios de importancia.

Hasta la reforma reciente del sistema escolar, aún en curso, la enseñanza estaba dividida en dos niveles: uno primario de siete años, obligatorio, y otro secundario, de cinco años. En el nivel primario, los programas y planes de estudio eran responsabilidad de las distintas jurisdicciones provinciales. El Consejo Nacional de Educación, con autoridad en la Capital Federal y los Territorios Nacionales, dictaba los programas para las escuelas nacionales establecidas en las provincias, conocidas como *escuelas Laynes*, y también formulaba orientaciones generales que circulaban a través de algunos canales específicos: el Monitor de la Educación Común, los inspectores o las escuelas que el estado nacional establecía en las provincias. Sobre todo, los programas eran difundidos debido a su enorme prestigio. En 1978, el Consejo Nacional de Educación fue disuelto y todas las escuelas primarias se transfirieron a las provincias.

En el nivel medio, en cambio, la fijación de planes y programas competía específicamente al Ministerio de Educación de la Nación, que sostenía la mayoría de los establecimientos de ese nivel, usualmente denominados *nacionales*.

En el nivel primario, la Historia, la Geografía y el Civismo, como disciplinas autónomas, comenzaban a enseñarse desde cuarto grado, con programas específicos pero a cargo de un único docente. Todas las disciplinas pertenecían a un área común que se llamó durante mucho tiempo *Desenvolvimiento* y luego *Estudios sociales*. En la escuela media, en cambio, se constituían cursos completos e individualizados, distribuidos a lo largo de los años de cursado, que generalmente eran cinco. Los programas eran escuetos y distribuían por años lectivos los grandes temas, con un mínimo enunciado de contenidos. En 1941, se hizo una sistematización completa que en general rigió sin grandes novedades hasta la Reforma Educativa iniciada en 1993.

En la asignatura Historia hubo ajustes menores en 1956. En 1979 se realizó una modificación de importancia, al combinar los cursos de Historia General con los de Historia Argentina; se trató solo de una redistribución de contenidos. En Geografía, la distribución por años lectivos se mantuvo intacta durante estas cinco décadas pero hubo algunos cambios significativos en los contenidos, en relación con cuestiones de interés estatal: fronteras, soberanía y seguridad nacional. En el caso del civismo, la impronta política fue significativa;

esto se puede constatar en el nombre mismo de la asignatura, que fue variando según los años: Cultura Ciudadana (1952-1955), Educación Democrática (1956-1973), Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), Formación Cívica (1976-78), Formación Moral y Cívica (1979-1983) y Educación Cívica (desde 1983). Consecuentemente, también fue importante la modificación de los contenidos, aun cuando su enunciación fue, como en Historia y Geografía, muy general.

La organización en dos niveles, primario y medio, fue reformulada de acuerdo con un diseño que por entonces se estaba aplicando en España y en varios países hispanoamericanos. Los primeros nueve años, la Educación General Básica (EGB), eran de carácter obligatorio; luego, el nivel Polimodal, de tres años, proponía distintas variantes de acuerdo con las salidas profesionales o universitarias elegidas. La EGB se dividió en tres ciclos escolares de tres años cada uno. Las disciplinas consideradas aparecían en el segundo ciclo de la EGB, con las modalidades que antes tenían en la escuela primaria, es decir: estaban integradas en un área y eran dictadas por un docente. En el tercer ciclo de la EGB, se acentuaba el perfil de cada disciplina pero se mantenía la integración dentro del área de Ciencias Sociales. Cada jurisdicción debía decidir si los contenidos serían impartidos por un único docente, en un único espacio curricular, o por distintos docentes, en espacios curriculares diferenciados.

Tal cuestión es aun hoy motivo de una viva discusión. En materia de contenidos, el organismo federal estableció los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para cada uno de los niveles y ciclos; distinguió tres tipos de contenidos: los de conocimientos, los de procedimientos y los de actitudes. Sobre esa base, cada jurisdicción debía elaborar su propio currículo. A diferencia de los antiguos programas y planes de estudio de la escuela media –en la primaria existía una tradición de currículos densos y detallados–, se *preveía que los nuevos currículos contuvieran indicaciones precisas sobre los alcances de los distintos contenidos y la distribución en los respectivos espacios curriculares, así como distintas precisiones didácticas* (ROMERO, 2004).

Es importante recordar la transferencia en el sistema educativo nacional a las provincias, situación que impactó fuertemente la construcción de la idea de lo cívico en la cultura escolar. Al transferir a las jurisdicciones provinciales la responsabilidad del nivel medio y la gestión de las escuelas medias nacionales, se inició una reforma profunda de todo el sistema educativo, que se plasmó en la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993. Las provincias, integradas en un organismo federal, acordaron los elementos comunes del sistema

y determinaron cuáles eran las cuestiones de resolución jurisdiccional en el marco del sistema democrático actual.

Hay una noción compartida, que se apoya en consensos básicos y remite a imágenes fuertes y no discutidas. Muchas de ellas han sido acuñadas en una experiencia escolar común para todos los niños y adolescentes argentinos. Un mapa, en primer lugar, o más exactamente un croquis. Luego, una versión estilizada del pasado común, reconocida por las fechas conmemorativas, las *fiestas patrias*. Finalmente, una idea sobre el futuro, inscrita en el Preámbulo de la Constitución, donde se augura para esta colectividad un futuro de grandeza. Todas estas imágenes, sumadas, combinadas e integradas, dibujan *una Nación que impacta fuertemente en la construcción de un sujeto en relación con su formación ciudadana* (ROMERO, 2004).

Si la transmisión de lo nuevo tropieza con lo que se reconoce, se deben considerar como actos de reproducción y producción en la cultura. Desde este posicionamiento, la formación discursiva puede ser vista desde la perspectiva de la *regularidad en la dispersión*, y puede pensarse como *conjunto de posiciones diferenciales* que, en ciertos contextos, puede ser significada con los logros que cada uno privilegia por sobre todo lo demás. Es en esta combinación que los modos de producción se encuentran hoy exhibidos a modo de ganancia e involucran múltiples agentes disponibles. Guido Mizrahi afirma:

Y como todo se mezcla, un libro se produce como un peluche, se exhibe como un televisor, se vende como mermelada, se lee como se mastica una hamburguesa y se lo reemplaza tan rápido como un pedo de ganso. [...] Pase el que sigue. [...] Así como un editor se ha vuelto un empresario, un librero un vendedor, un libro una ganancia, del mismo modo un escritor se ha vuelto una patraña. (G. MIZRAHI, 2015)

Un libro de texto no es un objeto aislado y autónomo; por ello se encuentra condicionado por los programas de estudio a los que debe ajustarse y también por los procesos de su producción. El uso de los mismos ha significado en los últimos años cambios de gran importancia en relación con las transformaciones educativas en nuestro país. Al margen de ciertas nociones compartidas, apoyadas en consensos básicos, el punto disruptivo en el discurso de poder que se viene recuperando hasta aquí –la idea de Nación transmitida– construye un pasado en el cual se proclamaba una nación de los trabajadores (a partir de 1945). Si se buscara un hilo conductor, de las partes al todo, el punto de inflexión es la formación del imaginario argentino durante el Siglo XX, algo que empieza con el fuerte

trasfondo inmigratorio de las primeras décadas y culmina hacia 1945 con la ruptura de una ilusión de homogeneidad. Aunque todos eran argentinos, a partir del 17 de octubre irrumpe una fractura social de fuertísima raíz clasista, donde se rasgan algunos velos y donde también darán comienzo otras maneras de imaginar la nacionalidad.

El aula de la escuela no ha cambiado en muchísimo tiempo. Siguen estando el pizarrón y la tiza, mientras que afuera las tecnologías evolucionan sin cesar. ¿Cómo puede hacer la escuela para capturar la atención del alumno de hoy, tan pendiente de los actuales cambios tecnológicos? No es tanto cómo entran las TIC como artefactos en el aula sino de qué manera se puede lograr que el aula recupere la dimensión dialógica que siempre debió tener.

En los orígenes de la educación estaba el diálogo y parece que eso es algo que ha sido olvidado. Las primeras reflexiones sobre la educación están en Platón. El espacio público, el *ágora*, era un espacio de encuentro dentro de las polis griegas, donde se compartían razones. Es un espacio que se debe recuperar en el ámbito escolar. Hoy en día, muchas aulas son un escenario demasiado contemplativo, donde alguien habla y alguien escucha. Pero podría ser un espacio dialógico con una ventaja frente a otros entornos: junto a los alumnos, hay un adulto. Y ese adulto, que teóricamente tiene contacto con un conocimiento que viene de antes, es una oportunidad que en otras redes sociales los jóvenes no van a tener. En el mundo de la comunicación virtual, la comunicación intergeneracional no es fácil. El aula es una oportunidad para ello se produzca y las TIC pueden ser un interesante lugar de encuentro entre ambas especies generacionales. Los contenidos que tradicionalmente estaban presentes en los libros de texto tenían que ver con saberes disciplinados tradicionalmente por la academia, por la escuela y la historia. Es el formato de la Enciclopedia del siglo XVIII: un saber ya estructurado en cada escuela, con un currículo ordinario. Pero si se miran la forma y difusión del saber, en los medios de comunicación hay una metáfora muy clara de lo que se puede hacer en la escuela.

Está bueno poder complementar el libro de texto como herramienta didáctica con otras herramientas didácticas, con películas, con textos literarios, cartas, o sea llevar la cuestión de las fuentes al aula también para que los chicos puedan entender el trabajo del historiador.

El arte me parece una herramienta importante para analizar la historia porque son producciones de una época. En uno de los manuales aparecen en todas las unidades, como título, una imagen de una época; se muestran pinturas. Generalmente, las analizamos a las pinturas.

D. (27 años, mujer, 2 años de antigüedad,
profesora de Historia)

La escuela tuvo, durante mucho tiempo, funciones alfabetizadoras y ése fue el *saber hacer* propio que la hacía socialmente imprescindible. Sin embargo, el mundo digital no requiere tanto, al menos no como el mundo académico, de enseñanzas específicas para entrar en él. Pero sí puede seguir siendo relevante una educación para las nuevas formas de socialización en los nuevos entornos virtuales. Sigue siendo importante diferenciar entre enseñar y educar. El diálogo en el *ágora*, la participación cooperativa en el aula y la interacción en las redes sociales forman un continuo históricamente coherente. La educación es más que la enseñanza. Incorpora ese valor añadido que le da sentido a ésta última. Educar es humanizar, favorecer el desarrollo de las potencialidades de las personas. Antes se consideraba que ese proyecto podría lograrse al sumar las enseñanzas de los distintos campos del saber pero hoy se acepta que eso no es suficiente. La mera instrucción no conduce a una educación integral. De la suma de los saberes conceptuales no emergen las actitudes que permiten a las personas valorar el mundo en el que viven. A valorar se aprende valorando, a participar se aprende participando. Quizá en esos verbos se sitúe ese valor añadido que es la permanente interacción.

IV.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el primer análisis de datos, se considera la agrupación por categorías con la intención de sistematizar y agrupar datos de las entrevistas, consideradas como relevantes en función de la hipótesis de trabajo, a fin de poder contrastar y relacionar ejes significativos. Se establece entonces una primera aproximación al análisis discursivo de los docentes de Historia y los términos claves que permiten plasmar lo que ponen en juego a la hora de enseñar Historia en la escuela media en la ciudad de Córdoba.

Las categorías empleadas por los informantes expresan ideas, pre-concepciones y representaciones que permiten visualizar los modos diferentes de actuar frente a la realidad áulica a la hora de enseñar Historia. A continuación se las detallan:

Primera categoría

Lo que se cree que se pone en juego: efectos de sentido.

Segunda categoría

Herramientas del docente: construcción del sentido.

Tercera categoría

Metodologías aplicadas: construcción del campo.

Cuarta categoría

Facilitadores para la comprensión: modalidades, dispositivos.

Quinta categoría

Condicionantes en el aprendizaje de los alumnos: condicionantes subjetivos.

Sexta categoría

Modos de selección de fuentes bibliográficas: referentes editoriales.

EJES A CONSIDERAR

1. Los libros de textos para el uso de la enseñanza de la Historia.
2. Las modalidades narrativas en las propias prácticas de los profesores de Historia.
3. Los procesos de construcción del conocimiento al respecto de la Historia en la cultura escolar.

En el primer análisis de datos, se considera la agrupación por categorías con la intención de sistematizar y agrupar datos de las entrevistas consideradas como relevantes en función de la hipótesis de trabajo a fin de poder contrastar y relacionar ejes significativos. A continuación, se definen las siguientes categorías y términos clave empleados por los informantes a partir de la toma realizada del grupo focal.

Primera categoría

Lo que se cree que se pone en juego: efectos de sentido.

Depende de la motivación de los alumnos.

Se necesita variedad de textos.

Hay que seguir el interés del alumno.

Es necesario el saber del docente.

Depende del proyecto institucional de la escuela.

Segunda categoría

Herramientas del docente: construcción del sentido.

Hay que hacer buena selección y variedad.

Por supuesto que depende de las posiciones editoriales.

Depende de los recursos económicos de los alumnos.

Se consideran sugerencias de los expertos y colegas de la escuela.

Tercera categoría

Metodologías aplicadas: construcción del campo.

Se utilizan medios audiovisuales.

Realizo lectura guiada.

Aplico dinámicas grupales como torbellinos de ideas, debates, dialogo grupal.

Muchas veces realizo exposiciones.

Yo dicto cuestionarios.

Cuarta categoría

Facilitadores para la comprensión: modalidades, dispositivos.

Empleo videos, estudios de casos.

Realizamos lecturas de entrevistas y biografías.
Indagamos sobre investigaciones.
Analizamos imágenes y fotografías.
Les sugiero la búsqueda exploratoria de información.

Quinta categoría

Condicionantes en el aprendizaje de los alumnos: condicionantes subjetivos.

Les cuesta leer.
Les cuesta la atención prolongada.
No poseen vocabulario.
No poseen conocimientos previos.
Hay desinterés, desmotivación.
Hay ruidos, aturdimiento.
No pueden escucharse y escuchar.
No pueden comprender la noción de tiempo.
Recuerdan acontecimientos pero no contextos históricos.

Sexta categoría

Modos de selección de fuentes bibliográficas: referentes editoriales.

Yo armo mi propio apunte.
Los chicos no pueden comprar los libros por dificultades económicas.
Utilizo la bibliografía sugerida por los diseños curriculares.
No alcanzo a dar el programa completo casi nunca, por eso selecciono textos breves.
Los chicos buscan la información en internet.

Como primera aproximación, se puede decir que los profesores de Historia consideran que en relación con la primera categoría (lo que se cree que se pone en juego: efectos de sentido), la segunda categoría (herramientas del docente: construcción del sentido) y la quinta categoría (condicionantes en el aprendizaje de los alumnos: condicionantes subjetivos), se requiere lo siguiente: variedad de textos, hacer buena selección, que haya variedad, un buen nivel de saber por parte del docente. En relación con el proceso de aprendizaje de los

alumnos, los profesores se enfrentan a obstáculos como conocimientos previos, desinterés, desmotivación, ruidos, aturdimiento y la incapacidad de comprender la noción de tiempo.

Esta agrupación es considerada al tomar como organizadores los ejes 1 y 3 (los libros de textos para el uso de la enseñanza de Historia y los procesos de construcción del conocimiento al respecto de la historia en la cultura escolar), ya que vinculan el proceso de construcción del conocimiento a partir de lo que se pone en juego en la cultura escolar en la escena áulica. Es posible pensar que la variedad en la selección de textos es un posibilitador inmediato para comenzar a construir el conocimiento según los profesores de Historia.

Utilizo la bibliografía sugerida por los diseños curriculares.

Hay que hacer buena selección y variedad.

Como segunda aproximación, se puede decir que los profesores de Historia consideran que en relación con la tercera categoría (metodologías aplicadas: construcción del campo), la cuarta categoría (facilitadores para la comprensión: modalidades, dispositivos) y la sexta categoría (modos de selección de fuentes bibliográficas: referentes editoriales), el profesor requiere aplicar dinámicas grupales como torbellinos de ideas, debates, dialogo grupal, exposiciones, cuestionarios; algunos profesores elaboran su propio material, otro reposan en el hecho de que los jóvenes investigan a través de internet, otros subrayan el papel de la lectura de entrevistas, biografías o investigaciones y otros prefieren descansar en la bibliografía sugerida por los diseños curriculares.

Esta agrupación es considerada al tomar como organizadores los ejes 2 y 3 (las modalidades narrativas en las propias prácticas de los profesores de Historia y los procesos de construcción del conocimiento al respecto de la historia en la cultura escolar) ya que vinculan el proceso de construcción del conocimiento a partir de facilitadores para la comprensión: modalidades, dispositivos, metodologías aplicadas: construcción del campo y modos de selección de fuentes bibliográficas (referentes editoriales). Es posible pensar que los profesores de Historia aplican no solo bibliografía variada sino también metodologías variadas, en las que priorizan la información de fuentes diferentes, o textos breves, que facilitan la lectura y comprensión.

Les sugiero la búsqueda exploratoria de información.

No alcanzo a dar el programa completo casi nunca, por eso selecciono textos breves.

IV.3. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Al retomar las entrevistas en profundidad realizadas sobre la temática que motiva estas páginas, se han considerado en el análisis los tres ejes descritos anteriormente con el fin de sistematizar las narrativas de los profesores de Historia. Al considerar la trayectoria histórica en la práctica docente, los profesores fueron agrupados en dos categorías: aquellos que contaban con más de diez años de actividad consecutiva y aquellos que tenían menos de diez años de actividad consecutiva. Esta distinción no tomó en consideración el tipo de gestión (pública o privada) a la cual pertenecen los docentes entrevistados.

Se partirá del análisis descriptivo de los ejes seleccionados para luego relacionar posibles entrecruzamientos de datos que evidencien la problemática de la investigación.

1. LOS LIBROS DE TEXTOS PARA EL USO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Este eje considera la modalidad del uso que los docentes realizan en el aula de los libros de texto para la enseñanza de la historia, sus representaciones a la hora de la selección de los mismos y la influencia del currículum prescrito al considerar el programa a desarrollar.

No tengo muchos recuerdos de manuales desde mi formación desde niño. O sea que es un elemento exótico, más allá de que es muy común. Pero al comienzo apenas entré en la escuela fue como el primer objeto con el que empecé a interactuar y conocer y parecía que era el recetario y me acuerdo que en ese momento un profe me dijo que Aique es una editorial que es buena, es crítica y otro compañero me dijo lo mismo, y en ese momento creo que fue el primer año que empecé a trabajar en la escuela; saqué fotocopia a los manuales y esos son los únicos manuales con los que interactué y los usé en algunas partes.

Este año usé una parte de uno a comienzo de año y nunca más, y a los chicos muchas veces les llama la atención eso.

Cada vez estoy más convencido de que una de las formas de aprender es haciendo más que escuchando.

Generaciones o grupos de personas que son invisibilizados o son menospreciados como artífices del proceso histórico; a la hora de aprender se reproduce esa dimensión: que los protagonistas de la historia son los otros.

M. (33 años, 8 años de antigüedad,
profesor de Historia y Antropología)

No me gusta trabajar con textos escolares. [...] Me parece que es una versión ya diferida de la historia, que tiene una intencionalidad ideológica y no siempre coincide con lo que yo presentaría.

No me convence que los textos escolares simplifiquen porque a veces los simplifican tanto que el proceso termina desdibujado y sin sentido.

Cualquier cosa que genere un movimiento diferente en la escuela, aunque esté prescrito por la ley –no sugerido sino prescripto–... desde la escuela hay cierta resistencia. Cualquier cosa que la mueva o que la saque del lugar común y eso lleva a que muchas veces esos intentos queden en la nada.

He empezado con la investigación pero no siempre tengo tiempo. Como pasa con el libro de texto.

La historia tan digerida como viene en los manuales termina sin ser historia, se termina mucho más alejado. De por sí, el conocimiento está en la escuela alejado de conocimiento real, de la producción de conocimiento, de la universidad.

Los que uso ahora son Santillana y Kapelusz; cuando era alumna Ibáñez y otro que no me acuerdo, que era más moderno, que tenía como unos dibujitos. Aique es una editorial que me hubiera gustado utilizar. No hay en la escuela.

Los tiempos que tenemos en la escuela están programados para dar así rapidito y por arriba. Si uno quiere dar todo el programa es así.

P. (46 años, mujer, 14 años de antigüedad,
profesora de Historia)

Los textos escolares no facilitan el aprendizaje de la historia porque me parece que simplemente le ponen color y algo donde no me facilita a mí la comprensión de la historia. Quiero la comprensión y la explicación de la historia, no la descripción de la historia, y si hay explicación es con un nivel de vocabulario que no me sirve ni les sirve a ellos.

A. (55 años, mujer, 26 años de antigüedad,
profesora y licenciada en Historia)

Tengo un problema con los libros de Historia. Recién acabo de hojear uno que me pasó la editorial y le estaba respondiendo por e-mail que tiene un formato manual, actividades de pregunta-respuesta. Para esta época, me parece que es un libro que asusta más que llamar a los chicos.

Yo no trabajo con un manual puntualmente sino con una selección de fotocopias que tampoco es lo principal.

No hay un libro que me satisfaga como para decir: este libro reúne las condiciones de contenidos, de actividades y demás.

Los libros en la actualidad están haciendo agua en los contenidos, va hacia una reducción y una selección.

En lo personal, hay un choque entre el sistema y lo curricular y creo que debería ser el tema de para qué enseñar Historia.

V. (43 años, hombre, 12 años de antigüedad,
profesor de Historia)

Sí, yo uso abiertamente los textos escolares. Son una ayuda, incluso, para evitar entrar en conflictos. Yo creo que el texto escolar está diseñado en base al criterio de lo que el Estado pide. Se puede completar, ampliar, pero evita en un punto también esta cuestión de yo enseñando lo que quiero y como quiero.

Yo creo que tienen una utilidad y, por ahí, para ayudarnos a nosotros por dos motivos: primero, lo que uno lee cuando se forma no tiene nada que ver con lo que se le puede dar a los chicos, y por otro lado está también la idea de lo que dijimos antes, que practiquen y desarrollen la lectura comprensiva, el análisis documental, una serie de cuestiones que los textos te aportan y de última vos sos un profesional.

Estoy pensando en un libro de José Luis Romero, que es de Historia Argentina, tiene mil cosas para marcarle y es uno de los pocos textos académicos que podrían servir para la enseñanza en nivel medio.

Yo hago un recorte. Yo, lo cultural, en el campo de la historia, entendido como el arte, la música y todo lo demás, yo no le doy mucha importancia. Yo me dedico a lo político, económico y social. Ahí yo hago recorte claro, que también tiene que ver con la formación.

B. (35 años, hombre, 7 años de antigüedad,
profesor de Historia)

Yo trabajo con libros de texto también. Yo te decía que la biblioteca del colegio es muy completa, entonces se puede trabajar un tema con varios libros, a lo mejor libros que sí traen recortes de textos literarios, y eso está bueno, no sé si desde distintos enfoques, eso ya no sé.

Entender la historia como ciencia implica hacer ciencia histórica, estar en contacto con los distintos tipos de fuentes y lo ideal sería eso. La mayoría de la clase, sinceramente, trabajo con los libros de texto.

D. (27 años, mujer, 2 años de antigüedad,
profesora de Historia)

2. LAS MODALIDADES NARRATIVAS EN LAS PROPIAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES DE HISTORIA

Este eje considera las posibles narrativas que los profesores expresan, sus discursos dominantes, sus posiciones ideológicas preexistentes, los conocimientos a priori en relación con los contenidos a transmitir en la escena áulica y la relación con los procesos cognitivos de los alumnos.

Como los procedimientos tecnológicos que terminan colonizando gran parte, el funcionamiento de los análisis o de los procedimientos escolares: esto de copiar, pegar, aceptar, cancelar, es decir: todas cuestiones muy instantáneas y

mediáticas y no este proceso o este procedimiento que tiene que ver más con la investigación y que tiene otra temporalidad y otro tipo de trabajo.

Creo que parte de la enseñanza de la historia tiene que ver con eso, con el diálogo, con una cuestión más polifónica, y la crítica, nunca el análisis es una cuestión de crítica, no en el sentido ideológico de crítica, ideológico partidario, sino un sentido que tiene que ver con una forma de analizar las cosas.

En la escuela, en realidad está todo hecho como para que los docentes y los chicos reneguemos y el sistema educativo; así y todo, yo creo que inevitablemente otras formas, y más hoy en día, otras formas tendrían que surgir.

No dar las cosas como naturalizadas, dudar, preguntarse mucho, más que cerrar con tantas respuestas, pasar el cepillo a contrapelo, preguntar, dudar, empezar a desparramar las incertidumbres, socializarlas y ver cómo se pueden ir superando en ese sentido. O sea, análisis, crítica.

Por ahí creo que el formato escolar, que se ha pensado desde el Estado Nación, hoy en día está agrietado por todos lados.

Tengo que aprender a estudiar lo que me es útil o lo que me sirve y bueno, está bien, pero por qué se tienen que enseñar determinadas cuestiones en una escuela; bueno, porque hay un estado que considera que eso es de utilidad y todo lo que haga para la preparación para el mundo del trabajo y bla bla bla.

Uno tiene que ver cómo construye el poder, cómo lo ejerce. La enseñanza tiene que ver con una cuestión política, en ese sentido, y la política no es solo contenido, es forma.

M. (33 años, hombre, 8 años de antigüedad,
profesor de Historia y Antropología)

La historia es para mí un debate. Es la permanente discusión de la lucha de poder. Que los alumnos lleguen a ver que hay tensiones a lo largo de la historia, que las cosas no cambian por que sí y que no lo lean directamente como lo dice el libro.

Si utilizaras siempre imágenes, se aburrirían, si utilizaras siempre video, se aburrirían, y pasa lo mismo con el texto escrito; cuando usás solo palabra escrita, los chicos se aburren porque yo he visto que tienen otra forma de trabajar que no es la que nosotros usábamos.

He trabajado, en algunos años, más en profundidad los temas pero quedan fuera varios temas de la currícula que yo ese año consideraba que no era tan importante darlos.

Entré en una institución recién recibida, al mes y medio, una institución que me rompió todos los conceptos de todo; lo que yo tenía como muy estructurado en cuanto a ser docente, en cuanto a ser alumno, en cuanto a la disciplina y a qué enseñar y cómo.

En el momento de ir a otras instituciones, rescato la experiencia de que se puede dar clase, se puede hacer historia y se puede aprender desde otro lugar.

Un profesor de Historia no se debería dedicar a la investigación, debe dedicarse a ser profesor. No sé si en la universidad les gustaría que todos los profesores salgamos a investigar.

El problema de los textos escolares, de los manuales, es la despersonalización y esta aparente neutralidad. Me gustaría tener libros en la escuela que estuvieran más enfrentados directamente. Son todos aparentemente

neutrales y no es neutral que el Holocausto aparezca en cinco renglones en un libro. No es neutral que ciertos temas no estén o que aparezca un renglón sobre la conquista del desierto, afirmando que era un desierto.

Como hay cierta mirada que sobrevive, sobre todo en la Generación del 80, nos detenemos bastante a trabajarlo, porque me parece que es un concepto esencial para entender la actualidad.

P. (46 años, mujer, 14 años de antigüedad,
profesora de Historia)

Despertar la sensibilidad social. Tiene una funcionalidad, para mí, la historia. Como en mi vida personal, aprender y decir, muy bien, no equivocarme, aprender del pasado para mejorar el futuro, el presente, como sociedad, como colectivo.

Y material gráfico, trabajo mucho con imágenes. Hay una editorial que se llama Santillana; en cada capítulo hay obras. Me encantó. Empezar con eso, con la imagen.

Con los textos, por un lado, tratar de ver el tema de sus carpetas, mucho observar, observar, observar, poco de leer; selecciono. Hice una guía de algunos textos, de algunos temas.

Mi ideología, mis convicciones, mis valores. Todos, no solo yo. Yo, sí, o sí lo tengo que mostrar más al desnudo porque justo la materia da para mostrarlo así; hay otros que no lo muestran porque son otras las materias pero los comentarios, las cosas, hacen que vos también muestres tus valores y tu ideología.

A. (55 años, mujer, 26 años de antigüedad,
profesora y licenciada en Historia)

Creo que es un posicionamiento político la Historia, porque creo que es la materia que más le puede servir al alumno en la cuestión esta de posicionarse ante este mundo que vivimos, el mundo laboral, esta sociedad, de tener una mirada crítica, de entender quizás esa cuestión de por qué estamos donde estamos y en alguna medida para dónde vamos.

Entonces, ¿cuál es el desafío para enseñar Historia dentro del aula? Es que sea significativo –que no es ni tan fácil–, que el conocimiento, que el concepto, que la idea que les proponamos a esos alumnos de repente se lo puedan apropiar y que les sirva a ellos para su vida.

Si no hay una aproximación a cómo se construye el conocimiento, es simplemente una repetición y resulta muy cómodo trabajar con los libros en el sentido de decir, bueno, página tal, respóndame tal cuestionario y hacemos que aprendemos.

Los profesores de Historia no tenemos que enseñar certezas, tenemos que dejar interrogantes, saber preguntar por qué, por qué y ese es el inicio de la madeja.

Creo también, por una experiencia que tuvimos en el colegio, que los mejores textos son los que se producen cuando todos los docentes trabajan en pos de eso.

En el aula pongo mi sueño, mis ideales; yo creo que el ser humano es subjetivo de por sí y en Historia más que nada, mentira el que crea que es

objetivo. Pongo mis ganas de una mejor sociedad, no es partidismo ni una cuestión ideológica: pongo el cuerpo.

V. (43 años, hombre, 12 años de antigüedad,
profesor de Historia)

Yo creo que hay distintas posiciones y uno las explicita pero también yo soy de los que defienden la verdad histórica. Tengo esa postura y la planteo.

Si yo voy a enseñar ciertos contenidos, tampoco puedo explayarme desde mi punto de vista y construir desde mi visión histórica una visión diferente de lo que pasa. Uno puede estar de acuerdo o no con ciertas cosas que han pasado y no por eso dejar de enseñarlas o cambiarlas totalmente. Cierta validez en la construcción histórica.

Lo difícil que es de la formación universitaria o terciaria bajar esos contenidos que uno absorbe a nivel medio. Es muy difícil. Yo tengo compañeros que son brillantes licenciados y no pueden dar clase en ningún medio porque los contenidos y visiones que ellos manejan... pueden citar mil autores y a la hora de explicarles a los chicos cuestiones generales y concretas se pierden.

A veces las escuelas o los profes de Historia hacen de sus clases algo tan artesanal y tan propio que se olvidan que el alumno no es un producto único de ese docente o de esa institución. Por eso yo soy muy generalista en la Historia. Yo reconozco que en ese sentido sigo al pie de la letra el programa y las líneas y me esfuerzo por cumplir con eso, pierdo la capacidad de profundizar ciertos temas en pos de cumplir.

No es siempre yo acercarle a los chicos lo que a ellos les interesa y como a ellos les gusta, es obligarlos a ellos a tomar herramientas que les son útiles para cierto contenido. Si a este contenido te lo puedo enseñar con una imagen o haciéndote leer un libro, te voy a hacer leer el libro, por más que te sea más aburrido, simple.

Fui preceptor de un colegio público, nunca trabajé en un colegio rico. Yo tengo un problema que es que me cuesta mucho cierta relajación con los chicos, yo he visto algunos docentes que se van afuera, entran, salen, se escapan, yo estoy pensando que se van a lastimar y que después el hacha me va a venir a mí como docente de curso y demás.

B. (35 años, hombre, 7 años de antigüedad,
profesor de Historia)

Igual que si se levantan. En mis clases, en general, se levantan mucho; yo estoy acostumbrada a esta dinámica. Se levantan, yo voy por los grupos dándoles clase. No es que me pare y doy la clase magistral esperando que estén 80 minutos escuchándome.

Está bueno poder complementar el libro de texto como herramienta didáctica con otras herramientas didácticas, con películas, con textos literarios, cartas, o sea llevar la cuestión de las fuentes al aula también para que los chicos puedan también entender el trabajo del historiador.

El arte me parece una herramienta importante para analizar la historia porque son producciones de una época. En uno de los manuales aparecen en

todas las unidades; como título una imagen de una época, muestran pinturas. Generalmente las analizamos a las pinturas.

D. (27 años, mujer, 2 años de antigüedad, profesora de Historia)

3. LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO AL RESPECTO DE LA HISTORIA EN LA CULTURA ESCOLAR

Este eje considera los procesos que posibilitan la construcción del conocimiento de la historia en relación con las metodologías aplicadas por el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su experiencia en la práctica docente, el vínculo docente-alumno y el sentido de pertenencia al proyecto institucional al cual pertenecen.

¿Cuál fue la alternativa que yo encontré ante esta situación con los manuales? Armar mi propio libro. Ese fue un trabajo durante uno o dos años de armar un collage de textos, artículos.

Yo trabajo con adolescentes la cuestión afectiva es muy importante y garantiza, predispone, como a cualquier persona el trato predispone de una manera o de otra según las condiciones. Me parece que son importantes a la hora de enseñar y aprender.

Saber reconocer las fuentes, saber reconocer que hay distintas miradas.

Nunca dar como por supuesto casi nada; entonces, preguntar, siempre estar atento a los gestos y preguntar, preguntar; preguntar y preguntar. Que todos estén participando del núcleo narrativo.

Los documentos sí, o por ahí extractos de textos, distintos tipos de documentos, noticias, y muchas veces les digo que busquen la información ellos.

Yo por ahí les digo a los chicos para qué nos encerramos en un cubo de cemento si es para pasarla mal, para renegar.

Tengo muchas ganas de compartir experiencias con los chicos, esto que se aprende mucho más, esto que hablamos del vínculo.

La enseñanza de la historia tiene que ver con la constitución de las personas como sujeto histórico.

Buscar, leer, reconocer puntos de vista, comparar, relacionar, discutir, preguntar; me parece que son procedimientos que están buenos, que hace falta. Es más allá de una fecha y un nombre, y por ahí no se dio cuenta ver los resultados en el procedimiento. Pero lo ves en el lenguaje o en la expresión de ellos, cómo hilan una idea, cómo la desarrollan por escrito o en las cosas que piensan y relacionan. Significa crítica a la interpelación entre ellos.

M. (33 años, hombre, 8 años de antigüedad, profesor de Historia y Antropología)

Para mí el vínculo pedagógico con los alumnos es indispensable. Si no tengo un buen vínculo humano, creo que no podría trabajar.

Tengo un acercamiento a los chicos y a sus cosas más cotidianas, a lo mejor yo me bajo del lugar del docente que lo sabe todo y muchas veces me acerco desde otros ángulos.

El vínculo humano se va construyendo como parte de la historia o dentro de la historia.

Eso de que te dicen “lo hago porque sos vos profe”, “te hice el trabajo”, “te lo hice”...es algo personal.

Me parece que por ahí la complejidad de la historia en la adolescencia no se alcanza a comprender, se basa en el vínculo personal, en el vínculo pedagógico que está unido a la materia, unido a la disciplina.

Puedo desde la literatura hacer que lean algo de literatura y desde ahí trabajar la historia, lo hemos realizado a través de un proyecto pedagógico en nuestra escuela.

Ellos están habituados a trabajar en la computadora con varias ventanas y trabajan con la simultaneidad, que nosotros no la teníamos.

Se puede despertar la inquietud de los chicos desde distintos puntos y que no necesariamente tiene que ser el recorrido de la historia de manera tan lineal a la que estamos acostumbrados. Las salidas pedagógicas son válidas para desplegar otras formas de conocer: hacer instancias compartidas de trabajo con otros docentes.

P. (46 años, mujer, 14 años de antigüedad,
profesora de Historia)

Tratar de ver el tema de sus carpetas, mucho observar, observar, observar, poco de leer, selecciono. Hice una guía de algunos textos, de algunos temas.

Fotocopia, pizarrón, aprovecho la netbook, ahí tienen textos, es lo mismo pero están un poco mejor.

¿Cómo engancho que ellos trabajen en ese cuarto? Primero, relacionarlo con el presente y la cuestión lógica, las relaciones lógicas, esto que te digo, ellos tienen de sentido común y que trato de ayudarlos a aprovecharlo y mi manera histriónica –hago teatro en el cole– que también ayuda.

Uno puede tener pasión por la Historia pero no poder transmitirla, no pasa por saber un montón sino qué me entendés vos de lo que te voy contando.

Para fascismo les pedí que hagan un video y ahí también hay que aprender googleando cómo ir aprovechando las imágenes; un profesor español decía que las aprovechen ellos, no que vengan y hagan copiar y pegar. Que las manejen ellos.

A. (55 años, mujer, 26 años de antigüedad,
profesora y licenciada en Historia)

Creo que no puedo promover algo si no hay un deseo de aprender. Creo que antes del recurso de la estrategia y demás hay que trabajar el deseo de aprender, construir un vínculo.

Le estoy dedicando mucho tiempo, sobre todo en la primera etapa, a la motivación de por qué es importante que ellos estén ahí y por qué es importante lo que les estoy proponiendo.

Los chicos creen que los docentes vivimos otra vida. Quizás algunos docentes se hayan encargado de hacerlo ver así, de que no nos interesa lo que les pasa a ellos, y a partir de ahí tratar de ir encontrando algún vínculo para poder llevarlos a la historia y al contenido.

También presentar textos con dos opiniones con el mismo criterio de que ninguna es una verdad absoluta, y esto lo utilizo personalmente.

Utilizar diversos documentos; en los últimos años trabajamos mucho con imágenes, con la interpretación de imágenes, libre, qué ven ellos, también las películas, incluso las más cuestionadas. En la escuela, muchos trabajamos así.

Sirve todo aquello que de alguna manera trata de suplir el gran problema que tenemos ahora que es que no hay posibilidad de la lectura, una lectura mínima.

V. (43 años, hombre, 12 años de antigüedad,
profesor de Historia)

No le aporta al conocimiento histórico, yo ocuparía el espacio de las imágenes con texto. Creo que hay una equivocación desde el punto de vista de despreciar el contenido con la mayor simplicidad de las imágenes.

Un día en 5° año, daba neoliberalismo y se me ocurrió hacerles ver una película, Robocop 2, porque es una película en la cual la ausencia del estado hace que una empresa de seguridad brinde seguridad y esa empresa privada crea un robot maldito para que sea maldito y pueda matar más. Después de eso tomé un examen sobre eso, porque fue un contenido que tenía que evaluar.

Creo que leer en Historia sigue siendo y yo soy un defensor de la lectura en Historia.

Yo puedo ser un ogro pero si no establezco un vínculo desde lo académico, no funciona.

A mí me quedó claro cuando una alumna me dijo: “hoy no le voy a hacer nada”. ¿Cómo explicarle que no me tenía que hacer nada a mí? Ella trabajaba si tenía buena onda conmigo; no es fácil pensar el conocimiento a partir solo de la motivación personal.

B. (35 años, hombre, 7 años de antigüedad,
profesor de Historia)

Una imagen puede ayudarlos por ahí a dimensionar, a cuestionar una cuestión que si no queda en la teoría.

Si ellos me piden “profe veamos una película en la unidad”, vamos a intentar ver, porque está esa herramienta, entonces, ¿por qué no utilizarla?, ¿por qué negarme a eso? Eso ayuda a reflexionar.

Y yo lo veo a diario cuando los chicos me han dicho: profe con vos trabajamos, porque sos buena onda, nos llevamos bien, pero la que viene después no la dejamos dar clases.

Muchos chicos necesitan que los escuchen. Yo veo por lo menos, vienen y me cuentan, la que está embarazada, la que se peleó con los padres. Yo soy la profe de Historia, no soy ni la psicóloga de la escuela ni la coordinadora, pero vienen y me dicen “profe, sabés que estoy de novio con fulana”. No son alumnos míos pero porque necesitan que alguien los escuche, desde eso hasta que tienen los padres enfermos, la madre con cáncer y el padre que no lo quiere dejar ir a la escuela.

D. (27 años, mujer, 2 años de antigüedad,
profesora de Historia)

IV.4. PRIMER ANÁLISIS: ESQUEMATIZACIÓN: DESCRIPCIÓN

Todas las frases siguientes están tomadas literales de las entrevistas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Lo que cree el docente que se pone en juego</p>	<p>A1. Motivación <i>A mí me quedó claro cuando una alumna me dijo: “hoy no le voy a hacer nada”. ¿Cómo explicarle que no me tenía que hacer nada a mí? Ella trabajaba si tenía buena onda conmigo; no es fácil pensar el conocimiento a partir solo de la motivación personal.</i></p> <p>A2. Textos <i>No me convence que los textos escolares simplifiquen, porque a veces los simplifican tanto que el proceso termina desdibujado y sin sentido.</i></p> <p>A3. Interés del alumno <i>Y yo lo veo a diario cuando los chicos me han dicho: profe con vos trabajamos porque sos buena onda, nos llevamos bien, pero la que viene después no la dejamos dar clases.</i></p> <p>A4. Saber del docente <i>Creo que parte de la enseñanza de la historia tiene que ver con eso, con el diálogo, con una cuestión más polifónica, y la crítica; nunca el análisis es una cuestión de crítica, no en el sentido ideológico de crítica, ideológico partidario, sino un sentido que tiene que ver con una forma de analizar las cosas.</i></p> <p>A5. Proyecto Institucional <i>Puedo desde la literatura hacer que lean algo de literatura y desde ahí trabajar la historia, lo hemos realizado a través de un proyecto pedagógico en nuestra escuela.</i></p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Herramientas del docente</p>	<p>B1. Selección y variedad de textos <i>No me gusta trabajar con textos escolares. [...] Me parece que es una versión ya diferida de la historia que tiene una intencionalidad.</i></p> <p>B2. Recursos económicos <i>En el momento de ir a otras instituciones, rescato la experiencia de que se puede dar clase, se puede hacer Historia y se puede aprender desde otro lugar.</i></p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p>Metodología aplicada</p>	<p>C1. Dinámicas grupales <i>¿Cómo enganche que ellos trabajen en ese cuarto? Primero, relacionarlo con el presente y la cuestión lógica, las relaciones lógicas; esto que te digo, ellos tienen de sentido común, y que trato de ayudarlos a aprovecharlo; y mi manera histriónica –hago teatro en el cole– que también ayuda.</i></p>

	<p>C2. Planteos de situaciones problemáticas <i>Se puede despertar la inquietud de los chicos desde distintos puntos y que no necesariamente tiene que ser el recorrido de la historia de manera tan lineal a la que estamos acostumbrados. [...] Las salidas pedagógicas son válidas para desplegar otras formas de conocer: hacer instancias compartidas de trabajo con otros docentes.</i></p> <p><i>Nunca dar como por supuesto casi nada; entonces, pregunta, siempre estar atento a los gestos y preguntar, preguntar, preguntar y preguntar, que todos estén participando del núcleo narrativo.</i></p> <p>C3. Lecturas guiadas <i>Una imagen puede ayudarlos por ahí a dimensionar, a cuestionar una cuestión que si no queda en la teoría.</i></p> <p>C4. Medios audiovisuales <i>Utilizar diversos documentos; en los últimos años trabajamos mucho con imágenes, con la interpretación de imágenes, libre, qué ven ellos. También las películas, incluso las más cuestionadas; en la escuela, muchos trabajamos así.</i></p>
<p style="text-align: center;">D</p> <p style="text-align: center;">Facilitadores para la comprensión</p>	<p>D1. Imágenes <i>No le aporta al conocimiento histórico; yo ocuparía el espacio de las imágenes con texto. Creo que hay una equivocación desde el punto de vista de despreciar el contenido en mayor simplicidad de las imágenes.</i></p> <p>D2. Videos <i>Un día en 5º año, daba neoliberalismo y se me ocurrió hacerles ver una película, Robocop 2, porque es una película en la cual la ausencia del estado hace que una empresa de seguridad brinde seguridad y esa empresa privada crea un robot maldito para que sea maldito y pueda matar más. Después de eso tomé un examen sobre eso, porque fue un contenido que tenía que evaluar.</i></p> <p>D3. Investigaciones <i>Un profesor de Historia no se debería dedicar a la investigación, debe dedicarse a ser profesor. No sé si en la universidad les gustaría que todos los profesores salgamos a investigar.</i></p> <p>D4. Estudios de casos <i>Para fascismo, les pedí que hagan un video y ahí también hay que aprender googleando cómo ir aprovechando las imágenes; un profesor español decía que las aprovechen ellos, no que vengan y hagan copiar y pegar. Que las manejen ellos.</i></p> <p>D5. Búsqueda exploratoria de información <i>Buscar, leer, reconocer puntos de vista, comparar, relacionar, discutir, preguntar, me parece que son procedimientos que están buenos, que hace falta. Es más allá de una fecha y un nombre y por ahí no se dio cuenta de ver los resultados en el procedimiento. Pero lo ves en el lenguaje o en la expresión de ellos, cómo hilan una idea, cómo la desarrollan por escrito o en las cosas que piensan y relacionan. Significa crítica a la interpelación entre ellos.</i></p>

<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Condiciones de aprendizaje de los alumnos</p>	<p>E1. Motivación <i>Muchos chicos necesitan que los escuchen. Yo veo por lo menos, vienen y me cuentan, la que está embarazada, la que se peleó con los padres. Yo soy la profe de Historia, no soy ni la psicóloga de la escuela ni la coordinadora, pero vienen y me dicen “profe, sabés que estoy de novio con fulana”. No son alumnos míos pero porque necesitan que alguien los escuche; desde eso hasta que tienen los padres enfermos, la madre con cáncer y el padre que no lo quiere dejar ir a la escuela.</i></p> <p>E2. Distractores <i>Si utilizaras siempre imágenes, se aburrirían; si utilizaras siempre video, se aburrirían, y pasa lo mismo con el texto escrito. Cuando usás solo palabra escrita, los chicos se aburren porque yo he visto que tienen otra forma de trabajar que no es la que nosotros usábamos.</i></p> <p>E3. Problemas específicos <i>A mí me quedó claro cuando una alumna me dijo “hoy no le voy a hacer nada”. ¿Cómo explicarle que no me tenía que hacer nada a mí? Ella trabajaba si tenía buena onda conmigo; no es fácil pensar el conocimiento a partir solo de la motivación personal.</i></p>
---	--

Figura 1

RANGO CENTRAL

Se puede decir que en la enseñanza de Historia, el docente pone en juego el vínculo docente-alumno, las posibilidades de interacción, los mediadores como posibilitadores de motivación en el aula, aunque considera que las actuales herramientas pueden estar saturadas o generar distractores en el conocimiento de la Historia.

Ello implica que la construcción de la historia pareciera estar ligada a cuestiones de posicionamientos ideológicos y a condiciones contextuales del marco escolar, sea este el currículum prescrito o la identidad institucional que, a la hora de las prácticas, el docente de Historia construye como narrativa.

Creo que parte de la enseñanza de la historia tiene que ver con eso, con el diálogo, con una cuestión más polifónica, y la crítica; nunca el análisis es una cuestión de crítica, no en el sentido ideológico de crítica, ideológico partidario, sino un sentido que tiene que ver con una forma de analizar las cosas.

IV.5. SEGUNDO ANÁLISIS: ESQUEMATIZACIÓN: INTERPRETACIÓN

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN/INTERPRETACIÓN
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Lo que cree el docente que se pone en juego</p>	<p>La modalidad de uso que los docentes realizan en el aula con los libros de texto para la enseñanza de Historia, sus representaciones a la hora de la selección de los mismos y la influencia del currículum prescrito a considerar en el programa a desarrollar implican para ellos una simplificación en el proceso de enseñanza que termina desdibujando el sentido en la transmisión de la historia. Es por ello que el docente pone en juego una variedad de estrategias que motivan la construcción del conocimiento de la historia.</p> <p><i>No me convence que los textos escolares simplifiquen, porque a veces los simplifican tanto que el proceso termina desdibujado y sin sentido.</i></p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p>Herramientas del docente</p>	<p>El docente considera como posibles narrativas sus discursos dominantes, sus posiciones ideológicas preexistentes, los conocimientos a priori en relación con los contenidos a transmitir en la escena áulica y la relación con los procesos cognitivos de los alumnos. Todo esto implica que las propuestas que salen de lo que ellos, los alumnos, habitualmente están acostumbrados, despliegan oportunidades de aprendizaje más eficaces que validan instancias compartidas que les permiten realizar reflexiones, dialogar, preguntar y favorecer el núcleo narrativo que el docente de Historia pretende generar.</p> <p><i>Se puede despertar la inquietud de los chicos desde distintos puntos y que no necesariamente tiene que ser el recorrido de la historia de manera tan lineal a la que estamos acostumbrados. [...] Las salidas pedagógicas son válidas para desplegar otras formas de conocer: hacer instancias compartidas de trabajo con otros docentes.</i></p> <p><i>Nunca dar como por supuesto casi nada; entonces, pregunta, siempre estar atento a los gestos y preguntar, preguntar, preguntar y preguntar, que todos estén participando del núcleo narrativo.</i></p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p>Metodología aplicada</p>	<p>Los procesos que posibilitan la construcción del conocimiento de la historia en relación con las metodologías aplicadas por el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su experiencia en la práctica docente, el vínculo docente-alumno y el sentido de pertenencia al proyecto institucional al cual pertenecen implican una constante variación de procedimientos. Hay un hincapié en procesos de interpelación con modalidades diferentes, de manera tal que dichas metodologías permitan posibilidades de comunicación, comprensión y análisis. Los docentes dicen considerar prioritarios los procesos de relación y de expresión por parte de los alumnos.</p>

	<i>Buscar, leer, reconocer puntos de vista, comparar, relacionar, discutir, preguntar, me parece que son procedimientos que están buenos, que hace falta. Es más allá de una fecha y un nombre y por ahí no se dio cuenta ver los resultados en el procedimiento. Pero lo ves en el lenguaje o en la expresión de ellos, cómo hilan una idea, cómo la desarrollan por escrito o en las cosas que piensan y relacionan. Significa crítica a la interpelación entre ellos.</i>
D Facilitadores para la comprensión	<p>Ante la indagación sobre los facilitadores, los docente describen herramientas que los alumnos manejan; por ejemplo, las tecnologías aparecen como dispositivos a utilizar. Se considera que no se debe crear una saturación de imágenes pero que representan estrategias validas que favorecen la comprensión y la motivación en el aula.</p> <p><i>Para fascismo les pedí que hagan un video y ahí también hay que aprender googleando cómo ir aprovechando las imágenes; un profesor español decía que las aprovechen ellos, no que vengan y hagan copiar y pegar. Que las manejen ellos.</i></p>
E Condiciones de aprendizaje de los alumnos	<p>Ante la indagación sobre las condiciones de aprendizaje de los alumnos, los docentes de Historia narran que las intervenciones por parte de ellos se vinculan con cuestiones de su propia historia subjetiva, donde se comparten aspectos de índole personal en el aula. Esas interpelaciones, cuando no obstaculizan, adquieren significaciones subjetivas que favorecen el vínculo docente–alumno y ligan compromisos ante la tarea sugerida por el docente.</p> <p><i>Muchos chicos necesitan que los escuchen. Yo veo por lo menos, vienen y me cuentan, la que está embarazada, la que se peleó con los padres. Yo soy la profe de Historia, no soy ni la psicóloga de la escuela ni la coordinadora pero vienen y me dicen “profe, sabés que estoy de novio con fulana”. No son alumnos míos pero porque necesitan que alguien los escuche; desde eso hasta que tienen los padres enfermos, la madre con cáncer y el padre que no lo quiere dejar ir a la escuela.</i></p>

Figura 2

RANGO CENTRAL

Se puede afirmar que la modalidad del uso que los docentes realizan en el aula de los libros de texto para la enseñanza de Historia implica para ellos una simplificación en el proceso de enseñanza que termina desdibujando el sentido en la transmisión de la historia. Es por ello que el docente pone en juego una variedad de estrategias de manera tal que dichas metodologías permitan posibilidades de comunicación, comprensión y análisis. Los docentes dicen considerar prioritario los procesos de relación y de expresión por parte de los alumnos, como así también la indagación sobre las condiciones de aprendizaje. Los docentes de

Historia narran que las intervenciones por parte de los mismos se vinculan con cuestiones de su propia historia subjetiva, lo cual sirve para ligar compromisos mayores ante la tarea sugerida por el docente.

No me convence que los textos escolares simplifiquen, porque a veces los simplifican tanto que el proceso termina desdibujado y sin sentido.

Muchos chicos necesitan que los escuchen.

CONCLUSIONES

Se intentarán articular las diferentes conclusiones parciales a las que se ha arribado en cada uno de los capítulos para, de este modo, dar una repuesta a los interrogantes planteados en el comienzo. De igual manera, se intentarán remarcar algunos puntos que quedaron sin resolver y también se atenderán aquellos nuevos interrogantes que se fueron generando durante el transcurso de la investigación, lo cual dará pie a futuras formulaciones.

Se comenzará por la hipótesis planteada en el inicio de la investigación: *las representaciones y las configuraciones transmitidas por los profesores reproducen su propio saber acerca de la historia en función de los textos escolares que ellos mismos seleccionan*. Los aspectos analizados a lo largo de esta tesis permiten esbozar algunas de las posibles aproximaciones sobre este asunto.

En primer lugar, dicha hipótesis no se confirma; los profesores de Historia no reproducen en sus prácticas el saber de su campo vinculado a los textos escolares que ellos eligen. En la línea de los objetivos específicos de la investigación, es posible argumentar las siguientes consideraciones.

En relación con los marcos que introducen la problemática de los libros de textos para la enseñanza de la Historia: los cambios se manifiestan como un abismo, un salto importante, un pasaje que no se sabe cómo transitar. Los facilitadores didácticos permiten una reconstrucción significativa a la hora de la transmisión del campo específico. En palabras de los docentes, los manuales y los textos adaptados al diseño curricular manifiestan una versión degradada de la historia pero, en algunos casos, tienen utilidad organizativa. Esta afirmación convalida fuertemente la intencionalidad ideológica que la industria cultural transmite y promueve en la enseñanza de la historia.

En relación con las modalidades narrativas en las propias prácticas de los profesores de Historia a partir de la selección de los textos escolares: la complejidad en la transmisión a las nuevas generaciones y los procesos de temporalización son asimilados con dificultad y fragmentación por los jóvenes. Si este hiato generacional no está mediatizado por la palabra de autoridad del docente, carece de sentido subjetivo. Las tensiones manifestadas como enajenación en las propias prácticas del docente generan contrasentidos, extrañamiento de la propia práctica y, en algunos casos, una experimentación solitaria del docente en el aula. Cuando el sistema lo permite, hay resistencias e intentos que fisuran la práctica del oficio de enseñar y de aprender. La fuerte connotación que los docentes ponen en lo instituido como condicionante se contrapone a su vez con el rescate de proyectos específicos al interior de la escuela que rompen con prácticas rutinizadas. Es por ello que la perspectiva de mirar y de

experimentar hacia afuera de la escuela en esos mismos proyectos no sólo despierta inquietud en los jóvenes sino en los docentes mismos, que los vivencian como una práctica de resistencia ideológica.

En relación con los procesos de construcción del conocimiento en los sujetos en el marco de la cultura escolar al respecto de la Historia: los docentes manifiestan una necesidad de agendar el discurso desde una práctica significativa, una crítica mediatizada por la pregunta y un permanente diálogo polifónico. La implementación de otros modos diferentes de aquellos aprendidos por el docente implica a los mismos en una selección meticulosa de actividades, un procedimiento que, cada vez más, requiere de una explicación breve en el espacio áulico. El reconocimiento del lugar conocido, familiar para docentes y los alumnos, conlleva la recuperación de vivencias y experiencias determinadas por el interés que representan un acceso a lo cotidiano y a la deliberación como juego interactivo que pone en tensión las posiciones y luchas de poder del ejercicio de autoridad en el espacio áulico.

Se pueden mejorar las condiciones de enseñanza, a través de la enseñanza estratégica, solo si los docentes tienen tiempo para la planificación, el perfeccionamiento y el crecimiento profesional. El uso de estrategias de enseñanza cognitiva implica el uso de mediadores y ayudas mutuas para contribuir a su desarrollo. Se puede mejorar también, en la formación del docente, la implicancia de la toma de conciencia de los temas analizados a partir de buenas preguntas sobre la enseñanza como proceso reflexivo.

Los profesores de historia afirman que se pueden mejorar los libros y otros materiales de enseñanza. Es posible escribir textos que lleven a los alumnos a niveles mucho más altos de comprensión que lo que se propone en aquellos libros que se consiguen actualmente. Pero los editores comerciales producen lo que se pide en el mercado: una cobertura amplia de contenidos, montones de hechos y características. *La verdadera presión para el mejoramiento de los libros de textos debe provenir de los compradores; esto incluye al personal directivo y a los diseñadores de currículum* (ANDERSON: 1995).

Aparecen nuevos interrogantes a considerar como por ejemplo: ¿por qué enseñamos Historia en el secundario? ¿Qué carga horaria debería tener la disciplina Historia? ¿Cómo se enseña Historia? ¿Desde qué posicionamiento se enseña en el nivel medio? ¿Qué narrativas recuperan los profesores a la hora de reconstruir y transmitir los acontecimientos de la historia argentina y sus hechos significativos? ¿De qué formas promueven un análisis crítico y posibilitador de nuevas lecturas? ¿Es posible que los profesores, a partir de la lectura de los

libros de texto de Historia, construyan una representación sesgada de esa Historia? Y, si es así, ¿cómo transmiten en la escena escolar esa historia que los atraviesa subjetivamente?

Bourdieu (2000) considera que toda comunicación que quiera ser eficaz supone también un conocimiento de lo que él llama *grupo de pares*. Esto implica que el profesor sabe que su pedagogía puede chocar en la clase con una contra-pedagogía, con una contra-cultura; lo que él llama *margen de maniobra* implica una elección: dados ciertos contenidos que se quieren impartir, combatir una contra-cultura supone el conocimiento de ésta.

El intercambio oral en la clase sólo es la imagen de una legalidad que probablemente sea la misma legalidad social y política. ¿No es también la clase el objeto de una contradicción que existe en la sociedad: la lucha política? ¿Qué quiere decir *legítimo*? Esta palabra es un término técnico del vocabulario sociológico, ya que sólo las palabras técnicas permiten decir y, por tanto, pensar. De manera rigurosa, las cosas que se presentan difíciles. Es por ello que el lenguaje que se emplea es un lenguaje dominante desconocido como tal, es decir: tácitamente reconocido como legítimo. Es un lenguaje que produce lo esencial de sus efectos mientras da la apariencia de no ser lo que es. Otra cuestión fundamental a subrayar es que este lenguaje dominante y desconocido como tal, es decir, reconocido como legítimo, pareciera que no se halla en afinidad con determinados contenidos ¿No hace difícil o imposible decir determinadas cosas en el sistema escolar? El lenguaje legítimo se halla en afinidad con cierta relación con el texto que niega. Una de las propiedades del lenguaje legítimo consiste precisamente en aquello que notaba Jean-Claude Chevalier: *una escuela que enseña la lengua oral, ¿sigue siendo una escuela? Una lengua oral que se enseña en la escuela, ¿sigue siendo una lengua oral?* (citado en BOURDIEU, 2000).

Esta apropiación particular del lenguaje implica un proceso de ideologización, de resistencias y también tensiones que no siempre son asimiladas ni percibidas a fin de que los estudiantes recreen y resignifiquen, con su propia historia, la historia contada, narrada por otro con su propia singularidad y –como señala Jacques Hassoun– con su propia traición. Las disposiciones internas y las estrategias de construcción marcan una temporalidad muchas veces difícil de analizar. Desde este lugar, surge un interrogante que a decir verdad implica un fuerte compromiso con la palabra: en la representación de la Historia, ¿los profesores de Historia recrean su propia historia? Y si es así, ¿cuál de ellas? ¿La que incluye virtuosas proezas o aquella que narra penosas inequidades? Así, concluimos el presente trabajo de investigación con más preguntas que respuestas, pero sosteniendo firmemente que de eso se trata de la investigación en el campo de las Humanidades, de mantener vivas las preguntas.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO

ABRIC, J. C.

Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán. México, 2001.

AGUIAR, LILIANA y CERDÁ CELESTE

“¿Retornos, crisis o terceras vías? Lo político y el presente en la enseñanza”. In *Enseñanza de la Historia, Debates y Propuestas*, Miguel Ángel Jara (compilador). Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, 2008.

ANDERSON, CHARLES W.

“La enseñanza estratégica de las ciencias”. In *Estrategias para enseñar a aprender*, Beau Fly Jones, Annemarie Sullivan Palincsar, Donna Ogle, Eileen Carr. Aique, Buenos Aires, 1995.

ARÓSTEGUI, JULIO

“Sociología e historiografía en el análisis del cambio social reciente”. *Historia Contemporánea*, 147, 1990.

Nuevas reflexiones sobre el presente como historia, Nº 9-10, p. 13-43. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2001.

BOURDIEU, PIERRE

“Lo que significa hablar”. In *Cuestiones de sociología*. Istmo, Madrid, 2000.

BRUNER, JEROME SEYMOUR

Desarrollo cognitivo y educación. Morata, Madrid, 1988.

BUCKINGHAM, D.

Crece en la era de los medios electrónicos. Morata, Madrid, 2002.

Más allá de la tecnología. Manantial, Buenos Aires, 2008.

CAMILLONI, ALICIA

Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Gedisa, Barcelona, 1997.

CASTORIADIS, CORNELIUS

La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores. Buenos Aires, 2007.

CATTARUZZA, ALEJANDRO

Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2007.

CORNEJO Y LÓPEZ ARRIAZU

“El análisis de manuales escolares y la historia de la enseñanza de la ciencia como recurso en la formación docente”. *Revista Iberoamericana de Educación.* UBA, Buenos Aires, 2005.

CUESTA FERNÁNDEZ, RAIMUNDO

Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.

CHARTIER, ROGER

El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación. Editorial Gedisa, Barcelona, 1992.

Escribir las Prácticas. Foucault, de Certeau, Marin. Editorial Manantial, Buenos Aires, 2006.

DEVOTO, FERNANDO y PAGANO, NORA

Historia de la Historiografía Argentina. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2009.

DURKHEIM, EMILE

Educación y Sociología. Schapire, Buenos Aires, 1974.

DUSSEL, INÉS y QUEVEDO, LUÍS ALBERTO

VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires, Santillana, 2010.

ENAUDEAU, CORINNE

La paradoja de la representación. Paidós, Buenos Aires, 1999.

FOUCAULT, MICHEL

¿Qué es un Autor? Universidad Autónoma de Tlaxcala y La Letra Editores, México, 1969.

Microfísica del poder. La Piqueta, Madrid, 1979.

¿Qué es la Ilustración? La Piqueta, Madrid, 1996.

GAMBOA, ÁNGEL SOTO

“Historia del Presente: estado de la cuestión y conceptualización”. *HAOL*, Núm. 3. Universidad de Los Andes, Chile, 2004.

GERBAUDO, ANALÍA

Objetos que importan. La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina. Ediciones UNL, Santa Fe, 2010.

GORDILLO, MARIANO MARTÍN

"Educar es mucho más que enseñar: es humanizar". In *Iberoamérica divulga, red iberoamericana de divulgación y comunicación científica*: <http://www.oei.es/divulgacioncientifica>. Consultado el 10 de marzo de 2015.

GLASER, BARNEY y STRAUSS, ANSELM

The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Aldine, New York, 1967.

GUTIÉRREZ VÁSQUEZ, JOSÉ ANTONIO

El libro de texto como material didáctico. Universidad de El Salvador, Buenos Aires, 2008.

GUYOT, VIOLETA ET AL.

Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1992.

HALPERIN DONGHI, TULIO

Ensayos de historiografía, El Cielo por Asalto, Buenos Aires, 1996.

HASSOUN, JACQUES

Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1996.

ITO, MIZUKO

Ingeniería Juego: Una historia cultural de Software para la Infancia. MIT Press, Cambridge, 2009.

ITO, MIZUKO. ET AL.

Vivir y Aprender con Nuevos Medios: Resumen de los resultados del Proyecto de la Juventud digital. MIT Press, Cambridge, 2010.

JACQUES, AMADEO

“Memoria”. In *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Gustavo Bombini. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2004.

JENKINS, H.

Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios. Paidós, Barcelona, 2008.

MIZRAHI, GUIDO

Perfil de Facebook del autor. Consultado el 20 de febrero de 2015.
<https://www.facebook.com/guido.mizrahi>

MONTERO, DERNA EVIS

Las representaciones sociales en las prácticas discursivas del profesor/a acerca del alumno/a del ciclo de especialización. Dos casos: uno de gestión pública y otro de gestión privada en Villa María, año 2005. Trabajo Final de Grado: Licenciatura en Ciencias de la Educación. Centro Universitario Antonio Sobral, Universidad Nacional de Villa María, Villa María, 2007.

MOSCOVICI, S.

El Psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul, Buenos Aires, 1979.

PALTI, ELÍAS

La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.

PERÍCOLA, GRACIELA

Las prácticas que dan cuenta de sí al artista en el campo de las artes visuales. Tesis Doctoral. Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2013.

ROMERO, LUIS ALBERTO; SABATO, HILDA; DE PRIVITELLIO, LUCIANO;
QUINTERO, SILVINA

La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2004.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R.

Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona, 2000.

TORRES, J.

Globalización e Interdisciplinariedad. El Currículum Integrado. Monata, Madrid, 1994.

ZABALA, A.

“El Libro de Texto como referente o excusa para abordar el análisis de los antecedentes curriculares”. In *El Currículum en el centro educativo*, T. Mauri et al. Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1990.

ZURRIAGA, F. y HERMOSO, T.

“La Pedagogía de Freinet. Alternativas al libro de Texto”. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 1991.

ÍNDICE DE FIGURAS

Cuadro 1:

PRIMER ANÁLISIS: ESQUEMATIZACIÓN: DESCRIPCIÓN..... 80 - 82

Cuadro 2

SEGUNDO ANÁLISIS: ESQUEMATIZACIÓN: INTERPRETACIÓN.... 84, 85

Cuadro 3

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FOCUS GROUP..... 101, 102

ANEXO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: FOCUS GROUP

<p><i>Estudio cualitativo-exploratorio.</i></p> <p>Diagnóstico de las representaciones de los profesores de Historia en la escuela media a partir de los textos escolares.</p> <p>Guía de pautas para la confección del instrumento.</p>
--

Grupo Focal
Prueba Piloto

Consigna introductoria

Presentación de la moderadora y de los participantes: «Todos ustedes hicieron una elección hace un tiempo. Les pido que tomen un momento para recordar qué los motivó a realizar esa elección».

<p>Clima grupal. Primeras asociaciones. Aspectos racionales y emocionales.</p>	<p>En relación con la palabra “Historia”, ¿cuáles son las primeras palabras que se le vienen a la mente?</p> <p>¿Qué sentimiento o ideas despierta?</p> <p>¿Con qué expectativa se emprende esta elección: ser profesor de Historia?</p> <p>¿Con qué desilusiones o insatisfacciones se ha encontrado?</p> <p>¿Qué significa dictar una clase de Historia (implicaciones objetivas y subjetivas)?</p>
<p>Trabajo del profesor. Producción. Mercancía.</p>	<p>¿Se aprende a ser profesor de Historia?</p> <p>¿Se construye la identidad de un profesor?</p> <p>¿Qué produce un profesor de Historia?</p>
<p>Prácticas del lenguaje (códigos, significación). Recorrido interno.</p>	<p>¿Podría definir la Historia desde su perspectiva?</p> <p>¿Ha realizado algún escrito últimamente?</p> <p>¿Cómo se aproxima a los temas a desarrollar antes de dictar una clase?</p>
<p>Prácticas. Motivaciones. Fuentes de Información.</p>	<p>¿Qué impacto cree que tiene lo que usted hace?</p> <p>¿Para usted? ¿Para la sociedad?</p> <p>¿Cuáles son las fuentes de información que, a su criterio, considera legítimas para transmitir?</p>

Técnica. Procedimientos. Instrumentos.	<p>¿Qué produce usted a través de lo que hace?</p> <p>¿Qué técnicas, procedimientos o métodos considera valiosos para transmitir la historia a los jóvenes?</p> <p>¿Cree que en algunos casos la improvisación o el relato de acontecimientos fortuitos pueden ser válidos?</p>
Anecdotario. Historias. Experiencias. Formación.	<p>¿Su experiencia personal influye en el dictado de sus clases?</p> <p>¿Qué experiencia o anécdota consideró significativa en la escena del aula?</p>

Figura 3