

La construcción de conciencia histórica en escuelas santafesinas. Aproximaciones a partir del análisis de narrativas docentes.

Ruiz, María Clara y Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra.

Cita:

Ruiz, María Clara y Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra (Mayo, 2022). *La construcción de conciencia histórica en escuelas santafesinas. Aproximaciones a partir del análisis de narrativas docentes. XVIII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/68>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/6yU>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XVIII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Santiago del Estero, 10-13 de mayo de 2022

Mesa: 108 - La investigación, la enseñanza y las innovaciones en la historia escolar en el siglo XXI.

Coordinadores: Mariano Campilia (UNC), Miguel A. Jara (UNComa), Gisela Andrade (UNQ)

La construcción de conciencia histórica en escuelas santafesinas. Aproximaciones a partir del análisis de narrativas docentes.

María Clara Ruiz, FHuC – UNL (Santa Fe, Argentina). E-mail: ruizmariaclara@gmail.com
Mariela Coudannes, FHuC – UNL (Santa Fe, Argentina). E-mail: macoudan@fhuc.unl.edu.ar

No publicar.

1. Puntos de partida

Se presentan avances de una investigación doctoral en curso¹ que se inscribe en el proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral². Se centra en el análisis de narrativas producidas por la doctoranda mediante entrevistas realizadas en los últimos meses a egresados/as de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, todos con distintas trayectorias e inserción en escuelas de la ciudad de Santa Fe.

En esta ponencia se exponen claves interpretativas de las primeras cuatro entrevistas. A continuación, algunas de las preguntas que fueron el punto de partida:

¹ Tesis doctoral en curso de la Mag. María Clara Ruiz, en el marco del Doctorado “Sentidos, teorías y prácticas de la educación”, Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral).

² Proyecto CAI+D convocatoria 2020, aprobado por Res. C.S. UNL N° 378. Dirección: Mariela Coudannes, Co-dirección: Oscar Lossio.

1. ¿Qué opinan tus estudiantes sobre el estudio del pasado y en particular los contenidos que se trabajan en clase? ¿Qué dificultades presentan en relación con la comprensión del tiempo histórico?
2. Cuando surgen vinculaciones con el presente y el futuro: ¿es frecuente o poco probable que suceda? Si sucede, ¿surge de los estudiantes o más bien, es algo que vos proponés? ¿Hay alguna diferencia respecto de las clases de otras asignaturas del área de Sociales?
3. ¿Qué temas o problemas del presente considerás que deben plantearse en una clase de historia? ¿Cuáles son los motivos de tu selección (vinculación con la vida personal, reconocimiento de cambios sociales, proyecciones de futuro...)? ¿Qué formación tenés para trabajarlos?
4. ¿Tenés libertad en la planificación anual para priorizar, jerarquizar, incorporar contenidos? ¿Es individual o por departamento?

2. Marco teórico.

2.1. La construcción de conciencia histórica a través de la narrativa

Para Rüsen y otros muchos que se han dedicado a estudiarla en los últimos años, la conciencia histórica es la habilidad humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente, por medio de la experiencia de la realidad pasada. Entiende, de modo general, que la historia no es una perspectiva de lo que fue, sino un nexo significativo entre pasado, presente y futuro, “una traducción del pasado al presente, una interpretación de la realidad pasada vía una concepción del cambio temporal que abarca el pasado, el presente y la expectativa de acontecimientos futuros” (Rüsen, 1992: 29). Como explica Paula Pantoja Suárez, la capacidad humana de reflexionar sobre el tiempo es lo que permite a las personas ser críticas de los límites de su mundo y participar de la construcción cultural (Pantoja Suárez, 2012).

Es importante considerar, entonces, que en los procesos de construcción de sentido y de conciencia histórica, no se involucra exclusivamente el pasado, sino la interdependencia entre el pasado, el presente y el futuro, pues solo en esta interdependencia es que los sujetos consiguen orientar los hechos y su vida en el tiempo. La conciencia histórica se materializa en las narrativas, como un sistema de operaciones mentales que fundamenta todo pensamiento histórico y todo conocimiento histórico científico (Rüsen, 2010a). Por otra parte son un mecanismo de

construcción de realidades, ya que al poner en discurso un hecho, este cobra sentido, entidad. De este modo, si bien el pasado existe, solo tiene sentido cuando se hace presente en la narración (Rüsen, 2003).

Una narrativa tiene un potencial transformador, dado que contiene al relato, pero posee una temporalidad, establece causalidades y produce relaciones, constituyéndose en una vía de acción para el sujeto. Posee una fuerte potencialidad política, en la medida en que puede mantener, o transformar una determinada comprensión del entorno. La función de la narrativa consiste en hacer inteligibles las acciones para sí mismos y para los otros, por lo tanto se considera que el discurso narrativo es fundamental en los esfuerzos para comprender la enseñanza y el aprendizaje (McEwan y Egan, 1998).

2.2. Tiempo, conciencia histórica e interrogantes sobre su “utilidad”

La historia necesita ser escrita, presentada de alguna manera, y al mismo tiempo, se inserta en un contexto cultural práctico de funciones, que tiene un efecto determinante sobre el proceso de conocimiento, si se piensa, por ejemplo, en su punto de partida inicial: la pregunta histórica. Las funciones prácticas llevan a pensar en situaciones corrientes de toma de posición directa de los usos del saber histórico como, por ejemplo, la elaboración de diseños curriculares para la escuela obligatoria (Rüsen, 2010b).

El desarrollo de la conciencia histórica implica una capacidad de comprensión del tiempo no lineal, que es superadora de la visión simplificadora de la historia en cuanto mera “proveedora de lecciones” (Rüsen, 1992). Al indagar acerca de los objetivos del conocimiento histórico, Rüsen identifica, en líneas generales, cuatro, que se concretizan en el desarrollo de la competencia narrativa. El primero consiste en que a través del aprendizaje histórico se debe abrir la orientación temporal de la propia vida práctica sobre la experiencia histórica (se “abren los ojos” para la presencia perceptible del pasado). Segundo, se vincula a la subjetividad de quien aprende, a esas carencias de orientación que vehiculizan el recurso rememorativo del pasado, sin las cuales el conocimiento histórico es una simple acumulación de reminiscencias. En tercer lugar, la referencia subjetiva del aprendizaje histórico se da en las relaciones entre sujetos diferentes, en las cuales se construye identidad histórica. Finalmente, el aprendizaje histórico debe organizarse en torno a una dinámica en la cual no solo los factores cognitivos, sino también los componentes estéticos y políticos, sean los objetivos del aprendizaje de conocimiento histórico (Rüsen, 2010c).

Para Paul Ricoeur, el tiempo histórico que se teje en las tramas supone unos ciertos momentos establecidos, por ejemplo, el “hoy”, en función del cual hay un “ayer” y un “mañana”. Sin esta noción, no se podría establecer la idea de acontecimiento que rompe con una era anterior y que inaugura un curso diferente de todo lo que había precedido, en palabras del autor: “no hay presente, por lo tanto, tampoco pasado ni futuro en el tiempo físico, hasta que un instante no sea determinado como ahora, como hoy, o sea, como presente”. Quien narra históricamente se hace contemporáneo de los acontecimientos pasados mediante la reconstrucción viva de su encadenamiento. Esclarece el autor, “en una palabra ¿es inteligible el pasado de otro modo que no sea su persistir en el presente?” (Ricoeur, 1996: 789, 840). Se establece una generación de sentido que vincula un intercambio dialéctico entre el pasado interpretado y el presente que interpreta. Así, el presente histórico es más que una simple bisagra entre pasado y futuro, es el espacio común de experiencia y horizonte. Según el autor el presente es -o, al menos, puede ser- la fuerza inaugural de una historia por hacer (Ibídem).

Esta centralidad del presente interpretante remite a la definición de Gadamer sobre la conciencia histórica, como una capacidad que comporta un privilegio y una carga a la vez, de “tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones” (Gadamer, 1993: 41).

Para Heller el presente se transforma en pasado a través del recuerdo y en futuro cuando se decide, se planifica y se proyecta. El aparentemente “irremediable” ritmo y paso del tiempo -no se puede conocer el futuro o cambiar el pasado- es una cuestión, cuanto menos, relativa. La interpretación, la reconstrucción del pasado y los sentidos que se le atribuyen, son variables según experiencias e intereses. Por otra parte, “aunque no podemos conocer nuestro destino, podemos conocernos a nosotros mismos en un grado suficiente como para excluir, al menos, ciertas posibilidades” (Heller, 1982: 38).

Ello implica la capacidad de elegir el modo de estar en el presente (Heller, 1999). La narración de una historia sería una “unidad organizada de información del mundo en el que tuvo lugar el acontecimiento”. Da cuenta de qué sucedió, cómo sucedió y por qué de un modo coherente. Cuanto más significativa es la historia, más involucra el “ahora” de cada uno y más selectivamente se cuenta. Seleccionar significa omitir, cambiar, añadir (Heller, 1982: 51-2). En la narración se contienen tanto las ideas de atribución de sentido como de explicación, dado que su objetivo es hacer comprender los cambios temporales y espaciales de un problema social, respondiendo a la demanda de satisfacer una necesidad, de dar sentido a la propia vida, de cubrir las lagunas de la concepción del mundo (Heller, 1982, 1999).

2.3. La problematización como llave fundamental

La problematización conlleva en primer lugar el cuestionamiento de las representaciones del sentido común sobre temáticas del pasado, del presente o del futuro. Se trata de problematizar para desnaturalizar lo social y construir habilidades de pensamiento. Una segunda dimensión fundamental de la problematización refiere a un enfoque que parte de situaciones reales conflictivas que requieren tratamiento y soluciones colectivas. Según los especialistas en el tema, los problemas han de ser abiertos, han de poder debatirse y ser tratados en el cruce de distintas disciplinas, con lo que plantean un desafío al curriculum prescripto. Tienen la ventaja de estimular la motivación de los estudiantes y, al mismo tiempo, propiciar la formación de competencias vinculadas al ejercicio consciente de la ciudadanía (García Pérez, 2014; Ramírez Cuartas, Riveros Correa y Vargas Mendoza, 2015; Ocampo Ospina y Valencia Carbajal, 2019). Sin embargo, diseñar el curriculum en términos de problemas sociales relevantes conlleva una reflexión historiográfica y epistemológica profunda que tiende a soslayarse en el ejercicio de la profesión (Coudannes y Andelique, 2018; Coudannes, 2019). La tarea requiere además la vinculación pasado-presente-futuro, en tanto posibilita la construcción de una conciencia histórica fundamental para la ciudadanía crítica. Es decir, el pasado adquiere sentido a partir de preguntarse por problemas sociales del presente, lo que implica reconocer su historicidad y establecer nexos con la realidad inmediata de los y las jóvenes, no sólo para analizar, reflexionar y argumentar, sino también para que se reconozcan protagonistas de futuros posibles, probables y deseables (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014), ya que el mañana no es inexorable e inevitable, sino que se lo puede pensar y cambiar.

Como aseveran Ocampo Ospina y Valencia Carbajal, emplear el enfoque de problemas sociales relevantes requiere, entre otros aspectos, “la movilización de habilidades cognitivas lingüísticas”, “comprender la complejidad de los fenómenos sociales” desde “una mirada interdisciplinar” y “de la realidad social como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales” (Ocampo y Ospina, 2019: 64-7).

3. Metodología

En las últimas décadas la investigación educativa se ha sustentado principalmente en tradiciones interpretativas -su finalidad es describir e interpretar los fenómenos educativos a partir del estudio de los significados y las intenciones de las acciones de los agentes en su entorno cotidiano-, y crítica -su propósito es explicar, comprender e introducir cambios para transformar

la realidad educativa desde una perspectiva liberadora y emancipadora-. Los estudios macro han sido reemplazados por análisis micro, cualitativos, más interesados en el proceso que en el producto (Pagès Blanch, 1997).

La indagación cualitativa parte de preguntas formuladas vagamente y construye diseños flexibles que se van adaptando a las necesidades de la investigación. En ella predomina una aproximación empática a las distintas situaciones, nada se da por sobreentendido, y la visión sobre la realidad es holística (Alvarez- Gayou, 2003). La realidad no es algo objetivo sino una construcción intersubjetiva, así como el conocimiento. Se admite que la pesquisa tiene efectos sobre el objeto. El giro lingüístico propició la revalorización de la narrativa en el sentido de que esta representa en sí misma la realidad de la estructura del pasado, y el modo por excelencia en que constituyen las identidades sociales. Sería la condición del ser social, de la conciencia social y de la acción social. Esta última es inteligible a partir de las narrativas ontológicas y públicas con las que el actor se identifica (Roberts, 2001). La producción de narrativas permite la identificación del tipo de decisión que los juicios morales producen, lo cual supone que hay una estrecha relación entre el lenguaje mediado simbólicamente y los procesos de formación y modificación de la conciencia.

En la misma línea Pedro Reis (2012) afirma que la investigación narrativa no se reduce a una metodología para la recolección y el análisis de datos. Es también una actividad subjetiva que involucra afectos, sentimientos y trayectorias; permite entender mejor las causas, intenciones y objetivos de las acciones humanas, pero también sus contextos. Las narrativas sobre el recorrido profesional ayudan a que los profesores tengan una actitud de crítica permanente, tomen conciencia de lo que no saben, y sientan motivación para modificar sus prácticas. Para este trabajo resulta útil el tipo “narrativas de trayecto”, es decir, aquellas que “constituyen una oportunidad para que los profesores reflexionen sobre su carrera y su vida”, desafiándolos “a que reflexionen sobre su pasado y renueven su futuro” (Reis, 2012: 26).

Como se dijo anteriormente, los y las docentes entrevistados en los últimos meses son todos/as egresados del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades pero difieren en la antigüedad y la inserción profesional en diferentes escuelas de la ciudad.

4. Las entrevistas

A menudo, el informe de una investigación narrativa presenta y analiza un conjunto de casos particulares. Sin embargo, el propósito de este análisis no es la generalización, sino el estudio de las particularidades y de la complejidad de cada caso, es decir, de la realidad específica de cada

sujeto, de los sentidos particulares que atribuye a esa realidad y de las explicaciones y argumentos que presenta. (Reis, 2012: 29)

En consonancia con la perspectiva metodológica adoptada no se pretende obtener generalizaciones sobre el tema sino algunas claves que permitan profundizar en las cuestiones analizadas.

Primer punto:

¿Qué opinan tus estudiantes sobre el estudio del pasado y en particular los contenidos que se trabajan en clase? ¿Qué dificultades presentan en relación con la comprensión del tiempo histórico?

Docente 1:

(...) yo no sé si los alumnos están entendiendo lo que uno les está presentando, es decir, no sé si logran generarse una representación mental de los conocimientos que nosotros tenemos.

(...) lo que me pregunto continuamente es, hasta qué punto es significativo lo que yo les enseño [... por ejemplo...] que un alumno aprenda sobre la Edad Media.

(...) también lo que veo es una falta de bagaje cultural en general [para el análisis de canciones y películas], que tienen mucho de contenido histórico (...) termina siendo un monólogo, porque uno termina explicando toda la letra... ahí te quedás “a medias”.

(...) creo que es muy difícil esta cuestión de las vinculaciones temporales.

Docente 2:

(...) siempre nos han formado en base a los procesos, y es eso lo que uno intenta transmitir, pero cuesta mucho hacer esas conexiones. (...) los más chicos (...) no se salen del “25 de mayo y 9 de julio”, no pueden comprender esos hechos como partes de procesos, (...) ni hablar cuando tenés que encima vincular (...) con el contexto mundial.

(...) uno trata de (...) conectar, pensar en las formas de participación (...) hoy cómo participamos... o “qué hemos logrado en el transcurso de ese tiempo...” y se les generan unas *mezclas* de ese juego pasado/presente.

(...) [Acerca de si tiene sentido estudiar las cosas del pasado] Sí, siempre está latente ese planteo... principalmente los más chicos que por ahí no logran comprender, que parte de lo que tenemos hoy es parte de ese pasado.

(...) por más atractivo que sea el material y la energía que uno le ponga, sucede que no le encuentran “el atractivo” a la materia y siguen estas preguntas de “para qué estudiar esto”.

(...) los cursos más grandes... tienen todo un trayecto que pueden ir hilvanando los procesos históricos, entonces establecen paralelismos con el presente o preguntas sobre el presente, entonces claro, “tenemos esto porque pasó aquello”... tienen todo un recorrido.

Docente 3:

[En primer año apunto a...] introducir la dimensión temporal desde una perspectiva más “propia”... más individual y más social también, como por ejemplo pensar el tiempo histórico en función de la propia vida y que ellos puedan aplicar categorías temporales a su propia experiencia de vida y a las relaciones que construyen con otros sujetos. (...) aprovecho para problematizar la historia que probablemente ellos traen de la escuela primaria, por qué es distinta a la historia que vamos a estudiar ahora, tratar de “romper” ciertas miradas que traen... lo cierto es que después suele “filtrarse” esa mirada más infantil... de la historia como sucesión de hechos, de cuento, donde todo va unido “como una cadenita”...

(...) comprender la permanencia... ese es un concepto que les cuesta un montón... También el concepto de periodización, (...) Luego también identificar que en la historia hay cosas que cambian y cosas que permanecen, y que eso determina la existencia de un período (...), pero cuando tienen que pensar en los procesos históricos les cuesta un montón, (...) Y después lo que les cuesta bastante es el tiempo sincrónico. (...) las categorías temporales generan bastantes dificultades, y lo que no les genera dificultades es el tiempo lineal y el acontecimiento... eso es lo que traen con más facilidad de la escuela primaria.

Docente 4:

(...). En el caso, por ejemplo, del tema de la temporalidad, no hay cuestionamientos... todo lo que tenga que ver con estas materias como Historia a los chicos les atrae... no sé... en 3er año con revolución industrial... ellos lo traen a su presente, a la explotación laboral... es una materia que a ellos les interesa, muchas veces anclando, en la medida que se puede, con cuestiones del presente, o con el pasado reciente... genera ciertas inquietudes en ellos.

Segundo punto:

Cuando surgen vinculaciones con el presente y el futuro: ¿es frecuente o poco probable que suceda? Si sucede, ¿surge de los estudiantes o más bien, es algo que vos proponés? ¿Hay alguna diferencia respecto de las clases de otras asignaturas del área de Sociales?

Docente 1:

(...) creo que hay contenidos que se pueden vincular más, o sea, o que se les pueden presentar como más próximos a ellos (...) lo que me doy cuenta es que si trabajo cuestiones más ligadas a los sistemas de producción o las técnicas de producción, ellos pueden vincularlo más con la actualidad. (...) cuando uno trabaja con 1ro o 2do, hay una cuestión de lejanía temporal con los temas y de ausencia de esas representaciones mentales en cuanto al contenido que uno está hablando. Inclusive, cronológicamente, el orden de los programas es así... para los cursos de chicos más chicos la parte más antigua del programa y en los últimos años la parte de historia más reciente. Lo que deberíamos plantearnos es si realmente eso tiene que ser así. ... digo, la posibilidad de una historia más de tipo presente [...] con] 1ro y 2do, y abordar estos contenidos de mayor lejanía en el tiempo con los más grandes, que puedan dar otro tipo de análisis. Pero ahí hay una cuestión de que habría que cambiar por completo todos los programas.

(...) yo trato de buscar estas vinculaciones, pero igual hay temas que “se prestan” mucho más para establecer estas vinculaciones.

(...) me parece que hay un desinterés, y un desconocimiento también por la realidad actual... uno plantea las cosas y termina hablando solo, cuando uno intenta establecer la vinculación con lo que pasa en la realidad actual y ellos desconocen la realidad, no se puede plantear este “ida y vuelta”.

(...) [En otras materias como Construcción de la ciudadanía, Seminario de investigación y otras] se plantea el contenido de una determinada forma que te permite ir y volver en el tiempo e ir relacionando. Insisto en que tal vez tiene que ver con la organización de los programas. Historia está planteado de manera demasiado temporal, se plantea una dificultad a la hora de establecer, digamos, la orientación (...) tampoco se trata de forzar relaciones con el presente.

Docente 2:

(...) En algunas instituciones se plantea el Seminario [de investigación] como el abordaje de alguna problemática general, pero no muy ligada a la cuestión del tiempo, por ejemplo: la problemática aborigen (...) desde diferentes perspectivas. En las escuelas donde yo trabajo, se combinó con los compañeros de historia y con el equipo directivo que (...) se toquen temas que originalmente se trabajaban en historia de primer año antes de la reforma, (...) porque si no esos contenidos luego se acumulan en 2do y es imposible abordarlos, más los contenidos de 2do que se juntan. Pero eso depende de las instituciones y las decisiones que se tomen, porque el seminario tiene que rondar acerca de una problemática, como está la libertad de elegir cuál problemática, bueno, se puede abarcar ahí (...) siempre es un tentativo porque nunca se llega a alcanzar todo.

(...) En Construcción [de la ciudadanía] yo tuve, por suerte, la libertad de poder, basándome en las prescripciones ministeriales, dar un giro en torno a lo que “uno cree” que a los alumnos les puede interesar en ese marco, (...) yo trato, aunque casi siempre me queda afuera porque nunca me

alcanza el tiempo para abordarlo, es una unidad que armé sobre la participación de los jóvenes en el tiempo y en la actualidad, como para rondar en algo que los involucre un poco más. Y en (...) [5to año], (...) trabajamos análisis de caso también, problemáticas actuales, “cosa” que incentive un poco y se acerque a los objetivos de la materia que es la construcción de un ciudadano.

Docente 3:

(...) traigo una mirada de la historia, de la historia como la transformación social a través del tiempo y que siempre nuestro objetivo debería ser entender el mundo en el que vivimos, y eso me permite a mí dimensionar qué es lo que yo quiero enseñar. Reconozco que entre los y las docentes de la escuela yo debo ser la que “recorta más contenido”... en el sentido de pensar, “este contenido le tiene que servir a mi alumno/a para tener alguna herramienta más para entender el mundo en el que vive” entonces bueno... de revolución francesa... “esto lo saco, esto lo saco”... ese cuestionamiento yo se los acerco a los chicos... (...) No me he encontrado con muchos cuestionamientos, pero creo que es por la escuela misma... el cuestionamiento lo acerco yo.

(...) En Formación Ciudadana 1 [propongo] (...) problematizar qué cosas hemos aprendido a través de esos vínculos sociales, (...) trato de problematizar ahí, en función de que venimos observando en la escuela algunas dificultades en los chicos y las chicas para entender cuáles son las reglas de la escuela... en un sentido tal vez más “sutil”, no la normativa en sí... (...)

Docente 4:

(...) trabajo en 2do, 3ro y 4to, todas las materias que doy son Historia. (...) En cuanto a los programas, a las planificaciones las tenemos según los NAP, y eso es lo que hemos privilegiado, es decir, es un recorte en base a los NAP y teniendo en cuenta también lo que sería la selección de contenidos de la provincia.

(...) en 3er año nos centramos fundamentalmente en las tres revoluciones -revolución industrial, revolución francesa y revolución de mayo- tratando de trabajar más con problemas, porque resulta muy complejo trabajar todo lo que es la formación del estado nación en Argentina.

(...) no tratamos de hacer una “historia general” sino que intentamos ir a ciertas problemáticas para que los chicos se detengan más a analizar.

(...) Por un lado surge de ellos, pero por el otro es algo que sí, nosotros planificamos por ejemplo, cuando trabajamos en 2do las sociedades indígenas, nos dedicamos un tiempo a pensar en la actualidad, en las comunidades indígenas, en sus derechos... entonces siempre tratamos de incorporar esto para que ellos puedan... les sea... puedan acceder mejor a esos conocimientos... algo que nos pasaba unos años atrás, por ejemplo con el tema de las comunidades indígenas, era

como “tiempo pasado”... no sólo porque lo trabajábamos en tiempo pasado, sino porque en la concepción de ellos era “acá no existen”...

Tercer punto:

¿Qué temas o problemas del presente considerás que deben plantearse en una clase de historia?
¿Cuáles son los motivos de tu selección (vinculación con la vida personal, reconocimiento de cambios sociales, proyecciones de futuro...)? ¿Qué formación tenés para trabajarlos?

Docente 1:

(...) ¿y que a su vez me parezca que puedan ser significativas para ellos? Las problemáticas ambientales (...) por otro lado, trabajar la inmigración [y el feminismo].

(...) pero la verdad es que la propia dinámica de la escuela nos limita mucho, por los tiempos (...) además, para este tipo de trabajo es interesante e importante el trabajo con fuentes, que haya una investigación previa de los chicos, y me ha pasado que al plantear este tipo de trabajo, “vienen dos con fuentes”. Ahí pienso... ¿es el interés de ellos o es el mío?

(...) de los [problemas] ambientales tengo conocimientos. He hecho varias lecturas “aparte”. Lo que sí, me cuesta encontrar material específico de historia ligado a por ejemplo el impacto ambiental en perspectiva histórica. Hay mucho por construir en cuanto a recursos para el aula, (...) hay muy poco material disponible.

(...) [sobre otros temas hay más, ejemplo feminismo o historia reciente] el desafío es armar... hay que sentarse y armar...

(...) los análisis de la geografía pueden aportar bastante... pero hay que hacer esa articulación.

(...) soy sincero, últimamente las capacitaciones pasan más por otro lado, cuestiones ligadas a comprensión lectora, gestión de las instituciones, etc., más que cuestiones específicas de historia.

Docente 2:

(...) el problema es que en Historia los tiempos nos corren tanto, que incluso terminamos en un contexto contemporáneo, pero que tampoco es contemporáneo a ellos (...) lamentablemente, la división de los contenidos que ministerialmente se nos propone, es imposible llegar a abarcar todo.

(...) para mí, y además teniendo en cuenta las materias que trabajo, la cuestión de la lucha por derechos... es algo que sale mucho y con lo que los chicos se enganchan mucho, está muy fresco, se puede ver una continuidad (...) Todo lo que es lucha por derechos es algo que los atrae, que ellos buscan, que se informan... muchos están involucrados también en diferentes movimientos que reclaman derechos al día de hoy.

(...) los noté muy apáticos en cuanto a lo que es participación política. (...) “son todos iguales” es el discurso. (...) sin dudas requeriría de una mirada al pasado, por más que estemos desilusionados, no hay otra manera de cambiar las cosas que no sea a través de la participación política.

(...) hay chicos que están muy involucrados, (...), estos están más conscientes de que ellos son parte de esas luchas, del impacto que tienen en el futuro. Igual, son minoría estos casos en los que presentan esta noción de futuro, que dicen “apoyo estas ideas porque”...

(...) cuando das en la tecla de lo que les interesa, o que los podés acompañar... a veces “te salís del contenido”, pero acompañás por otro lado, que al final es la función docente también.

(...) otros temas, por más que uno ame la historia... hay temas que “quedan ahí”, que salen de la escuela y se lo van a olvidar, lamentablemente es una realidad.

Docente 3:

(...) entender y mirar la historia desde las problemáticas del presente yo creo que surge en todas las clases... creo que es la particularidad de mi forma de enseñar historia o de trabajar la historia, de acercar la historia a los jóvenes. Es al menos mi búsqueda permanente... todos los años le voy haciendo modificaciones [al material de clase], agregados, cosas que voy detectando a medida que lo voy trabajando.

(...) y después es bastante espontáneo, al menos en mi caso que no soy tanto de sentarme a planificar (...) yo ya sé qué temas me van a llevar al presente directamente, ya me di cuenta que son relaciones que a mí me gusta trabajar, que ellos las ven... porque hay otras relaciones que sinceramente no las pueden ver, y que yo las acerco...

(...) la verdad que enseñar historia desde una mirada estrictamente del pasado, me parece que no tiene sentido, y además me aburre un montón. Por ahí sí, hay algunos temas, que sé que son muy complejos, que les cuesta mucho entender, como por ejemplo, feudalismo y transformaciones de la modernidad, no hago ninguna relación con el presente, son un par de clases que nos quedamos ahí, porque si empiezo a hacer alguna relación o alguna problematización, se les hace “un matete”.

(...) en principio [lo que hago es abordar] las relaciones de desigualdad... la desigualdad social me parece que es el problema más acuciante, más angustiante, más grande de nuestra realidad latinoamericana, es muy fácil de ver este problema... los alumnos y las alumnas también vienen con un montón de prejuicios, miradas simplificadoras, de información que no contrastan... (...) El otro tema son las relaciones de dependencia [de nuestro país] (...) si tengo que pensar en un tercer tema... puede ser las condiciones de vida y de trabajo.

(...) y otro tema que trabajo mucho es el de perspectiva de género.

(...) el objetivo de esa problematización y de acercar estas categorías de desigualdad, de injusticia, en realidad tienen que ver con la posibilidad de construir otra conciencia para la transformación [social, de cara al futuro]... en principio ese sería mi objetivo.

(...) en la actualidad lo que más me moviliza, más que ser docente de historia, es ser docente en ciencias sociales, una mirada más amplia.

Docente 4:

(...) la problemática de las comunidades indígenas... esa es una problemática que nos interesa y que ellos visualizan... que las comunidades existen, que son parte... Otra cuestión que en particular trabajamos [... es] el nazismo, no un desarrollo en sí de cómo fue el proceso del estado nazi, pero sí para pensar todo el tema de la xenofobia, la persecución de las minorías, a las diferencias... a ellos les interesa y es una cuestión también clave para ellos lo de aceptar al diferente, de la tolerancia (...) Puedo pensar también en la Revolución Industrial (...) todo lo que tiene que ver con la situación del movimiento obrero...

(...) la mayoría de mis cursos son de Historia de 4to... para los chicos es como “algo que esperan” que se trabaje, ellos saben por sus hermanos... venimos trabajado mucho con la fundación Ana Frank... a mí me interesa y sé que a los chicos también, eso los moviliza.

(...) lo de las comunidades indígenas (...) también lo trabajamos mucho, lo trabajamos con los docentes de formación ética, este año con la docente de plástica.

(...) he realizado varios cursos desde la fundación Ana Frank, siempre participamos en la muestra que se venía realizando, tenemos un interés de que la escuela participe en estas actividades... es algo que me moviliza.

(...) lo hablo también con mis compañeros, es una problemática que venimos trabajando de hace años porque *creemos* [con énfasis] que a ellos les puede servir como herramientas para pensar más allá del contenido particular que estamos trabajando, es muy necesario para el tipo de relaciones que muchas veces se establecen dentro de la escuela, entre ellos, entonces, abordar desde ese conocimiento histórico particular este tipo de problemáticas, puede brindarles cierto tipo de herramientas para pensar otras situaciones, otras realidades.

(...) lo que interesa es que, por un lado, ellos puedan analizar ese proceso histórico en particular, pero a la vez que puedan reflexionar *a partir* [énfasis en esa expresión] de esas experiencias de vida... sobre la xenofobia, la tolerancia, el respeto a los derechos que vamos ahí trabajando, es decir, tratar de conjugar esas dos grandes cuestiones, que tienen que ver con el conocimiento específico y por otro lado con la reflexión.

Cuarto punto:

¿Tenés libertad en la planificación anual para priorizar, jerarquizar, incorporar contenidos? ¿Es individual o por departamento?

Docente 1:

(...) en secundaria es difícil el punto de “no pisarse” con el otro. Sí tengo libertad para abordarlo, pero tampoco sé bien hasta qué punto me puedo “ir” de la “bajada ministerial”.

(...) yo creo que hay cierta libertad, pero también es cierto que tampoco uno se puede ir mucho de los programas, porque después, un alumno que pide “pase” a otra institución tiene que ir con los contenidos que establece el ministerio... hay libertad entonces, pero “hasta ahí”.

Docente 2:

(...) depende del formato que la escuela te presente. (...) antes de la pandemia había un formato más unificado (...), la planificación más “tradicional” (...) [En algunas escuelas] plantearon otra forma de planificación que consiste más en algo así como una “sistematización de contenidos” (...) trabajar con los contenidos nodales, centrales, por todo el tema de las burbujas, del tiempo mucho más acotado, etc., entonces se hizo algo mucho más sencillo, que teniendo en cuenta la finalidad que tiene fue algo mucho más factible.

(...) libertad sí, siempre tuve. Nunca me han corregido o cuestionado un contenido, (...) por ahí te salen en clase temas que los alumnos “te disparan” y uno claro, los tiene que abordar, entonces eso va por fuera de la planificación.

(...) por más que uno trabaje en instituciones religiosas y demás, si te dan el marco y la libertad hay que hacerlo, hay que abordar estos temas, sino estás “tapando” parte de la realidad en que vivimos.

Docente 3:

(...) dentro de los docentes de historia, particularmente, y dentro del departamento de ciencias sociales, creo que está muy instalado esto de que cada docente lleva una propuesta y que esa propuesta es una propuesta intelectual, una construcción intelectual, con un montón de decisiones, y está ponderado ese esfuerzo intelectual.

(...) la realidad es que los programas, los contenidos prescriptos para Historia (...) son un montón (...) hay un límite muy grande en cuanto a la cantidad de contenidos y al tiempo que tenemos para desarrollarlos. De hecho, a mí en el programa de 2do... a ver, me siento con muchísima más libertad en 1ro donde puedo detenerme mucho más a problematizar, a traer otros materiales, otras problematizaciones, otras miradas, otros conceptos, porque el programa es más corto, a pesar de ser 1ro y de que tienen un montón de dificultades, cuando ya más o menos se van ordenando y van marchando dentro de la materia, la realidad es que el programa es mucho más permeable. Ya en Historia 2, que tenemos muchísimos contenidos, nunca llego... si bien ningún docente llega, pero

no llego siquiera donde me propongo, entonces cada vez siento menos libertad para tomar estas decisiones respecto de traer otra mirada de la historia y “salir un ratito del pasado” para pensar cómo ese pasado lo vemos, como nuestro tiempo y qué huellas hay y qué nos permite pensar y qué reflexiones podemos hacer.

Docente 4:

La planificación la realizamos entre los compañeros que dictamos esa materia. Lo que sería los grandes ejes, y aquello que serían los contenidos mínimos a tratar. Generalmente planteamos alguna problemática en especial, que se va a trabajar en el año, pero después todo lo que es la bibliografía, cómo trabajarla en el aula, eso queda en cada docente... el recorte que hace, cómo lo trabaja, e inclusive los tiempos... cada uno adecúa los tiempos al grupo, organiza su trabajo.

5. Algunos aspectos que surgen de las entrevistas. Pistas para seguir indagando.

¿Cómo esperar que los adolescentes y jóvenes formen conciencia histórica, si la enseñanza de la historia no se hace cargo de su construcción? Una primera lectura de las entrevistas evidencia prácticas diferentes, que habilitan distintos grados de aproximación a esta tarea fundamental. De las entrevistas analizadas emergen los siguientes aspectos:

- Los sentidos/ finalidades que cada uno de los y las docentes le atribuye a la enseñanza de la historia y su práctica concreta (con fuerte impronta del pensamiento y la experiencia individual, aquello de lo que cada uno está convencido). Siguiendo a Heller (1982), el rastro del pasado está contenido en el presente solamente si este lo identifica como tal, hay que *poder* identificarlo, y *querer* identificarlo. La disponibilidad hacia el mensaje constituye la característica general de la conciencia histórica, luego la historiografía lee ese mensaje de forma metódica y crítica. De todos modos, este procedimiento está mediado por las concepciones de mundo, que son preexistentes a la recepción del mensaje, hacen que se busque un determinado tipo de mensaje.
- Cada entrevista evidencia una evaluación particular del potencial que tiene la disciplina y las prácticas de los/as docentes en las escuelas para cumplir con aquello que la historia debería posibilitar según los últimos desarrollos de la didáctica específica, es decir, la construcción de conciencia histórica. Para la mayoría de los entrevistados/as es más factible problematizar en espacios disciplinares de las escuelas secundarias, como

construcción de la ciudadanía, sociología o ciencias políticas, que ya proponen en sus contenidos programáticos el abordaje de ciertas problemáticas actuales. Cabe entonces reflexionar ¿qué usos se hacen del saber histórico en estos casos?, ¿qué posibilidades de pensar estas problemáticas históricamente pueden ofrecerse y se ofrecen a los estudiantes?, ¿qué espacios para la construcción de narrativas y proyecciones a futuro se propician?

- Las acciones de innovación de cada docente, que parecerían estar vinculadas directamente a las concepciones anteriores. En algunos de ellos/as surge con vigor la idea de que los sentidos deben ser “llevados” por los estudiantes a la clase, “deben” mostrarse interesados/as. Por el contrario, otros/as docentes se manifiestan a favor de ejercer una mayor autonomía y exhiben un mayor compromiso con la problematización, sobre todo en contextos desfavorables (huellas de etapas previas de escolarización que se evalúan como negativas, escasa comprensión lectora, insuficiente “bagaje cultural”, etc.). Parecería ser decisiva la posición de asumirse como docente que se “anima” a innovar y a seguir formándose en consecuencia.

Algunas reflexiones sobre la relación de los docentes con el curriculum:

- Es muy llamativo –aunque no sorprendente- el apego al curriculum en algunas de las entrevistas. Es un obstáculo concreto de larga data a la innovación, ya estudiado por investigadores/as de distintos países. En algún caso se expresa como una intuición sobre las dificultades que implica el desarrollo temporal lineal del curriculum de Historia. En otros/as su autopercepción -y de sus estudiantes- como agentes sociales, contribuiría a crear posibilidades concretas de problematizar, de “romper” el curriculum.
- Parecería decisivo también entender que la historia no está separada de las ciencias sociales, y que debe inscribirse en estas para resignificar sus finalidades en la escuela. Sin embargo, la estructura sigue proponiendo mayormente bloques estancos.

¿Es posible construir conciencia histórica (y que la historia como asignatura escolar “sirva para algo” en la escuela) sin atreverse a romper previamente con el curriculum establecido y sus mandatos? De manera provisoria se podría afirmar que esfuerzos no sistemáticos están condenados al fracaso si no se realiza un cambio profundo de concepciones en las aulas de todos los niveles pero también en las prescripciones ministeriales.

Bibliografía.

- Alvarez- Gayou, Juan Luis (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Coudannes Aguirre, Mariela (2019). “El tiempo histórico en la problematización del contenido. Análisis de propuestas de futuros profesores que buscan la innovación en las prácticas docentes”. En *XVII Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*. Catamarca: UNCA.
- Coudannes Aguirre, Mariela y Andelique, Carlos Marcelo (2018). “La problematización en las propuestas de enseñanza de los profesores de Historia. Análisis de relatos reflexivos de experiencias de práctica durante la formación inicial”. En *XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia/ II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía/ IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. San Carlos de Bariloche: UNCo.
- Gadamer, Hans-Georg (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- García Pérez, Francisco F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagés, Joan y Santisteban Fernández, Antoni (coord.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 119-125). Barcelona: UAB.
- Heller, Agnes (1982). *Teoría de la Historia*. Barcelona: Fontanamara.
- Heller, Agnes (1999). *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona: Gedisa.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ocampo Ospina, Luisa Fernanda y Valencia Carbajal, Santiago (2019). “Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales”. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 60-75.
- Pagès Blanch, Joan (1997). “Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales”. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada.
- Pantoja Suárez, Paula (2012). “Clío y sus discípulos transitan entre el pasado y el futuro: relaciones entre la conciencia histórica y la formación de profesores de historia”. En *III*

Jornadas Internacionales y XIV nacionales de Enseñanza de la Historia. Río Cuarto: APEHUN/ UNRC/ Instituto Ramón Menéndez Pidal.

Ramírez Cuartas, Katherine, Riveros Correa, Yuliana Andrea y Vargas Mendoza, Daniela (2015). *El reconocimiento de la diversidad étnica a través de problemas socialmente relevantes en estudiantes de grado cuarto de primaria* [en línea]. Pereyra, Colombia: Biblioteca e Información Científica, Universidad Tecnológica. Consultado el 5 de marzo de 2019 en: <http://repositorio.utp.edu.co/>

Reis, Pedro (2012). “El potencial educativo e investigativo de las narrativas”. En Reis, Pedro y Climent, Nuria. *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional* (pp. 21-30). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Ricoeur, Paul (1996). *Tiempo y narración*. Volumen III: El tiempo narrado. México: Siglo XXI.

Roberts, Geoffrey (2001). “Introduction. The history and narrative debate, 1960-2000”. In Roberts, Geoffrey (ed.). *The history and narrative reader* (pp. 1-21). London: Routledge.

Rüsen, Jörn (1992). “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. (Silvia Finocchio trad.). *Propuesta Educativa*, (7), 27-37.

_____ (2003). “¿Puede mejorar el ayer? Sobre la transformación del pasado en la historia”. En Leyva, Gustavo (coord.). *Política, identidad y narración* (pp. 477-534). México: UAM-Iztapalapa.

_____ (2010a). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.

_____ (2010b). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Universidade de Brasília.

_____ (2010c). “Aprendizado histórico”. En Schmidt, Maria Auxiliadora, Barca, Isabel y De Rezende, Estevão (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 191-197). Curitiba: UFPR.

Santisteban Fernández, Antoni y Anguera Cerarols, Carles (2014). “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (19), 249-267.