



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**TÍTULO DE LA TESIS: Enseñar Historia en la escuela secundaria:
exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano
bonaerense**

AUTORA: FLORENCIA VALTUILLE

DIRECTOR: DR. ISABELINO SIEDE

FECHA: Agosto, 2021

Resumen

La presente tesis explora los saberes y prácticas docentes de enseñanza de la Historia en escuelas secundarias del distrito de Avellaneda. El recorrido de la investigación estará orientado a examinar el currículum real, es decir, los contenidos que efectivamente se han integrado a la enseñanza cotidiana de esta disciplina escolar, se encuentren o no en los programas y los libros de texto vigentes (Rockwell, 1995), y a comprender las razones por las cuales se toman las decisiones que afectan el trabajo en el aula, los sentidos de la Historia que se construyen, las tensiones que se generan a nivel de la selección de contenidos, de la planificación, del uso de recursos o materiales de apoyo, de las perspectivas pedagógicas que se ponen en juego para atender las particularidades de los contextos y de los sujetos, de la experiencia, con la intención de entender la complejidad y especificidad de la enseñanza de la Historia en el actual escenario de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense.

En pos de dicho trabajo, el análisis de las experiencias docentes resulta fundamental para la comprensión de la complejidad de la tarea de enseñar a pensar históricamente bajo el propósito de la inclusión socioeducativa requerida desde los diseños curriculares vigentes.

Palabras clave: Historia - Enseñanza- Escuela Secundaria - Prácticas Docentes - Cultura escolar

Abstract

This thesis analyses knowledge and teaching practices of History education in high schools in the district of Avellaneda. The aim of this research is to examine the real curriculum, the contents that have been effectively incorporated into the daily teaching of this school discipline, whether or not they are included in the current curricula and textbooks (Rockwell, 1995), and to understand the reasons leading to the decisions adopted in the classroom, the meanings of History constructed, the tensions arising from the selection of contents, from planning, the use of resources or additional materials, the pedagogical approaches implemented to address the features of the contexts and individuals, as well as from the experience, aimed at reaching an understanding of the complexity and specificity of History teaching in the current setting of high school in Greater Buenos Aires.

In order to achieve this work, the experiences of teachers, their speeches and classroom observations are essential to understand the complexity involved in teaching historical thinking with the aim of social and educational inclusion required by the current curriculum designs.

Keywords: History, Teaching, High School, Teaching Practices, School Culture

Agradecimientos

Esta tesis es fruto de cuatro años de investigación, de trabajo de lectura y escritura, de preguntas, dudas, avances y retrocesos. Es el resultado de muchas madrugadas y muchas horas sola frente a la pantalla, pero también de muchas otras acompañada por amigos/as, compañeros/as y familia que acercaron un mate y me ayudaron a recorrer este camino.

A los y las que me acompañaron estos años que fueron muchos y muchas, hoy quiero agradecerles profundamente.

El principal agradecimiento es para los y las docentes de las escuelas en las que hice esta investigación. De ellos aprendí, escuché, y compartí un tiempo y espacio escolar atravesado por tensiones, y obstáculos. A todos y todas mi mayor agradecimiento.

También quiero agradecer a mis estudiantes de todas las edades y de todos estos años porque aún sin saberlo estuvieron presentes en esta investigación con sus preguntas y sus miradas, estimulándome a problematizar las prácticas escolares para buscar alternativas pedagógicas y pensar una escuela donde enseñemos mejor, donde se aprenda más. A todos ellos por su afecto, por su compromiso y constancia; por sobreponerse a situaciones difíciles de las que muchas veces pensé, que si me tocaban a mí, no podría lidiar con ellas.

A mi director, Dr. Isabelino Siede, por guiarme con total compromiso y generosidad desde los primeros bosquejos de esta tesis. Mi más profundo agradecimiento, por su tiempo y dedicación, sus enseñanzas, escucha, conversaciones, devoluciones y comentarios.

A Adriana Redondo, por los intercambios a la hora del diseño metodológico de la investigación.

A FLACSO, agradezco la oportunidad de haber cursado este postgrado. A los profesores/as, en especial a Sebastián Fuentes quién leyó atenta y críticamente cada avance en el diseño de la investigación en el marco del Taller de Tesis II. También agradezco a Fundación Luminis que a través de su beca “Formador de formadores” financió parte de los costos de este posgrado, en un momento de congelamiento absoluto del salario docente.

En FLACSO me encontré con muchos compañeros/as que hicieron de la cursada una gran experiencia, a todos/as les agradezco. En especial a mí colega, amiga y entrañable compañera Bárbara Centurión. Gracias por el aliento permanente, la compañía, las charlas, por el inicio de este viaje. Sin ella, hubiese sido todo mucho más difícil.

A Julieta, Fernando, Viviana, y Cristian, gracias por muchos sábados haber recibido tempranito a Carme en sus casas para que yo pueda cursar los seminarios.

A mis amigas de Ranelagh por estar siempre

A Sabri por nuestros apasionados e intensos conversatorios cotidianos; a Patricio que desinteresadamente leyó mi trabajo y aportó su mirada.

A Nati Castelao por el "*dale Flor, ya está, ya la tenés*", por los paseos necesarios para tomar aire y volver a la escritura.

A mis compañeras y amigas de UNDAV

A mis compañeros/as de la Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Por los intercambios, las reuniones, y las discusiones, por su compromiso con la formación docente.

A mi mamá por haberme contagiado las ganas de hacer escuela todos los días, el método y el compromiso para llevar adelante los proyectos, por creer siempre en mí. A mi papá por las discusiones políticas y el buscar las explicaciones históricas a todo. A los dos, infinitas gracias.

A Pato Redondo por la confianza absoluta, por el aliento, por su biblioteca, por jugar con Carme en mis ratos de ausencia, por estar leyendo o escribiendo.

A mi abuela por el cuidado de siempre, sus flores, sus cosas ricas.

A mi abuelo que hoy estaría orgulloso contando cuántos de su familia lograron estudiar y tener un título. Mi abuelo que llegó hasta 4° grado, y empezó a trabajar de niño, hoy estaría con una sonrisa. Lo sé.

A mi hermano, Pablo, a su compañera Romi por el amor sincero. A mi sobrino Jere, por tanto amor traducido en risas y juegos.

A Marisa Uder, siempre atenta y cerca.

Finalmente gracias a mi compañero de siempre y a mi hija, Carmela, sin su amor cotidiano no hubiese sido posible llegar hasta acá.

Por la educación pública, laica, gratuita y de calidad

Enseñar Historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense

Resumen

Introducción8

Primera parte: Punto de partida y marco teórico-metodológico

Capítulo 1: Estado de del arte	13
1.1 Estudios centrados en el análisis de fuentes político-normativas y textos escolares	15
1.2 Estudios sobre condiciones de aprendizaje y criterios de enseñanza para la innovación educativa	16
1.3 Estudios enfocados en las prácticas de enseñanza de la Historia	19
Capítulo 2: Marco teórico	23
Capítulo 3: El problema y los objetivos de la investigación	34
Capítulo 4: Abordaje metodológico y diseño de la investigación	37
4.1 Diseño del estudio	37
4.2 Acceso a las escuelas y selección de casos	39
4.3 Instrumentos de recolección de datos	43
4.3.1 Entrevistas	44
4.3.2 Observaciones	45
4.3.3 Recolección de documentos, materiales y producciones	49
4.4 Registro, transcripción y archivo	49
Capítulo 5: El contexto específico de la investigación, las instituciones escolares y su población	51
5.1 Avellaneda	51
5.2 Las escuelas y sus actores	53
5.2.1 La escuela de la Isla	54
5.2.2 La escuela Centenaria	61
5.2.3 La escuela de Gestión Privada	67

Segunda Parte: Resultados y conclusiones

Capítulo 6: Enseñar Historia hoy	74
6.1 Propósitos y contenidos en la enseñanza de la Historia	74
6.2 Modos de trabajo en la clase de Historia	88

6.3 Materiales, recursos y consignas de trabajo	118
6.4 La evaluación de los saberes y los aprendizajes	128
6.5 Obstáculos y tensiones en la enseñanza de la Historia	133
6.6 Curriculum prescripto, inercial, real	138
Capítulo 7: Conclusiones generales	144
Bibliografía	151
Anexo I: Protocolo de Entrevistas	167
Anexo II: Fuentes Escolares	171

Introducción

La presente tesis de maestría *Enseñar Historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas al sur del conurbano bonaerense*, tiene una larga historia y se relaciona con muchas inquietudes e interrogantes que aparecieron en mis primeros años como docente de Historia en la escuela secundaria. Estas preguntas, que aún hoy siguen abiertas para mí, se presentaron como problemas, enunciados en borrador que me invitaron a salir de mi clase, emprender un proceso de formación, leer autores/as, a ponerme en contacto con otros/as colegas, a explorar preocupaciones, saberes y experiencias de otros educadores y educadoras de escuelas del conurbano bonaerense. Lo que comenzó en la propia experiencia laboral continuó en el campo de la investigación.

Decidí comenzar a “desarmar” la Historia como disciplina escolar desde la mirada, los discursos, las experiencias y las historias profesionales de quienes la enseñan y se encuentran de manera cotidiana ante dilemas, tensiones, obstáculos, complejidades y la recurrente pregunta de los y las estudiantes *¿y esto, para qué me sirve?* La investigación, procura explorar, a partir de la vida cotidiana del aula, la configuración de la práctica docente en este campo disciplinar, entendiendo a ésta como un trabajo complejo, inscripto en una dimensión histórica, política, institucional y que produce un saber que se refiere a la transmisión (Diker y Terigi, 1997). Partimos de estas inquietudes y buscamos respuestas en la experiencia, en lo que sucede en el día a día escolar: quisimos penetrar en “la caja negra” (Viñao, 2006). La propuesta es mirar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva teórica que entiende a la escuela como un espacio de producción cultural, es decir, desde la óptica de la cultura escolar.

La tesis plantea, entonces, como objeto **describir y analizar las prácticas habituales de enseñanza de la Historia en escuelas secundarias del conurbano bonaerense**. El recorrido de la investigación estuvo orientado a examinar el currículum real, es decir, los contenidos que efectivamente se han integrado a la enseñanza cotidiana de esta disciplina escolar, se encuentren o no en los programas y los libros de texto vigentes (Rockwell, 1995), y a comprender las razones por las cuales se toman las decisiones que se toman en el aula, los sentidos de la Historia que se construyen, las tensiones que se generan a nivel de la selección

de contenidos, de la planificación, del uso de recursos o materiales de apoyo, de las perspectivas pedagógicas que se ponen en juego para atender a las particularidades de los contextos y de los sujetos, de la experiencia, con la intención de entender la complejidad y especificidad de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria en el conurbano bonaerense.

Cabe señalar que al abordar prácticas de enseñanza, este trabajo intenta comprender por qué, en un contexto dado, los profesores y profesoras hacen lo que hacen y con qué consecuencias. En este afán comprensivo-explicativo, buscamos interpretar la intencionalidad de los y las docentes, por lo que no consideramos sus prácticas en términos de desvíos de una norma, ni inspeccionamos si adoptan ciertas sugerencias didácticas, no las calificamos o descalificamos ni determinamos de qué otro modo se deberían haber ejercido. Buscamos comprender las acciones docentes –y sus efectos didácticos– evitando una visión ingenua que considere algunas de ellas como naturales, normales o correctas y otras como incorrectas. Ingresamos a las aulas asumiendo que los otros observados actúan con determinada finalidad, dando un sentido a su acción y buscando provocar un efecto, aunque éste no siempre resulte eficaz o certero. Por tanto, en la búsqueda por acceder a las intenciones y percepciones detrás de las prácticas, se indagó también en los decires docentes, en sus concepciones y en las decisiones que sustentan su acción, como un modo de lograr una aproximación a las incertidumbres y convicciones de quienes enseñan Historia en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense.

Esta tesis no aspira a construir una verdad, sino a dar visibilidad a las prácticas y hacer cotidianos de los y las docentes de Historia en la escuela secundaria. Representa un ejercicio de escucha y mirada atenta, en el que intentamos un acercamiento a la naturaleza de dichas prácticas para comprender sus transformaciones, permanencias y posibilidades de cambio. En este trabajo de indagación, se presenta un posible *modo de ver* (Berger, 2010) la enseñanza de la Historia, intentando con esto contribuir a conocer los modos en que los y las docentes ponen en juego la Historia en las aulas de las secundarias del conurbano, para continuar pensando, reflexionando y proponiendo en la investigación, la enseñanza y la formación docente.

Esta tesis se compone de siete capítulos que se organizan en dos partes. La primera, que describe la investigación, se compone de cinco capítulos. En el **capítulo 1**, presentamos el Estado del arte, para mostrar el área de vacancia a la que pretendemos contribuir: la

escasez de investigaciones abocadas a las prácticas de enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias de Argentina. El *capítulo 2* está dedicado a presentar las perspectivas teóricas y las categorías conceptuales a través de las cuales se hacen inteligibles los discursos y prácticas de enseñanza asociadas a la Historia que tienen lugar en las aulas seleccionadas. El *capítulo 3* presenta el problema, el objeto de estudio y allí se delimitan los interrogantes centrales de la investigación. El *capítulo 4* contiene los lineamientos metodológicos cualitativos que permitieron llevar adelante la presente indagación; allí se describe el diseño, se detalla la composición del archivo de campo reunido, y se formulan los procedimientos de análisis que se siguieron. En el *capítulo 5* nos adentramos en la descripción del contexto específico en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza de la Historia analizadas, las instituciones escolares que visitamos y sus actores, información necesaria para dimensionar el objeto que se estudia.

Los dos capítulos que componen la segunda parte de esta tesis, contienen los resultados y las conclusiones de este estudio. En el *capítulo 6* se analizan una serie de elementos que se entretienen en el quehacer diario y conforman las prácticas de enseñanza de los y las docentes de Historia que participaron en esta investigación. El *capítulo 7*, es de carácter conclusivo, reconsidera los resultados del estudio, recupera algunas líneas de análisis abordadas para contribuir al conocimiento de la organización del trabajo docente y de la enseñanza de la Historia. Este capítulo, asume la vacancia en este ámbito de la producción para la enseñanza y propone, de acuerdo a lo analizado en el estudio, una serie de aspectos que se recortan como cuestiones que requieren atención en la producción de saber didáctico.

Los y las docentes, los docentes, los y las estudiantes, los estudiantes, ¿cómo nombrar? En este proceso, la elección de las palabras cobra un rol fundamental, porque todo aquello que no nombramos o nombramos de manera poco inclusiva, queda fuera de nuestras enunciaciones y, por lo tanto, se vuelve invisible. Fraser plantea la relevancia que tiene para la construcción del mundo simbólico la privación de lo femenino y de las diversidades en el uso del lenguaje al sostener que la increíble ausencia de la evocación directa de lo femenino en el discurso lingüístico no es algo de menor importancia, sino que implica una infravaloración social de la necesidad de una representación simbólica de las mujeres en privilegio de los rasgos asociados con la masculinidad (2001). En los últimos años, se vienen produciendo importantes cambios culturales impulsados por los movimientos feministas y colectivos de la diversidad sexual que están poniendo en tensión qué y cómo nombramos. El

modo en que hacemos uso del lenguaje no es nunca neutral en relación a los géneros e identidades: siempre está cargado de sentidos e ideología. El uso del lenguaje inclusivo supone un proceso de aprendizaje y, sobre todo, de des-aprendizaje porque implica dejar atrás paradigmas que guiaron nuestras formas de nombrar e interpretar discursivamente el mundo. Numerosas universidades y facultades de nuestro país fueron reconociendo formalmente el uso del lenguaje inclusivo en sus estatutos, pero también hay resistencias. La diversidad de posturas en relación al lenguaje inclusivo transita entre el rechazo tajante, sectores que muestran mayor predisposición a su impulso, indiferencia, enojos y personas que, aún queriendo utilizarlo, no encuentran una manera adecuada o cómoda para hacerlo. Asumiendo la tensión que implica todo proceso de transformación, y el proceso de des-aprendizaje que implica la incorporación del lenguaje inclusivo, en esta tesis optamos por referirnos a miembros del colectivo docente y estudiantil como las/los a los efectos de que la escritura resulte más sencilla y a su vez dé cuenta del momento de transición en el que se inscribe esta indagación.

Primera parte: Punto de partida y marco teórico-metodológico

Capítulo 1: Estado del arte

En las últimas décadas en América Latina, tanto como en España y Portugal, han crecido las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia como disciplina escolar. En atención a este fenómeno, se ubica el libro compilado por Sebastián Plá y Joan Pagès *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (2014), en el que se presentan distintos trabajos que dan cuenta del estado de situación, los avances, las novedades y las tendencias investigativas sobre esta temática. En cuanto a los temas más trabajados, la lectura de esta obra permite advertir que varias investigaciones (sobre todo en Brasil, Colombia, España y México) refieren a las/los docentes y sus prácticas en la escuela secundaria, así como a sus representaciones sobre su formación y oficio. Sin embargo, la mayoría de los trabajos indagan más en las percepciones que en el modo en que los profesores ejercen la docencia en las aulas.

En Argentina, se está incrementando el campo y existen diversas perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y acercamientos metodológicos. Una serie de obras provenientes del ámbito español han tenido gran recepción en las investigaciones que se realizaron en nuestro país, entre ellas se pueden señalar: *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (Carretero, M., Pozo Muncio, J. I. y Asencio, M., 1989), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (Benejam y Pagés, 1997), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (Pagés y otros, 2000) y *Enseñar Historia: notas sobre una didáctica renovada* (Prats, 2001). La recepción de estos materiales, y el avance acelerado de los estudios se puede constatar en el gran número de obras que aparecieron en el último tiempo, en las reseñas y en los artículos publicados en revistas especializadas como *Clío & Asociados. La Historia enseñada*¹ -editada de manera conjunta por la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Nacional de La Plata desde el año 1996- y *Reseñas de Enseñanza de la Historia* -publicada por APEHUN² desde el 2003. En ambas revistas, se difunde la investigación

¹ Su versión digital está localizada en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar> y <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar> Sus contenidos también están disponibles en el repositorio institucional Memoria Académica de la UNLP, en acceso abierto bajo licencia Creative commons 2.5. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>).

² Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales fundada el 27 de noviembre 1999 en La Cumbre - Córdoba, por iniciativa de un grupo de profesoras integrantes de cátedra e

realizada, se discuten los problemas teóricos-metodológicos y se establecen marcos teóricos, junto con demarcaciones epistemológicas, en las que se mueve este área.

Pese al reconocimiento de la expansión de la producción y publicación de investigaciones en temas vinculados a la enseñanza de la Historia, de acuerdo a nuestro relevamiento bibliográfico, es posible advertir que en nuestro país, existen pocos trabajos actuales que aborden los modos en los que la Historia se pone en juego en las aulas de la escuela secundaria, que indaguen sobre las prácticas docentes usuales y efectivamente instaladas.

El objetivo de este apartado es revisar trabajos de investigación y estudios que abordaron la enseñanza de la Historia, con especial énfasis en aquellos que lo analizaron en las aulas de la escuela secundaria argentina. Se escogieron trabajos que tuvieron implicaciones en el diseño, del propio estudio y en el desarrollo de la investigación. Así, las publicaciones que se presentan a continuación reseñan el panorama de qué se está investigando actualmente acerca de esta temática. Dentro de este campo novedoso, podemos reconocer de forma provisoria al menos tres grupos o grandes líneas de investigación con enfoques teóricos y abordajes metodológicos diferenciados. En primer lugar, podemos reconocer una línea que aglutina la mayor cantidad de trabajos, y que toma como fuente privilegiada los libros de texto y la documentación político-normativa para el nivel. En segundo lugar, identificamos un conjunto de obras que adoptan una perspectiva cognitiva y avanzan en producciones propositivas sobre innovación educativa. Por último, el tercer grupo de trabajos está conformado por una serie de estudios que ha centrado su interés en diferentes tópicos que surgen al acercarse a las escuelas y sus prácticas cotidianas.

Por cierto, esta reseña en tres grandes grupos no desconoce otras aproximaciones menos visitadas, como los trabajos que propusieron un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje a través de la narrativa histórica (Cuesta, 2004) la exploración de actos de conmemoración de efemérides (Folco, 2010; Carnevale, 2016) o la historia con diferentes públicos y en diversos contextos (por ejemplo, experiencias con talleres para adultos, con jóvenes en situaciones de encierro, etcétera).

investigación en Didáctica de la Historia y Prácticas Docentes del profesorado de Universidades Públicas de Argentina. Actualmente la integran Equipos de Cátedra e Investigación en Didáctica de la Historia y Prácticas Docentes del profesorado de las Universidades Nacionales de Córdoba, Río Cuarto, Salta, Tucumán, del Nordeste, Rosario, de Cuyo, Mar del Plata, Litoral, del Comahue, Buenos Aires, UADER, General Sarmiento, General San Martín y Catamarca.

1.1 Estudios centrados en el análisis de fuentes político-normativas y textos escolares

Desde diversos campos disciplinarios, tanto en el plano nacional como internacional³, los textos escolares han constituido un objeto privilegiado de indagación. En el caso argentino, se publicaron numerosos artículos que abordan y analizan las propuestas editoriales para la enseñanza de la Historia en el nivel secundario (Devoto, 1992; Lanza, 1993; ; Eiros, 1996; De Amézola, 1998, Zingarelli, 1996; Saab, 1966; Cucuzza; 1996; Simonoff, 1997; Suárez, 1997; Scarafia, 1999; Giletta, 1999; Barletta, 1999; Dobaño Fernández, 2000; Lewkowicz, 2000; Rodríguez, 2000). Del mismo modo, se estudiaron los libros de textos referidos a la última dictadura cívico-militar y la historia argentina reciente (Reta y Pescader, 2005, Alonso, 2004; Aquino, Bertone y Ferreyra, 2006; De Amézola, 2006, Kaufmann, 2006; Born, 2010)

Otro de los temas recurrentes en las investigaciones sobre los textos escolares, está constituido por el análisis de la identidad nacional que se pretendió impartir desde estos textos a lo largo de la historia argentina. Una investigación comparada entre Chile y Argentina, dirigida por Luis Alberto Romero en la década del 90, examinó en los libros de texto cuáles eran los elementos que construyen o perpetúan visiones estereotipadas, agresivas o descalificadoras de los vecinos. En 1999, se publicó la investigación de la parte Argentina; allí se intentó mostrar cómo los manuales de Historia del siglo XX –especialmente los editados antes de 1983- transmitieron definiciones de una argentinidad homogénea, unánime y compacta, sostenida en el relato de un pasado heroico, y alimentada por la certeza de un destino de grandeza. Excluir a los “malos argentinos”, a los no católicos, a los disidentes, a los “comunistas”, a los “subversivos” fue la consecuencia natural de esta concepción integral

³ En Europa existen varios proyectos dedicados a la investigación académica en torno a los textos escolares. Surgido en los noventa, en España se encuentra el Centro de Investigaciones MANES (Manuales Escolares), de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>). En Alemania se encuentra el Instituto Georg Eckert (www.gei.de). Ambos surgen interesados en el caso nacional y las relaciones con los países vecinos, pero con el tiempo fueron ampliando sus áreas de interés hasta abarcar y establecer lazos con otras regiones del mundo, entre las cuales América Latina ocupa un lugar privilegiado. En Argentina, el Programa HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina) de la Universidad de Luján se encuentra asociado al Proyecto MANES, que además ha establecido acuerdos para la formación de archivos de textos escolares con la Biblioteca Nacional del Maestro y la Biblioteca del Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

de la nacionalidad, que los libros de texto asimilaron, difundieron y arraigaron en el sentido común (De Privitellio, 1999).

En líneas generales, estas investigaciones comparten la preocupación por el objeto de enseñanza, por la distancia existente entre la historiografía y la enseñanza de la Historia en las escuelas, y centran su mirada en los contenidos y actividades de los libros de textos en sí, o cruzándolos con los diseños curriculares en vigencia. Las fuentes normativas tienen algunos límites: ancladas a un contexto político general y educativo, estas fuentes presentan la “propuesta oficial” de la que puede inferirse la intencionalidad política, los objetivos educativos, así como los contenidos, recursos y estrategias que proponen los sectores que dirigen el sistema educativo (Lanza, 1993). No se puede conocer la historia como disciplina escolar desde las fuentes políticas, sencillamente porque nunca se puede deducir una práctica desde una norma (Julia, 2001; Vidal, 2005). Las fuentes de este tipo de estudio fueron producidas fuera de la escuela: libros de texto y documentos jurídico-administrativos. En consecuencia, hablan indirectamente de la Historia enseñada. Con tal abordaje metodológico, se corre el riesgo de caer en aquella mirada que reduce o confunde la realidad de la escuela con los discursos oficiales o en aquella que penetra en las prácticas escolares sólo para medir sus correspondencias y desviaciones con respecto a una prescripción u orientación (Finocchio, 2003). Entendemos que este tipo de enfoques no permite advertir los procesos que tienen lugar en las aulas, esto es, la enseñanza como práctica que va más allá de las normas o sugerencias didácticas y que supone interpretaciones, ajustes, adaptaciones y creaciones que realizan cotidianamente los y las docentes. Para ello, es necesario ampliar las fuentes de información e ir a los contextos escolares de la práctica de la enseñanza.

1.2 Estudios sobre condiciones de aprendizaje y criterios de enseñanza para la innovación educativa

En la última década del siglo XX, se publicaron en nuestro país una serie de obras que hoy podrían pensarse como pilares del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales: *Enseñar Ciencias Sociales* (Finocchio, 1993), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (Aisenberg y Alderoqui, 1994), *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada* (Gurevich, 1995), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (Aisenberg y Alderoqui, 1998). Estos trabajos tomados en su conjunto, tuvieron un impacto

considerable en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en la formación docente; al señalar el desfase de los contenidos enseñados en las escuelas con el desarrollo de las disciplinas científicas a las cuales corresponden esos contenidos, y avanzar en propuestas concretas de trabajo en las aulas, contribuyeron al crecimiento de nuevas investigaciones y producciones acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia.

En este eje también se destacan las investigaciones de José A. Castorina y Mario Carretero. Desde una perspectiva cognitiva, estos y otros autores, preocupados por el aprendizaje de la Historia, analizan las posibilidades de cambio conceptual en torno a nociones sociales tales como autoridad presidencial, gobierno nacional, etcétera (Castorina, J. A y Aisenberg, B., 1989). Por su parte, Carretero (1995) propone un análisis de la enseñanza usual basado en el diálogo de tres aspectos, el conocimiento de las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular; el psicológico, relacionado con el desarrollo intelectual de los alumnos; y el de las didácticas específicas de estas disciplinas. Ello permitiría, en la propuesta de este autor, dar cuenta de las múltiples y complejas relaciones entre el “qué”, el “cómo” y a “quién” enseñar otorgando a la enseñanza de estos espacios curriculares una importancia crucial en el desarrollo cognitivo de los alumnos y en la tarea de ir formando ciudadanos responsables, críticos y dueños de su propio destino. Siguiendo su línea de análisis, la enseñanza debe articularse con estrategias acordes a las características cognitivas de quienes aprenden y la enseñanza de la Historia no puede producirse en el vacío, sino que debe ligarse con los saberes previos, partiendo del desarrollo cognitivo que efectivamente los niños y niñas han alcanzado (Castorina, J., Lenzi, A. y Aisenberg, B., 1997).

Hasta hace poco tiempo casi no existía investigación sobre cómo se utilizan los libros de texto en las aulas o cómo lo utilizan los estudiantes para aprender (Rüsen, 1997; Pagès, 2009). Asimismo, son aún escasos los trabajos empíricos sobre las prácticas de lectura en las clases de Historia. Los trabajos enfocados en la lectura y escritura en Historia, a través de entrevistas clínicas y puesta en marcha de secuencias didácticas, han subrayado la importancia de pensar la lectura y escritura como objetos de enseñanza (Aisenberg, Lerner y otros, 2009 y 2017; Aisenberg, 2012, 2015). En Argentina, la mayor parte de las investigaciones sobre la lectura en clases de Historia se han enfocado en los últimos años del nivel primario. En el nivel secundario se destaca la tesis doctoral de Natalia Rosli (2016) que se enfoca en el análisis de prácticas que involucran la lectura y escritura en tres disciplinas

sociales: Geografía, Economía e Historia en una escuela secundaria a la que asisten sectores socioeconómicos desfavorecidos. La autora se concentra en las intervenciones docentes en relación con la tarea propuesta mayoritariamente en las clases de las tres materias observadas: leer para responder cuestionarios. En relación con esta tarea, identifica que la estructura de la actividad está conformada por distintos modos de intervenir de los profesores que agrupa en tres funciones: definición del medio, gestión del medio y evaluación de la tarea. El estudio halla que la mayoría de las intervenciones que conforman la estructura de la actividad no proponen explicitar y trabajar con las interpretaciones de los estudiantes. Por ello, plantea que la noción de comprensión lectora que sostiene esta estructura es aquella que concibe a la lectura como una actividad extractiva del significado dado en lo impreso.

Esta línea de investigación, que entrecruza aportes de la didáctica y la psicología, ha aportado recomendaciones relevantes para el trabajo con la lectura en las aulas que incluyen la importancia del despliegue de las estrategias lectoras por parte de los alumnos a partir de un trabajo de orientación y acompañamiento docente a partir de la lectura compartida y a través de consignas para la comprensión, la interpretación y la síntesis. Dentro de esta investigación, se están profundizando algunos aspectos como las representaciones y prácticas de los profesores sobre la lectura en Historia y Ciencias Sociales (Benchimol, 2010 y 2015).

Los desarrollos recién reseñados tuvieron impacto en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia: se han ido multiplicando los trabajos que revalorizan el papel de la lectura en el aprendizaje de estas disciplinas (Benejam y Quinquer, 2000; Echeverría, 2003; Aisenberg, 2003; González y Lotito, 2003; Rosales, 2007; Andrade, Massone y Nuñez, 2009; Loffi de Ranalletti, 2011; Zabala, 2012; Massone, 2012). Estos estudios han puesto de relieve las condiciones de lectura en el aula como un problema didáctico en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales y pareciera que han comenzado a influir tanto en las concepciones de algunos docentes (Benchimol, 2010) como en las prácticas de enseñanza (Rosales y Ripoll, 2009; Domínguez Scotto, 2009).

Avanzando en propuestas de innovación educativa también para el nivel primario, podemos ubicar la compilación *Ciencias Sociales en la escuela* dirigida por Isabelino Siede (2010). Los artículos que componen este libro recorren tanto contenidos que se enseñan habitualmente en las escuelas como otros que se incorporaron luego de las últimas reformas

curriculares. Todos los ensayos incluyen propuestas concretas para su abordaje en el aula, como estudios de caso, análisis de mapas y planos, análisis de testimonios orales o escritos, trabajo con documentación histórica, producción de entrevistas, etc. En el primer capítulo, “Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza”, el autor analiza los recuerdos que los estudiantes del profesorado guardan de la enseñanza de las Ciencias Sociales recibida en su paso por la escuela primaria. A partir de la descripción de algunos rasgos recurrentes y de las omisiones, el autor plantea el objeto de enseñanza y el sentido formativo del área en la escuela primaria. En el último capítulo, Siede propone organizar la planificación de la enseñanza en el área formulando recortes a través de preguntas problematizadoras, manteniendo algunos de los rasgos constitutivos de la investigación en Ciencias Sociales.

1.3 Estudios enfocados en las prácticas de enseñanza de la Historia

Desde una perspectiva más próxima a mi elección de ponderar a los profesores y profesoras de Historia como actores claves, cabe destacar como obra de referencia el trabajo de Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993). A partir de la indagación de la propuesta oficial y editorial vigente para el nivel secundario, las autoras delimitan las variables que se conjugan en el desarrollo de la práctica, entre las que se encuentran la formación docente, la normativa oficial, la conciencia de la historia, su concepción y la propuesta editorial. Asimismo, mediante la realización de entrevistas a profesores y observaciones áulicas de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, identificaron diversas prácticas y modalidades de saber hacer docente que pueden clasificarse como tradicionales, innovadoras e ilusorias.

Por su parte, De Amézola (2005) aporta una mirada desde la Historia académica en vinculación con la Historia escolar y se centra en los problemas concretos de los profesores en las aulas. El autor describe detalladamente cómo se instala en las escuelas el código disciplinario, entendido como el conjunto de discursos, ideas y prácticas dominantes que se anclaban en dos pilares fundamentales a la hora de enseñar la disciplina: el memorismo y el nacionalismo. Plantea también, como grandes problemas de la enseñanza de la Historia, el tiempo, la inclusión de la Historia social y acercar a los alumnos mediante determinados procedimientos al pensamiento crítico.

En esta misma línea de trabajo y orientados por las perspectivas de los estudios etnográficos de la cotidianidad o de los estudios históricos de la cultura escolar, podemos

citar distintas publicaciones en torno a la enseñanza de la Historia Argentina reciente en la escuela secundaria (Raggio, 2005; Levín, Clérico, Manfredini, Erramouspe y Schujman, 2007; Geoghegan 2008; Pappier y Morras, 2008 y 2010; Meschiany, 2011; Billán; 2015). Así, algunos trabajos han abordado cómo se gestionan y dotan de contenido a las nuevas efemérides (De Amézola y D'Achary, 2009; Pappier y Morras, 2008); qué narrativas construyen los jóvenes del pasado reciente (Birgin y Trímbolí, 2007; Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007; Jabazz y Lozano, 2001; Levín y otros, 2008); mientras que otros han analizado los saberes y prácticas de los profesores (Alonso y Rubinzal, 2004; González, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2010; Funes, 2006 y 2009; Jara, 2011).

Por su parte, desde una perspectiva que privilegia al docente como profesional y creador de saberes, la investigadora uruguaya Ana Zavala (2015) se ha focalizado en estudiar las prácticas de enseñanza de los profesores de Historia, centrándose principalmente en las acciones referidas a preparar clases, ejercicios, evaluaciones y presentaciones. Se destacan los esfuerzos de la autora por indagar su propia praxis a partir de la reflexión sobre los problemas prácticos, que se hallan frecuentemente en el ejercicio profesional y que se localizan en la conciencia del profesor (Zavala, 2015).

Cabe indicar que, en los últimos tiempos, se han desarrollado notables investigaciones centradas en el rol del docente, en sus prácticas y saberes. Dentro de tales estudios podemos destacar lo realizado por María Paula González (2005, 2008 y 2010) sobre los saberes y prácticas de un conjunto de profesores del nivel medio de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, partiendo del análisis de documentos y entrevistas a docentes. Estas indagaciones han permitido analizar la relación entre los profesores y el pasado reciente, estableciendo las tensiones y tradiciones presentes en las propuestas oficiales, los contextos escolares y áulicos, los contenidos, las narrativas, las estrategias y los materiales. Desde los objetivos que se propone esta tesis, nos interesa particularmente el último trabajo de esta autora, *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas* (2018). Allí explora la enseñanza de la Historia en la actualidad, para mostrar sus objetivos, contenidos, actividades y materiales, poniendo de relieve cambios y persistencias, mixturas e hibridaciones con permanencias en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura. La investigación adoptó una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria a través de una mirada etnográfica que permitió avanzar en el estudio del cotidiano escolar. La exploración y recolección de fuentes escolares se concentró en el área metropolitana del Gran Buenos Aires, en la zona de influencia de la

Universidad Nacional de General Sarmiento, en las regiones escolares VI, IX y XI de la Provincia de Buenos Aires. Entre el año 2012 y 2014, la autora realizó observaciones de clases de Historia, entrevistas en profundidad y encuestas a docentes y analizó carpetas de los estudiantes, de distintos tipos de escuelas, confesionales, laicas, de gestión pública y de gestión privada.

Mención aparte requieren los trabajos vinculados al desafío de pensar las posibilidades y limitaciones de la enseñanza escolar de esta historia reciente de nuestro país. Las primeras obras han sido las de Dussel, Finocchio y Gojman (1997) y De Amézola (1999). Posteriormente numerosos han sido los trabajos que se dedicaron a abordar estas cuestiones en la última década y han identificado que es un campo con numerosos problemas y desafíos. Por un lado debido a su carácter inconcluso al ser un “pasado-presente”, un pasado que “no pasa”, que interpela desde su carácter traumático que pervive en el presente en la búsqueda de verdad y justicia. Por otro aparece su carácter controversial y polémico presente en la escuela a través de una multiplicidad de voces de alumnos, docentes, relatos familiares y medios de comunicación, que a su vez ponen en evidencia las cuestiones éticas y políticas involucradas que imponen un límite a la polifonía de las voces del aula centrado en la enseñanza de valores vinculados con la democracia y los derechos humanos (Carnovale y Larramendy, 2010; Carretero y otros, 2006; Carretero y Borrelli, 2008; De Amézola, 1999, 2003; Debattista, 2003; Dussel, 2001; Guelerman, 2001; Jelin y Lorenz, 2004; Lorenz 2006, Franco y Levín, 2007; Raggio, 2002 y 2004, Siede 2007). Al mismo tiempo, esta multiplicidad de voces da cuenta de la compleja relación entre la Historia y la memoria, y de la apropiación escolar de diferentes relatos sobre la última dictadura construidos socialmente a lo largo del tiempo. Además del abordaje de cuestiones generales, hay trabajos que indagan aspectos específicos de la enseñanza del pasado reciente en la escuela. En este sentido podemos considerar aquellos trabajos que focalizan sus estudios en las conmemoraciones del pasado reciente en la escuela identificando los problemas y las potencialidades que aparecen en diferentes ámbitos educativos, tanto para el nivel medio (Lorenz, 2002; Garriga, Morras y Pappier, 2008; Pappier y Morras, 2008) como para el primario (De Amézola y D’Achary, 2009; Garriga y Pappier, 2012, 2013 y 2014 entre otros). Otros trabajos han explorado las representaciones que los jóvenes han construido en relación a la Historia reciente y en particular sobre la última dictadura (Higuera Rubio, 2008; Dussel y Pereyra, 2006; Pereyra, 2007; Jabazz y Lozano, 2001 entre otros)

Desde una perspectiva diferente se han acercado a los contenidos escolares y a la enseñanza del tema otras investigaciones, algunas desde la consideración de las propuestas editoriales presentes en los manuales escolares (de Amézola, 2006; de Amézola, Garriga y Di Croce, 2012; Born, 2010, Born, Morgavi y Von Tschirnhaus, 2010) y otros desde las normativas curriculares de diferentes lugares del país (de Amézola, Garriga y Di Croce, 2009 y Gonzalez, 2012 para Buenos Aires). Al mismo tiempo hay miradas más focalizadas sobre los profesores, sus saberes y prácticas como los trabajos de González (2014a, 2014b y 2014c) de Amézola, y otros (2006) o el de Siede al realizar grupos focales con docentes de diferentes provincias (2016)

En este apartado, no he pretendido presentar una versión acabada del estado del arte sobre la investigación en enseñanza de la Historia, cuestión que ameritaría por sí sola el desarrollo de un programa de investigaciones, sino dar cuenta del dinamismo y el continuo crecimiento en el que se encuentra este campo, que en las últimas dos décadas ha logrado delimitar sus objetos de estudio; establecer metodologías que fundamentalmente provienen de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, y que retoman también el análisis documental y diacrónico de la producción historiográfica. Es visible que los textos escolares y los curriculares han sido los objetos más indagados; se han investigado con profundidad las representaciones de los y las estudiantes sobre determinados conceptos y las condiciones de aprendizaje. Sin embargo, las investigaciones sobre las prácticas áulicas de los y las docentes de Historia han sido menos numerosas y sistemáticas, escasean los estudios que exploren los procesos de enseñanza de la Historia basados en observaciones del cotidiano escolar que nos permitan comprender el manejo de los contenidos históricos a lo largo de un ciclo escolar, es decir, bajo las condiciones cotidianas de producción del conocimiento histórico en la escuela. Podríamos decir que el campo de la didáctica específica ha venido produciendo conocimiento, pero muy poco acerca de las prácticas efectivas del aula, seguramente no acerca de las deseadas o recomendables, sino acerca de las que efectivamente ocurren. Advirtiendo esta vacancia, esta tesis se centrará en los problemas de la práctica, en averiguar y comprender las razones por las cuales se toman las decisiones que se toman en el aula, los sentidos de la Historia que se enseña, las tensiones que se generan a nivel de la selección de contenidos, de la planificación, del uso de recursos y/o materiales de apoyo, de las perspectivas pedagógicas que se ponen en juego para atender a las particularidades de los

contextos y de los sujetos, de la experiencia, con la intención de entender la complejidad y especificidad de la enseñanza escolar de la Historia en la escuela secundaria hoy.

Capítulo 2: Marco Teórico

Este capítulo reúne los aportes conceptuales y herramientas teóricas que enmarcan nuestra investigación y que hemos empleado como instrumentos para el análisis. Si bien las referencias teóricas de esta tesis son numerosas, los planteamientos de la didáctica específica de las Ciencias Sociales, los estudios sobre la cultura escolar, el enfoque de las disciplinas escolares y los aportes de la Nueva Historia Social han sido fundamentales para su formulación.

Camilioni (1994) traza un panorama referido a la complejidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este carácter complejo se vincula con la propia multidimensionalidad que presenta la Didáctica: por un lado reúne un conjunto de ciencias que, como las sociales, se caracterizan por su gran diversidad constitutiva, hallándose cada una de ellas, en permanente discusión teórica en cuanto a sus bases filosóficas, su intencionalidad y sus fines con relación a la sociedad. En función de esto, las comunidades científicas van redefiniendo sus preocupaciones, concretadas en líneas de investigación, corpus teóricos y perspectivas de abordaje metodológico del objeto. Por otro lado, la Didáctica afronta la discusión respecto de su autonomía como disciplina científica, y la Didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra aún hoy redefiniendo sus fines educativos, enfoques, contenidos, metodologías, etc, en virtud de los avances epistemológicos.

Frente a la pluralidad de miradas, se considera que la presente indagación se enmarca dentro de un campo de investigación joven, aún en construcción, de cierta manera fronterizo o liminal, ya que en la didáctica de las Ciencias Sociales confluyen saberes de distinta procedencia disciplinar que en la práctica se convierten en algo distinto, un saber nuevo, centrado fundamentalmente en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje acerca de la realidad social. Hace algo más de dos décadas, Beatriz Aisenberg afirmaba que en “Didáctica de las Ciencias Sociales nos encontramos aún muy lejos de poseer una teoría específicamente didáctica, es decir, una teoría que dé cuenta de la relación ternaria que supone la enseñanza, con sustento en investigación empírica sobre nuestro objeto” (1998: 141). Según esta autora, la fragmentariedad de los marcos teóricos para el estudio de la

enseñanza conlleva el riesgo de que nuestras investigaciones sean proclives a caer en posturas aplicacionistas. Esto es “derivar ideas o prescripciones para la enseñanza de campos disciplinares que no se ocupan específicamente de ella, por lo cual no contempla su naturaleza y complejidad.” (Ibidem: 147).

En tal sentido, la Historia como disciplina puede realizar aportes imprescindibles para la elaboración de contenidos del área. Sin embargo, por ser ésta una tarea didáctica, no depende solamente de cuestiones disciplinares. El conocimiento escolar constituye una construcción específica que no deriva solamente de la ciencia. La tarea de enseñanza es una práctica social compleja, con múltiples determinaciones que es necesario conocer a través de la investigación educativa para postular criterios u orientaciones de actuación didáctica.

Un concepto estructurante de la presente tesis será la práctica docente. La práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, y usos pedagógicos. Las prácticas de enseñanza, como ocurre con las prácticas educativas en general y otras prácticas sociales, no son ajenas a los signos que las caracterizan como altamente compleja, rasgo que deviene del hecho que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (Edelsteien, 1997, 2000 y 2002). Distintos análisis muestran la multiplicidad de dimensiones que atraviesan las acciones de enseñanza e, independientemente del modelo que se utilice, insisten en subrayar su complejidad. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja (Sacristán, 1991)

A primera vista, la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre (Morin, 1996). La enseñanza es una actividad de naturaleza práctica, en la que los sujetos deben tomar decisiones de manera rápida en el marco de situaciones poco definidas. La enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas y complejas que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos (Cols, 2016). Como señala Perrenaud, “actuar en la urgencia, sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de

consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si (...)” (2001:16) Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la inmediatez y lo multidimensional. Las situaciones de enseñanza se desarrollan en un trasfondo de tensiones y dilemas prácticos con los que los y las docentes se enfrentan a diario.

Cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, o técnicas para el “hacer”. Nos referimos a “la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos” (Davini, 2015: 18). A los efectos de esta tesis, práctica de la enseñanza de la Historia remite exclusivamente a lo que los profesores y profesoras hacen cuando enseñan Historia, incluyendo las instancias del aula y todas aquellas tareas concomitantes como la planificación, la preparación de clases, el diseño de materiales, las salidas didácticas, la participación en actos escolares entre otras acciones.

Las prácticas de enseñanza son dinámicas y cambiantes, son prácticas sociales, históricamente contextualizadas, que se generan en un espacio y tiempo concreto (Edelstein, 2011). Esto nos lleva a incorporar en el marco teórico un cuerpo de conceptos que permiten interpretar los problemas históricos y actuales en torno a la escuela secundaria, en donde conviven elementos disruptivos con aspectos que persisten a pesar del paso del tiempo. Entre los aspectos que perduran están aquellos que le imprimen su misión y organización: el mérito, la gradualidad y la existencia de aprendizajes obligatorios. La idea del mérito se vincula a la supuesta igualdad de oportunidades que se encuentra en la base de la sociedad democrática actual y que pretende brindar a todos los ciudadanos y ciudadanas las mismas posibilidades de acceso al sistema educativo, a cargos jerárquicos o a puestos de trabajo. De acuerdo con Dubet, tal igualdad se revela como una ficción o un mito que deriva en la prolongación del individualismo y la competencia, lo cual profundiza las desigualdades sociales que luego se replican en la escuela (2014).

Las prácticas selectivas y el problema de la terminalidad, son problemáticas que perduran y, entrado el siglo XXI, siguen estando presente en la escuela secundaria. En el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, la escuela secundaria se ha

vuelto obligatoria. Este paso pone de manifiesto una intención desde las políticas públicas de remover la selectividad y apostar a la universalización de la escuela secundaria. Sin embargo, múltiples indicios señalan que la cultura institucional dentro de las escuelas tiene un poder de conservación y de tradición fuerte, que parece inmovible frente a los cambios, reformas y novedades que se han propuesto desde el nivel de gobierno del sistema. En tal sentido, Jacinto y Terigi (2007) plantean tres paradojas con respecto a las políticas inclusivas para el nivel secundario: por un lado la expansión del nivel se da en un marco de segmentación y de devaluación de los títulos; por otro, los cambios y los intentos de transformación pedagógicos, chocan con la organización tradicional del nivel; y por último, existe una gran distancia entre las políticas a nivel macro y lo que se produce en concreto en el territorio de cada escuela.

Otro de los rasgos que no se abandona en la educación secundaria es la clasificación de los currículos, junto con la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase que se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar (Terigi, 2008). La gradualidad y clasificación del currículum, que expresa un itinerario teórico, una progresión estándar con etapas delimitadas y con respectivas evaluaciones de los aprendizajes alcanzados, terminan por desatender las características personales y las trayectorias reales⁴ de aprendizaje.

Otra de las ideas perennes es la del aprendizaje monocrónico, es decir, la idea de un aprendizaje que sigue un mismo ritmo para todos y todas, sostenido a su vez en la idea de que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. En un aula, cuando un profesor o profesora “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que lo previó cuando planificó la enseñanza. Finalmente, la obligatoriedad del

⁴ Las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que Terigi (2008) llama trayectorias escolares teóricas: aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el currículum. Analizando las trayectorias escolares reales de los sujetos se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero se reconocen también “trayectorias no encauzadas”, itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

aprendizaje es marcada por Meirieu (2005) como una de las características distintivas y estables de la institución escolar. Tal exigencia insoslayable deriva en que los alumnos y las alumnas desconozcan la importancia de los saberes seleccionados para ser enseñados, así como su utilidad y significancia, por lo que suelen considerarlos como arbitrarios o simplemente imperiosos para pasar de año (Meirieu, 2005).

Incluimos la noción de cultura escolar, desarrollada en el campo de la Historia de la educación a fines del siglo XX, ya que nos permite pensar en una dinámica de cambios, continuidades, transformaciones y permanencias en los saberes que se transmiten, en las tecnologías que atraviesan las prácticas de enseñanza, en los comportamientos de docentes y estudiantes, en la organización del espacio y el tiempo, en la materialidad de los objetos, entre otras dimensiones. Esta perspectiva teórica invita a identificar y analizar las singularidades de las culturas producidas en el cotidiano escolar, del repertorio de prácticas que la constituyen, de los discursos asociados a las prácticas así como de la adaptación o apropiaciones de las propuestas curriculares (Escolano, 2011). Para nuestra investigación, interesan particularmente los aportes de los franceses Dominique Julia y André Chervel y el español Antonio Viñao Frago.

Julia vincula la cultura escolar tanto a los saberes, comportamientos y prácticas definidos históricamente para la transmisión en la escuela como a la inventiva y el carácter “rebelde” de las apropiaciones o traducciones de las reglas en haceres que llevan adelante los docentes en sus prácticas cotidianas. De allí la relevancia que otorga al conjunto de cambios silenciosos que modifican el enseñar al interior de la escuela más allá de la letra transmitida por las prescripciones o la legislación pedagógica, fuentes privilegiadas por los estudios de la historia de la educación (Gonçalves Vidal, 2005).

Viñao Frago definió la cultura escolar como: “el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades, comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas,

reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares.” (Viñao, 2002: 59)

La definición de Viñao considera que innovaciones y permanencias tensan con igual fuerza la configuración de la cultura escolar. El dilema -sostiene Viñao- entre continuidad y cambio no puede resolverse a favor de ninguno de los dos polos. “La continuidad acaba con la innovación y el cambio con su consolidación” (Viñao, 2002: 92). De allí que la comprensión de la cultura escolar requiera su ubicación en un contexto que, por su dinámica, gesta un sedimento de tradiciones y tendencias renovadoras.

Por su parte, André Chervel relaciona la cultura escolar con la producción de unos saberes específicos que solo se transmiten en la escuela y, en particular, con la conformación de las disciplinas escolares, a la vez que cuestiona la idea de que la escuela como mero agente de rutinas e inercias se limita a transponer didácticamente unos saberes elaborados por fuera de ella y de la concepción del saber escolar como inferior respecto del producido en las universidades. Desde su perspectiva, el estudio de las disciplinas escolares evidencia el carácter creativo del sistema escolar y toma la enseñanza de la lengua francesa a lo largo de los siglos XIX y XX para demostrar que la ortografía, la gramática y la composición son construcciones escolares. Con relación a la composición específicamente, revisa propuestas que revelan que su ejercitación está asociada a una serie de prácticas de enseñanza cuyo propósito es preparar al alumno para que al escribir desarrolle su lengua, su espíritu, su cultura (Chervel, 1987). La idea de disciplinas escolares - como producto específico de la cultura escolar- contribuye a pensar los saberes y prácticas escolares como producciones culturales históricas, singulares y situadas, en las que confluyen elementos políticos, pedagógicos y docentes (Escolano, 2000; Chervel, 1991).

Este concepto se emparenta con la noción de código disciplinar que propuso Raimundo Cuesta en su estudio sobre la historia como disciplina escolar en España. El autor lo define así: “una tradición social 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. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y

que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos” (Cuesta, 2009: 8). El código disciplinar de la Historia estaría compuesto no sólo por ideas y principios sobre el valor de la materia escolar, sino también por un conjunto de prácticas. Entonces, la enseñanza de la Historia no puede estudiarse exclusivamente en los programas de estudio, siendo estos una fuente de información muy importante, en los libros de texto o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e invisible de las prácticas de enseñanza (Cuesta, 2009).

Adoptar la perspectiva de la cultura escolar, nos lleva a considerar la escuela no solamente como puerto de llegada de las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, ejerciendo solamente la función de transmisión cultural, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo (Gonçalves Vidal, 2007). Recapitulando, señalaré que pensar la enseñanza de la Historia desde la cultura escolar permite colocar el acento en la libertad de los sujetos escolares y en la capacidad de los mismos para ganar terreno en las mutaciones de las culturas escolares, así como de protagonizar las continuidades que componen también el universo educativo. De ahí la importancia de recuperar la perspectiva de los sujetos y de entender a los docentes como actores centrales de las prácticas (Rockwell, 2009).

Las prácticas de enseñanza de la Historia son heterogéneas a pesar de la homogeneidad de la norma escrita. Al indagar la vida cotidiana en las aulas, es evidente que existen tensiones entre la norma y la práctica. De hecho, Julia advierte que es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente en cualquier corte sincrónico de la Historia escolar, e indica acercarse a las personas, a sus acciones y palabras para estudiar las prácticas culturales, ya que los docentes disponen de una gran libertad de maniobra para modificar lo dispuesto en los libros (1995) .

Alicia De Alba define el currículum como “una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Se trata de una síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición

social” (2006: 59). Esta síntesis, se expresa en un texto o diseño curricular, un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar; por lo tanto, busca organizar y regular lo que sucede en la escuela. En tanto texto escrito, el currículum prescripto es leído y cobra sentidos diferentes según los contextos particulares, y cada lector puede atribuir significados peculiares a una misma enunciación difundida para todo el sistema (Siede, 2016). Del currículum prescripto a la enseñanza en el aula hay una brecha, una distancia e incluso transformaciones que muchos estudiosos del currículum lo explican no solamente como adecuaciones sino como verdaderas mutaciones de sentido. Visto de otro modo, las prácticas de enseñanza son un territorio no siempre interpelado, moldeado o regido por las prescripciones curriculares, sino que despliegan una dinámica autónoma. Aparentemente, la actividad en la clase es dirigida por un “programa real” o “currículum oculto” (Jackson; 1991). Este programa explícito para el docente y, a veces, oculto para los demás actores, es la forma de organizar las tareas provenientes del plan de estudios oficial y de readaptar o modificar sustancialmente los temas o enfoques, y constituye la propuesta efectiva en el aula (Feldman; 1994). Se trata del currículum real, la verdadera “caja negra”, de difícil acceso para la investigación.

Dentro de la forma que imprime lo escolar (Tyack y Cuban, 1995), se encuentra la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan. El concepto de apropiación es particularmente útil para abordar esta relación. El historiador francés Roger Chartier propone una noción de la apropiación que acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos, argumenta que la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe (1995). El autor sitúa además la apropiación cultural dentro de los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación de los bienes culturales. Al estudiar el ámbito escolar de la escuela rural en México, Elsie Rocwell (2005) retoma a Chartier y plantea que el concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. De este modo, tomando las prácticas de enseñanza - como prácticas de apropiación- se puede afirmar que los y las docentes no hacen una “bajada del contenido” a partir de la lectura de la normativa vigente para el nivel, sino que en sus haceres cotidianos (Chartier, 2000) leen las normativas, los diseños curriculares, los discursos historiográficos,

pedagógicos y didácticos, y producen algo nuevo para las aulas en las que desarrollan su tarea de enseñanza.

Con el fin de resaltar las prácticas de los sujetos dentro de los sistemas culturales, Michel De Certeau (1979) introdujo el concepto de maneras de hacer para referir a los estilos y a las formas de apropiación de los distintos productos, de manera creativa y artesanal. Dentro de los espacios impuestos, los usuarios, lejos de ser pasivos, desarrollan tácticas para utilizar, manipular y desviar el espacio organizado. Este proceso se ve reflejado en el uso que los sujetos populares hacen de los objetos difundidos por las elites. Para discutir el postulado que sostiene la pasividad del consumidor ante las imposiciones de los productores, el autor demuestra la creatividad de los sujetos mediante una actividad fundamental: la lectura. Desde esta visión, el libro es un efecto, una construcción de la actividad silenciosa, transgresora, irónica o poética de los lectores. Por lo tanto, el texto sólo tiene significación por sus lectores y cambia con ellos. De Certeau presenta un esquema que diferencia tácticas de estrategias. Estas últimas permiten crear, producir e imponer espacios, mediante la manipulación de las relaciones de fuerza gracias al principio de un lugar de poder. En cambio, las tácticas no se realizan desde una posición de poder ni en un espacio propio, por lo que actúan de forma sorpresiva y astuta en el terreno que se les impone. El análisis de De Certeau invita al investigador a inmiscuirse más allá de lo documentado o lo normativo, suponiendo que la vida en las escuelas se maneja más por la táctica cultural que por las normas.

La presente tesis procura recoger y hacerse eco de formulaciones teóricas, que reconocen la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional. Esta conceptualización es solidaria de concebir a la educación como un derecho, lo que supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados la responsabilidad principal. Se parte de considerar a los profesores y profesoras de Historia como actores educativos que se encuentran en la búsqueda cotidiana y permanente de crear las condiciones para que un aprendizaje —varios, simultáneos o a destiempo— sucedan. Ubicamos a los y las docentes como agentes que conocen, que tienen un saber y se definen respecto del qué, cómo, por qué y para qué enseñar, en este caso Historia. Docentes que no sólo actúan sino que además son capaces de evaluar las consecuencias de sus acciones y generar alternativas. Consideramos

que los y las docentes son activos constructores del saber y de las prácticas escolares, constituyendo lo que Flavia Terigi (2007) denomina “invención del hacer”. Es decir, el docente es portador de un saber creado en la práctica cotidiana, ya que el conocimiento es construido en el mismo acto de transmitir.

Atentos a las transformaciones del campo disciplinar de la Historia y sus producciones, incorporaremos un conjunto de textos (Aróstegui, 1995; Burke, 1996; Casanova, 1997; Devoto, 1992; Iggers, 1995; Noiriel, 1998) que colaboran con la interpretación en clave diacrónica del paradigma tradicional u objetivista de la Historia, entendido como aquel que se halla representado por la Historia de corte positivista, y el paradigma de la Nueva Historia Social, entendido como el corpus historiográfico que engloba a diversas escuelas desde los *Annales* y la historiografía marxista hasta la Historia reciente (Dosse, 1988; Kaye; 1989; Norá, 1984; Revel, 2005; Pagano, 2010).

El concepto de conciencia histórica nos permite entender que ella -la conciencia- se exhibe como la finalidad última de las prácticas de la enseñanza de la Historia que diseñan y llevan a cabo los profesores y profesoras de Historia en la escuela secundaria. Este concepto amplio y abarcador propuesto por Jörn Rüsen (1992; 2001) se define como la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismo, de forma tal que pueden orientar su vida práctica en el tiempo. En otras palabras, podríamos decir que la conciencia histórica entendida así, es la conciencia de nuestra propia historicidad. Además, como se basa en las relaciones que se establecen entre pasado, presente y futuro, la conciencia histórica es universal, pues independientemente de la cultura o tiempo histórico, todos los seres humanos formulamos relaciones temporales. Como resultado, una práctica orientada a la construcción de la conciencia histórica convocará a los y las estudiantes a la praxis necesaria para el desarrollo de un porvenir pleno e igualitario.

Para comprender los discursos y prácticas en torno a la formación de la conciencia, resulta relevante conocer cómo se produce la narración histórica y diferenciar los discursos historiográficos que subyacen en las orientaciones curriculares vigentes. El aporte de Paul Ricoeur en *Tiempo y narración I* conduce a entender que entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de una necesidad transcultural. Con otras palabras, “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo

narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricouer, 2004; 117). En ese marco, la construcción del discurso explicativo del historiador, esto es, la transmisión de pensamiento y su representación por medio del lenguaje de alguna realidad externa (Aróstegui, 1995), toma cuerpo a través de la narración de argumentos, de tal modo que explicar la historia es, intrínsecamente, argumentar por qué se produce el cambio sociohistórico.

Este núcleo de conceptos que pivotea entre las categorías provenientes de los planteamientos de la didáctica específica de las Ciencias Sociales, los estudios sobre la cultura escolar, el enfoque de las disciplinas escolares y los aportes de la Nueva Historia Social será útil para abordar un objeto de estudio que se caracteriza por su complejidad y dinamismo. Los modos en que se enseña Historia en la escuela secundaria hoy nos remiten a la configuración de esta disciplina en tanto trama de enunciados constituida por prácticas, saberes, métodos, materiales, que establecen relaciones de interdependencia y que la conforman. Como sostiene Cuesta Fernández “la enseñanza de la Historia - como la de todas las disciplinas escolares - es una construcción social, una práctica que va modificándose a lo largo del tiempo, pero que también posee cierta durabilidad y permanencia que está dada por el código disciplinar, es decir, por discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares” (Cuesta Fernández, 2009:7). De allí que la disciplina escolar se configuraría como una trama de tradiciones escolares que dan cuenta del cambio y la transformación, pero a su vez de ciertas herencias y permanencias que le asignan rasgos singulares y particulares que la definen como tal. En este sentido, la enseñanza de la Historia se caracteriza por determinados modos de intervención didáctica en los contextos de la práctica a lo largo del tiempo que son claramente reconocibles por docentes y estudiantes, como por ejemplo, la explicación oral de un tema, la realización de consignas que involucran lectura y escritura para responder cuestionarios, algunas actividades en equipos orientadas a preparar un tema y exponerlo al conjunto de la clase, el manual como uno de los recursos preponderantes.

Capítulo 3: El problema y los objetivos de la investigación

En Argentina, durante más de un siglo, la Historia como disciplina escolar estuvo asociada a la filosofía positivista y apostó a la formación de ciudadanos nacionalistas y patrióticos. En términos generales, la enseñanza de la Historia en el nivel secundario -dirigida a unos pocos que continuarían sus estudios superiores (aunque a lo largo del siglo XX se fue masificando)- tuvo una impronta elitista, libresca, nacionalista y eurocéntrica (Finocchio, 1999). Pero desde las últimas décadas del siglo XX podemos advertir que la enseñanza de la Historia, como la escuela secundaria en su conjunto, viene transformándose, enfrentando variados y complejos desafíos a la vez que experimentando permanencias y continuidades.

El relevamiento de las prácticas de enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias de la muestra considerada en esta investigación da cuenta de cómo en la actualidad conviven tradiciones escolares de larga data con tradiciones más recientes, y a su vez, nos muestra la existencia de una dinámica que oscila entre modos de enseñar que buscan construir autonomía, conciencia histórica y pensamiento crítico en los y las estudiantes, y aquellos que siguen privilegiando el lugar preponderante del discurso docente anclado en visiones mucho más tradicionales de la Historia. Como sostiene María Paula González, si bien, actualmente, es posible advertir que la Historia como disciplina escolar incluye sentidos específicos renovados, relacionados con la construcción de una identidad nacional plural, respetuosa de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos, la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida, aquellos rasgos fundacionales de esta disciplina escolar - el elitismo, el eurocentrismo, el nacionalismo y la memorización - aún no abandonan por completo las aulas de la escuela secundaria (2016).

Las modalidades organizativas de la enseñanza de la Historia son muy variadas en la realidad del sistema educativo, y no son efecto de la mera aplicación de los Diseños Curriculares vigentes para el área, sino que se encuentran atravesadas y tensionadas cotidianamente por una serie de factores que no siempre se relacionan con los contenidos prescriptos y que esta investigación tiene como objetivo desentrañar. Diferentes dimensiones inciden y modulan la configuración de las prácticas de enseñanza, permitiendo u obturando la

transmisión y la consecuente construcción del saber histórico escolar. Entre dichas dimensiones, cabe considerar: la sociedad y sus características, la producción científica, el sistema escolar en su conjunto, las tradiciones de enseñanza, la propuesta oficial, es decir, la normativa y los diseños curriculares, la materialidad, la estructuración del espacio y del tiempo, la institución escolar, la comunidad inmediata, los estudiantes (con sus sensibilidades, intereses y desintereses, representaciones, expectativas, etc), el sistema de formación docente, el equipo docente y la propia experiencia de cada uno de los y las docentes (con su propia biografía escolar, formación, lecturas, representaciones, memorias, posicionamientos políticos, expectativas).

En la dinámica cotidiana que, como mencionamos anteriormente, oscila entre la innovación y la conservación, es posible advertir que los y las docentes se hacen cargo de los problemas de la enseñanza, poniendo en juego saberes y ensayando diversas *maneras de hacer*⁵ Historia en la escuela. Caracterizar lo que hacen los y las profesoras en las condiciones en que deben desempeñarse es fundamental para alcanzar un mejor conocimiento del objeto, para proponer una discusión sobre la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria y para identificar, en los saberes que producen los y las docentes, y en las dificultades que no logran resolver, posibles contenidos de las formulaciones pedagógicas que se requieren para dar respuesta adecuada a la enseñanza de esta disciplina en este nivel del sistema educativo provincial.

Comprender qué sucede dentro de las aulas mientras la Historia se enseña conduce al planteamiento de diversos interrogantes sobre las prácticas que los docentes ponen en marcha de forma cotidiana, en la búsqueda constante por lograr el aprendizaje: ¿Cómo se conforman las prácticas docentes de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria? ¿Cuáles son los factores que intervienen en su configuración? ¿Qué condiciones institucionales predominantes afectan la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son los problemas más recurrentes que enfrentan los profesores y las profesoras de Historia? ¿Cómo los caracterizan y evalúan los docentes? ¿Qué fundamentos políticos, pedagógicos, e historiográficos orientan la enseñanza de esta disciplina en la actualidad? ¿Qué sentidos, criterios y/o percepciones

⁵ La expresión *maneras de hacer* de De Certeau (1979) incluye a las formas de apropiación que los grupos subalternos realizan sobre ciertos productos culturales impuestos desde los lugares de autoridad. Así, dentro de cierta estructura, los usuarios desarrollan tácticas que les permiten apropiarse de los espacios establecidos donde dominan las estrategias.

anidan detrás de tales prácticas? ¿Cuáles son los modos en que los profesores leen el currículum? ¿Qué distancias, transformaciones y distorsiones hay entre las prescripciones curriculares y las prácticas? ¿Qué aprendizajes se propician prioritariamente en los y las estudiantes? ¿De qué manera se evalúan estos aprendizajes?

En tal sentido, el objetivo principal de la presente investigación es indagar las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia a fin de discurrir sobre los factores y variables que las componen. Este objetivo general se despliega en un territorio particular, el sur del conurbano bonaerense, y se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y analizar los fundamentos político-pedagógicos que anidan en las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia.
- Apreciar los procesos de selección y jerarquización en la configuración de un modo de presentación de los contenidos de enseñanza.
- Interpretar los sentidos y propósitos subyacentes de la Historia enseñada en las aulas de la escuela secundaria.
- Analizar los instrumentos y criterios de evaluación de los contenidos enseñados.
- Examinar los usos que realizan los docentes de este campo disciplinar de los recursos y materiales de apoyo.
- Comprender cómo los y las docentes atienden a las particularidades del contexto y de los sujetos.

El interés por conocer en profundidad las características de la enseñanza de esta asignatura expresa la necesidad de garantizar no sólo la permanencia sino también aprendizajes disciplinares relevantes para los estudiantes del nivel, condición para el pleno derecho a la educación (Terigi, 2009). Si pretendemos una escuela secundaria inclusiva, en la cual no sólo todos y todas tengan el derecho a ingresar, sino también que esa conquista sea el piso para garantizar asimismo el derecho a aprender, resulta central investigar las prácticas de enseñanza y avanzar en el análisis sobre qué y cómo se enseña, en este caso en la asignatura Historia. Se espera que las respuestas a los interrogantes de investigación bosquejados ofrezcan elementos conceptuales pertinentes para contribuir modestamente a la comprensión e interpretación de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Esta descripción-interpretación representa un insumo necesario para revisar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje que se ofrecen a los y las estudiantes, con vistas a su inclusión

educativa, y para plantear así nuevas orientaciones didácticas que puedan ser tenidas en cuenta en la formación docente y en la elaboración y evaluación de documentos curriculares.

Capítulo 4: Abordaje metodológico y diseño de la investigación

4.1 Diseño del estudio

El trabajo de tesis propone examinar las prácticas docentes centradas en la enseñanza de la Historia en el actual escenario de la escuela secundaria, en la zona sur del conurbano bonaerense. Investigar dichas prácticas sin simplificar su complejidad implica el análisis de un corpus de fuentes muy diversas. Para realizar el estudio, me centré principalmente en el discurso de los actores involucrados, los docentes. Por ello realicé entrevistas en profundidad. Asimismo desarrollé observaciones de aula e institucionales, enmarcadas en el contexto barrial en el que ocurren, recogí y analicé programas, planificaciones y escritos personales de los profesores, así como también carpetas de las y los estudiantes.

Las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales y culturales, se producen como un acto, como una operación, no siempre dejan registro, y no se pueden deducir de las prescripciones ya que siempre hay un espacio de autonomía del sujeto (Goncalves Vidal, 2007). Por ello, para dar cuenta del trabajo cotidiano de los y las docentes y sus prácticas de enseñanza asociadas a la Historia dentro de aulas particulares, adopté los criterios metodológicos que han venido desarrollándose en el terreno específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como señalé en el *capítulo dos*, en didáctica de las Ciencias Sociales nos encontramos aún muy lejos de poseer una teoría específicamente Didáctica, es decir, una teoría que dé cuenta de la relación ternaria que supone la enseñanza, con sustento en investigación empírica sobre nuestro objeto (Aisenberg, 1998). En los últimos años, ha habido considerables avances en la investigación, pero los desarrollos continúan hoy a la zaga de lo que han producido otras didácticas específicas, como la enseñanza de la Matemática, las Prácticas del Lenguaje o las Ciencias Naturales. En consecuencia, la metodología escogida para una investigación en este campo asume rasgos de provisoriedad e incluye, como parte del problema, la indagación de las herramientas metodológicas que habrán de usarse a futuro. Así lo planteaba Joaquín Prats: cada investigación que se realice en Didáctica de las Ciencias Sociales, debe tener un triple objeto: obtener conclusiones sobre

los objetivos propuestos; contribuir a la reflexión teórica general; y crear estilos y estrategias metodológicas. Por último, sistematizar reflexiones sobre la propia calidad del conocimiento, que es posible obtener a través de la investigación en nuestra área, y consensuar el marco epistemológico en el que situamos nuestras hipotéticas discusiones (Prats; 2000).

La Didáctica no consiste sólo en describir y explicar sino que supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Su discurso normativo está orientado a la mejora de la enseñanza, a que esta sea efectiva, exitosa, lograda en su intención educativa (Camilloni, 2016) Sin embargo, esa finalidad requiere pasos previos que, en el caso de una investigación exploratoria, cobran mayor protagonismo. Antes de asumir una perspectiva propositiva, la investigación didáctica requiere un estudio sobre lo que efectivamente ocurre en las escuelas, las miradas de sus principales actores y los condicionantes efectivamente intervinientes en el proceso educativo. De lo contrario, corre el riesgo de que sus asertos prescriptivos carezcan de anclaje en la realidad social y, por eso mismo, estén impedidos de modificarla.

En tal sentido, esta investigación se trata de una aproximación al repertorio habitual de prácticas pedagógicas de enseñanza de la Historia en el nivel secundario, al currículo efectivo de las escuelas, a través de una estrategia metodológica cualitativa de carácter exploratorio, descriptivo-interpretativo, basada en la producción de datos primarios (Vasilachis de Gialdino, 2007). Entendemos que la metodología cualitativa no sólo comprende un conjunto de estrategias técnicas que pretende recoger y procesar datos, sino que además puede considerarse como una forma de pensar, un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005). Constituye un modo original de abordaje del mundo empírico, marcado por la producción de datos descriptivos que tienen como origen la observación de acciones y el análisis de discursos, ya sean orales o escritos. Primariamente no está comprometida con modelo explicativo alguno, sino que apunta a producir interpretaciones del objeto estudiado, en el marco delineado por el comprensivismo (Kunz y Cardinaux; 2004).

Es característico de los estudios cualitativos escoger pocos casos para poder profundizar en su observación y análisis. La riqueza de este estudio no pretende fundamentarse en su representatividad, entendida en términos estadísticos, sino en su significatividad, en términos de la aproximación que se realiza para mostrar la articulación de elementos que configuran la singularidad de cada caso y contribuyen a la comprensión del objeto.

Tal como se detalla en los próximos subapartados, la exploración se desarrolló en el sur del Gran Buenos Aires, en escuelas secundarias públicas de gestión estatal y privada del partido de Avellaneda (Región 2, Distrito Escolar 5), primer cordón del conurbano bonaerense. La reducción de la escala a esta ciudad, buscó limitar el campo de indagación dada la necesidad de observar la cotidianeidad escolar y a su vez atender a la viabilidad del proyecto.

Este estudio se focaliza en las prácticas habituales de enseñanza de la Historia, a través de los testimonios de tres docentes. La unidad de análisis se circunscribe a profesores y profesoras de Historia que se encuentran ejerciendo actualmente su profesión en escuelas secundarias del partido de Avellaneda. Valiéndome de esa unidad de análisis, apunté a obtener una comprensión situada y significativa de las prácticas de enseñanza de la Historia en el nivel, que remiten exclusivamente a lo que los profesores y profesoras hacen cuando enseñan Historia, incluyendo no solo las instancias del aula sino todas las que les son solidarias, como la planificación, la preparación de clases, el diseño de actividades y fichas de trabajo, la selección y/o producción de materiales y recursos didácticos para su uso en el aula, salidas didácticas, etc.

4. 2 Acceso a las escuelas y selección de casos

Acceder al cotidiano escolar no es una tarea sencilla, especialmente por ser un medio cargado de susceptibilidad (Rockwell, 2009). Ingresar a las escuelas requiere de una serie de permisos y solicitudes formales que implican varias semanas de gestiones administrativas. El hecho de ser docente facilitó conocer ciertas regulaciones propias de las escuelas y a su vez estar familiarizada con las autoridades y docentes. Al mismo tiempo conocía ciertos pasos burocráticos necesarios de sortear, por lo cual realicé exitosamente los trámites en las dependencias correspondientes.

Para conseguir las autorizaciones en las escuelas de gestión pública, me contacté con la Secretaría de Inspección (regional y distrital) dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires⁶. Presenté por escrito los objetivos de

⁶ La provincia de Buenos Aires se organiza en 25 regiones, cada una de las cuales está integrada por uno o más distritos. Cada región está a cargo de un Inspector Jefe Regional y cada distrito a cargo de un Inspector Jefe Distrital. El objetivo de la Inspección es la detección de logros y dificultades, la resolución de problemas y las

la investigación y los requerimientos para la composición de la muestra. Me autorizaron a realizar la investigación en siete escuelas secundarias, ubicadas en distintas localidades del distrito, y nos contactaron con los equipos directivos, que se transformaron en informantes clave para establecer la comunicación inicial con los y las docentes. Me autorizaron a realizar entrevistas a docentes de Historia, a observar clases de este espacio curricular, a tomar registro de las mismas en formato audio, tomar fotografías sólo de las producciones de los y las estudiantes, aunque no conseguimos autorización para filmar.

A fin de organizar el trabajo de campo en la escuela de gestión privada, solicité una entrevista con los representantes legales de la institución y el equipo de conducción de nivel secundario. En dicha reunión presenté brevemente los objetivos del estudio y las autoridades de la escuela realizaron una pre-selección de docentes que consideraban podían mostrar interés en participar. Al igual que en las escuelas de gestión pública me solicitaron no fotografiar y/o filmar a los estudiantes.

Para establecer el contacto inicial con los docentes, mantuve una breve conversación informal en la sala de profesores de cada escuela, en la cual les expliqué los propósitos generales de la investigación, el tiempo que demandaría su participación y las técnicas utilizadas para recolectar la información. Antes de acceder a los cursos, aseguré la confidencialidad de la identidad de cada docente y de los grupos de estudiantes, explicitando además la importancia de tomar notas durante las observaciones de clase y de utilizar de forma discreta el celular para tomar notas de audio.

Debido a las características del estudio, y de los recursos humanos -una única investigadora- se trabajó con un número reducido de docentes. El siguiente cuadro sintetiza la información sobre los y las profesoras que accedieron a participar en la investigación, se detalla su edad, formación inicial, años de antigüedad en la docencia, la cantidad de módulos de Historia que tienen a cargo semanalmente, y las escuelas en las que desarrollan su práctica profesional:

orientaciones a partir de apoyos especializados (Ley 13.688, Capítulo X, art. 75). Dentro de cada distrito la supervisión y el acompañamiento de las escuelas se distribuye y asigna a los Inspectores de Enseñanza. La tarea del Inspector de Enseñanza abarca las dimensiones política, administrativa, organizacional, comunicacional y pedagógica.

Datos de los docentes participantes de la investigación						
Docente	Edad	Formación	Antigüedad	Cantidad de Módulos que trabaja por semana	Cargo	Gestión de las escuelas en las que se desempeña
1	41	Prof. de Educación Secundaria en Historia ISFD N° 1	16 años	27	Profesora titular	Estatal
2	46	Prof. de Educación Secundaria en Historia ISFD N° 50	10 años	33	Profesor titular	Estatal
3	38	Prof. de Educación Secundaria en Historia ISFD N° 1	6 años	25	Profesor titular	Estatal/Privada
4	44	Prof. de Educación Secundaria en Historia ISFD N° 1	9 años	18	Profesor titular	Estatal
5	29	Prof. de Educación Secundaria en Ciencia Política. ISFD N° 11	3 años	14	Profesora titular	Privada

Entre agosto y noviembre del año 2019, realicé dos entrevistas en profundidad a cada docente y observé un mínimo de tres y un máximo de cinco clases de cada cual en las escuelas en las que se desempeñan. El trabajo de campo implicó una estancia intensiva en el terreno, lo que me permitió acceder a otros episodios de la vida escolar como el saludo de inicio de la jornada, recreos, conversaciones en sala de profesores y con preceptores, actos escolares, festividades, muestras, reuniones de personal, desarrollo de proyectos interdisciplinarios y entrevistar a miembros de los equipos de conducción.

Este estudio no pretende comparar casos entre sí, sino utilizar la contrastación en el análisis para reconocer elementos significativos de cada caso y contribuir a su mejor descripción analítica, con vistas a la reconstrucción del objeto (Rockwell y Ezpeleta, 1984). En virtud de este objetivo, para esta tesis la muestra está conformada por tres de cinco docentes que participaron en las entrevistas iniciales. En todos los casos, egresaron del Profesorado de Educación Secundaria en Historia de institutos de formación docente de

gestión pública de la Provincia de Buenos Aires; se encuentran en ejercicio en escuelas del distrito de Avellaneda; tienen más de cinco años de antigüedad en el cargo; trabajan más de veinte módulos semanales y son titulares de la materia en tercer año del ciclo básico de la escuela secundaria.

He decidido seleccionar para el análisis estos tres casos, privilegiando mantener ciertas características constantes (los tres docentes enseñan en un mismo curso, tercer año de la secundaria básica, lo que permite homogeneizar ciertos aspectos referidos a objetivos y contenidos curriculares) y otras características variables (enseñan en distintas instituciones con sus restricciones y propia gramática). La estructura de estos casos, como se verá en los próximos capítulos, permite su contraste analítico y brinda elementos significativos para reflexionar sobre la enseñanza usual de la Historia en la actualidad. En el siguiente cuadro presentamos una descripción sintética de la muestra:

Descripción de la muestra							
Docente	Edad	Estudios	Antigüedad	Cantidad de Módulos que trabaja por semana	Cargo	Curso	Escuela en la que se realizó la Observación
DEI	41	Prof. de Educación Secundaria en Historia ISFD N° 1	16 años	27	Profesora titular	3° Año SB	Isla
DEC	46	Prof. de Educación Secundaria en Historia ISFD N° 50	10 años	33	Profesor titular	3° Año SB	Centenaria
DEP	39	Prof. de Educación Secundaria en Historia ISFD N° 1	6 años	25	Profesor titular	3° Año SB	Gestión Privada

Denominamos DEI (Docente Escuela de Isla), a la docente de Historia que observamos en la escuela de gestión pública en Isla Maciel, como veremos en profundidad en el *capítulo 5*, esta institución atiende a una población que vive en situación de pobreza, en algunos casos de indigencia y habita en las proximidades del edificio escolar. DEC (Docente Escuela Centenaria) refiere al docente que es titular en la ex-escuela normal ubicada en la cabecera del partido de Avellaneda y a la que asisten sectores medios de gran heterogeneidad. Con la denominación DEP (Docente Escuela Privada), designamos al profesor de Historia que observamos en la escuela de gestión privada de sectores medios y

medios altos.

4.3 Instrumentos de recolección de datos

Dado que la atención central está puesta en los saberes y prácticas docentes, las principales fuentes de información son escolares. Para la recolección de datos en el trabajo de campo realicé entrevistas en profundidad con docentes de la materia Historia y miembros del equipo de conducción de las instituciones en las que estos docentes despliegan su práctica; realicé observaciones no participantes de clases de Historia; y relevé materiales documentales asociados a estas clases (planificaciones, libros de temas, instrumentos de evaluación, registros de carpetas de los estudiantes, producciones de los estudiantes, libros de textos, y publicaciones institucionales en redes sociales). En los siguientes subapartados, describiré en detalle cada uno de estos instrumentos.

Privilegié escuchar lo que los y las docentes piensan sobre la enseñanza de esta materia en la escuela secundaria, sobre la escuela secundaria en sí, sobre sus estudiantes y sobre su propia tarea. Si bien su voz no refleja totalmente la realidad de sus prácticas, se optó metodológicamente por las entrevistas, ya que desde el lenguaje y su reflexividad los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman su cotidianidad en una realidad coherente y comprensible. Así las voces de los docentes construyen narraciones donde recuperan, explicitan y le dan sentido a sus propios saberes referidos a la práctica, saberes implícitos que a través del acto narrativo de la experiencia se conocen, organizan y se pueden compartir (Ricoeur, 1995; Bruner, 2003). Los testimonios, en tanto narraciones, resignifican las experiencias pasadas que son actualizadas en el presente al otorgársele un sentido. Como sostiene Dussel junto a otros autores, “importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas” (Dussel, Brito y Nuñez, 2007:24).

La interpretación de las prácticas de la enseñanza de la Historia en el nivel secundario también requirió del análisis crítico de fuentes normativas para el área y sus orientaciones didácticas provenientes de la investigación educativa y las transformaciones historiográficas. Como señalé al inicio de este capítulo, no se puede conocer la Historia

como disciplina escolar únicamente desde este tipo de fuentes, porque no se puede deducir una práctica desde una norma (Julia, 2001; Vidal, 2005), pero tampoco se pueden desconocer, ya que constituyen la evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización y sintetizan una determinada propuesta cultural (Goodson, 1991; Dussel, 1997).

4.3.1 Entrevistas

En el campo de las Ciencias Sociales, la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre para recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación (Piovani, 2018). Guber destaca que “la entrevista es un proceso en el que se pone en juego una relación social, y esta involucra a dos actores: el entrevistador y el entrevistado” (2005: 236). Dado que tal relación social suele ser asimétrica, el entrevistador debe ser capaz de reflexionar sobre su rol, sus elecciones y sobre la dirección y sentido de la investigación. Recurrimos a la entrevista en profundidad con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte de los entrevistados, acerca del tema de interés de esta tesis (Alonso, 1998).

Realicé las entrevistas a las y los docentes y miembros de los equipos de conducción de manera muy flexible, tomando decisiones en función del curso de la conversación. Fueron de carácter abierto pero con un protocolo orientativo (ver anexo) establecido con anterioridad, que permitió atender algunos puntos clave para el análisis. Las preguntas abiertas posibilitaron “captar la perspectiva de los actores, con menor interferencia del investigador” (Guber; 2005: 79). Este instrumento dejó un amplio margen para que cada docente exprese sus vivencias y sus creencias, a fin de comprender el marco representacional desde el cual se leen las prescripciones curriculares y las condiciones institucionales que, según cada docente, facilitan o dificultan su puesta en práctica.

Todas las entrevistas fueron individuales y se realizaron en secuencias definidas por los entrevistados, en función de sus posibilidades horarias. Todas ellas fueron grabadas con consentimiento de los y las profesoras participantes, y transcribí la totalidad de las mismas. Una vez finalizadas las transcripciones de las entrevistas y concluidas las observaciones de clase, volví a trabajar con cada profesor en un encuentro más. En todos los casos, ese

encuentro se convirtió en una nueva instancia de recolección de información.

Tanto la entrevista inicial como la de cierre, brindaron material referido a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales (Guber; 2005). Fue importante la flexibilidad para interrumpir la menor cantidad de veces y descubrir nuevas preguntas a partir de las respuestas de los entrevistados para comprender los significados que estos mismos les otorgan.

4.3.2 Observaciones

Investigadores provenientes de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales subrayan el valor de la observación como técnica de recolección de datos en los estudios cualitativos (Guber, 1991/2005; Rockwell, 1995; Vasilachis de Gialdino, 2006; Piovani, 2018 entre otros), y de acuerdo con Gloria Edelstein (2011), las observaciones de clase constituyen un instrumento privilegiado para indagar prácticas de enseñanza, tal como nos propusimos en esta tesis.

Sin embargo, es preciso señalar, que la mirada del observador nunca es neutral. John Berger dice: “lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos las cosas. En la Edad Media, cuando los hombres creían en la existencia física del infierno, la vista del fuego significaba seguramente algo muy distinto de lo que significa hoy. No obstante, su idea del infierno debía mucho a la visión del fuego que consume y las cenizas que permanecen, así como a su experiencia de las dolorosas quemaduras” (2010:13). Los marcos de referencia, los conocimientos construidos y las creencias moldean la mirada del investigador. Por tanto, una observación de clase no es una transparencia, pero como señala Anne Marie Chartier (2011) nos permite acceder a múltiples dimensiones (socioculturales, pedagógicas y didácticas) según cuáles sean los intereses de quien observa.

El proceso de investigación seguido en este estudio se caracterizó por observar de la manera más abierta posible. Realicé observaciones no participantes o “desde afuera” (Piovani; 2018), sin la intervención de la investigadora ni al momento de diseñar las propuestas de enseñanza ni durante la gestión de las clases. Decidí no utilizar guías que prefigurasen categorías sobre las cuales obtener datos, procurando una inmersión en el

acontecer de las escuelas que permitiera apresar la singularidad de las prácticas (Rockwell, 1987). Concurrí a las aulas dispuesta a registrar lo que aconteciera, e hice foco en lo que hacen los y las profesoras mientras enseñan Historia.

A lo largo de cuatro meses – desde mediados de agosto hasta diciembre del año 2019 – realicé un seguimiento sistemático de las clases de esta asignatura escolar. Observé clases de 1° a 6° año de distintos profesores y en distintas escuelas secundarias de gestión pública y privada del distrito de Avellaneda. Presencié un total de 59 módulos de clases.⁷ La siguiente tabla ilustra la duración, los contenidos y la cantidad de estudiantes presentes en las clases presenciadas en cada institución. Aclaro a los lectores que, en dicha tabla y a lo largo de toda la tesis, denominamos Clase 1 a la primera clase observada y así sucesivamente con las restantes clases.

Clases observadas							
Obs.	Institución⁸	Turno	Módulos	Curso	Estudiantes presentes	Contenidos	Carácter de la clase⁹
1	E.E.S “A”	Tarde	2	2° año	4/26	Revolución Industrial	Explicativa
2	E.E.S “B”	Tarde	2	1° año	15/21	Contenidos de ESI (rol de la mujer en la Historia)	Práctica
3	E.E.S “C”	Mañana	2	1° año	29/35	Organización política, económica y social del Antiguo Egipto	Práctica
4	E.E.S “A”	Tarde	2	2° año	16/26	Revolución Industrial	Explicativa
5	E.E.S “C”	Mañana	2	1° año	33/35	Efemérides: Día de la diversidad/ Contenidos de ESI	Expl./Práctica

⁷ La expresión módulo denomina en la Provincia de Buenos Aires al segmento de clase entre recreos; cada módulo, tiene una duración de una hora reloj. El Diseño Curricular vigente establece para Ciencias Sociales la carga horaria de cuatro módulos semanales; para Historia en 2° y 3° año del Ciclo Básico, dos módulos semanales; para el ciclo superior (4°, 5° y 6° año) 2 ó 3 módulos dependiendo la especialidad.

⁸ Los nombres y denominaciones originales de las instituciones escolares mencionados en este escrito han sido modificados. E.E.S refiere a Escuela de Educación Secundaria. En lugar de utilizar números como efectivamente se hace en la Provincia de Buenos Aires hemos optado por letras, E.E.S A, B, C, etc. La sigla E.G.P refiere a la escuela de gestión privada.

⁹ Tomo esta clasificación del análisis de los libros de temas, que cada uno de los docentes me ofreció ver antes de que comenzara cada clase. En sus registros, colocan la fecha, la unidad del programa anual, el contenido y el carácter de la clase que van a desarrollar. En todos los casos observados optaron por “explicativa” “práctica” o “evaluativa”.

6	E.E.S "A"	Tarde	2	2º año	15/26	Revolución Industrial	Expl./Práctica
7	E.G.P	Mañana	2	4º año	43/44	El surgimiento del Nazismo	Práctica
8	E.G.P	Mañana	1	4º año	43/44	El Nazismo en el poder	Práctica
9	E.G.P	Mañana	2	4º año	41/44	Repaso para evaluación integradora - Segunda Guerra Mundial	Práctica
10	E.G.P	Mañana	2	5º año	35/35	El Cordobazo	Práctica
11	E.G.P	Mañana	2	4º año	45/45	Segunda Guerra Mundial	Explicativa
12	E.G.P	Mañana	2	3º año	24/25	Primer y segundo gobierno de Rosas	Explicativa
12	E.G.P	Mañana	2	3º año	25/25	Segundo Gobierno de Rosas	Explicativa - Práctica
13	E.G.P	Mañana	2	3º año	26/29	Primer y segundo gobierno de Rosas	Explicativa
14	E.G.P	Mañana	2	3º año	29/29	Oleadas revolucionarias europeas: 1815,1830,1848	Explicativa
15	E.G.P	Mañana	2	3º año	29/29	Liberalismo y Socialismo	Explicativa
16	E.E.S "C"	Mañana	2	3º año	27/29	Segunda fase de la Revolución Industrial	Expl. Práctica
17	E.E.S "C"	Mañana	2	3º año	25/29	El origen del Imperialismo	Expl. Práctica
18	E.E.S "C"	Mañana	2	3º año	25/29	El Imperialismo en Asia y África	Expl. Práctica
19	E.E.S "D"	Mañana	2	4º año	21/28	Argentina durante las presidencias radicales/ Golpe de 1930/ Década Infame/ Orígenes del Peronismo	Práctica
20	E.E.S "E"	Tarde	2	1º año	5/24	Antigua Grecia (modelos de poleis: Atenas y Esparta)	Práctica

20	E.E.S “E”	Tarde	2	1° año	24/24	Antigua Grecia (modelos de poleis: Atenas y Esparta)	Práctica
21	E.E.S “A”	Mañana	2	4° año	13/24	Argentina principios siglo XX (Modelo agroexportador, transformaciones sociales y reforma del sistema político).	Explicativa
22	E.E.S “I”	Tarde	2	3° año	22/24	Organización del Estado Argentino	Práctica
23	E.E.S “I”	Tarde	2	3° año	15/24	Organización del Estado Argentino // Segmento dedicado a la actualidad (Chile)	Práctica
24	E.E.S “I”	Tarde	2	3° año	13/24	Repaso para evaluación integradora	Práctica
25	E.G.P	Mañana	2	4° año	44/44	Segunda Guerra Mundial	Evaluativa
26	E.E.S “I”	Mañana	2	3° año	21/26	Organización del Estado Argentino	Práctica
27	E.E.S “I”	Mañana	2	6° año	8/17	Dictaduras Latinoamericanas	Práctica
28	E.E.S “C”	Mañana	2	3° año	30/10	Imperialismo	Evaluativa
29	E.E.S “C”	Mañana	2	4° año	30/10	Holocausto	Práctica

Como señalé en el subapartado anterior, en esta tesis concentramos el análisis en las clases observadas de tres docentes de Historia que se desempeñan en tercer año de la secundaria básica, en tres instituciones escolares bien diferenciadas. Las siguientes dimensiones guiaron la descripción y el análisis didáctico de las clases observadas:

- Decisiones de los docentes en relación con el modo de organización de la enseñanza de la Historia.
- Propuestas de actividades y tareas para el aprendizaje de la Historia.
- Decisiones del docente en relación con los recursos y/ o materiales (pizarrón, carpetas de clase, libros de texto, fotocopias, cartografía, fuentes primarias, material visual y audiovisual, etc).

- Decisiones del docente respecto de la gestión del tiempo.
- Decisiones del docente respecto de los agrupamientos.
- Decisiones del docente respecto del uso de los espacios.
- Decisiones del docente respecto de la organización del contenido.
- Conocimiento histórico que circula en la clase.
- Propósitos y objetivos de la clase.

4.3.3 Recolección de documentos, materiales y producciones

En el trabajo de campo también relevé planificaciones anuales de los docentes entrevistados, materiales educativos y/o recursos didácticos utilizados en las clases (imágenes, audios, noticias, videos, entre otros), libros de texto¹⁰ de distintas editoriales, carpetas, evaluaciones, diversos trabajos realizados por los estudiantes, observamos muestras anuales, carteleras, afiches (en las aulas, pero también en los pasillos de las instituciones), y examinamos publicaciones en redes sociales de las escuelas que las utilizan.

Además analicé normativas educativas referidas a la enseñanza de la Historia en el nivel, considerándolas como un aspecto relevante a tener en cuenta a la hora de pensar la complejidad de la práctica docente y los modos particulares en que dialoga con dichas normativas. Analicé los relatos del pasado que estaban presentes en las normativas así como también las orientaciones didácticas que les proponían a los docentes para luego pensar estas cuestiones en la misma práctica según el relato de los propios profesores, identificando sus particulares apropiaciones y los sentidos que las guiaban.

4.4 Registro, transcripción de datos y archivo

Tanto las entrevistas como las observaciones de clase fueron grabadas en formato audio. No fue posible conseguir los permisos para filmar las observaciones de clase, solamente pudimos obtener la autorización de Secretaría de Inspección para tomar fotografías

¹⁰ Los libros escolares fueron objeto de investigación pero sólo en la medida en que los docentes señalan que los usan, fundamentalmente para trabajar en el proceso de enseñanza- aprendizaje o en la elaboración de recursos para el aula.

de materiales, actividades, carpetas de clase y producciones, siempre y cuando no aparecieran rostros de los y las estudiantes.

Además del registro en audio, realicé un cuaderno de notas, lo que permitió registrar datos como: el lenguaje no verbal (gestos, miradas, cambios de entonación, etc.) de estudiantes y docentes en las clases y en las entrevistas, las interacciones entre actores institucionales que observamos en espacios extra-áulicos (pasillos, recreos, sala de profesores y alrededores de la escuela) y nuestras impresiones como investigadores. Particularmente en las observaciones de clase, también utilicé el cuaderno de notas para graficar un croquis con la disposición de los bancos –que usualmente se mantenía en cada clase– y la ubicación de los estudiantes en ellos –que solía variar–. Contabilizando desde los primeros asientos del lado derecho del aula, numeré a los estudiantes correlativamente (E1, E2, E3, etc.) en cada clase, para luego vincular sus intervenciones verbales, registradas en audio, con otros datos anotados en el cuaderno.

Desgrabé los audios obtenidos. Generé así documentos, en los que incorporé las anotaciones del cuaderno, a fin de posibilitar un análisis integral de aspectos verbales y no verbales de las observaciones de clases y las entrevistas.

El archivo de campo consta de los siguientes materiales:

- Veintinueve registros de observación de clases.
- Trece desgrabaciones de entrevistas (dos entrevistas por cada docente de Historia, y tres entrevistas a miembros de los equipos de conducción).
- Diario de campo que incluye el registro de conversaciones informales con inspectores, docentes involucrados en la investigación y otros docentes de cada institución, estudiantes y otros actores institucionales como preceptores/as y bibliotecarios/as.
- Documentos que incluyen copias de planificaciones y programas, de libros de temas, de evaluaciones, de consignas de trabajo, de materiales didácticos, y carpetas de los estudiantes, videos, películas, ilustraciones, libros de texto, y fotografías tomadas durante la estancia en las escuelas.

En suma, a lo largo de este capítulo describí las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación para abordar la complejidad de las prácticas de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. En el próximo capítulo se presentará la caracterización del contexto y la población de las escuelas en las que desarrollé el estudio.

Capítulo 5: El contexto específico de la investigación, las instituciones escolares y su población

En el capítulo anterior, planteamos que el objetivo principal de esta tesis es estudiar las prácticas habituales de enseñanza de la Historia en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. En el presente capítulo describiremos las características de la ciudad seleccionada como unidad de estudio¹¹ y las instituciones escolares en las que llevamos a cabo el trabajo de campo, entendiendo que todo registro descriptivo representa una conceptualización o interpretación por parte del investigador (Rockwell, 1987). Para efectuar esta descripción y caracterización nos basamos en índices oficiales (nacionales y provinciales) y datos obtenidos en el trabajo de campo.

5.1 Avellaneda

El partido de Avellaneda¹² se encuentra al sudeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, apenas separado por el Riachuelo. Según los datos del INDEC, al año 2010 su población era de 342.677 habitantes distribuidos desigualmente en siete localidades: Avellaneda Centro, Dock Sud, Gerli, Piñeyro, Villa Domingo, Sarandí, y Wilde. La ciudad tiene una superficie de 58.42 km² y limita con C.A.B.A. (al norte), con Quilmes (al sur), con Lanús (al oeste) y con el Río de La Plata (al este).

Junto a otros treinta y dos municipios¹³, conforma lo que suele denominarse Conurbano Bonaerense o Gran Buenos Aires. El conurbano es un espacio difícil de definir por su extensión, por su heterogeneidad, por sus fuertes contrastes y problemas que persisten sin solución. Geográficamente es el continuo urbano a la ciudad capital del país, con la cual

¹¹ Refiere al ámbito espacial en donde se realiza la investigación (Guber, 2005).

¹² Fue fundado en 1895 con el nombre Barracas al Sud. En 1914 adquirió su nombre actual.

¹³ Tigre, San Miguel, San Fernando, Pilar, General Rodríguez, San Isidro, Vicente López, Tres de Febrero, Morón, Lanús, Quilmes, San Vicente, Berisso, Escobar, Malvinas Argentinas, José C. Paz, Moreno, Marcos Paz, Merlo, Ituzaingó, Hurlingham, San Martín, La Matanza, Ezeiza, Esteban Echeverría, Lomas de Zamora, Avellaneda, Almirante Brown, Presidente Perón, Florencio Varela, Berazategui, Ensenada, La Plata (Ley 13473/06).

conforma el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires). En el conurbano habitan 10.894.664 millones de personas¹⁴. Sobre este enorme territorio, se construye una imagen unidimensional y negativa, cargada de representaciones y significados construidos históricamente que nombran su identidad pero desde el punto de vista de una visión capital -céntrica. Se erige una muralla de prejuicios en la opinión pública que presenta al conurbano como una suerte de *far west* violento y peligroso, como una cintura amenazante -en términos sociales, culturales o ambientales - de la ciudad capital concebida como su antítesis (Gorelik, 2015).

La región del conurbano adquirió especial relevancia durante la segunda mitad del siglo XX, principalmente por su función de asiento de numerosos complejos fabriles que crecieron al ritmo del desarrollo de la industria nacional. Esto explica el impacto que para esta zona ha significado la profundización de la crisis del sector productivo desde la década del setenta y sus particulares manifestaciones durante las décadas subsiguientes.

En el conurbano se concentra el 60 % de la población de la Provincia de Buenos Aires, y según el informe del Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina, en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), en el segundo semestre del 2018 la proporción de personas pobres de esta región es de 35,9% y el de indigentes 8,5%. Otro dato a considerar para observar el deterioro de la situación social de los últimos tiempos es la tasa de desempleo que asciende en los partidos del GBA al 12,3% en el primer trimestre del 2019. La limitación en el alcance geográfico de los resultados de la EPH nos impide contar con datos de este fenómeno a nivel del municipio, pero indudablemente la desigualdad atraviesa las escuelas y las aulas, y lo hemos podido observar en el trabajo de campo.

En el conurbano, la tasa total de analfabetismo es de 1,4%, mostrando un valor casi tres veces más alto que el de la ciudad de Buenos Aires (0.5%). La mayoría de los niños, niñas y adolescentes, en los tramos de edad en que el Estado garantiza el derecho al acceso a la educación, asiste al sistema escolar, aunque la proporción desciende de manera importante en grupo de 15 a 17 años, que (teóricamente) corresponde al ciclo superior de la escuela secundaria. Un 13,6% de la población joven del conurbano manifiesta que asistió alguna vez a la escuela pero que no lo hace de manera regular (Bruno, 2015).

El acceso al sistema universitario se amplió con la creación de las nuevas universidades asentadas en el territorio del Gran Buenos Aires —un 5% de la población de

¹⁴ Fuente CIPPEC

más de 25 años cumplimentó una carrera—. La universidad como un horizonte posible emerge a partir de la proximidad de los centros universitarios de reciente creación en la última década¹⁵ (Bruno, 2015: 186).

En el plano educativo, el municipio de Avellaneda, pertenece a la Región Escolar 2 (integrada por Lomas de Zamora, Avellaneda, y Lanús) y tiene un total de 401 unidades educativas, 262 de gestión estatal y 139 de gestión privada. El distrito tiene un total de 118.068 alumnos, de los cuales 80.457 asisten a escuelas de gestión estatal, y 37.611 de gestión privada (Relevamiento Anual 2019, Dirección de Información y Estadística, DGCyE - Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017, Ministerio de Economía). Según el Relevamiento Anual 2019 de la Dirección de Información y Estadística de la DGCyE, la tasa de repitencia del distrito es para las escuelas estatales de 15,39% y privadas del 4,56%, la tasa de reinscripción¹⁶ 2,32% y 0,82%, la tasa de promoción efectiva 75,89 % en la gestión estatal y 91,28% en privada, la tasa de abandono interanual 6,40% y 3,34%.

El partido cuenta con 30 establecimientos de Educación Secundaria de gestión estatal y 34 de gestión privada; 10 secundarias de la rama técnica y un establecimiento nacional, la escuela secundaria técnica de la UNDAV, que atienden a 29706¹⁷estudiantes. Si nos concentramos en la educación secundaria, en el año 2017 la tasa de sobreedad fue de 35, 1 %, encontrándose entre los valores más altos de los partidos del conurbano; la tasa repitencia 11,25 % y la tasa de abandono interanual 5,36 %.

5.2 Las escuelas visitadas y sus actores

¹⁵ Las instituciones de educación superior universitaria que desarrollan tareas con sede en el municipio son las siguientes: una sede del CBC de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional dedicada al dictado de carreras de grado de Ingeniería (Civil, Eléctrica, Electrónica, Industrial, Mecánica y Química) y la Universidad Nacional de Avellaneda.. El 11 de noviembre de 2009 se sancionó la Ley 26543, a través de la cual se creó la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). En el art. 3º de la ley, se fija como objetivo, “que las carreras que constituyan su oferta académica no se superpongan con las de otras casas de altos estudios instaladas en la región sur del conurbano bonaerense, adecuando los programas y las currículas de estudio a un perfil específico vinculado a las características socioeconómicas y culturales del distrito en particular y de la región en general. Las Artes, el Medio Ambiente, el Deporte, la Producción y el Trabajo serán lo sustantivo de las disciplinas en las que fundamentará su razón de ser”. Las carreras que se ofertan desde su apertura en el año 2010 se vinculan a la realidad local; entre ellas se encuentran: Lic. en Ciencias Ambientales, Lic. en Turismo, Diseño Industrial, Diseño de Marcas y Envases, Arquitectura, Lic. en Artes Audiovisuales, Lic. en Gestión Cultural, Lic. en Enfermería, Lic. en Actividad Física y Deporte entre otras.

¹⁶ Expresa el porcentaje de aquellos alumnos que se registraron por segunda vez o más, en un año de estudio en el que ya se habían inscripto en algún ciclo lectivo anterior, sin completar su cursada.

¹⁷ Relevamiento Anual 2019, Dirección de Información y Estadística, DGCyE Fecha de consulta: 27/02/2020

La acción de los y las docentes es situada porque transcurre en un momento histórico, social, cultural e institucional. Rockwell (1995) sostiene que, a la hora de analizar las prácticas docentes, es esencial tener en cuenta el contexto social e institucional en el que los profesores y profesoras desarrollan su tarea. Es decir, en las escuelas convergen tradiciones y concepciones alternativas al currículum oficial, conformando así la cultura escolar de cada institución. Estos usos y tradiciones tienen un efecto formativo y orientador para el docente, ya que incitan el despliegue de ciertas prácticas y desalientan otras, afectando el funcionamiento general de la escuela. Si bien los casos analizados están atravesados por las características inherentes a la educación formal, obligatoria y graduada, el perfil institucional de cada escuela, sus tradiciones y formas de organización, ofrece posibilidades y restricciones, que configuran un escenario particular para el desarrollo de la tarea de enseñanza. Por ello, en los próximos tres subapartados describiremos las escuelas que abrieron las puertas para la realización de nuestro estudio. Dos de estas instituciones son de gestión estatal, y una de gestión privada. Dos escuelas se encuentran en la zona céntrica del distrito, y otra se sitúa en un barrio periférico de alta vulnerabilidad social.

5.2.1 La escuela de la Isla

La Isla Maciel es un territorio ubicado en la localidad de Dock Sud¹⁸, a la vera del contaminado Riachuelo, frente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la cual está unida por el Puente Nicolás Avellaneda, más conocido en la zona como el puente de La Boca. Desde la cabecera del partido, llegan y pasan por la histórica calle Montaña dos líneas de colectivo locales, y allí se encuentra una de las escuelas secundarias en las que llevamos adelante la investigación.

La zona más antigua del barrio conserva el patrón de urbanización clásico, geométrico, conocido como damero. Allí se pueden ver coloridos conventillos de chapa y madera que remiten a fines del siglo XIX, esqueletos de grandes astilleros y fábricas que crecieron en los años cuarenta del siglo pasado al ritmo del proceso de industrialización nacional, casas que albergaron familias obreras, pequeños comercios, el convento, la

¹⁸ Dock Sud se ubica en la desembocadura del Riachuelo hacia el Río de La Plata y allí se emplaza el polo petroquímico: un conglomerado industrial que abarca 380 hectáreas, donde se asientan unas cuarenta empresas de refinamiento de derivados de la industria petroquímica, además de numerosas villas de emergencia, cuya población vive en contacto directo con la contaminación química.

parroquia. La zona sur del barrio presenta otras características, estrechos y sinuosos pasillos que comunican gran cantidad de viviendas precarias, junto a casas de material que tienen en sus fachadas murales realizados por artistas y estudiantes de la escuela secundaria en el marco del proyecto “Pintó la Isla”.¹⁹

La situación social que atraviesa la comunidad de la Isla condensa las problemáticas características del conjunto del conurbano bonaerense, y así la describe uno de los miembros del equipo de conducción de la escuela:

*“[...] el tema es que la comunidad en un 100 % tiene muchos quilombos. El 100% tiene situaciones habitacionales ultra complejas, el que no tiene baño, el que no tiene piso. La mayoría no tiene agua corriente. No hay gas. La luz es enganchada, por lo tanto se corta cada tanto. Se les queman elementos; lo poco que tienen se les quema. Duermen hacinados. A veces la pieza es una cama, es una mesa. O sea, condiciones muy, muy, muy, muy precarias.”*²⁰

(Entrevista a Directora)

Sobre este tema un profesor de la escuela menciona:

“Es una escuela de un barrio humilde. Entonces la característica que tiene es que acá trabajamos con lo que tenemos y lidiamos con los problemas de los pibes. La principal problemática es la que traen de afuera. Vienen con una bolsa con cien problemas que son de todo tipo: violencia familiar (bastante), situación de maltrato intrafamiliar, alimentación, vestimenta, salud. Este tema es muy fuerte: chicos chiquitos con la mitad de los dientes. La comida, es bravo.”

(Conversación con docente de matemática en sala de profesores, Nota de campo)

¹⁹ Pintó la Isla es un proyecto de arte urbano y social, que nació en la escuela en el año 2014 con el objetivo de desestigmatizar el barrio. El profesor de arte y los estudiantes se proponen intervenir las paredes del barrio con murales, creando una gran galería pública de pintura urbana, revalorizando el espacio público y fomentando su apropiación e identidad por parte de su comunidad. La primera obra fue el mural de la escuela, y luego se fueron sumando artistas y también vecinos. En nuestras visitas a la escuela tuvimos oportunidad de conversar con el profesor que dirige este proyecto, nos comentó sobre las actividades que están desarrollando y pudimos observar varios de los murales durante el recorrido turístico que se realizó el día 12/10/2019.

²⁰ En los fragmentos provenientes de entrevistas y observaciones de clases que se incluyen en la presente tesis, los puntos suspensivos entre corchetes señalan que hemos omitido parte del discurso, que resulta irrelevante a los fines del análisis.

Esta institución educativa funciona en un edificio de dos plantas, cuya fachada contiene un mural realizado por los y las estudiantes, que al momento de realizar el trabajo de campo se encuentra en reparación. Las instalaciones están en buenas condiciones. El mobiliario de las aulas se encuentra en buen estado. La mayoría de las aulas tiene ventanas que dan al patio de la escuela o al exterior, tienen cortinas y estufas que fueron adquiridas tras la organización de una kermesse solidaria.

En la planta baja del inmueble, se encuentran las aulas del Ciclo Básico (1° a 3° año) que se asignan a cada área y no a un curso, de modo que hay un aula destinada a las clases de Ciencias Sociales, una a las de Ciencias Naturales, una a Inglés, una para Prácticas del Lenguaje, una para Educación Artística y otra para Matemática. En cada una de estas aulas están los materiales y recursos disponibles en la escuela para la enseñanza del área. En el caso de Ciencias Sociales: algunos mapas, un globo terráqueo, libros que fueron sumando docentes, infografías y, en la pared del fondo, un gran planisferio pintado por los y las estudiantes. En esta planta también funcionan la dirección, la biblioteca, una preceptoría, una pequeña sala de profesores y el comedor. Tras cruzar un portón se encuentra el patio de la escuela, en el que transcurren los recreos y cuenta con un espacio verde y huerta. En el primer piso, están las aulas del Ciclo Superior (4° a 6° año) y otra preceptoría.

Esta escuela secundaria tiene doce secciones de jornada simple, seis en el turno mañana y seis en el turno tarde. Además cuenta con un aula de aceleración²¹. El ciclo básico es de jornada extendida, con cuatro módulos más de inglés en la currícula. La orientación del ciclo superior es en Arte, pero están tramitando la apertura de la orientación en Turismo. La escuela cuenta con Servicio Alimentario Escolar (SAE)²², y los estudiantes reciben el almuerzo en la institución.

La matrícula de la escuela es de 295 alumnos, y se compone – con algunas excepciones – por estudiantes que viven en el barrio. Muchos de los y las jóvenes que asisten a esta escuela secundaria se encuentran atravesando trayectorias que pueden caracterizarse como inaugurales ya que forman parte de la primera generación en sus familias que transita la

²¹En el año 2018, la Dirección de Educación Secundaria, a través de la Disposición 34/18, creó las Aulas de Aceleración como espacios pedagógicos para que los estudiantes logaran sostener la continuidad y terminar el nivel. Constituyen una estrategia pedagógica para la terminalidad del Ciclo Básico y continuidad en el Ciclo Superior, particularmente orientada a jóvenes de entre 15 y 17 años que no comenzaron el Ciclo Básico o no lo completaron.

²² El Servicio Alimentario Escolar (SAE) está dirigido a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, escolarizados en escuelas públicas de la provincia, con el objetivo de garantizar una cobertura nutricional uniforme asistiendo particularmente a los más vulnerables

experiencia escolar en el nivel secundario. A su vez, desarrollaron trayectorias escolares discontinuas, como producto de repitencias y abandonos, por lo que presentan sobreedad. Otro aspecto a tener en cuenta es que gran parte de los estudiantes trabaja en actividades informales: lo hacen a contraturno en forma precarizada o temporaria, en locales de comida rápida, pizzerías, servicio de delivery a través de plataformas digitales, changas, etc.

Las situaciones de vida y las características socioeducativas de los estudiantes son diversas. No obstante, en el trabajo de campo identificamos un rasgo que comparten todos los alumnos: el ausentismo a clase. Según diversos investigadores, se trata de una problemática usual con la que se enfrentan las escuelas que atienden a este tipo de sectores socioeconómicos (Jacinto y Freytes Frey, 2004; Jacinto y Terigi, 2007;). Cabe aquí hacer una salvedad: aunque estos estudiantes comparten el hecho de faltar a clases en forma reiterada, pueden existir distintos motivos para ello, tales como la maternidad, la superposición entre el horario escolar y el laboral, un trabajo ocasional o el desinterés por la propuesta educativa (Terigi, 2009). En efecto, algunos de estos motivos fueron relatados por miembros del equipo de conducción, la docente de Historia entrevistada y también en conversaciones informales con docentes de otras asignaturas:

“Si hay tormentas y llueve, el barro les hace muy dificultoso salir. Si se embarran las zapatillas, tal vez no puedan venir a la escuela por varios días, o si viene el hermanito, no puede venir el otro porque comparten el calzado. O sea, situación heavy. Después tenés otra circunstancia de alta vulnerabilidad que tiene que ver con la organización y distribución de las tareas a nivel familiar, en donde el alumno de 13 años es considerado ya casi un adulto, y en esa casi adultez es como que... no obligado, por ahí la palabra es ‘responsabilizado’, de cuidar hermanitos, hacer la comida, atender la casa, ir a buscar los hermanos a la escuela, para otorgarle a la madre o al padre la posibilidad de que trabaje en un proceso de empleo tan vulnerable. Entonces es como que es esto, cómo es este juego que se pone. Ay, no me sale, el dominó: se cae uno, se cae el resto.”

(Entrevista a Directora)

“En esta escuela es muy marcado eso, muy marcado, todo tipo de problemas, desde adicciones, adicciones de ellos y de las familias, principalmente. Por eso obviamente el

ausentismo. Cuidar a los hermanitos. En los cursos más grandes se nota el tema de la deserción por buscar, conseguir trabajo, eh, o que trabajan y vienen un horario reducido. Las chicas que son mamás. Eso acá se nota mucho.”

(Entrevista DEI)

Esta problemática del ausentismo puede ilustrarse con datos del trabajo de campo. Concretamente, el promedio de alumnos presentes en las clases observadas fue de dieciocho en un curso, y quince en el otro. Vale aclarar que los estudiantes que se ausentaron no fueron siempre los mismos, sino que pareció darse una especie de rotación entre quienes faltaron. En ninguna de las clases observadas estuvieron presentes todos los estudiantes que conforman cada curso. Como se verá luego, esta problemática del ausentismo, impulsa a los docentes a tomar determinadas decisiones didácticas, en relación a las consignas y materiales de estudio, para disminuir los efectos de la pérdida de progresión de los temas enseñados.

La directora nos comenta que la escuela tiene ciclos básicos numerosos, con cursos de 30 alumnos/as aproximadamente, pero que ya en 3° año comienza el desgranamiento de la matrícula, y que en 6° año los cursos tienen 15 estudiantes en promedio.

“La matrícula de 6° a veces es de 9. Es un desgranamiento muy, muy, muy importante, y el cuello de botella es 3° año, a los 15, 16 años, que también tiene que ver con la cantidad de chicos que pasan a tener una vida adulta desde su hogar. O pasa por chicos que son padres o madres, o se embarazan o pasan ese tipo de cosas. Eso está muy unido. Tratan de sostener la escolaridad en el ciclo superior pero no pueden. Empiezan con todas las ganas de hacer los trabajos prácticos: ‘yo vengo, dire, y le traigo y le llevo’. Lo logran un mes. Esa es la realidad.”

(Entrevista a Directora)

A pesar de las problemáticas que se describieron, y de la multiplicidad de tareas que desarrolla para asistir a los y las estudiantes, esta escuela no perdió su direccionalidad en términos pedagógicos. La situación social y económica es un condicionante extra didáctico e influye al punto tal que es muy difícil contar con los materiales mínimos para asegurar la

labor docente. Sin embargo, se motorizan distintas estrategias para sortear estas dificultades y desarrollar numerosos proyectos institucionales interdisciplinarios, que ofrecen escenas pedagógicas interesantes y novedosas. Las informaciones recogidas en las observaciones de clase y en las conversaciones con profesores, preceptores y miembros del equipo de conducción, así como también el análisis de las publicaciones en las redes sociales de la escuela, dan cuenta de que en la isla funcionan proyectos, incluyendo algunos con otras instituciones, y es posible encontrar en todos el signo común de la preocupación por que la escuela sea un lugar de múltiples aprendizajes para los y las estudiantes. En el marco de estos proyectos, se desarrollan en la escuela tareas internas que involucran a varios cursos o a todos, según el caso, como la producción de la agenda 2020 y también actividades fuera de la escuela o que involucran a otros agentes no escolares, como el campamento que realizarían en las próximas semanas.

Dado que en esta tesis nos interesa analizar las prácticas de enseñanza asociadas a la Historia, destacaremos el Proyecto de Turismo Comunitario. Desde el año 2013, una vez al mes, alumnos, ex-alumnos, docentes y algunos vecinos ofrecen una recorrida turística por la ribera sur del Riachuelo²³. El barrio es puesto en valor por ser el barrio de los y las jóvenes que asisten a la escuela, y a su vez se constituye en una fuente fundamental desde la cual construir conocimiento histórico.

La escuela se inscribe dentro de la experiencia pedagógica “Escuelas promotoras”²⁴, que propone la reforma de varios componentes del formato de la escuela secundaria. Uno de los documentos de actualización curricular²⁵ de la Dirección Provincial de Educación Secundaria propone que la enseñanza esté centrada en propuestas interdisciplinarias que conjuguen saberes coordinados, aprendizaje basado en la resolución de problemas y en el aprendizaje basado en proyectos; de esta manera se considera superar la fragmentación en la enseñanza y en el aprendizaje al poner en diálogo la articulación y vinculación de los saberes. A partir del año 2018, la DGCE ofreció dos módulos institucionales a cada profesor/a con una carga horaria de hasta cuatro módulos en primer año (sea que se desempeñe en una

²³ El recorrido tiene una duración aproximada de 5 horas, incluye una visita al casco histórico de la Isla, al museo comunitario, y un almuerzo preparado por los estudiantes que participan del proyecto.

²⁴ La Resolución N° 5811 de marzo de 2018 aprueba la Experiencia Pedagógica para la Escuela Secundaria, en cuyos anexos obra el listado de las 300 Escuelas de gestión pública y las 300 de gestión privada que se verán implicadas en la misma. En un primer momento se llamó a esta experiencia “BASE 21” (Buenos Aires Secundaria), luego se la nombró como “Escuelas de nuevos formatos” y actualmente “Escuelas Promotoras”

²⁵ Disponible en:

http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf

sección o en más). Estos módulos están destinados a la reunión obligatoria de trabajo pedagógico institucional, orientada a la planificación y monitoreo de las propuestas de enseñanza y la evaluación colegiada de los aprendizajes. Estas horas no están nominalizadas, es decir, pertenecen a la institución, y no a los docentes. Los módulos institucionales destinados a la reunión son siempre de desempeño efectivo. El día y horario de dicha reunión obligatoria son determinados por la conducción, fuera del horario de clases y con acuerdo institucional.

“[...] en esa reunión semanal, lo que tienen que lograr es que confluyan todos, es un imposible. Ni siquiera le sacás el jugo a tener a todos los docentes. A veces necesitás hablar más con los de matemática; a veces necesitás hablar con los de todo el 1° A; a veces necesitás hablar con las áreas; a veces necesitás hablar con los de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de los dos cursos. O sea, es distinto. Supuestamente eso no lo podés hacer. Bueno, esto yo lo flexibilizo, le puedo explicar al compañero: ‘bueno, mirá, esto es así, así y así, pero nosotros lo vamos a hacer así, así y así’. Lo que se hace es pensar en un proyecto que integre todas las áreas, que sea interdisciplinar.”

(Entrevista Directora de la escuela)

El equipo docente de esta escuela está integrado por 70 profesores y profesoras, de los cuales 60 están frente al curso, y el resto se desempeña como preceptores/as, en el Equipo de Orientación Escolar²⁶ y en la conducción. Cabe destacar que aquellos docentes que no se sienten parte de la institución, que tiene esta forma particular de trabajo, pueden optar por trasladarse a otras escuelas²⁷, pero no es algo que ocurra con regularidad, según nos comenta

²⁶ La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 dispone la conformación de Equipos de Orientación Escolar, dentro de las instituciones educativas en todos los niveles. Los mismos dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y tienen como objetivo el abordaje interdisciplinario e integral de las problemáticas que presenten los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Son lo que antes se conocía como gabinetes, donde se atendían los problemas de aprendizaje y de conducta de los estudiantes. En líneas generales, los Equipos anclan sus proyectos en tres situaciones escolares: las problemáticas que afecten el aprendizaje y que generen sobreedad escolar; la prevención y la intervención en situaciones de violencia; y la inclusión de los alumnos, básicamente en el nivel secundario.

²⁷ En el marco de la Ley Provincial N° 13688 se regula el Movimiento Anual Docente (MAD) que cada año cumplimenta el derecho de docentes titulares a realizar movimientos y traslados de los cargos dentro del sistema educativo provincial.

la directora. La estabilidad del plantel docente favorece el sentimiento de pertenencia hacia la escuela y la consideración de esta como un lugar para estar y permanecer. Lo que permite una mayor cohesión entre sus miembros.

[...] al ser una escuela pequeña y tantos años que trabajo acá, nos conocemos todos: somos una especie de familia.

(Entrevista DEI)

[...] es muy fácil en una escuela como la escuela de La Ciudad²⁸ que tiene resuelto un montón de situaciones. Entonces yo a veces, necesito poner en palabras que una nena apareció y me dijo: 'galletitas'. Porque ni siquiera pudo verbalizar el "tengo hambre", "quiero comer", "mirá, estoy con hambre", no, 'galletitas, galletitas, galletitas', y decís 'guau'. Entonces es como muy difícil. Ahora, dentro de todo, si yo te muestro todo este imaginario, toda esta gran cuestión, creo que la escuela ésta hace un montón, un montón de cosas. [...] La verdad es que yo estoy muy orgullosa de estar donde estoy, pertenecer al colectivo que pertenezco, los profesores que tengo.

(Entrevista a Directora)

La presencia de la directora juega un rol muy importante, y se percibe cotidianamente, sobre todo por la invención, la coordinación y el cuidado que genera, así como por su permanente atención y preocupación tanto por el desempeño escolar como por cuestiones de índole personal (problemas familiares y vinculares o de trabajo, entre otros). También observamos que la mayoría de los profesores y profesoras tienen una carga horaria importante en la institución, lo que genera mayor compromiso y conocimiento de los grupos a su cargo.

5.2.2 La escuela Centenaria

En el centro de la ciudad de Avellaneda, en una de sus principales avenidas, se encuentra La escuela Centenaria, con sus cien años de historia. Es una de las escuelas de gestión pública más antiguas del distrito y de la región escolar 2. Su actual edificio se

²⁸ Se refiere a una escuela secundaria de gestión privada ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que desde el año 2017 es escuela piloto en la implementación del proyecto *Secundaria del Futuro*, y se caracteriza por una propuesta de enseñanza y aprendizaje basada en proyectos y la oferta variada de talleres extracurriculares vinculados a la música, el teatro, las artes visuales y la comunicación.

inauguró en el año 1945, y tiene un estilo moderno con un patio central y aulas laterales. Este edificio de tres plantas, ocupa un poco más de media cuadra, su fachada tiene grandes ventanales y se accede por una escalera de mármol blanco.

Las escuelas normales ocuparon un lugar central en el proyecto educativo sarmientino. Allí se formaron en poco tiempo las docentes y -en menor proporción- los docentes que se necesitaban para la multiplicación de las escuelas primarias bajo la consigna de la alfabetización, disciplinamiento y nacionalización de la heterogénea población que habitaba el territorio argentino.²⁹ Esta escuela fue fundada en el año 1919 por la Sociedad Popular de Educación de la ciudad, y hasta 1969 formó egresados con título de Maestros Normales, pero desde 1970 se otorgó el de Bachiller Nacional. A partir de ese momento, la formación docente para los niveles inicial y primario pasó a desarrollarse en el nivel superior, comenzando a implementar las carreras de dos años y medio de duración. Luego, a principios de los años 90, atravesó la transferencia de las instituciones educativas nacionales a la Provincia de Buenos Aires (Ley de Transferencia N °24.049 del año 1993) y si bien cambió su tradicional nombre, en la actualidad sigue funcionando como unidad académica, con cuatro niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario y superior.

La escuela secundaria está a cargo de una directora, una vicedirectora y un vicedirector, que responden a la directora institucional que se encuentra bajo la órbita del nivel superior. Esta escuela secundaria tiene cincuenta y cuatro secciones de jornada simple. Treinta corresponden al Ciclo Básico y veinticuatro al Ciclo Superior, cuyas orientaciones son cuatro: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguas Extranjeras y Comunicación. Al turno mañana ingresan de manera automática los estudiantes que realizaron la primaria en la institución, y al turno tarde ingresan alumnos provenientes de otras escuelas. El criterio para la organización de los cursos es el nivel de inglés que tienen los estudiantes.

Este nivel de enseñanza funciona en el primer y segundo piso del edificio. Todas las aberturas se encuentran protegidas por rejas, el mobiliario y las instalaciones, a pesar de sus años, en general se encuentra en buen estado, aunque puede notarse que algunas paredes tienen la pintura resquebrajada y algunos ventiladores no funcionan. Las aulas son amplias, algo oscuras, y las que dan a la avenida son muy ruidosas. Los pasillos son amplios y

²⁹ Debido al foco de la presente investigación omito los detalles concernientes a la historia del normalismo (para una revisión exhaustiva de los debates fundacionales en Argentina, ver: Puiggrós 1994).

luminosos, en sus paredes hay algunos afiches y carteleras informativas del centro de estudiantes, y allí transcurren los recreos.

Yo siempre digo que esta escuela es como una peatonal. Horario que vas hay pibes caminando, el chico no se queda en el aula, se queda en el hall, el preceptor a veces tiene dos cursos con hora libre con cuarenta pibes cada uno caminando por los pasillos, hay ciertos vicios institucionales que están muy establecidos, muy instituidos [...] Es la peatonal [...]. Es muy típico salir al baño, entonces tenés diez chicos que te piden ir al baño en hora de clase, porque los he llegado a contar, entonces en una escuela tan grande tenés pibes que van constantemente al baño, que no llegué, que llegó la profesora, que no llegué a comprar.

(Entrevista al Vicedirector)

La matrícula escolar es elevada, mil estudiantes en el turno mañana y novecientos aproximadamente en el turno tarde, y no ha dejado de disminuir en los últimos años. Es una escuela muy solicitada y requerida por muchas familias del distrito.

Es un monstruo, de hecho los papás hacen filas larguísimas para que los chicos inicien en el jardín, al arrancar en el nivel inicial se aseguran la vacante para toda la escolaridad primaria y secundaria [...] hay mucha matrícula en el turno mañana, hay un quinto año con cuarenta y siete chicos. Es una escuela en la que los cursos no bajan de treinta alumnos, mientras que en otras escuelas a pocas cuerdas hay cuatro alumnos en un curso o diez.

(Entrevista al Vicedirector)

El edificio no resulta cómodo y adecuado para tantas personas, hay pocos baños, las distancias entre sala de profesores y las aulas es muy larga, los cursos son numerosos y esto se traduce en una serie de dificultades cotidianas que inciden y afectan el desarrollo de las clases de todas las asignaturas.

E: ¿Cuáles son las problemáticas más comunes que surgen en las aulas y que manifiestan los docentes?

V: El primer problema es la matrícula, [...] lo primero es cómo hago con 42 o 43 si a veces cuesta hacer una clase con 25, el primer tema es la matrícula. Y la matrícula viene de

afuera, mirá que este tiene que entrar porque es fulanito de tal, sultanito de tal, menganita de tal, ¿no? Entonces primer problema, la matrícula. Segundo problema, que deriva de la matrícula al ser tantos, al ser la escuela tan grande, el docente que tiene las 4 hs continuas nunca logra tomarse el recreo, o se toma un recreo más largo, entonces el problema es yo te entiendo que tenés 4 hs de clase pero no podés tomarte de 9:30 a 10 de recreo. Entonces esto genera, bueno encima no tengo tiempo ni para tomarme un café, encima es re larga la escuela [...] otro tema tiene que ver con el tema de corregir, todo lo que hay que corregir por esa matrícula de alumnos, problemas de disciplina muy pocos, muy pocos. [...] Es un problema que hay que gestionarlo, no sé, invento, dos kioscos por piso, más baños, no te bastan los baños de mujeres con los pisos que tenés 14 aulas, la estructura de las aulas y la matrícula, demandaría repensar la escuela en términos espaciales, de infraestructura. Entonces hay problemas vinculados al espacio, la infraestructura y problemas pedagógicos que son los menos. [...] otro problema que tenemos es una fotocopiadora, imaginate mil alumnos queriendo comprar las fotocopias de todas las materias en un recreo de diez minutos.

(Entrevista a Vicedirector)

A esta escuela acuden sectores medios de gran heterogeneidad que encuentran en esta institución una cercanía social, un buen nivel educativo y la capacidad económica para mantener a sus hijos e hijas allí. La mayoría de los padres y madres finalizaron el secundario y muchos tienen estudios universitarios o terciarios. En sala de profesores, algunos docentes con bastante antigüedad en la institución, nos comentan que cuando ellos ingresaron a trabajar a principios de los años 90', la mayor parte de los estudiantes pertenecían a sectores medios que vivían a pocas cuadras de la escuela, pero que eso fue cambiando y hoy también hay algunos chicos y chicas que provienen de barrios periféricos como Isla Maciel o también Villa Corina. Durante los últimos años, el perfil socioeconómico de los estudiantes se modificó debido al empobrecimiento de la clase media y la salida de las familias con mayores recursos hacia las escuelas privadas de la zona.

Así describe la realidad actual de la escuela el docente de Historia entrevistado:

“[...] es una realidad, la de esta escuela, quizás un poquito por fuera del distrito, escuela estatal por supuesto, tengo turno mañana, turno tarde, la realidad del turno mañana

es distinta a la del turno tarde, la del turno mañana son chicos de clase media provenientes de familias sin necesidades al menos económicas insatisfechas, sino que en ese sentido no tienen siquiera problemas para comprar el material [...] a la tarde son chicos más humildes, donde los problemas pasan por otro lado. No se sienten quizás parte de la escuela como los de la mañana, [...] que se apropian de la escuela los del turno mañana, y a la tarde no. Son chicos más como los del resto del distrito.

(Entrevista DEC)

La escuela tiene un plantel de más de cien profesores y profesoras distribuidos en el turno mañana y tarde, que se encuentran organizados por áreas en cinco departamentos:

- Departamento de Matemática
- Departamento de Ciencias Exactas
- Departamento de Lengua, Arte y Comunicación
- Departamento de Lenguas Extranjeras
- Departamento de Ciencias Sociales

Cada uno de estos departamentos está a cargo de un jefe que tiene como rol articular los contenidos curriculares y supervisar las planificaciones anuales de los docentes. Tres de estos cargos son rentados, uno ad-honorem y otro se encuadra dentro de horas titulares extra-clase que tiene una de las profesoras más antiguas de la institución producto de la implementación en la escuela del Proyecto 13³⁰.

La escuela cuenta con veintiocho preceptores/as y una jefa de preceptores que cumple horarios rotativos en el turno mañana y tarde. Desde el año 2010, el nivel secundario tiene un Equipo de Orientación Escolar (EOE) conformado por dos licenciadas en psicopedagogía, que atienden distintas problemáticas que presentan los estudiantes.

³⁰ Proyecto 13 inicialmente tuvo un carácter experimental, posteriormente adquirió carácter definitivo mediante la Ley Nacional N° 19.5141 sancionada el 3 de Marzo de 1972. A partir de 1979 su extensión aumentó. En 1985, según Aguerrondo (1985), pertenecían al Proyecto 13 el 8,6% de los establecimientos nacionales de nivel secundario y el 2,9% de los colegios nacionales privados del mismo nivel. A partir de dicho año, no hubo más creaciones. Entre sus lineamientos centrales, el Proyecto 13 planteaba que las escuelas de nivel secundario cuenten con personal docente de tiempo completo, “adecuando esas casas de estudio a las necesidades de los adolescentes”. A los profesores se los designaba por cargos que incluían una proporción de horas denominadas extraclase, destinadas a otras actividades docentes que cada escuela debía organizar en función de sus propios proyectos educativos. Además de estos cargos, se crean otros de apoyo pedagógico (directivos con mayor dedicación horaria, asesores pedagógicos, psicopedagogos, preceptores con tareas de auxiliar docente, entre otros).

Respecto de los recursos y materiales para la enseñanza, la escuela cuenta con una biblioteca pero no recibe nuevos materiales desde el año 2015. No tiene un espacio destinado al laboratorio para el área de Ciencias Naturales y Exactas, y tampoco cuenta con sala de informática. En la planta baja hay un SUM y un solo proyector, de uso compartido con el resto de los niveles educativos. Para poder utilizarlo, los y las docentes deben solicitar turno con mucha antelación lo que hace muy difícil incorporar materiales audiovisuales a las propuestas de enseñanza. Es importante señalar que los y las estudiantes de esta institución, al igual que todos los estudiantes de las escuelas públicas del distrito, recibieron tablets en el marco de un programa municipal, pero no hay acceso a internet en la institución.

En esta escuela se desarrollan muy pocos trabajos por proyectos, prácticamente no hay trabajos de carácter interdisciplinario. Un pequeño grupo de docentes del departamento de Ciencias Sociales con varios años de antigüedad en la escuela, impulsan la participación en “La Justicia va a la escuela”³¹, en el Concurso Literario de la Casa de Ana Frank³² y desarrollan el proyecto de “Oficios y profesiones” en el que convocan a graduados de la escuela que se acercan a dar charlas orientadas a los estudiantes del último año. Por lo que nos comentaron los miembros del equipo de conducción y también algunos docentes, la participación en estos proyectos es resistida ya que se cuestionan las fundaciones que los auspician y no logran compatibilizar posiciones divergentes o porque no es sencillo coordinar horarios.

Refiriéndose a las características de la escuela, a la forma de trabajo y su organización, una docente de la institución, nos comenta :

“ [...] es una escuela más tradicional, digamos, en el formato justamente de escuela secundaria, es muy parecido a lo que, yo tengo 42 años, y es muy parecida a la escuela

³¹Este programa está organizado por la Asociación de Magistrados, la Asociación Conciencia y la Embajada de Estados Unidos. Se realiza desde hace 20 años y tiene como objetivo que los jóvenes se formen una imagen “más realista” de la labor del Poder Judicial. Se realiza un simulacro de juicio oral y público, que marca el cierre de la experiencia, previamente se dictan dos talleres en las escuelas. Allí, los estudiantes trabajan con jueces y funcionarios judiciales. Los cargos para la jornada final se sortean un mes antes del encuentro entre las escuelas participantes.

³² Este concurso invita a los jóvenes y adolescentes a escribir sus propios textos literarios vinculados a la vida de Ana Frank, el nazismo, la dictadura militar en Argentina, o los Derechos Humanos en la actualidad, la convivencia en la diversidad, la discriminación y la violencia. Los 40 ganadores están habilitados a participar de una segunda instancia, donde realizarán un seminario intensivo de formación para presentarse luego en el Concurso de Proyectos Educativos. Los finalistas de esta última instancia participan por un viaje a Holanda.

secundaria que hicimos nosotros, o sea a veces cuando hablamos con amigas decimos que es muy parecida, muy parecida la sala de profesores, la diagramación de la escuela, todo [...]”.

(Nota de campo - Conversación con Profesora de Historia)

Ciertamente, del trabajo de campo emergen escenas áulicas y rutinas escolares que dan cuenta de la permanencia o estabilidad de ciertos principios de organización que nos permiten reconocer, en esta escuela secundaria en particular, marcas de identidad que aprendimos en el curso de nuestra escolaridad en el nivel. Las aulas se organizan de manera frontal, con un punto de atención en la figura adulta y en una tecnología que es el pizarrón, que ordena los intercambios entre el docente y estudiantes. Esta homogeneidad del aula es tensionada por la presencia de otras tecnologías como los celulares, de modo que los jóvenes dividen su atención entre lo que sucede en el aula y lo que interrumpe o convoca desde sus teléfonos.

Se registran, en varias clases, climas de trabajo muy agradables, en las que perviven formas de trabajo más tradicionales que responden al modelo transmisivo y disciplinar de la escuela moderna. Las explicaciones a grupo total por parte de los profesores y profesoras resultan una práctica generalizada: el registro escrito de las clases en carpetas, situaciones de “pasar al frente”, “al pizarrón”, a exponer o copiar la resolución de alguna actividad, seguimiento y evaluación individual de los estudiantes.

5.2.3 La escuela de Gestión Privada

También en una de las manzanas céntricas de la ciudad, a pocas cuadras de la plaza principal y próxima a otros centros educativos, entre ellos la escuela centenaria, se encuentra esta institución centenaria de gestión privada. Es una escuela de doble jornada, mixta, laica y bilingüe con tres niveles de enseñanza: inicial, primario y secundario.

El núcleo duro de su matrícula, como relataba uno de los profesores entrevistados, está compuesto por familias cuyos padres, y en muchos casos abuelos, son profesionales universitarios, en su mayoría egresados de la misma institución. Hermanos, conocidos, parientes, van heredando y contagiando la elección de esta institución para realizar su escolaridad.

Es una escuela que tiene 110 años y eso también marca un contexto hasta generacional, el paso de los estudiantes. De hecho en los últimos tres años tuve hermanos, primos, digamos: es muy vincular, y está muy arraigado a la tradición, ¿no? De papá, abuelo, tío, o pariente lejano. Hay un fuerte arraigo de identidad con la escuela.

(Entrevista DEP)

La institución recibe tendencialmente a estudiantes de familias de elevados ingresos económicos. Si bien la mayoría de los estudiantes viven en zonas cercanas a la escuela, otros residen en barrios cerrados o countries que quedan a varios kilómetros de distancia. La directora de la institución nos comenta:

Esta escuela tiene como característica histórica atraer a la clase media, [...] con un nivel de cuota alto. [...] Tenemos chicos de un nivel medio, pero también algunos de un nivel medio que acceden a pagar la cuota pero con esfuerzo. [...] Por lo tanto también el colegio tiene becas de contención a familias que apuestan a nuestra institución pero que después les resulta difícil. Esto queda plasmado, por ejemplo, en el personal de maestranza, que tiene becados a sus hijos y pueden estudiar acá.

(Entrevista a la Directora)

La arquitectura del anexo de la escuela secundaria remite a principios del siglo XX. En muchos aspectos, se asemeja a las llamadas casas chorizo; eso ocurre, por ejemplo con la dirección, la secretaría y dos aulas en hilera que dan a un patio lateral. Uno de los muros de este patio contiene placas de bronce que recuerdan distintas promociones de egresados de la institución. Hay un busto de San Martín, un pequeño cantero con plantas y al pie de una escalera, un mástil en el que todas las mañanas se realiza el ritual del saludo a la bandera argentina, mientras jóvenes y docentes formados en el patio cantan “Salve argentina”, versionada por Fabiana Cantilo, antes de pasar a las aulas.

Así describe el edificio uno de los docentes entrevistados:

[..] es una escuela que tiene 110 años [...] este paso del tiempo se nota incluso en su fachada, en la diagramación de las aulas, en la disposición de los espacios, no puedo definir la estética. La escuela tiene la estética de todas las épocas: mirás una ventana, mirás una puerta y tenés 1920, 1960; mirás la estufa, década del 80. Digamos, es historia pura en el piso, en el techo, bueno, es esa transición o cómo se fue amoldando a los procesos.

(Entrevista a DEP)

El nivel secundario tiene catorce secciones: ocho corresponden al Ciclo Básico (tres a 1° año, dos a 2° y tres a 3° año); seis al Ciclo Superior (dos a 4°, dos a 5° y 2 a 6° año). La escuela cuenta con dos orientaciones: Economía y Administración, y Ciencias Sociales. La matrícula ronda los 450 estudiantes aproximadamente. Cada curso se compone de 30 alumnos, con excepción de 4° año que para el ciclo lectivo 2019 estaba integrado por 46 y 47 estudiantes en cada curso.

En el turno mañana, en el horario de 8 a 13, los estudiantes cursan la mayor parte de la currícula correspondiente al nivel secundario, y por la tarde, de 14 a 17 hs, Educación Física y las materias que corresponden al trayecto bilingüe.³³ El objetivo de este proyecto es que los estudiantes incorporen la segunda lengua y rindan los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge, para lograr el First Certificate in English. Por fuera del horario escolar, se ofrece una serie de talleres extra-programáticos de carácter optativo: ajedrez, natación y fútbol.³⁴

La escuela alienta a que los estudiantes salgan, tengan experiencias directas en el marco de distintas materias. Desde el Departamento de Educación Física se organiza un campamento anual en distintas provincias del país para cada año del nivel secundario y, desde el proyecto bilingüe, durante las vacaciones de verano se organiza una estancia en Inglaterra para los estudiantes de 5to° año del Ciclo Superior. Muchas veces, estos viajes no son bien vistos por los profesores y profesoras, por cuanto plantean que afectan la continuidad pedagógica y el rendimiento de los estudiantes.

³³ El nivel secundario solo tiene servicio de comedor para los estudiantes del 1° año del Ciclo Básico. Los alumnos de los otros cursos se retiran a las 13:00 hs y vuelven a ingresar a las 14:00 hs .

³⁴ Históricamente el taller de fútbol fue masculino, pero a partir del 2019 la oferta se amplió y también hay fútbol femenino.

Tienen muchos viajes. Los pibes se te van de vacaciones en el medio de las cursadas. Los padres tienen guita; entonces se van al verano europeo o están esperando a los que vienen de esquiar. Entonces es muy descontinuado, es muy difícil. No es que te está faltando porque tiene hambre o tiene una enfermedad. Por ahí te viene dos semanas y después tiene un campamento, y se va. Entonces hay una persona que durante un mes no la vi. Ahora, cuando le tomo un trabajo tiene una lectura comprensiva perfecta. A ver, perfecta; entiende perfectamente sin que yo me sienta al lado, te puede hacer un trabajo, las expresiones escritas son muy buenas.

(Entrevista DEP)

La escuela no cuenta con biblioteca, no hay sala de informática y tampoco dispone de un laboratorio para las materias del área de Ciencias Naturales. En el último año, el SUM se convirtió en aula, debido al aumento de la matrícula. Hasta el año 2018, la escuela mantuvo un contrato con una editorial que instaló en cada aula proyectores, pizarras, una computadora, pero se decidió interrumpirlo ya que condicionaba la tarea docente al obligarlos a incluir los textos de la editorial.

El trabajo por proyectos interdisciplinarios es muy incipiente, aunque se alienta desde la conducción. Durante el trabajo de campo, hemos presenciado la puesta en marcha de un proyecto para la semana de la Educación Sexual Integral, en la que se involucraron profesores y profesoras de distintas materias: Biología, Prácticas del Lenguaje, Historia, Inglés, entre otras. Durante una semana, en el mes de septiembre, se llevaron a cabo las Jornadas ESI en las que se invitó a médicos y especialistas a disertar y conversar con los estudiantes sobre distintos temas vinculados a la ESI. Se desarrollaron talleres sobre sexualidad y genitalidad, en los que participaron estudiantes y familias. Como cierre, los y las estudiantes hicieron una obra de teatro.

El equipo que conduce el nivel secundario está compuesto por una directora, una secretaria y una coordinadora del proyecto bilingüe, que a su vez trabajan en articulación con la representante legal de la institución. El plantel docente está integrado por 60 profesores y profesoras, de los cuales 36 están frente al curso en el turno mañana, 17 están a cargo de las asignaturas correspondientes al trayecto bilingüe, y 7 se desempeñan como preceptores en ambos turnos. A lo largo de la historia institucional, se han registrado variaciones en el

equipo docente, que hoy muestra cierta heterogeneidad en cuanto a formación, trayectoria y antigüedad.

Mi carrera como docente la inicié acá, ni bien me recibí y, en ese momento, teníamos muchos profesionales ex-alumnos que daban clases. Por ejemplo, el que era contador en Contabilidad, el que era médico en Salud y Adolescencia. Era una población de docentes que casi todos eran profesionales con vocación docente, pero no con formación. Con el tiempo esto fue modificándose. Algunos de estos profesionales hicieron la conversión docente; todavía quedan docentes de esa camada, y luego hubo un recambio importante. Cuando empieza mi gestión, empieza un recambio, más que con la formación universitaria o terciaria, yo busco el compromiso, el compromiso con el alumno, y fuimos logrando un plantel de gente valiosa: tenemos universitarios, tenemos comunicadores, sociólogos, biólogos, pero también gente que se está recibiendo ahora, un espectro amplio. Tenemos gente que tiene 30 años de antigüedad, como yo, y tenemos gente muy joven, que empezó este año.

(Entrevista a la Directora)

En nuestras visitas a la escuela, pudimos observar un clima institucional distendido. Uno de los profesores entrevistados señala la libertad que predomina en la institución y marca la diferencia con otras escuelas en las que trabajó:

Hay algo que acá es bueno, he trabajado en otras escuelas privadas, y más allá de los prejuicios que eso me trae, de trabajar en el sistema privado, me siento con mucha libertad acá. La verdad es esa. Me siento muy cómodo, y que no pasa... y a veces no pasa en ciertas públicas. No estoy comparando: son dos situaciones distintas, pero la verdad que eso, esa descontractura, me permite estar pensando, reelaborando y entender que si esto no funcionó ver otras alternativas, y no son burocráticos. La burocracia institucional acá es casi cero; cualquier inconveniente se dialoga, se mejora, digamos. Eso, por suerte, genera un clima muy distendido.

(Entrevista DEP)

Durante el trabajo de campo, hemos notado que los miembros del equipo de conducción, los preceptores, los profesores, nombran permanentemente a los estudiantes, hay un vínculo muy estrecho, personal con cada uno de ellos.

[...] en este colegio, el alumno no es un número, sino que si hay alguna dificultad sea en el aprendizaje sea en la conducta, sea en el aspecto que sea, va a haber una escucha y contención. Nuestros alumnos en general no están muy politizados; nos cuesta incluso que formen su centro de estudiantes. Intentamos que participen en el consejo de convivencia para que empiecen a trabajar y defender sus derechos. Creo que es también porque no hay demasiada cosa que reclamar; saben que se los escucha, si hay una injusticia se conversa, pero, bueno, también estamos preparándolos para la sociedad, que sean críticos, para que sepan que por más que sean jóvenes tienen derechos y tienen que defenderlos.

(Entrevista a la Directora)

En síntesis, este capítulo mostró, las condiciones socioeconómicas y las particularidades del distrito escolar y de las instituciones en las que llevamos adelante la investigación. A partir de la información obtenida en el trabajo de campo, presentamos una descripción del contexto y de los actores de cada una de las escuelas en la que indagamos clases de Historia, haciendo foco en distintas características institucionales que, como veremos en el siguiente capítulo de la tesis, modulan prácticas y atraviesan las relaciones entre estudiantes, docentes y conocimientos.

Segunda Parte: Resultados y conclusiones

Capítulo 6: Enseñar Historia hoy

6.1 Propósitos y contenidos en la enseñanza de la Historia

Uno de los tópicos de análisis de las entrevistas analizadas es la relación entre las prácticas de enseñanza y las tradiciones con las que se relacionan, tomando en cuenta los propósitos y los contenidos de la propuesta formativa. Desde los inicios mismos del sistema educativo argentino, como en muchos países del mundo, la enseñanza de los contenidos de Historia y Ciencias Sociales se entrama con diversos procesos políticos, sociales y económicos además de educativos (Carretero, 2007). La enseñanza de disciplinas o campos de formación como la Historia o la Formación Cívica, se convirtieron en el bastión de la constitución de la identidad nacional y de la educación del soberano. Esto cargó a la Historia escolar de contenidos de raigambre romántica, y notoriamente moralizantes y normalizadores. En el nivel primario se priorizó el aprendizaje basado en las efemérides y los próceres (Iaies y Segal, 1994; Zelmanovich, 1994; Carretero y Kriger, 2006, Siede, 2007; Finocchio, 2010), mientras que en el secundario se enfatizó en demostrar el carácter esencial y la grandeza del país (Dussel y Southwell, 2009; Higuera Rubio, 2008; Carnevale, 2016).

A partir de su inclusión en el currículo escolar, el estudio de la Historia en el nivel secundario en Argentina tuvo una alta adecuación al propósito de unificar el relato sobre el pasado y lograr la formación de ciudadanos nucleados en torno a convicciones nacionalistas y patrióticas. La historia nacional identificada con la historia patria, procuró integrar al pueblo argentino a la moderna civilización occidental, reforzando una visión lineal y eurocéntrica. Incluso en el estudio de períodos previos a la existencia de la Argentina y de contextos geográficos alejados se procuró enfatizar la idea de que de la historia nacional compartía las formas de los relatos de las naciones de Occidente: un pasado homogéneo de hechos gloriosos y de luchas por la defensa del territorio y la unidad nacional (Finocchio, 1999).

En el marco de estos propósitos formativos, que se mantuvieron estables a lo largo de un siglo, la enseñanza de esta disciplina escolar enfatizó la dimensión política de las sociedades en el tiempo – especialmente de las instituciones y de las acciones de los líderes independentistas del siglo XIX – y priorizó la descripción y memorización de datos fácticos a través del trabajo con textos escolares y fuentes escritas (Lanza, 1993; Braslavsky, 1994; Romero, 2004; De Amézola, 2008). La Historia enseñada se hallaba vinculada a los rasgos

epistemológicos y discursivos del paradigma positivista –al que también llamaremos paradigma de la Historia tradicional-, tomando como objeto de estudio al Estado y sus dirigentes, conformando una historia desde arriba y metodológicamente sostenida en base al trabajo heurístico sobre fuentes escritas y oficiales (Burke, 1996).

La explicación histórica dominante era de carácter nomotético ratificando la centralidad de los hechos o sucesos. En ese marco, *Historia de Belgrano y la independencia argentina* (Mitre, 1859) que se erigió como la obra historiográfica en torno a la cual se construyó el mito de la nación argentina, y funcionó como un modelo para el quehacer histórico basado en el trabajo heurístico sobre los documentos escritos, se vio reflejada en los manuales escolares mediante los cuales se enseñó la historia argentina en las escuelas secundarias.

La enseñanza de una Historia con estas características requirió de prácticas docentes basadas fundamentalmente en la transmisión de información (o de simples anecdóticos) por parte del profesor y en la receptividad pasiva de los alumnos: si el conocimiento histórico es cerrado, acumulativo, descriptivo y objetivo, el sujeto que aprende no debe hacer otra operación más que memorizar. En definitiva, no había problemas que resolver, relaciones que encontrar ni preguntas que realizar: sólo se requería aceptar, recordar y repetir una serie de datos que generalmente eran acontecimientos inconexos, nombres aislados, y fechas. Las prácticas primigenias de la enseñanza de la Historia se caracterizan por la preeminencia de un enfoque instruccional basado en una ejercitación ordenada y gradual que opera sobre la lógica de la memorización y los saberes superiores de un docente dotado de las condiciones necesarias para llevar adelante la clase magistral. Tal como señala De Amézola, “el método tradicionalmente usado en nuestros institutos secundarios para la enseñanza de la Historia, consistía en adoptar un manual nacional o extranjero como libro de texto, y en obligar a los estudiantes a estudiarlo, por dosis, en sus casas, para recitarlo en clase ante los condiscípulos y el profesor, quien suele agregar algunos comentarios o ampliaciones” (2008; 27).

Sin embargo, el valor educativo de una disciplina no se mantiene inmutable sino que se va (re) construyendo (Goodson, 2000). Desde las prescripciones curriculares y los nuevos enfoques historiográficos y didácticos, hoy la Historia escolar propone a los y las estudiantes del nivel secundario comprender, analizar, explicar, fundamentar e interpretar procesos históricos mediante textos, materiales y múltiples perspectivas. Se trata, como es evidente, “de un conjunto de capacidades mucho más complejas que las que se prescribían en el

pasado, ya que superan con creces la clásica repetición y memorización de hechos fácticos de un relato canónico presente en textos escritos escolares” (González, 2016: 6).

El diseño curricular vigente para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires revaloriza el papel de los sujetos en la historia como actores capaces de incidir en la vida social, cuestiona la Historia tradicional y propone incorporar contenidos teóricos y metodológicos, propios de la ciencia histórica actual, que faciliten un acercamiento al campo de producción de conocimientos historiográficos a medida que los alumnos avanzan en el estudio de la disciplina. La regulación estatal sobre el currículum de la provincia reorganiza los saberes históricos mediante el paradigma de la Nueva Historia Social, cuyo fundamento filosófico es la idea de que la realidad está social o culturalmente constituida (Burke, 1996) y se plantea como fin desarrollar el pensamiento histórico para que los alumnos ubiquen el período que se está analizando y lo comprendan (PBA - DGCYE, 2008).

Los relatos docentes, las planificaciones, las clases observadas, las carpetas de los estudiantes analizadas muestran que los contenidos que se despliegan en las aulas se han renovado, y que hoy se jerarquizan la historia contemporánea y reciente conectando la historia argentina con la escala regional y mundial. Ligada a las transformaciones del campo historiográfico, las prácticas de la enseñanza incluyeron nuevos objetos de estudio a partir de comprender la premisa de que toda actividad humana reviste carácter histórico. María Paula González, advierte que “los cambios en la Historia escolar que se presentan sobre los contenidos de Historia enseñados actualmente pueden ser entendidos bajo cuatro cualidades, según su presencia y fuerza en los espacios escolares. Así, diferencia los contenidos en: dominantes -con una presencia muy extendida aunque no exenta de diversidad-; emergentes -que se encuentran en franca consolidación pero no están en todas las aulas-; latentes -que muestran experimentaciones y búsquedas-; y residuales -que revelan querencias con la Historia escolar del pasado (aquella atada a los datos y hechos)” (2016: 5).

Para el caso de 3° año de la secundaria básica, que es el curso en el que realizamos las observaciones de clase para esta tesis, el diseño curricular propone el análisis de los procesos, la simultaneidad, la contemporaneidad, las relaciones entre los sujetos sociales, entre las personas y las instituciones, tomados como el conjunto de variables que permitan explicar la formación y consolidación de los Estados Nacionales americanos, que se construyen desde el

período de crisis del pacto colonial identificando los cambios y continuidades que se dan en el siglo XIX y principios del XX.³⁵

El discurso de los tres docentes entrevistados en esta investigación se muestra coherente con el diseño curricular vigente en la Provincia de Buenos Aires, que en sus páginas plantea superar el aprendizaje memorístico a través de uno que posibilite a los jóvenes construir un pensamiento crítico y fundamentado. Así lo expresa el profesor entrevistado en la escuela centenaria:

Por supuesto enseñar por procesos y no memorísticamente. No me gusta que estudien de memoria porque no sirve: es pan para hoy, hambre para mañana. Trato de que les quede algo, aunque sea un concepto; yo me doy por satisfecho, no les pido fechas, no les pido nombres en las evaluaciones. Sí una ubicación geográfica, una ubicación temporal general, por ejemplo si estamos hablando de Revolución Francesa con que sepa que sucedió en 1789 el episodio más crítico, conforme; Primera Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial, Revolución Rusa, fechas clave sí, obvio, pero como hacen otros profesores, a ver, 'apellido del...', no, '¿qué hizo Winston Churchill?' No, porque de acá a que escriban Winston Churchill, no [se ríe]. En algún lado, tenemos un problema. Además la información está en los libros. Lo que yo trato es de entender: si vos sabés ubicarte y tenés una línea histórica, y vos sabés cuándo más o menos ese proceso sucedió, vas a un libro de Historia, vas a internet, lo guleás. El tema es saber dónde buscar y a dónde recurrir. Trato de que sepan eso.

(Entrevista DEC)

Esta tendencia se repitió en las entrevistas y en las charlas informales mantenidas con los tres docentes en el camino hacia la escuela, en los recreos, en el almuerzo o al término de las observaciones de las clases, circunstancia en la que también subrayaron la importancia de una historia para pensar, para entender el presente y pensar el futuro, que permita a los y las estudiantes desarrollar su capacidad de juzgar por sí mismos/as y reconocerse como parte de una historia en la que tienen la posibilidad de intervenir (cuestiones que además se repiten en

³⁵Para este año se indican en el diseño: Crisis del orden colonial. Guerras de la independencia (Unidad 1). Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX (Unidad 2). Transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo (Unidad 3). Organización de la Argentina moderna. Historia de contrastes (Unidad 4). (PBA- DGCYE 2011).

otras fuentes escolares como en las planificaciones y los programas que elaboraron para el ciclo lectivo 2019).

Los y las docentes entrevistados expresan que conocen el diseño curricular vigente para la provincia y se manifiestan satisfechos con su enfoque, aunque se trata de un documento cuyo uso depende de la evaluación que efectúan en el hacer cotidiano del aula. Por tanto, es indefectiblemente reformulado y resignificado para adaptarlo a las culturas escolares particulares y a los grupos de estudiantes que tienen a cargo. Como expresa la docente de la escuela de la Isla, el diseño curricular es tenido en cuenta para diseñar una planificación que luego será sometida a prueba, transformada y adaptada a las realidades de cada curso.

Siempre hay una selección de contenidos; más en Historia, que se trabaja con el Diseño Curricular. Está hecho con un orden cronológico, obviamente, según los años. Hay ese recorte de contenidos, esa selección de contenidos que uno hace, que generalmente eso sí ya la tengo integrada, porque es como a mí me gusta organizar esos contenidos: por etapas, por períodos. Pero después, bueno, la planificación es anual. La que nos piden en la escuela es anual, después tenemos generalmente una planificación trimestral, pero es como no sé un borrador mío, que lo tengo hace años, y después de formas de cómo llevo esos contenidos, o qué va primero o qué va después, qué sé yo, eso lo voy cambiando de acuerdo al grupo, o sea, eso de acuerdo al grupo.

(Entrevista DEI)

El diseño curricular se dispone como una guía para el accionar del profesor/a, lo toman en cuenta pero realizan su propia selección y secuenciación de contenidos. Por tanto, en la puesta en marcha de los lineamientos curriculares entra en juego no sólo lo prescripto, lo normativo, sino también la autonomía de los sujetos, sus elecciones y acciones particulares así como los usos diversos, las apropiaciones y los modos de lectura que configuran interpretaciones imprevistas y creativas. Siguiendo los planteos de Michell De Certeau (2008) y Roger Chartier (1995; 2005), podemos apreciar que los y las docentes desarrollan tácticas que les permiten utilizar los documentos curriculares y apropiarse de los mismos. Ponderan temas, descartan otros, dedican tiempos, profundizan aspectos según sus criterios personales,

los contextos de trabajo, los rasgos predominantes en sus estudiantes y lo que creen que estos deben aprender:

[...] la planificación siempre la hago en base al Diseño Curricular, y por supuesto hago un recorte en base a lo que yo creo que deben saber los chicos. Quizás no lo sigo de forma lineal. Bueno, como profesor en Historia, sabés cuáles son los temas que sí o sí deben saber.

(Entrevista DEC)

Este párrafo expresa una visión del oficio docente. La actividad de planificar la enseñanza, en este caso de la Historia, es una actividad de reflexión. Los y las docentes se posicionan como sujetos activos que analizan la complejidad de la disciplina y las particularidades del conocimiento a enseñar, las características de sus estudiantes y de las instituciones en las que trabajan, para tomar decisiones en función de todos estos factores y elegir las estrategias más apropiadas. Planificar es más que definir objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Planificar es pensar, valorar y tomar decisiones que tengan sentido en situaciones cotidianas y para un grupo de estudiantes en particular. Esta actividad revaloriza el papel creador del docente, donde se produce un gesto de autonomía y de diferenciación aunque no se puede negar que existen condicionamientos.

En la escuela se reconstruye y redefine el conocimiento, dada la serie de mediaciones que éste atraviesa. Los saberes que se transmiten contribuyen a delinear un recorte y ordenamiento particular de la realidad, producto de las mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones sobre un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos de lo que la escuela debe transmitir, y de los conocimientos incluidos en los planes y programas. Estas decisiones instituyen una definición del conocimiento considerado legítimo (Anijovich y Cappelletti, 2020).

En los testimonios de los y las docentes que participaron de esta investigación aparecen de manera recurrente algunas preocupaciones respecto de los diseños curriculares: la docente de la escuela de la Isla plantea que *“los contenidos de Historia son muchos, demasiados”*; el docente de la escuela centenaria se pregunta: *“¿Cómo hago para enseñar dos siglos en tres meses, con dos o tres módulos semanales?”. El profesor de la escuela de gestión privada, comenta: “No me alcanza el tiempo, no me entra todo lo que tengo que enseñar”, “los alumnos necesitan una base de contenidos anteriores para comprender lo que*

plantea el diseño”. La escasez de tiempo y su contrapunto con la extensión de los contenidos es una de las críticas más reiteradas en los relatos de los y las docentes entrevistados.

Los contenidos de 1º, 2º, 3º son muy extensos, muy amplios, sociales en 1º - si bien me gustaba la materia- el abordaje por área, en cuanto a contenidos es muy amplio. El docente tiene que hacer un recorte él mismo antes de empezar porque si te guías por el diseño curricular es imposible.

(Entrevista, DEI)

En el siguiente fragmento de la entrevista realizada al docente de la escuela centenaria, aparece nuevamente una crítica al diseño vinculada con su extensión que según este profesor lleva a abordar contenidos de años previos:

[...] el diseño curricular es algo rígido, frío. Si bien es una guía para el profesor a la hora de planificar, yo trato a veces, no trato, pero a veces la realidad te lleva a que salgas de ese diseño, porque la realidad te lleva a que el chico necesita información que quizás no es la del año. Tenés que irte, no sé, a Roma, a Mesopotamia, no sé, irte a otro tema histórico correspondiente a otro año. Yo lo explico, no tengo ningún problema y le dedico el tiempo suficiente, pero esa información no puede no tenerla, para que justamente se pueda entender un tema que viene con posterioridad. Sino no podés avanzar, porque la historia es eso: un encadenamiento de hechos y sucesos. Pero, bueno, eso con respecto al diseño curricular.

(Entrevista DEC)

Según este testimonio, seguir una secuenciación cronológica de los temas lo lleva a “irse de tema”, a dedicarle tiempo a contenidos de años previos y verse obligado a dejar sin trabajar temas correspondientes a 3º año. Esta presentación de los temas desde un ordenamiento cronológico sucesivo dificulta la posibilidad de explorar otras vías, como jerarquizar los contenidos según categorías conceptuales y problemas de investigación, reproduciendo así una tradición muy extendida en la enseñanza de la Historia, el tiempo histórico se reduce a un encadenamiento cronológico lineal (Pagés, 1997).

La cronología suele ser el eje que predomina en las propuestas de enseñanza de este profesor, pero en algunos de relatos de otros docentes entrevistados, también se vislumbran alternativas para la organización de los contenidos según ejes conceptuales propios de las Ciencias Sociales y la historiografía:

Divido los trimestres por ejes, por temas. Entonces podemos transitar, no sé, revolución de mayo de 1810, o, en realidad, lo que hago es nuclear el trimestre en un concepto, el concepto de revolución, y todo el trimestre tiene que ver con el concepto de revolución y la mirada de la revolución desde los distintos marcos ideológicos atravesados por esos hechos y cómo se interpretan [...].

(Entrevista DEP)

El profesor de la escuela de gestión privada plantea la posibilidad de pensar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva explicativa - interpretativa más que de un relato lineal, ordenando la realidad social desde marcos teóricos concretos. Desde la planificación de la enseñanza este docente intenta situar los acontecimientos en procesos que permitan explicarlos. En el nivel de las prácticas, al que se accedió a través de observaciones de clases, encontramos que buena parte de estos conceptos se memorizan, se repiten como definiciones sin enseñar los procedimientos de análisis histórico para que los y las estudiantes comprendan cómo los historiadores e historiadoras llegan a esas conclusiones. Como veremos más adelante, el modo de encarar el trabajo en el aula de este docente muestra cierta contradicción con el objetivo de su planificación anual, y conceptos complejos terminan siendo reproducidos oralmente o escritos en trabajos prácticos y evaluaciones con gran similitud a como fueron expuestos en la clase. Usualmente lo que sucede en el desarrollo de las clases observadas es que se “dan” temas, sin establecer problemas de conocimiento. Se trata de una práctica en transición, con las contradicciones que eso conlleva. La realidad observada en algunas de las aulas, permite afirmar que si bien en el campo del discurso se rechaza el modelo de planificación cronológico y tradicional, la construcción de otro alternativo que lo suplante, muestra todavía limitaciones.

El principal cuestionamiento que los y las docentes de la muestra realizan al diseño provincial se vincula, entonces, con la extensión de los contenidos, pero al mismo tiempo todos los profesores entrevistados para esta investigación reconocen su autonomía profesional

para seleccionar qué y para qué enseñar. Ante la pregunta por los propósitos de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, coinciden en señalar que hoy la materia apunta a acercar a los y las estudiantes al estudio de la realidad social para comprenderla y asumirse como parte de ella. Entienden que este espacio curricular los y las invita a identificarse como parte del proceso histórico.

[...] todos tenemos una historia; si bien no está escrita en los libros, tenemos una historia, y seguramente si vos te equivocaste y si te diste cuenta que te equivocaste en su momento, y eso no lo vas a volver a hacer en el futuro, o al menos vas a tratar de evitarlo, bueno, esto pasa a nivel general y en otra escala, [...] justamente el sentido de la Historia y que sepamos la Historia, y en particular de nuestro país, porque es el contexto en el que tenemos que actuar es eso, no volver a cometer los errores.

(Entrevista DEC)

La expectativa de los y las docentes es que los y las jóvenes conozcan el pasado para comprender el presente e incorporen herramientas para incidir en la realidad social. Estas consideraciones -que aparecen en los discursos de cada docente- se basan en la convicción de que la Historia tiene una función liberadora para los sujetos actuales, en tanto ilumina el presente y el futuro para no repetir los errores del pasado (Koselleck, 1993). La utilidad del conocimiento que se enseña se construye en un horizonte temporal presente y futuro. El contenido de la disciplina se inscribe, en tal sentido, como un conjunto de conocimientos válidos, legítimos y útiles independientemente de lo que suceda en ese futuro remoto, de las trayectorias futuras de los alumnos o de la configuración del mundo social.

Conocer el estado actual del país, las consecuencias que vivimos del pasado justamente en la actualidad, no repetir las cuestiones del pasado, conocer la historia del país, la historia barrial, [...] la historia cercana ¿sí? para justamente eso: no volver a repetir las cuestiones del pasado y que la historia es algo vivo que está presente y que nos rodea a todos y eso es lo que siempre charlamos cuando hacemos las recorridas turísticas, ¿no? La zona esta del puerto, los inmigrantes, [...].

(Entrevista DEI)

Los sentidos que profesores/as de Historia le atribuyen a la enseñanza de esta materia en la escuela secundaria enfatizan el carácter estratégico de los conocimientos para interpretar y actuar en el mundo contemporáneo. Afirman que son conocimientos indispensables para entender la sociedad y el mundo del cual los y las estudiantes forman parte en la actualidad. Sería la disciplina que “les abre la cabeza” al permitirles descubrir que esta forma de organización del mundo es injusta y que, de manera más o menos directa, también los afecta. Desde su perspectiva, pensar la Historia en el aula promueve una implicación mayor de los estudiantes con el contexto social y económico en el que viven, permitiéndoles tomar decisiones como ciudadanos. La Historia como disciplina escolar se legitima en tanto brinda posibilidades para pensar críticamente la sociedad, hacer preguntas sobre el presente y el pasado y la práctica de una ciudadanía consciente en la cual los jóvenes se comprendan como actores sociales.

Yo viví el regreso de la democracia - era muy chico- año 83, pero me acuerdo. Todo el mundo festejando en la calle que había ganado Alfonsín, y yo no entendía mucho, pero me acuerdo. Me acuerdo del 2001, de las fogatas por todos lados en Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, la gente en la calle, preocupada. Escuchaba a mi mamá a mi papá preocupados. Bueno, yo fui protagonista de esa historia. Bueno, ustedes, protagonistas de otro momento de la historia, que identifiquen esos problemas, que son problemas graves del país, pero que se sientan protagonistas para poder cambiar esa realidad también. Trato de hablarles de eso mucho, de la realidad más que de la historia porque, si no, no tiene sentido estudiarla.

(Entrevista DEC)

El testimonio del docente de la escuela secundaria expresa tanto el fuerte enlace entre la enseñanza de la Historia y las expectativas de ejercicio de la ciudadanía como la predominancia de la historia reciente para asignar prioridad a contenidos de otros períodos. Estos propósitos se trasladan al aula en forma de explicaciones por parte del docente y consignas de trabajo, que frecuentemente indican a los y las estudiantes leer y analizar críticamente, interpretar, argumentar, comparar con la realidad actual. Así lo muestra el siguiente fragmento de clase:

D2: *¿Saben lo que significa imperialismo? ¿Conocen lo que es un imperio?*
(Silencio absoluto en el aula) A ver... saquen del baúl de los recuerdos y piensen lo que vieron hace dos años en primerito³⁶

E1: *Sí, imperio Inca, también el Azteca.*

D2: *Excelente. Cada uno tiene su especificidad, sus características, pero a grandes rasgos podemos decir que en todos los imperios hay dominación y expansión territorial ¿No? Pensemos en el ahora, en la actualidad. ¿ Hay alguna nación imperialista?*

E2: *Claro, Estados Unidos.*

D2: *¿Cómo es su dominio? ¿Cómo lo ejerce? ¿Cómo se dan cuenta?*

E3: *En el idioma, en la tecnología, en el aspecto económico.*

E4: *En la comida Mc Donalds.*

E3: *Con los préstamos del FMI, con las guerras.*

D2: *Bueno...bien, vamos a las consignas y luego retomamos. Las dicto, copien en la carpeta, uno...Expliquen con sus palabras el concepto de monopolio, dar un ejemplo de empresa monopólica que conozcas; dos ¿ Qué es el capital financiero y qué papel tuvieron los bancos y las industrias en su formación?; tres...con sus palabras...¿A qué se llama imperialismo? ¿Cuáles fueron las causas de la expansión imperial? ¿Qué países la llevaron adelante? ¿Qué regiones fueron colonizadas? y por último...¿Qué pasa hoy?(se ríe) ¿Les parece que existe una relación desigual entre las naciones en la actualidad? Fundamentar la respuesta.*

(Fragmento Clase 17 - DEC)

El profesor que desarrolla su práctica en la escuela de gestión privada señala la importancia de la enseñanza de la Historia para poner en cuestión mitos, valoraciones preconcebidas, promover la revisión de prejuicios, problematizar y desnaturalizar el orden social vigente. El fragmento muestra también el riesgo de caer en anacronismos cuando se proyecta al pasado los rasgos del presente y se disuelven diferencias significativas, Al mismo tiempo, se aprecia un compromiso ideológico que tanto puede despertar inquietudes en el estudiantado como obturar la construcción de una visión personal por parte de los y las

³⁶ Hace unos años se extendió la costumbre de hablar de "primeritos" para referirse a primer grado de la primaria; luego se trasladó también a la secundaria, aunque en este caso puede tener un sesgo más despectivo en reemplazo del tono cariñoso de la misma expresión para niños pequeños.

adolescentes. En este aspecto, los juicios valorativos discordantes suscitan enojo en el docente. Muestra en su relato, la intencionalidad de brindar categorías explicativas, que contribuyan a ampliar la experiencia social, complementando y enriqueciendo lo que la educación familiar ha ofrecido a cada uno de sus estudiantes.

[...] darles herramientas para que cuando cuestionen, cuestionen desde un lugar. Después, bueno, me mato a gritos, a veces, con algunos, porque son terribles. [...] En un momento tuve que decirles ‘miren que voy a llamar al INADI, voy a llamar a alguien que intervenga acá porque, me asusto, me asusta’.

(Entrevista DEP)

Esta aproximación a la realidad social, que el profesor asume como crítica lleva a que en el aula emerja el conflicto y la controversia con los y las estudiantes, aunque, al mismo tiempo, ahoga las disidencias desde una posición de autoridad.

[...] Yo los noto demasiado definidos para la corta edad que tienen. Entonces no tienen proceso de rebeldía. El adolescente en general cuestiona todo: ‘¿por qué? ¿por qué? ¿por qué? ¿por qué?’ Estos no cuestionan nada. Defienden una postura muy familiar. Esto de las generaciones es un anclaje. Ellos defienden un punto de vista ya tomado. El desafío es, como profesor de Historia acá y en cualquier lugar, enseñar los marcos ideológicos, enseñar los distintos puntos de vista sobre un hecho y cómo se construye un hecho sobre esos puntos de vista, o cuando uno lee un libro no está leyendo historia, está leyendo una historia más. No es la historia, son las historias. Justamente de eso también hablo en la primera clase: la pluralidad del término. Decir ‘la historia’ es bastante... Entonces, exploramos eso, las historias que conforman un punto de vista, que es lo que ellos están analizando, pero hay multiplicidad de factores. Si pueden abrir la cabeza hacia eso, dar Historia no es el fin de nada, es el inicio de todo, entonces bueno esa es la idea.”

(Fragmento entrevista DEP)

Este fragmento expresa un problema recurrente en docentes que postulan como propósito el pensamiento crítico, pero luego reducen la criticidad a su propio posicionamiento. Se puede apreciar que este docente proclama la pluralidad de puntos de vista, pero, al mismo tiempo, desmerece el que expresan sus estudiantes porque no lo

considera suficientemente “rebelde”. La comprensión de la realidad social no es neutral, está teñida de valoraciones. Como se ve en este y en otros fragmentos de la misma entrevista, afloran los posicionamientos de este profesor, y también lo que cree acerca de sus alumnos y alumnas. Asume que su pensamiento es crítico y trata de imponerlo. Esto genera por momentos vínculos muy tensos con sus estudiantes. No abre interrogantes o posibilita la mirada crítica, sino que busca imponer un discurso premoldeado que choca con el que expresan los estudiantes de esta escuela, quizá porque lo traen desde sus casas o de su experiencia social, pero también porque lo eligen como punto de vista propio.

En la actualidad conviven tradiciones escolares de larga data con tradiciones más recientes. En nuestro paso por las aulas del distrito de Avellaneda observamos un modo pendular de enseñar Historia entre modos vinculados a la Historia-problema que busca la autonomía del estudiante y aquellos que siguen privilegiando el lugar preponderante del discurso docente en el aula. Además de la renovación de ciertos lineamientos temáticos que se produjo en esta disciplina a partir de la aprobación de la Ley provincial N° 1688/08, en el diseño curricular aparecen formas diferentes de seleccionar y trabajar esos contenidos, esto es la propuesta de estudios comparados, análisis de fuentes históricas y textos escritos sobre el tema, aproximación mediante el planteo de preguntas-problema, trabajo por proyectos interdisciplinarios, y utilizar los recursos que ofrece el patrimonio histórico del entorno, de modo tal de relacionar a los estudiantes con el mismo, haciendo visible la presencia de la historia en el entorno contemporáneo. No se trata de estudios dirigidos a la asimilación y reproducción de información, sino a que el estudiante pueda analizar situaciones; considerarlas en sus aspectos globales; buscar nueva información y opiniones; identificar medios y fines para la resolución del problema; discernir qué actores participan en la situación problemática y caracterizarlos; seleccionar estrategias de resolución y planificar el trabajo; adquirir capacidad para elaborar informes, proyectos y propuestas; ajustarse a reglas; tomar decisiones; proyectar las consecuencias de las acciones; apreciar los valores que están en juego en la situación y autoevaluarse (PBA - DGCYE 2011).

Las indagaciones realizadas en las escuelas secundarias del distrito de Avellaneda, denotan una inicial adecuación de los contenidos históricos que se despliegan en las aulas con las perspectivas historiográficas críticas que se proponen en el diseño provincial. Al realizar un primer balance de lo observado, estos nuevos contenidos tienen en las aulas un grado de anclaje muy diverso. En dos de las escuelas visitadas, se recrea el contenido a través de

prácticas tradicionales de lectura de textos escolares en voz alta, guías de lectura o cuestionarios, y explicaciones orales de los docentes. En una de las escuelas de la muestra, se introducen estrategias de producción de saberes propios de la ciencia histórica, aunque no se abandonan los cuestionarios, las explicaciones y los trabajos en carpetas. En la escuela de la isla, a través del proyecto de Turismo Comunitario, los estudiantes ponen en práctica el análisis de fuentes escritas, pero también el enfoque, y la metodología cualitativa de la Historia oral para reconstruir la historia de obreros, inmigrantes, mujeres, la gente del barrio y poder compartirla con los turistas que reciben un sábado al mes. También es la única escuela en la que se aborda el proceso histórico local desde fines del siglo XIX hasta el siglo XXI.

Observamos que si bien la disciplina va transformándose a lo largo del tiempo, también posee cierta durabilidad y permanencia que está dada por el código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997), es decir, “por discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares. De allí que la disciplina escolar se configuraría como una trama de tradiciones escolares que dan cuenta del cambio, pero a la vez, de cierta permanencia y durabilidad que se le asigna rasgos singulares y particulares que la definen como tal” (Ibídem: 20).

Las observaciones realizadas en escuelas de Avellaneda dan cuenta de contradicciones e inconsistencias en la transición hacia nuevos enfoques de enseñanza. Perduran prácticas en las que se prioriza un conocimiento de la información con una modalidad enciclopédica: fechas, nombres, acontecimientos bajo la forma de dato, definiciones, etc. que obstaculizan de cierta forma el pensamiento crítico entendido como la capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada mediante el análisis e interpretación de información y argumentos para construir juicios razonados y tomar decisiones de índole personal o social. Esta forma de presentar los contenidos limitan la comprensión de la multicausalidad y del cambio sociohistórico, impidiendo la visualización de las acciones conscientes de los actores sociales. En consecuencia, las narrativas históricas que predominan en algunas de las aulas contradicen el propósito de la formación ciudadana a través de la construcción de la conciencia que los mismos docentes entrevistados y el currículum prescripto otorgan a la Historia como disciplina escolar.

6.2 Modos de trabajo en la clase de Historia

En el trabajo de campo se hallaron diferentes prácticas que se reiteran de forma cotidiana. Algunas son habituales en los variados contextos educativos observados y compartidas por los diferentes docentes que participaron en la investigación. Otras, presentan variaciones de acuerdo con las particularidades de las diversas culturas escolares. En las escuelas y en las aulas observadas tienen lugar un conjunto de rituales (repetición de actividades) y rutinas (uso del pizarrón, toma de notas en las carpetas, etc.) que le imprimen sus características a la cultura escolar de cada institución.

Las modalidades de trabajo que describen los y las docentes en sus relatos dejan ver la puesta en práctica en cada clase de una metodología didáctica que se desarrolla como una rutina más o menos estable, que persigue el aprendizaje de un contenido específico de la materia. Litwin se refiere a “las configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Se trata de una construcción elaborada en la que se puede reconocer el modo en que cada docente entiende su campo disciplinar, el recorte que realiza del contenido, los supuestos básicos subyacentes a su práctica, los significados que genera y las relaciones que establece entre teoría y práctica” (1997:13). Esto se puede observar en algunos tramos de la entrevista realizada al profesor de Historia de la escuela centenaria:

Tengo una metodología que la aplico, más allá de la Historia, porque también trabajo en un colegio privado y doy Sociología. Lo primero que hago... presento el tema, una breve explicación, muy breve explicación a modo de introducción. Me aseguro de que tengan el material para ese día, que lo tenga la mayoría. Exijo el libro. Les indico, después de explicarles el tema, una lectura, que por lo general no son más que dos o tres páginas del libro; no mucho, no muy agobiante. Una vez que realizan la lectura, les pido por favor que me cuenten las dudas que surgieron. Surgen dudas en la mayoría de los casos. A veces son conceptuales. Bueno. Una vez que tienen esa lectura, eh, las dudas, se despejan las dudas, doy una charla más para profundizar el tema, y les doy la actividad. Y, bueno, finaliza la clase. No sé si a modo de cierre, pero con una pequeña conclusión de qué les pareció la temática que desarrollamos. Es sencillo, pero a mí me funciona.

(Entrevista DEC)

En cuanto a las formas de agrupamiento en todas las clases observadas de este docente, el trabajo que se propone es en plenario (a todo el grupo simultáneamente) o individual. Al respecto este profesor nos comenta:

Yo, por lo general, quiero que trabajen individualmente. Hago trabajos grupales, dependiendo el curso, también, pero muy poco, muy poco. No es que no me guste, pero no le veo mucho sentido, porque siempre están las quejas de que uno trabaja y el otro no, y no tiene sentido y después yo trato de dilucidar quién es el que trabajó, quién no trabajó. Prefiero que cada uno se haga cargo de su fracaso o de su éxito y a mí me parece que les sirve más eso a ellos. Si bien uno trataría o debería tratar de incentivar el trabajo en grupo, compañerismo, y no sucede en la realidad, y es injusto también porque siempre trabaja el mismo, y no quiero que se generen esos roces, esas problemáticas. Algún que otro trabajo grupal les mando a hacer con exposición, de afiches, de láminas, donde quede sí en evidencia la persona. Si no, el resto, si es un trabajo para entregar, no tiene sentido. Donde hay exposición, y trabajan el afiche, trabajan el tema previamente, eso sí, pero trato dos o tres veces en el año, no más.

(Entrevista DEC)

En ningún momento este profesor promueve tareas grupales, y tampoco sucede que los y las estudiantes conviertan las tareas individuales en grupales. Da a todos/as la misma tarea, con actividades que no fomentan la colaboración entre pares. Este docente gestiona la clase a grupo total cuando:

- La tarea requiere ejecución conjunta, como por ejemplo leer un texto por turnos.
- La tarea implica el control de las actividades realizadas por todos.
- Cuando explica un tema.

Como hemos podido observar, la mayor cantidad del tiempo de clase no se dedica a explicar o a exponer, sino a dar tarea, promover su realización y controlar sus resultados. Mientras los alumnos y alumnas trabajan, el docente camina por el aula, responde dudas puntuales, y avanza en explicaciones más personalizadas a un estudiante en particular o a un pequeño grupo compuesto por dos o tres integrantes.

Habitualmente, las clases de este profesor se dividen en tres momentos o partes: el primero ligado a la presentación expositiva del tema o contenido a desarrollar por parte del docente, en la que se alienta la participación de los estudiantes; una segunda parte -más amplia- dedicada a la lectura y a la realización de actividades individuales o grupales en la carpeta; por último, la puesta en común de lo realizado o su corrección.

Según expresa el docente de la escuela de gestión privada, las actividades escritas son de suma importancia porque permiten trabajar con el mayor problema diagnosticado: la lecto-escritura.

[...] lo que trato de incorporar en este marco, que me parece que da mucho más que en otras escuelas, es la lectura previa, porque, si no, ellos están esperando que les des el contenido y se lo cuentes como un cuentito, y yo hago la lógica inversa: leé Es más, siempre largo con una actividad. La actividad ¿qué es? Les pongo una pregunta para que tampoco me digan nunca diste nada y la consigna siempre es tres pasos: primer paso leer, segundo paso releer y sacar las ideas principales, y tercer paso leer las preguntas. Una vez que leen las preguntas, no significa que las contesten; significa que ahí empezamos a debatir sobre el tema y armamos la clase entre el curso y yo. Mientras ellos hacen ese proceso yo hago un mapa conceptual, que en ese proceso van leyendo y podemos ir ampliando.

(Entrevista DEP)

Este encargo de lectura en los hogares, pese a no ser cumplido por la mayoría de los estudiantes como pudimos corroborar en las observaciones clase tras clase, tiene para el docente de esta escuela privada un objetivo orientador. Tal como afirma este profesor en la entrevista, la lectura domiciliaria pedida a los alumnos y alumnas permitiría que tomaran la palabra en la clase siguiente y se expresaran acerca de los temas. Otros docentes, optan por la lectura en clase a través de preguntas copiadas en el pizarrón, fotocopiadas o dictadas. De esta manera, los docentes se aseguran que los estudiantes sí lean, completen los cuestionarios por escrito en sus carpetas, planteen dudas, etc. Esta decisión se relaciona con el ausentismo y los obstáculos que tienen los estudiantes a la hora de leer en sus hogares, generalmente manifiesta en la escasez de tiempo y energía que le pueden dedicar tras haber cumplido con sus obligaciones laborales y/o responsabilidades familiares.

Todas las actividades trato de que las comiencen y terminen en el aula; no quiero que se lleven tarea a casa. Hay temas que son muy particulares, que son muy específicos, que sí demandan que investiguen o busquen información, pero la traen al aula y las trabajamos siempre en el aula. Les hago el chiste: 'bueno, ¿ustedes conocen algún profesor de Historia cerca de su casa? No, bueno, aprovéchenme, háganme todas las preguntas que vayan surgiendo mientras hacen el trabajo'. Y a medida que van haciendo el trabajo surgen más dudas, porque van profundizando en las problemáticas con las preguntas y con las guías que uno les da.

(Fragmento Entrevista DEC)

Acá el ausentismo es muy marcado, muy marcado, entonces leer en clase y con este formato de trabajo práctico que se hace en clase, que se entrega en la clase, facilita el cumplimiento de les pibes.

(Fragmento Entrevista DEI)

En la escuela de la isla, si bien se mantiene la estructura clásica de la clase en la que se desarrolla una explicación por parte de la docente en la que se presentan los contenidos a enseñar, se proponen lecturas y actividades que los y las estudiantes resuelven en sus carpetas de manera individual o en pequeños grupos. Esto se combina con el despliegue de otro tipo de prácticas en las que se procura ubicar a los y las estudiantes en el lugar de los problemas y las preguntas:

Es una escuela donde trabajamos mucho con proyectos, con distintas actividades. Se trabaja mucho con la radio, por ejemplo, con el proyecto de turismo comunitario, con el museo comunitario, y después está la parte, digamos, si bien se trabajan estos proyectos, los chicos a veces necesitan en las clases la carpeta, el escribir en la carpeta, el escribir en trabajos prácticos, el formato de trabajo práctico, el escrito, la entrega en tiempo y forma. O sea, todas esas cuestiones las sigo dando en clase. Este es el segundo año que se está trabajando en proyecto, toda la escuela, pero por ciclo. En el ciclo superior es más complicado, es como que cuesta más. Somos menos los profesores titulares.

(Entrevista DEI)

El proyecto de turismo comunitario involucra a distintas áreas, pero para el caso de Historia, los estudiantes, orientados por la docente, ponen en práctica algunas de las metodologías cualitativas de la Historia oral como la entrevista, diferentes tipos de observaciones, la obtención y construcción de testimonios y encuestas, entre otras. A partir de este proyecto, desde los primeros años de la escuela secundaria se promueve la construcción del pensamiento histórico; se desafía a los y las estudiantes a pensar por qué la realidad es como es, o ha sido como ha sido. Así, problematizan la historia local, la historia del barrio, analizando procesos contemporáneos y recientes que permiten explicar la pobreza, el desempleo, la violencia institucional, la falta de vivienda, salud y educación. En este marco, la relación dialéctica entre pasado y presente aportada desde los diseños curriculares se alinea a los intereses que los estudiantes traen desde el barrio hacia la escuela, y potencia la interpretación de hechos históricos que la docente observada incorpora estratégicamente.

Desde las orientaciones curriculares de la provincia se proponen este tipo de trabajos colaborativos y proyectos multidisciplinarios, en los cuales el conocimiento se sustenta argumentalmente y se recrea con procedimientos más próximos al ámbito de la investigación histórica, explorando alternativas explicativas para los fenómenos sociales. El aprendizaje basado en problemas (ABP) puede definirse como una metodología didáctica que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la elaboración de proyectos de forma colaborativa en grupos de estudiantes (Thomas, 2000; Gülbahar et al., 2006). En esta metodología didáctica, el concepto de proyecto puede aplicarse tanto al proceso de aprendizaje que el grupo de estudiantes debe seguir como al resultado que tiene que obtener de dicho aprendizaje. A su vez, se caracteriza principalmente por el corrimiento de los y las docentes de un rol asociado más a la transmisión de saberes, hacia un rol de facilitador de los procesos de aprendizaje. Según Perrenoud (2000), los proyectos no son meros ejercicios escolares rutinarios, sino verdaderos problemas por resolver que conducen a la adquisición de competencias. En consecuencia, se los concibe como actividades significativas complejas, en donde todas las acciones tienen un sentido a mediano plazo e invitan a los y las estudiantes a movilizar sus capacidades mediante el hacer. En la misma línea, Díaz Barriga (2006) afirma que el proyecto es un aprendizaje eminentemente experiencial en tanto se aprende haciendo y a partir de la reflexión sobre ese “hacer” dentro de prácticas situadas y auténticas.

En las entrevistas realizadas, el docente de la escuela centenaria nos comenta las dificultades que encuentra a la hora de desarrollar y poner en práctica este tipo de enseñanza y el aprendizaje por proyectos:

Mirá, llevar adelante un proyecto es muy difícil por un tema, justamente, de coordinación de horarios de profesores, un tema logístico, si se quiere. Yo no coincido con muchos profesores, porque no tengo concentración horaria en una sola escuela. [...] En las escuelas del Estado es muy difícil, por esto mismo de que está toda atomizada la carga horaria y los profesores no nos vemos, o son muy pocos momentos en los que coincidimos, y la coordinación vía whatsapp, la coordinación vía mail es prácticamente imposible. Eso es impersonal.

(Entrevista DEC)

Solo en la escuela de la isla, que, como ya mencionamos en apartados anteriores, se incluye dentro de la experiencia de escuelas promotoras y tiene un plantel muy estable de docentes que concentran allí gran parte de su carga horaria, el trabajo por proyectos constituye una modalidad de trabajo habitual. En las otras escuelas visitadas, se puede decir que esta modalidad es muy incipiente, y es incorporada solo por la demanda de las autoridades escolares (directivos e inspectores), en momentos muy específicos del calendario escolar como cierres anuales, la feria de ciencias, efemérides o jornadas especiales como la semana de las artes, la ESI o la educación física. Estos proyectos son realizados, usualmente, mediante actividades que no requieren de estrategias problematizadoras y colaborativas. El cierre anual de los proyectos, incluso, finalizan con una exposición escolar principalmente estática, basada en láminas, afiches, maquetas y folletos, aunque pudimos observar que gradualmente se introducen producciones de videos, obras de teatro y experiencias participativas como jornadas de debates.

Como ya mencionamos, las actividades de lectura y escritura predominan en las tareas cotidianas de todos los grupos observados, en las tres escuelas. Esto da cuenta que la lectura de textos es una herramienta central para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Esta convicción coincide con énfasis actuales de la didáctica de la Historia. A partir de la lectura es que los y las estudiantes pueden entrar en mundos pasados, ausentes, intentar recrearlos, imaginarlos (Aisenberg, 2010). En tal sentido, Audigier sostiene que “la comprensión de la

historia depende de la capacidad del individuo de entrar en el texto, o por intermedio del texto, en el mundo, las experiencias, las acciones, las motivaciones, las causas o las consecuencias de las cuales habla el texto. Comprender historia es antes que nada comprender experiencias y mundos ausentes. Una de las dificultades de la enseñanza de la Historia reside en que es preciso, en un mismo movimiento, introducir esos mundos y que los alumnos los construyan en su pensamiento” (Audigier, 2003, citado en Aisenberg, 2005:23).

Los y las docentes solicitan a sus estudiantes leer en voz alta o de manera individual, y formulan consignas muy diversas: leer y señalar ideas principales, leer y resumir, leer y sintetizar, resolver trabajos prácticos con preguntas o consignas a partir de los textos escolares o los materiales fotocopiados, realizar anotaciones marginales, hacer cuadros comparativos, esquemas de contenidos, redes o preguntas al texto, que apuntan a remarcar la información y las relaciones entre los hechos y los procesos considerados relevantes para la formación de los alumnos. Por lo general, mientras los y las alumnas trabajan de forma individual o grupal, los/as docentes optan pasar por los bancos, para verificar que estén orientados/as. Transitar por el aula es una rutina generalizada, con el fin de favorecer cierto clima de trabajo y asegurarse de que los alumnos/as lean y trabajen. Como sostiene Beatriz Aisenberg, las prácticas de lectura instauradas en la Historia como disciplina escolar se han centrado, por lo general, en la localización y reproducción de información, promoviendo, con ello, el aprendizaje memorístico. La lectura quedó asociada a prácticas que suponen la recepción pasiva por parte de los alumnos de los contenidos históricos que estarían dados en los textos al alcance de cualquier lector (2010). En los tres casos analizados en esta tesis, observamos que prevalecen consignas de trabajo de escritura para volver sobre los temas o contenidos abordados en clase. Siempre que se leen textos, se observa un video, película o analiza una imagen, se plantea una consigna de escritura para integrar los contenidos, constatar si los estudiantes se apropiaron de los saberes o bien utilizar ciertos procedimientos presentados en la clase.

La carpeta de cada estudiante condensa el registro de todas estas prácticas de escritura. Muchas consignas de trabajo presentes en las carpetas de estudiantes de la escuela centenaria y de la escuela de gestión privada, contienen las mismas palabras que los textos, lo cual facilita el reconocimiento de las respuestas a través de una correspondencia término a término entre las preguntas y los párrafos del material. Esto se asemeja a lo hallado por Rockwell (1995) en cuestionarios que plantean profesores de Ciencias Sociales del nivel

primario, cuyas preguntas reproducen frases textuales de los libros, facilitando la localización de las respuestas. Estas consignas de “descomposición” de un texto en informaciones puntuales, llevan a poner en juego fundamentalmente la estrategia de localización (Basuyau y Guyon, 1994), el trabajo intelectual que promueven es la identificación y reproducción de la información. Con ello, el propósito lector de los alumnos y alumnas suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder las preguntas, propósito que muchas veces puede alcanzarse con una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender Historia (Aisenberg, 2005).

En base a nuestro registro de observaciones, podemos apreciar que este tipo de trabajo con guía de preguntas (cuestionario) es una de las costumbres didácticas arraigadas en dos de las aulas observadas para esta tesis. Los y las estudiantes vuelcan respuestas cerradas o transcriben información que luego el docente retira para corregirlos o comparten en forma oral en una suerte de plenario. De este modo, se contradicen buena parte de los propósitos y los contenidos que los mismos profesores incorporaron en sus planificaciones y, de modo concomitante, se produce un distanciamiento considerable entre el diseño curricular que dicen tener en cuenta y lo que efectivamente se enseña en las aulas. Los resultados obtenidos poco tienen que ver con el aprendizaje significativo de contenidos históricos y sociales. Los estudiantes, en la mayoría de las ocasiones observadas, pueden responder correctamente a las preguntas, pero muy escasamente despliegan interpretaciones sobre los contenidos que en esos textos se ponen en juego, por lo que resulta dudosa la criticidad de los aprendizajes producidos de tal forma.

D3: Hoy vamos a ver los gobiernos de Rosas (copia en el pizarrón y subraya) ¿Por qué Rosas fue “restaurador de leyes”? ¿Leyeron el texto que envié?

E1: Porque puso orden en la provincia.

E2: Porque tenía poderes extraordinarios.

D3: Hay un concepto clave: orden. Copien el esquema que voy a realizar en el pizarrón, y terminen el cuestionario de la clase pasada. Después del recreo lo corregimos.

(Los alumnos comienzan a copiar en sus carpetas, algunos van pasando las hojas del cuestionario que ya resolvieron para que otros copien).

En base al texto indicado por el docente, los estudiantes deben responder y resolver:

1. ¿Por qué Rosas es el restaurador de las leyes?
2. ¿ Quiénes conformaban la Liga Unitaria y cuáles eran sus intereses?
3. ¿ Qué estipula el Pacto Federal?
4. Explicar la Revolución de los Restauradores.
5. ¿A quiénes se denominó Generación del 37 y qué ideas representaban?,
6. Citar y definir las medidas económicas tomadas por Rosas.
7. ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de los bloqueos al puerto de Buenos Aires?

D3: ¿Quién lee la respuesta a la consigna 1?

E1: Yo... (El estudiante comienza a leer en voz alta de su carpeta, el resto escucha, muchos están con sus celulares, algunos con auriculares, otros recostados sobre sus bancos) Rosas quería conformar un orden político y social estable, su ideología generó un poder que le fue otorgado por la sala de representantes que tiempo después lo condecoraron como restaurador de las leyes. Esto debido a que había logrado pacificar la provincia de Buenos Aires en un período de tiempo corto.

D3: ¿La 2? ¿Quién lee? (el docente señala a una estudiante que levantó la mano)

E2: La liga unitaria se estableció en 1830 y estaba conformada por las provincias de San Luis, La Rioja, Catamarca, Mendoza, San Juan, Tucumán, Córdoba, Salta y Santiago del Estero, tenía el objetivo de enfrentar a los caudillos federales para que de esa forma lograr constituir el país bajo un sistema unitario.

(Fragmento Clase 12 - DEP)

Como podemos apreciar en este fragmento de clase, las consignas están pensadas como propuesta de escritura donde cada estudiante responde diversas preguntas individualmente, a partir de la lectura solitaria y silenciosa. Aquí el uso de interrogantes no tienen por eje la problematización, sino que están formuladas prácticamente en la misma secuencia que el libro. Las actividades que se desarrollan en estas dos aulas se enuncian generalmente en una única consigna para todos, que se resuelven en la mayor parte de las clases de manera individual o en parejas. Los trabajos grupales resultan poco frecuentes. Hay un predominio de actividades individuales que se corrigen a grupo total como una instancia de socialización, en la que los docentes sintetizan lo trabajado, escriben en el pizarrón y orientan la lectura de las respuestas que dieron los estudiantes a los cuestionarios. Esta

situación nos lleva a plantear que este tipo de propuestas didácticas reduce, y simplifica el objeto de estudio de la Historia. Como sostiene Siede, “el conocimiento existe en el aula sólo en tanto y en cuanto se sustente argumentalmente y se recree con procedimientos y restricciones derivados del ámbito de la investigación. De lo contrario, puede devenir en saber dogmático, en un archivo de datos o en una mera opinión. El pensamiento crítico siempre está basado en preguntas y en respuestas provisionarias: enseñar solo las conclusiones no es enseñar a pensar con criterio” (2010: 222).

No obstante, también pudimos observar propuestas que apuntan a la comprensión del sentido global del texto y su relación con otros materiales leídos (Aisenberg, 2004, 2005a, 2010), que demandan a los y las estudiantes operaciones cognitivas más complejas: interpretar el texto, releer otros vistos anteriormente, relacionarlos y elaborar una respuesta escrita como producto de ello. Aquí es donde aparecen dificultades de comprensión que son inherentes al proceso de construcción del conocimiento específico en el área. Muchos autores, señalan que una característica de los textos históricos, que puede implicar dificultades para entenderlos, son los vaivenes temporales. A los estudiantes les cuesta entender textos históricos en los cuales los autores presentan las ideas realizando entrecruzamientos temporales entre el pasado y la actualidad, sin seguir el orden cronológico de los sucesos (Aisenberg, 2008).

En las entrevistas, tanto la docente de la escuela de la Isla como el profesor de la escuela centenaria, comentan la dificultad de los y estudiantes para ubicarse en el tiempo, pero sostienen que las dificultades de lectura y escritura van más allá de los textos históricos y lo consideran un problema general:

Les cuesta ubicarse en el tiempo, abstraerse en el tiempo, asociar esa idea del tiempo con respecto al cómo ellos están ubicados hoy en día, 2019. Se pierden. De todas maneras, en nuestra área la mayor dificultad que tienen, quizás no tiene que ver con la Historia, sino que es algo transversal que es la interpretación de textos, llega un punto en que asusta porque quizás, no es que ellos no tengan la capacidad de interpretar un texto sino porque les falta vocabulario para interpretar los textos, les falta la herramienta, incorporar palabras, conceptos. Palabras muy sencillas, que para uno pueden ser muy sencillas, que a su edad las manejábamos, ellos no entienden esa palabra y no pueden continuar, no pueden hilar la oración y si no tiene sentido para ellos la oración, entonces lo dejan.

E: ¿Qué tipo de dificultades y/o problemas advertiste en los estudiantes en estas clases en particular?

D1: La redacción. La escritura en sí. El buscar la pregunta, dónde está la respuesta. No realizan la lectura atenta. Dónde está la respuesta; van a eso, buscando esa palabra. Entonces, cuando son actividades que no son preguntas, el trabajar entonces con las consignas es importante, y lo trabajé bastante este año. Les di una especie de glosario: qué es describir, qué es caracterizar, qué es analizar, sobre los verbos comando de las consignas. Hay un tema para abordar los términos y conceptos específicos. Por eso trabajamos con las palabras clave, además de que no manejan los significados de muchas palabras. Trabajamos mucho, de dónde viene esa palabra, la etimología, si decimos colonialismo, de dónde vendrá, viene de colonia; desde ahí, qué es una colonia. Ver la relación; eso es lo principal. A esta dificultad, entonces, le agregamos el desconocimiento del significado de palabras y falta de vocabulario en general. Ejemplo vos decís signos de debilitamiento y se quedan mirando. Principalmente problemas en la coherencia y cohesión textual. Escriben como en los mensajes, y sí dificultad para explicar una idea muy cortita en un renglón. Si vos les preguntás de entrada de qué trata el texto, quizás pueden resolver las consignas; pero elaborar el párrafo, 'el texto trata de tal cosa', no. Oralmente también les cuesta, pero escribirlo mucho más. Eso es lo que noto.

E: Cuando se presentan todas estas dificultades en la redacción, los términos que no se entienden, la escasez de vocablos de las Ciencias Sociales, ¿Qué estrategias ponés en juego para comenzar a solucionar estas cuestiones?

D1: Lectura con ellos. Esto lo implementamos desde el año pasado con la profe de Prácticas del Lenguaje, que es excelente y trabaja mucho la lectura de novelas, cuentos, y que sé yo y esto de implementar la lectura con ellos. Vamos leyendo. Leen en voz alta. Principalmente eso, desentrañando el texto. Lo que todavía no veo, y hay que seguir trabajando, tal palabra sobre el texto, con el lápiz, [gesticula sobre una hoja con un lápiz como si estuviera marcando un texto] que es una de las cuestiones que nos habíamos planteado: marcado, subrayado, estrategias de estudio.

En la escuela de la isla, la docente observada despliega distintas dinámicas de trabajo que incluyen el grupo total, la multitarea, trabajos individuales, en parejas, o en grupos, y ensaya una forma específica de acompañamiento para que sus estudiantes logren avanzar en la comprensión de los textos. Las intervenciones docentes apuntan a promover relecturas en caso de ser necesario, brindar información no explicitada en el texto (que los alumnos no poseen y es fundamental para su comprensión), abrir espacios de diálogo para la interpretación colectiva del texto en cuestión, introducir preguntas problematizadoras del contenido e incorporar al análisis de la realidad social (actual o pasada) las preocupaciones e interpretaciones que expresan los estudiantes.

Observamos que la docente comienza trabajando con las interpretaciones del texto que los alumnos lograron por sí mismos para orientarlos desde allí hacia una mayor comprensión del texto, en función de la ayuda docente. La intervención docente es intensa, trabaja codo a codo con los estudiantes, incita a releer el texto introduciendo cada vez nuevos matices en el interrogante desde el cual se realizará la lectura, relee ciertos fragmentos del texto (y de otros textos) cuando considera necesario centrar la discusión en aspectos específicos y cita a diferentes historiadores –lo cual favorece que los estudiantes se acerquen a la multiperspectiva en la narrativa histórica y se familiaricen con múltiples explicaciones sobre un mismo hecho-. El siguiente segmento de una situación de lectura nos permite entrever cómo, a partir de consignas abiertas y globales, la docente va orientando a los alumnos y alumnas hacia un trabajo más profundo con la totalidad del texto, con sus ideas, interrelaciones e incluso su estructura, que los lleva a avanzar en la comprensión del proceso de la organización del Estado argentino:

DI: Les dejo el texto con el que vamos a trabajar hoy (le da una fotocopia a cada uno).

E: ¿Lo pegamos en la carpeta?

DI: ¡Esperá! Primero vamos a leer, a trabajar con el texto. Bueno... vamos haciendo silencio. ¿Lo leemos entre todos? ¿De qué tratará este texto? ¿Qué nos dice el título? ¿El subtítulo? ¿Qué piensan ustedes?

E: Del estado.

E: De Argentina (grita desde el fondo).

E: ¿De cómo se hizo el estado?

D1: ¡Bien! ¿En qué momento? ¿Tenemos algún dato?

E: Sí, 1862, 1880.

D1: ¿Qué siglo es?

E: 18, no, no 19.

D1: 19.

E: ¿Puedo leer? No veo un carajo, necesito anteojos, quiero leer igual.

E: Tomá yo tengo anteojos.

D1: ¡Dale! Acuérdense, lápiz, resaltador, vamos marcando el texto, términos que no entienden, ideas.

El estudiante comienza la lectura en voz alta del texto, algunos van haciendo anotaciones, subrayando, resaltando.

E: ¡Es re aburrido!

E: ¡Callate gato!

E: ¿Rapeamos?

Continúa la lectura del texto. Los estudiantes se van alternando y rapeando cada uno un párrafo del texto mientras la docente realiza anotaciones en el pizarrón y va armando el esqueleto de una red conceptual que una vez finalizada la lectura tendrán que completar.

D1: ¿Según el autor de este texto, cómo se va fortaleciendo la autoridad del Estado nacional?

E: Por el ejército.

D1: ¡Bien! Se formó un ejército nacional. ¿Para qué? ¿Con qué objetivo?

E: Para cagarlos a palos.

D1: Reprimir, ¿a quiénes? ¿Por qué?

E: A los que hacían quilombo, a los trabajadores, a los indios.

D1: Bueno, sí, el ejército garantizó la autoridad del estado en todo el territorio reprimiendo a distintos sectores y asegurando la propiedad privada de la tierra que queda en manos de ¿quiénes?

E: De los garcas.

D1: ¿Qué sectores se apropian de la tierra para ampliar el espacio productivo? Piensen, luego lo vamos a ver en detalle pero Roca avanzó sobre los territorios de la patagonia, asesinó a las poblaciones locales y sus tierras quedaron en manos de la élite, de los terratenientes que orientan la producción al mercado europeo.

E: Macri gato.

D1: ¿Qué más?

E: El estado empieza a cobrar impuestos.

E: Por el correo.

D1: Bien, por todas estas vías que están mencionando, el Estado nacional va fortaleciendo su autoridad, tomando bajo su control y centralizando funciones que antes estaban en manos de las provincias. También, ahora, el Estado se va a hacer cargo de ciertas funciones que hasta ese momento estaban en manos de la iglesia como por ejemplo el registro civil de las personas e incluso comienza a hacerse cargo de la educación. Pregunto, ¿por qué el Estado establece en este proceso una alianza con los sectores más poderosos de la economía? ¿Qué dice el autor del texto?

E: No entiendo.

E: Yo menos.

D1: Fíjense, hacia el final del segundo párrafo, leo: “para afirmar definitivamente su autoridad y obtener la obediencia del conjunto de los integrantes de las sociedades, las autoridades nacionales utilizaron en algunos casos la violencia de la fuerza militar y, en otros, buscaron el apoyo de los gobiernos provinciales y de los grupos de mayor poder económico con el objetivo de crear consenso y conformar alianzas políticas”. ¿Qué es consenso?

E: Ah...son los mismos.

D1: Bueno, algo de eso hay...

E: Ni idea

D1: Ahora que ya leímos el texto, vamos a completar la red que acabo de hacer en el pizarrón.

(Fragmento Clase 22 - DEI)

En esta clase de Historia, la docente propuso un trabajo de interpretación colectiva de un texto, fueron aproximándose juntos al mundo del texto para que logren construir una idea general sobre su temática que favorezca un trabajo posterior con el contenido a enseñar. Este trabajo que la docente llama “más tradicional”, contribuye a formar el rol de alumno en chicos y chicas que, en la mayoría de los casos, son primera generación de estudiantes secundarios en sus grupos familiares. Como lo manifestó en las entrevistas realizadas, esta

docente considera fundamental que sus estudiantes tengan registro de las actividades en sus carpetas y, tras identificar dificultades y/o problemas en la lecto-escritura, ensaya esta modalidad de lectura colectiva y dialogada para aprender Historia.

En el diálogo se puede apreciar que varios estudiantes mantienen una atención oscilante e intervienen con frases distractoras o provocativas, pero la docente elige sostener la actividad y convocar al grupo desde su concentración en el texto. Además se puede observar cómo hay una intencionalidad de la docente para que los estudiantes aprendan en relación con otros -tanto con la docente como con los compañeros- a partir de la puesta en común y la participación oral. Esta modalidad de interacción muestra la situación de aprendizaje como una práctica colectiva más que individual. El conocimiento se presenta como construcción colectiva a partir de la lectura conjunta de un texto, en la que se interpela a los estudiantes recuperando sus lecturas, recorridos o saberes sin, en principio, profundizar en el análisis de los conceptos teóricos. No se trata de presentar los conceptos como categorías vacías sino, por el contrario, a partir de la reflexión avanzar hacia una sistematización teórica conjunta. Volviendo una y otra vez a releer los textos a partir de diferentes interrogantes, la docente hace posible que diferentes estudiantes vayan aproximándose a comprender aspectos que originalmente no entendían, es una respuesta a la diversidad de la clase. Asimismo, queda evidenciado que se producen avances en la comprensión gracias a la interacción entre pares.

El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires propone trabajar con la intertextualidad como una vía fructífera para enseñar Historia en el nivel secundario. Justamente, las conexiones existentes entre distintos textos y fuentes, cuando proponen perspectivas conflictivas o divergentes, posibilitan una mirada más amplia y profunda de los temas. Trabajar con discursos presidenciales, testimonios, documentos institucionales, crónicas, entre muchas otras fuentes primarias, es el mejor modo de plantear la idea de la historia como lectura del pasado, diferenciando el pasado en sí de su reconstrucción historiográfica. En la escuela de la isla hemos observado que la docente trabaja específicamente con la noción de fuentes, e introduce actividades relacionadas con el análisis de fragmentos de discursos presidenciales, testimonios y sobre todo imágenes. Sin embargo, los otros dos docentes de Historia entrevistados muchas veces preocupados por cumplir con el programa, dar los contenidos de su materia, y atender a las dificultades de lecto-comprensión de los y las estudiantes prácticamente no incorporan a la enseñanza el

análisis de fuentes primarias y textos producidos por historiadores, sino que recurren únicamente al manual:

E: ¿Incorporás fuentes primarias a la enseñanza? ¿Textos o fragmentos de textos académicos?

D2: No. No, porque ya lo he probado y una cosa es la explicación que puede dar un historiador que escribe o hace un manual que es para la escuela. Esa información ya les cuesta. Cuando han trabajado con fuentes primarias, les cuesta el vocabulario porque no es el mismo vocabulario, y me lleva mucho trabajo tratar de explicarles el contexto histórico en el que esa persona escribió; entonces es doble trabajo. Otra cosa es la fuente que sí está incorporada en el manual porque hay todo un trabajo previo, porque los manuales, tienen fuentes de información y ahí sí trato de que trabajen las que están en el manual, pero yo no les traigo, en particular, no les traigo fuentes, porque a uno mismo quizás le resulte difícil, le resulta difícil trabajar con fuentes. Yo doy también en un proyecto de investigación, y ya los chicos de sexto, que uno supone que tienen cierta dinámica como para trabajar textos, les resulta muy difícil, muy difícil procesar esa información. Te repito: más que nada por el contexto en que fue escrita, porque toman todo literal, y tenés que explicarles que no [se ríe] que no es así. Tenemos que ver un poquito más allá de lo que está contando ese personaje, que justamente para eso se trabajan las fuentes primarias. A ver qué está dejando ver por detrás de lo escrito o el relato, y eso no lo pueden resolver lamentablemente, o si lo hacen, lo hacen dos o tres chicos, que a mí no me sirve, tengo que trabajar para el grupo.

(Entrevista DEC)

En los tres casos, todas las actividades se desarrollan en clase; no se observó envío de tareas para el hogar. Las actividades implican la lectura de textos, la realización de trabajos prácticos de forma escrita, resolver una serie de preguntas o completar actividades que quedaron pendientes de clases anteriores. El objetivo de tales acciones es avanzar en el desarrollo de un tema pero también comprobar que los estudiantes estén trabajando en línea con los objetivos pedagógicos planteados. Además, la corrección de actividades es utilizada como medio para evaluar el proceso de aprendizaje, puesto que los docentes tienen el hábito de solicitar la tarea y anotar día a día quiénes la realizaron y quiénes no.

Ellos saben que les voy poniendo en mis anotaciones puntitos o más o menos, o bien, muy bien, regular generalmente con estos trabajitos prácticos que sí o sí tienen que estar escritos, que sí o sí tienen un tiempo determinado. Bueno, en estos grupos donde el ausentismo es notorio, [...] este formato de trabajo práctico que se hace en clase, que se entrega en clase, este formato, lleva a que puedan cumplir.

(Entrevista DEI)

La explicación dialogada es una de las estrategias didácticas predominantes, y pudimos registrarla en todas las clases de Historia observadas para este estudio. En sus explicaciones, los/as docentes desarrollan de manera relativamente ordenada un conjunto de información, hechos y conceptos relacionados con distintas temáticas del currículo de Historia e intentan recuperar saberes previos de los y las estudiantes para introducir y anclar los nuevos contenidos. Para ello recurren a contextualizaciones, comparaciones, ejemplificaciones, referencias a la actualidad y al entorno de los y las estudiantes.

En estas explicaciones y exposiciones, los y las docentes muchas veces presentan interrogantes que alientan el intercambio. Por lo general, se apoyan en el pizarrón, registrando conceptos fundamentales, vocablos desconocidos por los estudiantes, apellidos de autores, ciertas relaciones en cuadros, esquemas y redes conceptuales que operan a modo de síntesis, cronologías y líneas de tiempo, que los estudiantes copian en sus carpetas ya que los docentes alientan la toma de apuntes.

En la explicación, lo que suelo hacer es escribir en el pizarrón, dar una actividad y volver sobre la explicación del pizarrón más la actividad y vincular como para poder hacerles un entramado entre lo que leyeron. Por ejemplo, les mando a leer un texto, arranco la clase tratando de que ellos lean, que tengan una mirada exploratoria de lo que vamos a tratar, una lectura previa. Mientras tanto, yo voy punteando a ver si lo que yo pongo también coincide con el proceso que ellos hicieron, porque qué hacen, repiten palabras que después no entienden. Entonces después sobre lo que escribo en el pizarrón y explico trato de trabajar, que tomen apuntes o que amplien lo que hicieron entre lo escrito, lo hablado y lo procesado por ellos.

(Entrevista DEP)

Así, el escenario más frecuente muestra a los docentes de Historia exponiendo los temas de manera oral, ante el grupo completo de alumnos y alumnas que toman notas en sus carpetas. No obstante, el profesor de la escuela centenaria opta por una modalidad más personal:

[...] que te escuchan sirve, pero yo creo que más que la explicación sirve la lectura, porque es individual. Me gusta aclarar yendo banco por banco; una explicación individual me gusta. Que les surja a ellos la duda y yo poder acercarme cuando me llaman, entonces voy y le explico al oído si se quiere, agacharme con ellos, ponerme al nivel de ellos y explicarles como si fuera la mamá o el papá o una amiga, más que la explicación general. Hago una introducción al tema, para que no se sientan perdidos, pero después de la lectura, paso. No me gusta explicar al grupo, sino que a ellos les surja la duda, pregunto y soy insistente, y camino y les pregunto, dudas, dudas, y que me pregunten, me gusta eso, que sea más íntimo, más personal, si puedo. Tengo tiempo, dos horas. A veces estoy sentado aburrido; bueno, me acerco aunque no me pregunten, me acerco. Dudas; ahí vos les preguntas y surgen, tienen la consulta, pero tenés que acercarte, caminar, preguntar, mirar lo que están haciendo, por dónde van del cuestionario. Por qué se paró en el 2 cuando el resto ya está en el 5. Entonces vos tenés que ir observando y viendo esas cosas. Si no caminás el aula, no te va a pasar nunca.

(Entrevista DEC)

En todos los módulos observados, este docente dedicó buena parte del tiempo a trabajar concentradamente de manera individual con distintos estudiantes. Al acercarse a los bancos, realiza breves explicaciones que profundizan determinados aspectos del tema que están abordando en la clase, o despeja dudas sobre las consignas y los textos. También en ese gesto de acercarse a los bancos controla el avance en las tareas. Para hacer esto posible, el profesor dedica un buen tiempo del tramo inicial de cada clase a plantear los temas (generalmente bajo la forma del título escrito en el pizarrón y explicación) y a indicar las actividades que deben realizar. Luego circula permanentemente por el aula. Sin embargo, también se documentan segmentos de las clases en los que sostiene situaciones de intercambio con los alumnos a propósito de los contenidos en juego en las actividades, que van más allá de una consulta puntual o del control de lectura. Así, por ejemplo, cuando quiere

introducir la crisis de 1873, interroga por la crisis económica de la actualidad para ayudarlos/as a pensar, a establecer vínculos y poder avanzar con el tema.

D2: Nos situamos en Europa, siglo XIX, 1873, aparecen los primeros signos de una gran crisis económica, para algunos esa crisis era la crisis definitiva del capitalismo. ¿Saben lo que es una crisis?

E: Un cambio, trae problemas

D2: Sí, muchos problemas. ¿De qué tipo? ¿A quiénes afecta? ¿A todos? Piensen ahora...estamos transitando una crisis ¿Hablan de eso con sus familias? ¿Sufren alguna restricción por la crisis? ¿Qué tipo de problemas hay?

E: Claro, no hay trabajo.

E: Inflación.

E: ¿Hambre? Falta de productos.

E: Precios caros.

D2: Claro, todo esto que comentan son aspectos de una crisis económica. ¿Escucharon hablar o conocen la ley de la oferta y la demanda? ¿Saben lo que es? [Nadie responde, silencio, continúa con la explicación] Ejemplo, van caminando por un desierto, hay un puesto con un hombre que vende agua, coca cola y un perfume francés, de esos caros, ricos bien ricos. Les pregunto, en ese contexto ¿qué tiene más valor? ¿Perfume, Coca o agua?

E: Agua.

D2: Claro, es un bien escaso. Volviendo al tema crisis económica, hay distintos tipos de crisis económicas. La que estamos estudiando, la de 1873, es una crisis de sobreproducción. No se origina por escasez sino todo lo contrario: hay muchos productos, mucho stock, mercados saturados, nadie compra. Entonces caen los precios y luego deriva en una crisis cuyas consecuencias son mundiales.

(Fragmento clase 16 - DEC)

Se trata de un intercambio realizado en un clima distendido, que resultó además valioso para la exploración de ideas de los y las estudiantes, para plantear una temática nueva y para concitar el entusiasmo de los alumnos. En esas situaciones, este profesor hace un gran esfuerzo para que intervengan todos y por sostener la continuidad temática de la secuencia de intercambios.

Si bien es el docente quien expone, es interesante notar que, en todos los casos observados, los profesores buscan hacer una presentación de contenidos interactiva, dialogada con los estudiantes. No observamos en ningún caso clases magistrales en las que los alumnos escuchan pasivamente, ni los docentes refieren a este tipo de clases en las entrevistas. Para generar el diálogo, los profesores formulan continuamente preguntas a los estudiantes. En general, estas preguntas apuntan a refrescar y dar lugar a los conocimientos previos de los alumnos acerca de las temáticas abordadas, a repasar conceptos que ya se enseñaron en clases previas o a establecer conexiones entre los contenidos de enseñanza y la vida cotidiana. Aquí vuelve a aparecer, nuevamente, la preocupación de los docentes por hacer relevante el contenido de la materia relacionándolo con situaciones cotidianas, actuales o conceptos ya conocidos, por ejemplo, cuando los docentes preguntan: ¿Qué es una colonia? ¿Hay algún territorio de nuestro país en esa situación?

Los tres docentes observados/as suelen retomar las respuestas de los y las estudiantes para enriquecerlas, corregirlas o sistematizarlas en definiciones e ideas que luego van escribiendo en el pizarrón, y que los/as alumnos/as suelen tener que copiar en las carpetas, como se observa en el siguiente fragmento:

El docente contextualiza, brinda información y datos sobre la biografía de Rosas que va volcando en el pizarrón, los estudiantes toman apuntes.

D3: ¿Qué es un caudillo?

E: Un presidente, un gobernador.

E: Un líder, tipo Cristina o Fidel Castro.

E: Alguien con poder.

D3: Bueno, sí, un líder, está bien. ¿Qué más se les ocurre? ¿Rosas fue un caudillo?

E: Y sí.

D3: Bueno, entonces un caudillo es un líder político, con influencia económica o militar que logra movilizar a un gran grupo de personas, seguidores. Tienen un gran carisma, por eso en el libro van a encontrar que se habla de que estos líderes tienen o ejercen una autoridad carismática. ¿Saben lo que es el carisma? ¿Qué significa que una persona sea carismática?

E: ¿Rosas tenía carisma?

(Fragmento clase 13 - DEP)

En este caso, no se trata de una clase expositiva sino de un diálogo permanente. El profesor de la escuela privada pregunta todo el tiempo para que sus estudiantes repongan la información. La estrategia oral-expositiva continúa vigente pero transformada por el paso del tiempo a través del diálogo y el planteo de interrogantes que alienta el intercambio con los y las estudiantes. En este sentido, en muchas de las clases registradas durante el trabajo de campo, se observa en relación con las intervenciones docentes para la enseñanza de la Historia, cómo se propone abordar los contenidos del currículum a partir de pensar la enseñanza en términos de una relación dialógica (Burbules, 1999), es decir “se establece un diálogo entre docentes y estudiantes en el que los/as participantes buscan enseñarse el uno al otro y aprender el uno del otro” (ibídem: 55). También cabe señalar que se trata mayoritariamente de un diálogo radial, es decir, de cada estudiante con el docente, sobre el cual convergen las preguntas y las respuestas. Son menos frecuentes los diálogos entre pares en estas instancias de plenario.

Yo generalmente soy de explicar bastante, le digo a los chicos que ya me conocen de hace mucho tiempo, les digo: chicos, unos minutos y ustedes me van parando [se ríe] porque cuando empiezo a hablar me gusta, me gusta meterme en el tema. Generalmente soy expositiva [se ríe] y me parece que está bueno la explicación y escuchar y después depende el grupo, depende el grupo. Si es trabajar con un texto, si es generar que ellos hagan las preguntas de un texto. Y, bueno, a veces chocarse con que eso no pasa [se ríe]. Entonces vamos a las actividades pensadas o volver a un trabajito práctico con consignas pensadas bien específicas, que ellos puedan buscar en un libro. Generalmente son así las clases.

(Entrevista DEI)

Por lo que pudimos observar en los salones de clase, el enfoque dialógico radial convive con intervenciones didácticas donde se establece una mayor dependencia de los estudiantes respecto del rol docente y su saber. Esta convivencia de enfoques se puede dar incluso en un mismo docente, que en algunas situaciones aborda los contenidos oralmente desde una lógica explicativa- expositiva, presentando su punto de vista, colocándose en el rol de maestro explicador (Rancière, 2018) que se propone hacer comprender a los y las estudiantes aquellos saberes que considera relevantes, transmite conocimientos y puntos de vista personales.

El profesor comienza la clase anotando en el pizarrón el título: Liberalismo y Socialismo. Avanza en la exposición:

D3: En el liberalismo, en la ideología liberal, el Estado no debe intervenir en la economía. Es la ideología de los sectores burgueses, de los sectores que tienen cada vez más poder, por lo menos desde la mitad del siglo XIX, porque son los dueños de bancos, fábricas, que se oponían al antiguo régimen, al absolutismo o al despotismo y defienden la libre empresa. Defienden las libertades individuales ya que consideraban que a partir de estas se generaba el progreso de la sociedad. Creían en el capitalismo, en la empresa privada, en el avance de la tecnología y la ciencia, en la razón y el progreso. Muchos liberales dejaron de considerar las libertades políticas como un derecho de todos los miembros de la sociedad y lo restringieron a los sectores más acomodados económicamente y más educados. Jeremy Bentham [anota el nombre en el pizarrón] consideraba que la organización social se basaba en la utilidad y conveniencia de los individuos, y que las libertades políticas son derecho de las sociedades civilizadas, pero no de los pueblos bárbaros o primitivos. Estas ideas tuvieron mucha influencia, ya lo vamos a ver, para nuestro país.

El docente continúa con la exposición, los estudiantes en silencio, algunos toman nota, otros descansan sobre el banco, otros están con auriculares y usando sus teléfonos celulares.

(Fragmento Clase 15 - DEP)

En base al trabajo de campo podemos afirmar que el repertorio de prácticas, que tiene al docente como motor de los intercambios y la tarea en el aula, se apoya en cuatro intervenciones que se repiten de forma notable y cotidiana: la ubicación temporal, las vinculaciones entre pasado y presente, el énfasis en los conceptos históricos o propios de las Ciencias Sociales, y actividades de lectura-escritura.

En los tres casos observados se promueve la ubicación temporal de los estudiantes, intentando que comprendan en los textos que el tiempo histórico resulta de la superposición de variados periodos y diferentes ritmos de cambio, discontinuidades y percepciones sociales (Prats 2000, 2001). Los docentes identifican la dificultad que tienen los y las estudiantes del nivel secundario para contextualizar acontecimientos históricos, ubicarse temporalmente y

comparar situaciones sociales de distintos momentos. Por ello recurren a la elaboración de líneas de tiempo o cronologías:

“Les cuesta ubicarse en el tiempo. Por eso yo soy la fanática de las líneas de tiempo [se ríe]. Siempre lo primero que trabajamos a la hora de abordar un tema, un texto o lo que sea, es la ubicación temporal. Además de una línea, una de las consignas de trabajo con este texto... [me muestra la copia y me lee la consigna] Esta, ¿ves?, por ejemplo, ya la hice con el otro tercero: ‘¿por qué sostiene el texto que el dominio colonial había estado intacto durante tres siglos?’ Entonces primero pensar qué son tres siglos, después, de cuándo habla este texto, tres siglos atrás, una maraña [se ríe] pero, bueno, el objetivo no era que lo resuelvan o lo sepan porque sí, sino que lo podamos desentrañar. Entonces eso sirvió. Se preguntaban, entonces ‘¿300 a partir de hoy?’ No, ‘el texto, ¿de qué época está hablando?’”

(Entrevista DEI)

En esta actividad vemos no tanto la continuidad de prácticas de cuño positivista sino la intención de la docente de marcar cambios y continuidades, a fin de problematizar el tiempo histórico. Si bien el uso de la línea de tiempo redonda en una concepción cronológica, lineal y progresiva del tiempo, el trabajo y las reflexiones que se plantean a partir de su realización se centran en la comprensión de procesos de largo plazo, destacando la relevancia de los mismos. Dimensiones más complejas del tiempo como la simultaneidad, las largas duraciones y las diversas percepciones temporales según el contexto, quedan en un plano más postergado de las prácticas. Tal exclusión puede deberse a las dificultades que acarrea su abordaje, cuestión advertida por los docentes, quienes aseguran que el estudio de la temporalidad, su representación y la distinción de diversos tiempos adicionan limitaciones al aprendizaje de los procesos históricos.

En cuanto a la ubicación temporal, el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires señala como objetivo el aprendizaje de una concepción plural del tiempo, así como la reflexión sobre su construcción histórica y las perspectivas que subyacen a dicha temporalidad (PBA - DG CYE, 2011). Según Pagès y Santisteban (1999), el desafío de la enseñanza de la Historia es deconstruir el tiempo (revelando sus contradicciones y sus supuestos) para reconstruir su conocimiento desde nuevos parámetros. Es decir, reinventar el tiempo pero desde nuevas perspectivas, poniendo en evidencia las visiones sobre la historia

que subyacen en la cronología básica que se suele enseñar dentro de las aulas de la escuela secundaria, proponiendo así nuevas configuraciones sobre la temporalidad humana.

La vinculación de los contenidos con temas de la actualidad y la vida cotidiana de los estudiantes es una estrategia habitual para tender puentes y anclar el conocimiento escolar con las ideas, representaciones y saberes propios del conocimiento social. Dicha reflexión sobre los temas actuales también aparece como un factor de importancia en las opiniones y valoraciones expresadas por los entrevistados/as:

“Bueno, trato de hacerles ver eso, ‘¿qué sucede en la cola de un banco, o un supermercado? Cuando ustedes van, ¿qué conversaciones escuchan?’ ¿No? ‘¿Qué escuchan de sus padres cuando se sientan a cenar?’ La televisión. ‘¿Qué dice la televisión? ¿Ustedes son críticos del noticiero? ¿Creen todo lo que dice el noticiero?’ Trato de moverlos por ese lado, y que la historia es justamente eso, el presente: ‘lo que estamos viviendo hoy ya va a ser historia y ustedes son partícipes’.”

(Entrevista DEC)

La importancia de establecer relaciones entre el pasado y la actualidad —más precisamente los problemas económicos, las relaciones sociales, la dinámica política— es un elemento que se encuentra repetidas veces en los testimonios y que puede vincularse con un enfoque crítico de la historia y una convicción acerca de la necesidad de evidenciar las continuidades entre el pasado y la realidad actual. Tal certeza se aproxima a las directrices establecidas por el diseño curricular en vigencia para la provincia. Se puede afirmar que el diseño establece la necesidad de crear situaciones de enseñanza donde se vincule el aprendizaje de la Historia con el presente: la periodización es proyectiva, relaciona lo que pasa con lo que pasó, organiza la búsqueda, el planteo de interrogantes (PBA - DGCYE, 2011).

En la escuela de la isla es el insumo para encarar la enseñanza, se promueve desde la conducción y en ocasiones son los mismos estudiantes los que traen esas inquietudes al aula.

La clase se inicia con cinco estudiantes. La docente reorganiza el espacio y arma con los pupitres individuales una mesa de trabajo. Con el correr de los minutos, se van sumando otros estudiantes.

D1: ¡Buenas tardes! ¿Cómo va? Se pueden ir sumando.

E1: Hola, profe (se saca el auricular y le da un beso).

E2: Hola, profe. Hoy se habla de política (bullicio, ya son 6 estudiantes, llega un chico más y se ubica en el fondo del aula). Dale, gato, vení acá, vení a hablar de política que si no, no vas a entender nada. ¡Yo quiero que cambie el país! Igual quiero hablar de Chile³⁷ (Se escucha que algunos estudiantes gritan) ¡Vamos, Chile, carajo!

E3: Profe ¿viste lo que está pasando en Chile?, ningún derecho tienen a que les peguen, ¿qué le pasa a la cana?

E4: Falta poco para votar, profe³⁸. ¿Quién puede votar? Yo voy a votar. ¿A quién vas a votar?

D1: Bueno...justamente traje unos videos sobre la represión en Chile de los últimos días para que veamos y analicemos juntos, luego seguimos con el trabajo que teníamos pendiente (mientras adelanta el contenido de la clase, conecta el televisor).

Comienza la reproducción de un compilado de fragmentos sobre el tratamiento que dieron los medios de comunicación a la represión por parte del Estado chileno. Todos los estudiantes muy atentos, se escuchan insultos cuando ven el accionar de los carabineros.

D1: ¿Qué papel juegan los medios de comunicación? ¿Lo que vemos es la verdad? ¿Cuál es la conexión con la política? ¿Qué pasa con la manipulación de las imágenes? ¿Qué opinan?

Recreo. De regreso al aula, la docente retomó la discusión previa dando lugar a las opiniones de los/as estudiantes y les pidió una reflexión escrita que podía ser en grupo o individual.

(Fragmento Clase 23 - DEI)

En este pasaje de clase, la profesora privilegia el debate de temas sociales de la actualidad, dando lugar a la participación de los y las estudiantes en forma oral en la búsqueda de la construcción colectiva del conocimiento. En relación con esto último, podemos observar la preeminencia del intercambio oral entre docente y estudiantes, dando

³⁷ El estudiante hace referencia a las protestas que comenzaron en Santiago de Chile contra la suba del precio del transporte público el 18 de octubre de 2019, se refiere puntualmente a la “evasión masiva” que realizaron los y las estudiantes secundarios y universitarios y la represión de las fuerzas policiales del 19 de octubre una vez que el gobierno de Sebastián Piñera decretó el estado de emergencia y posteriormente toque de queda.

³⁸ Esta observación se realizó pocos días antes de las elecciones presidenciales del 27 de octubre de 2019.

cuenta de una enseñanza dialógica y pensada como una conversación no solo para apropiarse de saberes específicos sino como una oportunidad para aprender a dialogar, escuchar opiniones de los otros y también discutir.

La docente habilita una larga e interesante discusión política en torno al papel de los medios de comunicación sobre las problemáticas sociales y la violencia política que tanto a ella como a la conducción de la institución les interesa dar (cuestión que se confirma en las entrevistas). Entrelazando la discusión con el análisis de material audiovisual periodístico, y al intentar desarticular la aparente neutralidad u objetividad de las imágenes que se presentan y circulan en medios y redes, la docente forma a los estudiantes como espectadores, brindando herramientas para ver, mirar, analizar, sospechar, comparar, interpretar la realidad social. Permite a los estudiantes ir configurándose como sujetos autónomos que pueden establecer una relación con el saber a partir de sus recorridos, experiencias y biografías. Se obliga al estudiante a usar su propia inteligencia, a no sentirse en condiciones de inferioridad frente a la docente, a establecer una relación de reciprocidad con otros y a partir de allí construir una relación con el saber y el mundo.

Establecer vínculos entre presente y pasado genera tensiones en algunas de las aulas observadas, pero también a nivel institucional. El profesor que trabaja en la escuela de gestión privada nos comenta:

Hay chicos que no digo que sea un anclaje ideológico, pero sí reproducen con mucha ira y con mucho odio un discurso muy racista, es muy fuerte. En medio de la clase salió la situación de este hombre que le dieron una patada en el pecho, que lo mataron, después al viejito de Coto. Bueno, 'acá hay que matar a todo el mundo'. [...] Entonces ahí ¿qué hago? Cuando me pasan estas cosas voy a conceptos de Historia, y nada, les empiezo a dar la fundación de los partidos nazis en Buenos Aires, les explico. Bueno, hay un anclaje en la sociedad, un sector muy radicalizado con estas ideas y acá se hace muy evidente.

(Entrevista DEP).

En otro fragmento de la misma entrevista, el docente insiste en la necesidad de abordar lo político en las aulas:

Es muy complejo, con la polarización social que hay. Bueno, una de las bajadas de línea que hubo a principios de año a nivel institucional, fue no hablar de política. Yo dije: 'mirá, la vida es política; si no hablamos de política, no hablamos de nada'. Por ejemplo una

clase de Historia fue sobre elecciones, para que puedan ver y vincularlo con una realidad concreta, porque si no, hablar de Rosas y está pasando otra cosa... Trato de ir aggiornándome a las circunstancias [...].

(Entrevista DEP)

El diseño curricular provincial promueve desde sus páginas que los estudiantes de tercer año apliquen conceptos históricos en distintos tipos discursivos: narrativos, explicativos, argumentativos y puedan comunicarlos en diferentes registros (orales, escritos, icónicos, etcétera). En su relato, el docente de la escuela privada remarca la relevancia de enfatizar en los conceptos, para contextualizar los procesos estudiados y promover una enseñanza que trascienda el acontecimiento.

El disparador siempre tiene que ver con alguna palabra, que ellos tengan muy internalizada o algún concepto que tengan muy internalizado, y sobre eso provocarlos. La estrategia didáctica es la provocación, que es algo que ellos no suelen hacer. [...] Palabras, disparadores que permitan atravesar cualquier contenido y siempre volvamos a eso. Te doy un ejemplo, primer trimestre, concepto de revolución; segundo trimestre, concepto de orden. Entonces, dentro de ese concepto, vos después querés ir a Rosas, le querés llamar Confederación Argentina, querés llamarlo restaurador de las leyes a Rosas. Bueno, lo que hay que ver es bajo qué anclaje conceptual, porque si no hacen juicios de valor sobre los personajes históricos, anclados en valores de hoy en día. Entonces deconstruir la palabra para poder desglosarla en ese momento. Fíjate que los libros, incluso, el libro de Historia de tercero, si lo ves, dice 'Régimen rosista'. Bueno, 'régimen' es una mirada mitrista.

(Entrevista DEP)

El lugar fundamental que ocupa la comprensión de los conceptos en el despliegue de las explicaciones dialogadas se evidencia también en las observaciones de clases realizadas. En los primeros momentos de cada clase, hemos observado que este profesor hace preguntas como “¿Qué saben sobre el imperialismo?”, “¿Escucharon hablar de liberalismo?”, intentando averiguar qué sabe cada uno de los estudiantes sobre el concepto que va a desarrollar a continuación.

D3: Hoy vamos a ver Capitalismo, Imperialismo y Colonialismo (anota en el pizarrón y subraya). Anoten en sus carpetas, vamos, pongan el título. Como siempre, arrancamos con la lectura, página 124 y 125 del libro. Luego redacten en forma de definición a qué se denomina capitalismo, imperialismo y colonialismo. Resuelvan esto en veinte minutos, y luego lo conversamos.

E1: Pero no entiendo, es muy difícil lo que pide.

D3: Para comprender, primero hay que leer el texto. Lean, resuelvan, luego conversamos y corregimos.

(Fragmento Clase 15 - DEP)

Lo que observamos es que estos conceptos son muy lejanos para los y las estudiantes y se dificulta su apropiación. Los y las estudiantes leen y vuelcan definiciones en sus carpetas que luego se repiten en las evaluaciones escritas, lecciones orales o en trabajos prácticos, pero no se ponen en juego en la resolución de ningún problema. Los investigadores del área sostienen que determinados conceptos históricos presentan desafíos para ser entendidos por alumnos del nivel secundario. Ciertos conceptos, como feudalismo, revolución burguesa y mercantilismo, requieren ser trabajados en forma profunda en clase para poder ser definidos y empleados no desde el sentido común sino desde una perspectiva histórica y advertirse que en los textos estos cobran distintas significaciones según los escenarios espacio-temporales a los que se remitan (Prats, 2000).

Audigier (1991) sostiene que aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones. Aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico. Cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto. Para algunos estudiantes, el aprendizaje de conceptos en Historia ofrece dificultades asociadas a su carácter diacrónico y cambiante, así como al hecho de la densidad de abstracción. Así lo expresan los docentes:

Ejemplo, querés hablar de concepto de revolución, vengo explicándolo desde principio de año pero siempre la revolución la asocian con algo, con una palabra mediática,

entonces el anclaje no les permite situarse en el contexto histórico y ver el significante de esa palabra según los hechos que se van sucediendo en ese contexto. Entonces lo toman literalmente a una definición que puede haber hoy o aceptada hoy, que tal vez no lo sea en ese proceso histórico y me cuesta considerablemente esto; es como que terminás de explicar, preguntás una cosa y vuelven a cero. Eso me cuesta.

(Entrevista DEP)

Es fácil afirmar que hay que enseñar conceptos y no cúmulos de hechos, que la escuela debe propiciar tareas que permitan una aproximación a pensar en estructuras conceptuales. Pero, ¿qué estrategias de enseñanza es preciso llevar a cabo para que los y las estudiantes lleguen a construir conceptos? ¿Qué condiciones específicas deben reunir las situaciones didácticas para favorecer aprendizajes conceptuales? Hace más de dos décadas, Beatriz Aisenberg planteaba la existencia de un amplio campo de problemas didácticos ligados a cuestiones teóricas, que aún hoy no tienen respuesta ya que no contamos con investigaciones empíricas que validen que determinadas estrategias o condiciones son más eficaces que otras (1996).

A partir de las exploraciones realizadas notamos que algunos docentes dan temas clase a clase. Es decir, cada clase se cierra en sí misma sin integrarse en una propuesta, recorte o proyecto de mayor alcance. Esta dinámica de trabajo replica una larga tradición de enseñanza en que los temas se suceden como entradas en un texto enciclopédico. Probablemente este tipo de abordaje sea poco propicio para la profundización gradual en contenidos complejos y la apropiación de categorías teóricas dúctiles para la interpretación de los procesos históricos.

Dentro de la dinámica de las clases observadas en estas tres escuelas también se destacan estos modos particulares que tienen los y las jóvenes de aprender: entre chistes, comentarios de otros temas hacia el docente o entre ellos, los cuales pueden producir distracciones, pero no imposibilitan la discusión ni la reflexión. En ocasiones, sobre todo en la escuela de gestión privada donde los grupos son más numerosos, el profesor dedica buena parte del tiempo de la clase para velar por un clima de trabajo e incentivar la atención y la participación de los y las estudiantes, en función de favorecer el proceso de enseñanza. Se observaron situaciones en las que se recurre a intervenciones orales con pedidos explícitos de

respeto, evitar agresiones, y definición de pautas de convivencia en el aula para continuar con la tarea.

En las narrativas de los y las docentes que integraron la muestra, se puede entrever que las tareas de enseñanza no se agotan en el aula. Las prácticas docentes incluyen la planificación, la corrección de actividades y evaluaciones, la preparación y edición de materiales, la participación en proyectos institucionales, la organización de experiencias directas y salidas didácticas, la realización de carteleras, la organización del contenido que comparten con la comunidad a través del blog o de las redes sociales de la institución, y la interacción con la comunidad de familias. En la escuela de la isla, los y las docentes participan de varias propuestas vinculadas a proyectos que implican un ritmo de trabajo intenso. En ocasiones, la docente de Historia participa de las visitas guiadas de los sábados, de la producción de murales, del taller radial, de actividades en el museo comunitario, de muestras como la que pudimos presenciar en ocasión del festejo de los 149 años del barrio. También organizan charlas, jornadas, salidas, visitas a museos, al congreso, al consejo deliberante del municipio, y otras actividades como sorteos o kermeses organizadas para recaudar fondos para el establecimiento. En las otras escuelas los docentes también participaron en proyectos institucionales que demandaron trabajo extra clase, en un caso ligado a festejos por el centenario de la escuela y el cierre de año, y en otro por la semana de la ESI (Educación Sexual Integral).

En nuestro paso por estas escuelas del distrito, hemos observado que una tarea agregada a las obligaciones de cada docente es la organización de las efemérides. Lejos de la escasa duración que implica la efeméride, los preparativos para la celebración de un acto escolar requieren más de un día. Esta es una instancia donde profesores/as y estudiantes tienen un rol protagónico y donde, en ocasiones, la comunidad se acerca a la escuela. En las tres instituciones, hemos observado en sala de profesores un cronograma en el que se distribuye la tarea y se designa a distintos docentes encargados de la organización del clásico acto escolar y la cartelera. Es importante destacar, que no solo están a cargo los profesores y profesoras de Historia o de espacios curriculares vinculados a las Ciencias Sociales, sino que involucran al conjunto del plantel docente. Esto hace que los contenidos, resulten temas aislados, descontextualizados de los procesos históricos que le dan sentido, dificultando su comprensión y resignificación. Los actos que presenciamos reunieron a la totalidad de los cursos en el patio de la escuela. Ingresó la bandera, se cantó el himno, los estudiantes leyeron

una reflexión en torno al acontecimiento, en algunos casos participaron con alguna danza, cantando y tocando instrumentos musicales, o compartiendo un video realizado por ellos mismos. Luego invitaron a continuar el trabajo en las aulas con actividades propuestas por los y las docentes a cargo de la efeméride. Solo en la escuela de gestión privada hemos observado algunas carteleras que en su contenido refuerzan el enfoque romántico del paradigma tradicional de la Historia que promueve una noción de patria ligada a la concepción mítica de la nación.

6.3 Materiales y recursos

Los recursos didácticos son las apoyaturas materiales de las prácticas de enseñanza (pizarrón, películas, textos, entre otros). Todo material puede constituirse en un recurso didáctico, siempre y cuando haya un docente que lo utilice porque le encuentra una ventaja diferencial en relación a otros posibles, es decir que considera que el uso del mismo aportará a la comprensión de los contenidos disciplinares (Spiegel, 2006). Los propósitos de la enseñanza guían y definen el uso de los materiales. El interés que un recurso puede tener para una situación determinada sólo es evaluable por el docente, encargado de intervenir pedagógicamente en circunstancias específicas y con fines específicos.

En las tres escuelas en las que llevamos adelante la investigación, pudimos observar que los libros de texto tienen una fuerte presencia y protagonismo en las aulas, en su formato original porque los estudiantes lo tienen, porque está disponible para el préstamo en la biblioteca escolar, porque los profesores se encargaron de conseguir donaciones de algunos ejemplares o porque autorizan a que los estudiantes tomen fotos con sus teléfonos celulares para poder utilizarlo durante la clase. Desde la perspectiva de Rockwell (1995), los textos escolares organizan el eje de los contenidos temáticos a abordar a lo largo del año lectivo, ya que, por lo general, siguen las directrices de los diseños curriculares. Así la praxis de estos docentes se caracteriza por la dependencia preponderante de estos materiales.

Si bien los docentes mencionan que los estudiantes realizan búsquedas en distintos sitios de internet, en todas las clases observadas la principal fuente de consulta fue el texto o manual escolar. Nos encontramos tanto en las escuelas de gestión pública como en la de gestión privada, con una mixtura: jóvenes leyendo de libros, jóvenes leyendo de fotocopias y

jóvenes leyendo en una pantalla (en el celular o en la tablet). La palabra escrita continua en el centro de las clases de Historia. Se trata de un dato relevante, pues la proliferación de videos y otros materiales textuales de circulación virtual podría haber afectado la enseñanza, al cuestionar el protagonismo del texto escolar y quizá lo hizo en años no lejanos, cuando el costo de los libros llevó a que se los reemplazara por fotocopias cuyo precio también llegó a resultar oneroso. Como contrapartida, las nuevas generaciones de teléfonos celulares, cuya presencia es habitual en las aulas, parece haber renovado las oportunidades del texto escolar, al facilitar la lectura en pantallas, sin costos adicionales.

Benito Escolano (2006:20) sostiene que el texto escolar constituye un objeto clave de la cultura escolar en el que se presentan, real y simbólicamente, los modos de concebir y practicar la educación. Evidencia de ello es su presencia extendida en las instituciones educativas a lo largo del tiempo y en distintas latitudes, su resistencia a desaparecer de las prácticas dominantes de las escuelas y la variedad de acomodaciones que sufrió en función de los cambios mediáticos que suceden por fuera de la escuela.

En algunos casos, se exige la compra del libro a los estudiantes, y como vemos en el siguiente fragmento de una de las entrevistas realizadas, el libro se considera como un soporte fundamental del conocimiento y un elemento que es necesario aprender a usar:

Exijo que tengan el material porque exijo el libro, físico. La mayoría lo tiene; aunque sea lo compraron usado, porque si bien ellos tienen celulares, me parece que pueden hacer esa inversión. Quizás para alguno de ellos es el primer libro que tengan, porque me parece, porque me pasó. Es el primer libro que tienen: lo miran, lo miman, lo usan, lo cuidan. Yo les digo: ‘chicos ,trabájenlos, los libros’, ‘márquenlos, subrayen’ y, de hecho, lo hacen, yo lo veo. Me pasa que me pone bien cuando los veo trabajados, subrayados, dibujados, y trato de inculcarles eso: el valor del libro, todavía. Yo creo en el valor del libro.

(Entrevista DEC).

Los libros que utilizan estos docentes presentan una estructura por unidad temática que coincide con los lineamientos curriculares para la provincia de Buenos Aires³⁹, que incluye la explicación de un contenido central, imágenes, mapas y propuesta de actividades.

³⁹ No ocurre lo mismo en otras provincias, cuya condición de mercado editorial no tiene demasiado volumen. Para la provincia de Buenos Aires, que ocupa un porcentaje cercano a la mitad del sistema educativo del país, numerosas editoriales producen textos acordes con la prescripción curricular vigente

En el caso de los docentes que seleccionamos para esta investigación, el texto explicativo en sí es lo que resulta fundamental, a partir de ese texto se proponen distintas actividades de acuerdo a sus propios criterios.

En algunas instituciones, el trabajo con un manual es criticado por los equipos de conducción, ya que plantean que estos materiales pueden presentar una construcción restrictiva o simplista de la realidad ofreciendo una visión cerrada y estática. Este es el caso de la escuela centenaria:

El docente es un intelectual, yo lo pienso así, tiene que seleccionar su bibliografía, los autores, y armar él un material nuevo y original para esa población. Obviamente con tanta matrícula, ¿qué es más fácil? Sí, Historia 2 de Santillana. Total, después lo venden para el 2º año que viene; total tienen hermanitos. Entonces, hay núcleos pedagógicos a revisar.

E: ¿Todos los docentes trabajan con manuales?

V: En ciclo básico, el argumento de los docentes, cosa que yo no coincido, es (que es) más fácil que tengan el manual, por esto de que pasan el material a los hermanos. Yo decía, es mejor que todos los docentes paralelos se junten, seleccionen lo mejor y armen un cuadernillo que integre. [...] Se casan mucho con los manuales en ciclo básico. En ciclo orientado van armando sus cuadernillos, pero les cuesta, les cuesta. Yo lo impuse para muchas materias, armé la carátula de la escuela, porque si no quedaba a libre albedrío y no había posibilidad de supervisar. Si yo tengo que supervisar a un docente, 'a ver, ¿qué material estás trabajando para Historia de 5º? 'Les dejé dos fotocopias'. 'No, pero ¿cuál es tu proyecto de la materia?' Se supone que el docente, al comenzar el año, tiene que dejar toda la bibliografía, porque ya sabe lo que va a dar a lo largo del año. Después verá si una unidad la saca, si surge algo ad hoc, pero un piso tiene que haber.

(Fragmento entrevista miembro del equipo de conducción de la escuela centenaria)

En estos últimos testimonios se aprecia el contrapunto de valoraciones sobre el efecto de los libros de texto en la enseñanza: mientras uno enfatiza el valor del libro como objeto cultural, otro advierte que su uso inhibe las posibilidades de desarrollar una propuesta didáctica autónoma y contextualizada. Algunos de los docentes entrevistados realizan la

recomendación del libro luego de una tarea de evaluación del material contrastando con los criterios que consideran relevantes y sustantivos; en otros casos la decisión de optar por un libro expresa el éxito de una estrategia de marketing de las empresas editoriales.

El libro es de Santillana, que son los que quedaron de años anteriores por el acuerdo que había con Santillana. Entonces respeté eso, porque había muchos en stock.

E: ¿ese es el motivo de la elección?

D3: Sí, no es lo que a mí me gustaría, pero por ejemplo, circunscribiéndonos a esta etapa del año, les mandé una página de internet para que busquen información y la traigan hoy. Nadie trajo nada. Entonces si uso un recurso alternativo y no tengo respuesta, tengo que tener el anclaje. Entonces me aseguro el libro, traigo el libro, y ¿qué hago? Les hago sacar fotos con el celular, porque ni siquiera te sacan las fotocopias. No las sacan a principio de año, imagínate a esta altura del año... Siempre una fuente manual, te guste o no, creo que yo tengo que tener por estas eventualidades. Para generarles algún anclaje. Si no, no tienen de dónde largar.

(Entrevista DEP)

Se puede observar que, pese al hecho de la elección de un libro de texto específico, algunos docentes no se muestran del todo conformes con las propuestas editoriales y tienden a utilizar el texto escrito como el esqueleto organizativo de sus clases aunque luego anexan otros materiales para complementar.

Trabajo con la editorial Maipue, desde hace bastante. Es una editorial que me gusta mucho: la orientación, los textos. O si no, fotocopiados. Es más, ahora me manejo mucho con las fotitos de los celulares. Listo. No hay excusa para que cada uno tenga el material en el celu, en la mano, y aparte de eso que busquen información en internet, distintos materiales, con las tablets también, buscan videos en el momento. [...] Aparte del libro de base que tengo, alguna lectura que quiero llevar, por ejemplo, se lo difunden entre ellos en Whatsapp, o en el momento van a sacar fotos.

(Entrevista DEI)

Lo que hago es ir viendo más o menos lo que dice el manual y traer algún texto complementario en caso de que algún tema en particular lo requiera o yo le vaya a dar mayor relevancia a ese tema.

(Entrevista DEP)

El diseño curricular prescribe entre sus objetivos, incorporar diversidad de textos representativos de distintas corrientes historiográficas. Al no contar siempre con este material en las escuelas, identificamos prácticas donde son los mismos docentes quienes los que producen los recursos y materiales que se disponen a utilizar. Así, además del manual, circulan en las aulas materiales diseñados y elaborados por los profesores y profesoras, que reúnen extractos de libros de diversas editoriales, fragmentos de textos académicos producidos por historiadores u otros científicos sociales, y textos elaborados por los propios docentes. También se incluyen actividades, guías de lectura, trabajos prácticos y otros materiales, como noticias y notas periodísticas, imágenes, cuadros, gráficos y mapas. En ocasiones, son “hojas sueltas” y en otras cuadernillos que los estudiantes adquieren en los quioscos de la escuela o en librerías cercanas, o que muchas veces les entregan los profesores y profesoras, haciéndose cargo del costo de esos materiales. La centralidad de este recurso se manifiesta tanto en un nivel metodológico, que marca el ordenamiento o secuencia de la clase, como epistemológico, delimitando los criterios de desincretización del objeto a enseñar (Chevallard, 1997). En varios casos, el trabajo de campo muestra a los y las docentes como curadores de materiales, que dan lugar a creaciones únicas provenientes de distintas fuentes y que responden a la selección que consideran de mayor pertinencia para sus estudiantes.

Ante la interrupción de políticas públicas nacionales y provinciales en torno a la distribución de libros, en las bibliotecas de las escuelas estatales hay escasez de recursos bibliográficos y versiones editoriales obsoletas que responden a diseños curriculares que ya no están vigentes en la provincia de Buenos Aires:

Acá tenemos muy pocos libros, muy pocos libros. En tercer año tenemos unos libros de noveno que están de última, pero es lo único que tenemos. Entonces nos manejamos con juego de fotocopias que yo hago, apuntes por trimestre.

(Entrevista DEI).

Las películas y recursos audiovisuales son mencionados por todos los docentes entrevistados, entusiasmados con un recurso que parece funcionar desde el punto de vista motivacional, pero también plantean las dificultades que tienen para incorporarlos debido a las condiciones materiales de cada escuela: no hay computadoras, no hay proyector, no hay televisor o tienen que turnarse con profesores de otras áreas y niveles educativos para poder utilizarlos. Además, una de las mayores dificultades que mencionan es la falta de tiempo; los largometrajes implican destinar al menos una hora para verlos de manera conjunta, y no resulta sencillo ensamblar los tiempos de duración de este tipo de materiales con los tiempos escolares.

En los primeros meses del 2019, en el marco del programa “Avellaneda conectada”, el municipio distribuyó tablets a los estudiantes secundarios de escuelas estatales, pero los docentes entrevistados que enseñan en estas escuelas señalan que los estudiantes no las traen a clase, y que tampoco hay wifi en las escuelas, de modo que prácticamente no cuentan con este recurso. A esta falta de conectividad en las escuelas, se añade que en muchos de los hogares tampoco cuentan con servicio de internet, de modo que el trabajo más allá del aula se dificulta.

Una de las dificultades que se presenta en la escuela es la falta de material con el que trabajar. La biblioteca no está disponible en el horario en que debería estarlo. Las tablets no las traen - las que les dio la municipalidad- no las traen, no las usan. Tampoco se les exige que la traigan desde la conducción. Los docentes no tenemos esas tablets, y, bueno, las computadoras que dieron en su momento, hace ya dos o tres años que se dejaron de dar. No hay una sala de informática. O sea, si queremos incorporar tecnología, imposible, realmente imposible.

(Entrevista DEC)

Como mencionamos en apartados anteriores, la escuela de gestión privada que observamos interrumpió el contrato que mantuvo durante algunos años con la editorial Santillana, de modo que el docente que entrevistamos para esta investigación se encuentra con los mismos problemas que los otros dos profesores: no siempre tiene acceso a un

televisor o a un proyector, ya que estos materiales se comparten con todos los docentes del nivel.

Hasta hace dos meses teníamos proyector; ahora no hay más. Entonces algunos materiales audiovisuales doy. Lo que pasa es que los buenos son extensos, pero bueno, por ahí recurrís a Felipe Pigna, que es más corto. ‘Ver la Historia’⁴⁰, por ejemplo. Es importante que puedan ver algo cinematográfico. Resulta más atractivo. Me gusta trabajar con películas. Por ejemplo, una que doy todos los años es ‘Los fantasmas de Goya’, porque aparte, independientemente del hecho histórico, les permite ver la cultura, ver las relaciones sociales que es lo que más me interesa. Independientemente del personaje principal, que puedan analizar cómo reacciona el pueblo, o cómo se manifiesta desde las bases.

(Entrevista DEC)

En la escuela de gestión privada, todo el grupo de estudiantes cuenta con celulares y servicio de datos que les garantiza acceso a internet. Hemos presenciado clases en las que el docente indica que ingresen a algún sitio web para acceder a determinada información, que hagan una lectura o que ingresen a Youtube para ver algún vídeo y, a partir de ese material, resolver consignas de trabajo. Aquí, el uso pedagógico de la tecnología se limita a la búsqueda de información, como forma de apoyar o ampliar lo que se dijo oralmente o se leyó en el libro. Estas tareas suelen ser resueltas con lecturas poco profundas y con copias sin revisar con detenimiento; no hay una producción original por parte de los y las estudiantes. No hemos visto orientación por parte del docente para evitar las prácticas de “cortar y pegar”.

A pesar de las dificultades que los y las docentes encuentran en lo cotidiano para incorporar material audiovisual y tecnología en general a la enseñanza, hemos presenciado clases en las que se trabaja con el análisis de cine ficcional y documental. Los tres profesores observados realizan un intento por educar la mirada (Augustowsky, 2008; Dussel, 2006). En ninguno de los tres casos se trató a las imágenes (fijas o móviles) como un reflejo transparente de la realidad social presente o pasada que se pretende analizar. En las clases observadas que incluyeron este tipo de materiales, se realizaron preguntas que orientaron la observación con el propósito de que los estudiantes logaran interpretar los significados que

⁴⁰ Disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8699/7635?>

conlleven las imágenes. Las imágenes se abordaron en el aula como fuentes de información y no como mera ilustración de un período.

En una de las clases observadas en la escuela de gestión privada, antes de comenzar a ver la película *Camila* (dirigida por María Luisa Bemberg), el docente introduce a los y las estudiantes en el contexto de producción de la película. Solicitó que buscaran en qué fecha se produjo. Los estudiantes gulearon y comentaron que se estrenó en el año 1984. El docente inicia el diálogo con preguntas, ¿qué ocurría en nuestro país en ese año?

E: Ya había terminado la guerra de Malvinas.

E: Se termina la dictadura.

E: Alfonsín, ganó las elecciones ¿no?

D: Sí, está muy bien. Con la recuperación de la democracia se revisita el pasado reciente, hay una necesidad de ver lo que pasó. Esta película que estamos por ver nos puede decir mucho más de ese momento, que del momento en el que transcurre la historia. ¿Tienen idea de qué trata la película? ¿Escucharon hablar de Camila?

E: De Rosas.

E: De la mazorca.

D: Sí, hay un puente entre las dos épocas, una relación que se establece entre la violencia política de ambos momentos. Por eso les digo, luego lo vamos a analizar en profundidad cuando realicen la guía, pero la película nos dice más del momento que fue hecha que del período histórico que nos habla.

(Fragmento, Clase 12 - DEP)

En la escuela de la isla, no sólo analizan y estudian a partir de material audiovisual, sino que dan un paso más y, en ocasiones, son los estudiantes quienes producen este tipo de materiales junto con la docente de Historia o en el marco del proyecto de radio. Trabajan en relación a distintas temáticas de la materia, que luego los docentes comparten con la comunidad a través las redes sociales de la escuela. Durante nuestra estancia en la escuela, los docentes y miembros del equipo de conducción nos compartieron videos realizados por estudiantes de tercer año sobre la guerra de Malvinas y el terrorismo de Estado.

Aún con insuficiencias técnicas, carencia de recursos y políticas de formación docente, los profesores que hemos observado hacen grandes esfuerzos por introducir materiales multimediales en sus propuestas de trabajo. En este sentido, como analizamos

anteriormente, en las clases se ven cortos, videos, películas, imágenes, que funcionan como disparadores para abordar determinados contenidos o dan un paso más y los analizan como fuentes históricas y, en algunos casos, se propone la elaboración de cortos donde los estudiantes ponen en juego los saberes disciplinares. Todo esto da cuenta de la importancia de contar con herramientas digitales en el aula, que solo será posible, en este caso, mediante políticas públicas de distribución.

En todas las aulas visitadas encontramos materiales de larga tradición en la escuela secundaria: pizarrones, láminas, mapas y la carpeta en papel de cada estudiante. Los pizarrones suelen utilizarse como apoyo de las explicaciones orales y son de uso casi exclusivo del docente. Cuando los utilizan los estudiantes, se circunscribe a momentos puntuales de la clase y como respuesta a consignas muy específicas. Observamos que los pizarrones albergan síntesis, esquemas, gráficos, líneas de tiempo o periodizaciones, que los y las estudiantes copian en sus carpetas. La presencia del pizarrón, refleja la persistencia del modelo de aula frontal.

Las carpetas escolares que pudimos observar están organizadas bajo las coordenadas de tiempo (fecha) y espacio curricular (disciplina escolar). Allí se muestran escritos basados en la copia del pizarrón y la resolución de actividades de lectura y escritura. En la mayor parte de los casos, se registra la fecha, el título de la clase o la unidad del programa, las consignas de forma enumerada, el desarrollo de respuestas y la copia de lo que el docente indica. En algunas se incorporan fotocopias y un apartado en el que se archivan las pruebas escritas.

Los mapas políticos o temáticos son utilizados de manera recurrente por los y las docentes de Historia. En general, antes de que comience la clase pasan a retirar por la biblioteca escolar este material. Los docentes entrevistados consideran necesario su uso para que los y las estudiantes logren *ubicarse y ubicar los temas en el espacio, tienen que saber dónde estamos parados*. Cuando por alguna razón los mapas no están disponibles, los docentes recurren al uso del celular para consultar la localización geográfica que necesitan. Esto se dio mayormente en la escuela de gestión privada. También se recurre a los libros de texto, ya que allí encuentran algunos mapas disponibles. En la escuela de la isla, además de los mapas en formato lámina, el aula destinada a Ciencias Sociales tiene en una de sus paredes un planisferio político mural realizado por los estudiantes en el marco de un proyecto que involucró a distintos espacios curriculares: Historia, Geografía, Matemática, Plástica,

entre otros. Observamos láminas y afiches en los salones de clase, pero también imágenes expuestas en pasillos y carteleras. En general están elaboradas por los estudiantes y hacen referencia al resultado de alguna investigación realizada de forma grupal, sobre una temática en particular. En muchos casos encontramos relación con las efemérides: el rol de la mujer en la Revolución de Mayo; el Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia: la Independencia; el Día de la Soberanía, entre otras. También observamos láminas que dan cuenta del trabajo a partir de la ESI (Educación Sexual Integral), o carteles que llaman la atención sobre cuestiones de convivencia escolar, o temáticas socioambientales. En estas producciones se ve el diálogo entre distintos espacios curriculares como Plástica, Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje.

En conjunto, la revisión de los materiales de enseñanza nos muestra una escuela secundaria con muy pocos recursos disponibles. La casi paralización del Programa Conectar Igualdad⁴¹ y de incertidumbre respecto a su continuidad (Lago Martínez, 2017) dificulta el trabajo diario cuando los docentes intentan desarrollar propuestas de enseñanza mediadas por la tecnología. El no contar con acceso a internet en los edificios escolares torna imposible trabajar con materiales multimediales como visitas virtuales a museos, galerías fotográficas, videos, simulaciones, podcasts, entre otros que pueden potenciar y enriquecer la enseñanza de la Historia. Ante este panorama, los y las docentes exploran alternativas y realizan esfuerzos para que los y las estudiantes tengan acceso a estos materiales en clase, usando los datos de su celular o llevando sus computadoras a la escuela. Teniendo en cuenta todas estas adversidades, al seleccionar los materiales privilegian que estos se puedan descargar y no requieran conectarse a internet para su reproducción. A pesar de las dificultades con las que se encuentran, siguen apostando a estos materiales ya que consideran que permiten a los estudiantes representarse e imaginarse procesos históricos que, por su complejidad y abstracción, son difíciles de comprender y de dimensionar su alcance.

⁴¹ En Argentina el principal encargado de implementar políticas públicas de inclusión digital ha sido el Estado Nacional. El Programa Conectar Igualdad se creó a principios del año 2010, mediante el Decreto N° 459/10 de la Presidenta de la Nación Cristina Fernández, con el propósito de promover la inclusión digital a partir de la distribución de una computadora portátil a cada estudiante y docente de las escuelas de gestión estatal de Educación Secundaria Orientada, Educación Técnico Profesional, Educación Especial e Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país. Se proponía garantizar, además, el piso tecnológico necesario para la conectividad a la red, como así también producir lineamientos pedagógicos para la utilización de las netbooks en el aula. El Programa se enmarcó dentro de los denominados modelos 1:1, es decir, dentro de los planes que buscan dotar a estudiantes y docentes de una computadora personal para que puedan hacer uso de la misma tanto dentro como fuera del espacio escolar.

Uno de los últimos temas que vimos fue el crack de Wall Street. Entonces vimos 'Tiempos Modernos' (película dirigida por Charles Chaplin, 1936) y les di una guía de estudio. Les gustó mucho la película porque ellos no tienen la posibilidad de ver películas mudas. Entonces les llamaba mucho la atención, más allá de la etapa histórica y el problema histórico que se puede ver en la película, cómo es la comunicación entre las personas, cómo puede ser comunicativa una película que no tiene sonido, o no tiene sonido de gente hablando, que no tiene un diálogo. Entonces les llamaba la atención esa situación, y les resultó entretenida, ¿pudieron entender algo? Sí, perfectamente. Entonces, pienso que la incorporación de otros lenguajes puede ayudar, es muy motivador.

(Fragmento entrevista DEC)

El trabajo de campo nos permite afirmar que la inclusión de tecnología en propuestas de enseñanza de la Historia, se produce en forma intermitente ya que depende del acceso que los jóvenes y los docentes tienen respecto de la tecnología, a la actualización de los docentes y a los usos personales que desarrollan. Subsiste el problema del acceso, por eso es importante que las políticas educativas y sociales contribuyan a achicar la brecha digital. Los y las docentes manifiestan explícitamente en las entrevistas el deseo de incluir la tecnología como parte de sus propuestas pero se encuentran con un obstáculo: no hay equipamiento, ni los estudiantes, ni los docentes, ni las escuelas cuentan con dispositivos suficientes y en buen estado para trabajar en clase.⁴²

6. 4 La evaluación de los saberes y los aprendizajes

Desde el diseño curricular provincial, se sostiene que “los exámenes deben servir a la vez para evaluar el proceso de enseñanza del docente, como para orientar al alumno/a acerca de lo que aprende y sus desempeños” (DGCyE, 2006; 80). En ese sentido, las orientaciones curriculares en torno a la evaluación fomentan el carácter cualitativo, para el cual los

⁴² Las observaciones se realizaron en el año 2019, el ciclo lectivo anterior a la pandemia de Covid 19, que implicó la suspensión de clases presenciales y el pasaje a modelos supletorios de enseñanza por vía virtual. En 2021, al realizar este análisis, el funcionamiento del sistema educativo muestra rasgos bimodales e intermitentes, que seguramente anticipan algunos rasgos que perdurarán más allá de la emergencia sanitaria. En tal sentido, esta investigación describe el funcionamiento ordinario previo a un ciclo de transformaciones de características aún inciertas.

cuadernos de los estudiantes son incorporados como dispositivos legítimos de evaluación junto con las pruebas o exámenes presenciales y demás registros anecdóticos al proceso de evaluación.

Nuestras exploraciones en las aulas dan cuenta de que la participación en las clases de Historia por parte de los estudiantes, la entrega responsable de los trabajos de clase, la carpeta completa, la expresión oral y el respeto a compañeros y docentes son indicadores a partir de los cuales se establece una nota, bajo el nombre de *desempeño global* o *nota de concepto*, que se promedia con instancias de evaluación de carácter más formal, tales como pruebas escritas u orales y una instancia sumativa integradora. Los profesores y profesoras que participaron de esta investigación, si bien continúan apelando a la evaluación escrita, ya que en algunos casos es exigencia de la conducción de las instituciones, introducen otras formas de evaluar que, sin embargo, no refieren a un trabajo sistematizado bajo nuevos instrumentos de evaluación, sino a criterios implícitos del trabajo escolar.

No suelo tomar evaluación escrita, lo que hago es alguna consigna con todo sobre la mesa. Entonces lo que hago es tratar de darle valor al proceso y no a lo memorístico, sino que puedan trabajar mucho el tema de apuntes, la construcción de mapas conceptuales. El último trabajo que hicieron - antes de irse de campamento- fue un cuadro comparativo y ver aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que les cuesta diferenciar.

(Entrevista DEP)

Este docente manifiesta una intencionalidad de evaluar desde una perspectiva formativa (Perrenaud, 2010); sin embargo, en sus intervenciones concretas y en la puesta en escena de la evaluación registrada, esto no aparece con tanta claridad. En las evaluaciones, los estudiantes debieron responder preguntas similares a las formuladas en las guías o cuestionarios, reproduciendo definiciones y conceptos estudiados. Las pruebas que se tomaron proponen actividades de preguntas y respuestas, establecer verdaderos o falsos y completar cuadros.

En la escuela centenaria, la evaluación tiene un formato tradicional, y así se establece desde el equipo de conducción. Al cierre de cada trimestre, los profesores deben promediar al menos una nota de una evaluación parcial escrita, una oral, un trabajo práctico y el desempeño general, además de la evaluación integradora anual.

La evaluación aparece como una instancia coercitiva, como herramienta de control de lectura y de las prácticas de los estudiantes en general. Por ejemplo, cuando los estudiantes no prestan atención al desarrollo de una clase o no entregan los trabajos prácticos, el profesor les dice: *miren que esto que estoy explicando es pregunta de la integradora, después no digan que no les avisé. El que avisa no traiciona.* Como señala Perrenaud (2010), se llega al extremo de que la evaluación termina siendo una perversión: la enseñanza se define como la preparación para la próxima prueba, como un objetivo en sí mismo y no como un medio para verificar que los estudiantes hayan aprendido.

Los instrumentos de evaluación utilizados son fundamentalmente consignas de escritura o exposición oral en el frente del salón de clase de un tema, que finaliza con un interrogatorio por parte del docente. En general, en estas instancias los estudiantes repiten el análisis que el profesor realizó en clase. Todas las evaluaciones que se desarrollaron durante nuestra estancia en la escuela fueron de carácter presencial e individual. De este modo, la evaluación está más ligada a un conocimiento acumulativo o de constatación de información sobre los textos leídos; no apunta a que los estudiantes pongan en juego saberes complejos y reflexiones propias, que visibilicen logros o reconozcan debilidades en sus procesos de aprendizaje.

En el contexto de la escuela de la isla, la situación de pobreza trae consigo consecuencias que no son comunes para los estudiantes de las otras escuelas en las que llevamos adelante la investigación: dejar de estudiar por trabajar, no concurrir a clase para cuidar hermanos menores, pobre atención primaria de la salud y enfermedades reiteradas o no poder llegar los días de lluvia por el barro en las calles, la inundación o la falta de calzado. Consciente de estas realidades y considerando que el actual sistema de promoción no atiende la diversidad, porque cuenta con tiempos y espacios estandarizados y homogeneizados, lo que en ocasiones puede determinar la continuidad o no de un estudiante en la escuela, la docente pone en práctica lo que ella llama ‘evaluación constante’:

Acá trabajo mucho, obviamente, con lo que es la evaluación constante, el trabajo diario. No mantienen como una regularidad. Bueno, por ejemplo, con ellos [en referencia al curso que está en hora libre y luego del recreo va a tener] hace dos martes que no tenemos clases; con lo cual una vez por semana es un montón, durante un mes, porque el martes pasado fue el día de la lluvia, la tormenta, bueno, imposible. Y el anterior creo que había

sido paro Multicolor⁴³. Entonces este formato de trabajo práctico que se hace en clase - yo le llamo trabajo- pero se hace en clase, que se entrega en tres clases, que le pongo una fecha determinada, este formato lleva a facilitar ese cumplimiento ¿no? Que puedan cumplir eso. Generalmente acá tomo evaluación, pero les puedo llegar a tomar, no sé, en un hojita, que relaten de qué se trata este trabajo práctico, o qué cosas pueden mencionar de tal o cual tema. O sea, no es una prueba escrita. No es el formato de evaluación escrita más tradicional [...]

(Entrevista DEI)

Se presenciaron en el aula algunas instancias en las cuales la docente ofrece a los y las estudiantes una devolución general pero también individual de estos trabajos. De este modo, se aprecia una retroalimentación, un diálogo con cada estudiante para que puedan comprender consignas, reflexionar y trabajar sobre los errores y contribuir a mejorar sus aprendizajes. Originada, como vimos más arriba, en la detección de algunas carencias, pero también en una crítica a enfoques de evaluación estandarizada, esta práctica reconoce lo particular, único y diverso de cada estudiante y favorece el desarrollo de procesos metacognitivos, para que, tal como plantea Camillioni (2004) pueda aumentar su capacidad de pensar y reflexionar sobre los aprendizajes.

Esta docente también desarrolla un proyecto de acompañamiento para aquellos estudiantes que tienen pendientes exámenes finales. Una vez a la semana se reúne con estos estudiantes para clarificar, compartir y favorecer que comprendan los objetivos y los criterios de evaluación. Se trata de un espacio y un tiempo en que docente y estudiantes construyen los saberes escolares con el fin de que puedan recuperar la materia que mantienen 'previa'⁴⁴. De algún modo, esta instancia configura espacio que muchas veces está ausente en los hogares de los alumnos que asisten a esta escuela, por las condiciones de hacinamiento en las que viven. La falta de insumos básicos desde *la luz enganchada que se corta* hasta una mesa donde escribir los trabajos prácticos; falta de libros, y muchas otras carencias que inciden en el estudio. Este proyecto contribuye a enfrentar el abandono que se produce entre un año

⁴³ Se refiere a SUTEBA Multicolor, un sector del sindicalismo docente en la Provincia de Buenos Aires.

⁴⁴ Habitualmente, se llama "materia previa" a los espacios curriculares no aprobados en el año correspondiente, que se mantienen pendientes de aprobación por un tiempo acotado y pueden, pasado ese plazo, detener la promoción de un estudiante a un año posterior.

escolar y otro, las ausencias en las mesas de exámenes, la desaprobación y por ende la repitencia.

En las escuelas, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y, de acuerdo a cómo se pone en juego, muestra posicionamientos, perspectivas y diversas concepciones, tal como pudimos observar en las escuelas visitadas durante esta investigación. En la isla se hace hincapié en la asistencia y permanencia de los estudiantes, como así también en la incorporación de hábitos de estudio y cumplimiento de las actividades. Estos criterios guían la decisión de no tomar pruebas tradicionales sino pedir trabajos prácticos y dar mayor cantidad de oportunidades. Estas estrategias de evaluación se piensan como modos de facilitar y acompañar el recorrido escolar de los estudiantes, teniendo en cuenta que reciben una población con dificultades socioeconómicas y contextuales, con escolaridades interrumpidas por diversas situaciones de conflicto.

Como contrapartida, en las escuelas que atienden a sectores medios, la concepción de la evaluación se encuentra más bien ligada a regulaciones centradas en el control y la coerción de los estudiantes. Se concibe a la evaluación en términos de éxito o fracaso, en la medida en que los alumnos/as logran o no logran alcanzar un saber válido, fiable y aplicable. Se proponen evaluaciones parciales y una nota de concepto -que puede ser problemática en tanto da cuenta de un punto de vista subjetivo de cada docente- además de la evaluación integradora.

En la escuela centenaria y en la escuela de gestión privada, hemos presenciado clases en las que los docentes ingresan al curso, dejan sus cosas sobre el escritorio y piden a los y las estudiantes que guarden todo en la mochila, útiles, libros, teléfonos y que solo dejen hojas para poder comenzar con la evaluación escrita. A medida que se hace silencio en el aula, el docente entrega las consignas en fotocopia con tema 1 y tema 2. El silencio es prácticamente total; el docente va caminando entre las filas, observando, controlando que nadie hable entre sí, que no se copien. Al cabo de una hora, suena el timbre que indica la hora del recreo, los estudiantes comienzan a entregar sus evaluaciones, el docente las apila y comenta:

Bueno para la próxima semana las traigo corregidas, y paso las notas a la libreta.

E1: ¿Va a tomar recuperatorio?

E2: Profe, ¿va la nota del trimestre?

D2: No se adelanten. Si estudiaron, no van a tener mayores inconvenientes.

(Fragmento clase 28 - DEC)

Este modelo de evaluación tradicional tiene por función central la calificación de los y las estudiantes con una nota numérica, a fin de acreditar los saberes que supuestamente incorporó o no, que se plasmará primero en la libreta de calificaciones y finalmente en el boletín. Como sostiene Litwin, en este modelo la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar, en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza para la próxima situación de evaluación (1998).

Las consignas de la evaluación fueron similares a las que se desarrollaron en clase, de modo que hay coherencia entre lo enseñado y lo evaluado, considerando tanto los contenidos como las modalidades que se instrumentaron para la evaluación. En este caso los y las estudiantes debían responder preguntas similares a las guías de estudio, reproduciendo definiciones y conceptos vistos previamente en clase.

Las prácticas de evaluación observadas constituyen, de algún modo, un reflejo de las decisiones curriculares de los y las docentes, sus modalidades de enseñanza y los objetivos de aprendizaje efectivamente buscados. Si bien enfatizan una intencionalidad de evaluar desde una perspectiva formativa (Perrenoud, 2010) que contribuya a la regulación de los aprendizajes a partir de la puesta en juego de prácticas metacognitivas, de autoevaluación, cooperación y comunicación entre los estudiantes, lo que se observa en las intervenciones concretas y en la puesta en marcha de instancias de evaluación registradas durante esta investigación es que esto no aparece con claridad, y predomina la tendencia a seguir instrumentando evaluaciones de larga tradición en la escuela.

6. 5 Obstáculos y tensiones en la enseñanza de la Historia

Cuando se les consulta a los y las docentes por los problemas u obstáculos que se presentan en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, todos aluden a la apatía y al desinterés de los y las estudiantes. Los docentes y la docente de la muestra coinciden en la escasa cantidad de estudiantes que reflejan interés por los contenidos que se presentan en la materia. En los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas, aparece recurrentemente esta preocupación:

El principal obstáculo, digamos, es lo que sentimos a veces: esto de que no les interesa [se ríe] y el 'para qué me sirve' y qué sé yo. [...] El principal obstáculo es ese, lograr que les interese algo.

(Entrevista DEI)

El problema es la falta de motivación para que te escuchen [...] también está la cuestión de que hablan, hablan entre ellos y, aunque uno esté dando la explicación, hablan también encima de uno. Entonces yo siempre les hago el chiste de que no me puedo disfrazar de Krusty⁴⁵ para la clase, o manejar un vocabulario que a ellos les resulte entretenido, porque a mí, en todo caso, no va con mi personalidad. Se me dificulta ser el gran profesor canchero. Yo sé que hay compañeros que inclusive utilizan malas palabras, un léxico inadecuado... Entonces, eso no va conmigo. Quizás lo atraiga al chico, porque lo pone de par en par y yo no, yo trato de mantener los roles de cada uno: alumno, profesor.

(Entrevista DEC)

Para mí es un muro muy grande de saltar el tema, no sé si llamarlo desidia, falta de motivación, desgano, no sé, falta de empatía.

(Entrevista DEP)

En las clases observadas, algunos estudiantes manifestaron su desconcentración a través de actitudes corporales (recostarse sobre el pupitre, pasarse de un pupitre a otro) verbales (hablar con otros compañeros/as mientras el docente explica) y/o actividades diversas (uso del celular o tablet, pedir insistentemente permiso para ir al baño, a la dirección, a buscar a un profesor de otra materia). Estas situaciones convocan a los y las docentes a intervenir para ordenar el clima del aula y derivan en la interrupción de la tarea pedagógica. Desde la perspectiva de los profesores y la profesora entrevistada, el aula se convierte en el escenario del desencuentro entre aquello que ellos tienen para ofrecer y la falta de motivación de los y las estudiantes para recibirlo. En estos fragmentos de entrevistas, los y las profesoras argumentan no encontrar reciprocidad en sus alumnos a la hora de su enseñanza. En este marco, la lucha por recuperar el interés y la predisposición al saber escolar por parte de los y las jóvenes constituye uno de los fines principales hacia el cual los docentes orientan su tarea

⁴⁵ Se refiere a un personaje de la serie "Los Simpsons", de dibujos animados.

cotidiana. Dicha apatía suscita la necesidad de motivar y atraer a los estudiantes con contenidos y recursos más cercanos a su realidad. En el caso de la escuela de la isla, se ensayan distintas estrategias, contemplando las necesidades e inquietudes del alumnado, se despliegan diversos proyectos interdisciplinarios como el corredor turístico, la señalización de “El farolito”, “Pintó la Isla”, la radio, proyectos vinculados a ESI, en los cuales los grupos de estudiantes, inventan, diseñan, crean, construyen y dejan obras que perduran dentro y fuera de la escuela. Según expresan los docentes, con este tipo de actividades, logran “engancharse”.

Con lo del turismo comunitario por ejemplo, este año hicimos recorridos con 3°. Lo pudimos enganchar también con pequeñas actividades de fotos donde ellos tenían que hacer un registro de fotos y qué sé yo, que eso lo vamos a poner en la muestra final que tenemos. El principal obstáculo es ese, lograr que les interese algo, algo. Entonces con el tema del barrio, lo barrial, y eso lo van logrando, sí, algo, porque a veces están porque todos son proyectos y proyectos, todo como impuesto ¿no? Ya con ESI también, después te dicen ‘estoy podrido de ESI’ o ‘Dios de nuevo ESI’. Es que, para los pibes de ahora, lo habitual ¿qué es lo habitual? Dos horas. Dos horas y ya está, es obsoleto. Ya está [se ríe].

(Entrevista DEI)

Otro de los docentes entrevistados señala que, durante el tercer trimestre, tuvo algunas experiencias en las que los estudiantes se mostraron involucrados y con una participación muy activa:

Hubo un pequeño proyecto de llevar adelante el trabajo de la muestra, donde hicimos la maqueta con los chicos. Se engancharon mucho; todos hicieron, todos, hasta el que yo creía que no iba aprender, aprendió e hizo el trabajo. Así que hubo un compromiso.

E ¿Por qué pensás que se engancharon tanto?

D2: Porque yo creo que los saqué de la rutina. Viene el profesor, saluda, trabajo, explicación, entrega. Todo lo que salga de eso, a ellos los va a enganchar. No importa qué, si es una maqueta o inclusive hasta un oral los engancha, que vos decís, ‘bueno, es algo en lo que quizás estás más expuesto a sus compañeros’. in embargo no: vienen, traen el afiche. Quizás están nerviosos o se les presentan dificultades, pero lo hacen con agrado y se nota.

Me pasó en el Normal, un tercero muy apático pero que sin embargo, cuando propuse [hacer un trabajo sobre] las vanguardias, se engancharon. Hicieron surrealismo, cubismo, la Bauhaus...

E: ¿Hicieron presentaciones orales?

D2: Sí, orales, presentación con afiches, y se engancharon mucho. Hicieron muy buenos trabajos porque, además, tenían que presentar un escrito y muy bien. Por eso te digo, todo lo que los saque de la rutina, que ellos entienden que es la rutina del profesor típico, se van a enganchar. [...] El tema es que, a veces, a nosotros no nos da el cuero como para sostener tantos proyectos en tantas escuelas y, bueno, uno lo que tiene que hacer es ese recorte: ¿dónde puedo trabajar? ¿Con qué grupo puedo trabajar? Si bien suena injusto, sabemos que hay grupos en los que se hace más difícil esta cuestión, por un tema... No por ellos: por el ausentismo, no hay constancia.

(Entrevista DEC)

En este fragmento de la entrevista, el docente deja entrever el agobio por la sobredemanda de tareas y las condiciones en las que lleva adelante su labor: *a veces a nosotros no nos da el cuero*. Indudablemente las largas jornadas laborales, los traslados de una escuela a otra en las que recorren largas distancias incluso de un distrito escolar a otro, la gran cantidad de cursos y alumnos que tienen a cargo, influyen y tensionan cotidianamente la práctica diaria en el aula, y los lleva a tomar decisiones que necesariamente impactan en la enseñanza.

Lo que cansa de esta profesión es todo lo otro: los viajes, el ir de una escuela a otra, el mal comer, el mal dormir. Llegás a tu casa y llegás en condiciones que no tenés ganas de nada, de nada, nada más que de comer, satisfacer las necesidades básicas: comer, bañarte y dormir hasta el otro día. Yo me levanto a las 5 y 30 todas las mañanas, porque tengo todas las primeras horas.

E: ¿Trabajás en los tres turnos?

D2: No, de noche no. Mañana y tarde, y siempre termino en el privado a las seis de la tarde, así que llego seis y media a mi casa. Y ya está, terminó el día. Larguísimo. El tema es que a veces hay muchos baches y, como te decía, el viaje a Berazategui son más de cuarenta

minutos desde Avellaneda. No paso por mi casa; como bizcochitos todos los días [se ríe]. Bueno esas son las cosas que cansan. Estar en el aula, y dar clase en absoluto.

(Entrevista DEC)

Todas estas cuestiones también las menciona el profesor que observamos en la escuela de gestión privada:

Este año tuve que tomar más horas como docente y eso hace que te transformes en un burócrata de la educación [se ríe]. Y sí, porque terminás agarrando el libro y diciendo: ‘bueno, de acá hasta acá’. Más o menos, ¿ves? Porque llega un punto que la creatividad ya está, la manifestás en algún espacio, o tenés una idea general, pero no, para serte muy sincero, no te voy a chamuyar: este año tuve que optar por eso.

(Entrevista DEP)

Sumado a los problemas de desinterés por parte de los y las estudiantes, el ausentismo que dificulta la continuidad de la cursada, los grupos numerosos, y la falta de recursos materiales para la enseñanza de la Historia, algunos docentes plantean como una gran dificultad la ausencia de acompañamiento familiar.

E1: ¿Con qué otros obstáculos te encontrás a la hora de enseñar?

D2: La familia. La falta de compromiso de las familias, a veces no es que se note por cómo esté educado el chico, no. Se nota por la falta de apoyo y no económico solamente, sino porque a veces se sienten solos. Yo a ellos los noto solos. No porque no los quieran los padres, sino porque a veces no tienen tiempo. No voy a hacer un análisis a ese nivel, pero la realidad es esa. Por eso, también les resulta más difícil. No tienen el acompañamiento de los padres a ese nivel. A ver, conseguir materiales, algo tan sencillo como ir a comprar un papel afiche, y a veces no lo traen. No porque se hayan olvidado, sino porque el padre se olvidó de dejarle la plata, o porque no tuvieron el tiempo. Los libros; uno pide manual. Un manual usado sale 300 pesos. A ver, no estoy pidiendo algo que es inaccesible. Son dos paquetes de cigarrillos y, sin embargo lo traen a mitad de año, y no por una cuestión económica, sino porque a veces el padre, como dicen, se colgó: ‘mi mamá se colgó’. ‘Bueno, fijate, a ver, estás en la escuela, tu mamá te vino a inscribir a la escuela, no estás solito en la vida,

alguien tiene que hacerse responsable de vos'. Y ellos saben esa realidad. Saben que, a veces, los padres no los acompañan. Y después con las tareas. Veo trabajos prácticos tan feos, que yo digo. yo soy el padre de este chico y digo 'no podés ser tan desprolijo'. La hoja manchada, rota. No hay amor ahí. Vos decís: 'Lo hiciste por compromiso para que el profesor no te ponga un uno'.

(Fragmento entrevista DEC)

La práctica docente es habitualmente concebida en términos individuales: un profesor o profesora frente al aula, solo o sola con su grupo de estudiantes, excepto ante determinadas actividades planificadas a nivel institucional. Dos de los docentes entrevistados mencionan las escasas posibilidades de reunión, discusión y toma de decisiones didácticas con otros colegas y la falta de lineamientos institucionales que perfilen sus prácticas de enseñanza. Al respecto, el docente de la escuela centenaria nos comenta: *“Yo no trabajo en conjunto con nadie. Nos juntamos una vez y decidimos qué enseñamos y que trabajamos con tal libro de texto”*. Si bien existen las coordinaciones de área, el docente de esta escuela señala que tienen una orientación mayoritariamente administrativa y organizativa. Entre los pocos consensos que se mencionan se destaca principalmente la elección del libro de texto.

En el caso de la escuela de la isla, sin embargo, la concepción del trabajo educativo implica siempre a más de uno. Las iniciativas que surgen se despliegan y asumen por el cuerpo de docentes; se organiza la tarea entre varios. No se trata de un panorama constantemente armónico, pero sí prevalece entre los docentes un clima inscripto en la cooperación y la creación. La escena institucional está habitada siempre por iniciativas, a pesar de las dificultades diarias que se presentan en una escuela en la que los docentes reciben estudiantes que probablemente comen si lo hacen en la escuela.

6.6 Curriculum prescripto, inercial, real

Enseñar Historia en la escuela secundaria se constituye en una práctica dinámica, compleja, contradictoria y múltiple en tanto contextos, sujetos y conocimientos entran en juego. Están llenas de regularidades y de tradiciones pero también de matices y singularidades. En la vida cotidiana de las escuelas que visitamos en el distrito de Avellaneda,

el currículo real del aula toma cierta distancia del curriculum prescripto por lo cual se presentan contradicciones y desfases entre ambos. A través de las diferentes exploraciones realizadas para esta tesis, podemos plantear algunos rasgos o características del currículo real de Historia en la escuela secundaria.

El análisis de la muestra empírica da cuenta de una creciente participación del enfoque basado en la interpretación histórica, pero que aún convive con discursos y prácticas pretéritas. Siede denomina *curriculum residual o inercial* al conjunto de contenidos, propósitos y metodologías que ya no figuran en los diseños, pero perduran en las actuales prácticas de enseñanza (2010). Al margen de las innovaciones del curriculum prescripto, las tradiciones de enseñanza, las dinámicas institucionales, el contexto y el mismo grupo de estudiantes van configurando un conjunto de temas, nociones y actividades que perduran y se mantienen a pesar de que el diseño curricular vigente para el territorio de la provincia de Buenos Aires otorga prioridad a una historia que busca explicar, interpretar, y comprender el carácter de las sociedades contemporáneas, poniendo en evidencia la multiplicidad de enfoques, y marcando la pluralidad de protagonistas colectivos y grupos subalternos, donde los actores sociales tienen un lugar preferente (DGCyE, 2008: 157).

Tal prescripción curricular se inscribe en una serie de postulados que se fueron delineando a lo largo de todo el siglo XX, en confrontación con las tradiciones decimonónicas que acompañaron la incorporación de esta asignatura en la propuesta formativa del sistema educativo. La Historia como ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento (Noiriel, 2002; Pagano, 2010). La escuela de los *Annales* inició su ruptura con el positivismo a partir de los trabajos de Marc Bloch y Lucien Febvre en el periodo de entreguerras, que se profundizó con la segunda generación de *Annales* en los años 50' y 60', liderada, principalmente, por Fernand Braudel. La Nueva Historia Social considera que toda actividad humana es historia. Se planteó el enfoque de la historia total, donde se despliega la complejidad de toda sociedad humana a través del tiempo y de la historia-problema donde el foco interpretativo se halla en los conflictos sociales (Devoto, 1993). Frente a la narración histórica tradicional, la Nueva Historia Social se abocó al análisis multidimensional, esto es, la interpretación de las dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas que colaboran con la construcción de la historia total y la comprensión de los conflictos. Junto al abordaje multidimensional, el tiempo, como categoría principal de

los estudios históricos, ofreció una mirada atenta a los cambios y permanencias que se interpretaron en función de las duraciones – larga- mediana- corta de Braudel-, dinámicas, simultaneidades, velocidades y ritmos diversos frente al encadenamiento cronológico positivista que concebía al tiempo histórico como único, monolítico y homogéneo para todas las sociedades y culturas. De tal modo, el cambio social o la permanencia incluyen la complejidad de fenómenos tales como la interacción con la naturaleza, las relaciones sociales, económicas y políticas, que junto con las mentalidades colectivas y las diversas espacialidades, actúan e interactúan simultáneamente transformando y acelerando los tiempos, a la vez que evocando permanencias que permiten una explicación y una comprensión de aquellos cambios y las permanencias en forma integral (Varela, 2009).

Hacia 1946, en Inglaterra surgió un nuevo grupo de historiadores vinculados al Partido Comunista (fortalecido después de la Segunda Guerra Mundial). Dentro de los marxistas- británicos se destacaron Maurice Dobb, Rodney Hilton, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, E. P. Thompson y Raymond Williams. Su obra considerada como un todo, representa una tradición teórica que trató de reconstruir la teoría y los estudios históricos por medio del análisis de la lucha de clases y la perspectiva de la historia abajo-arriba. Estos historiadores insistieron en la importancia del estudio de las experiencias de las clases bajas, y sostuvieron que éstas han sido participantes activos en la formación de la historia. Más que meras víctimas pasivas, sus luchas y movimientos han sido significativos para la totalidad del desarrollo histórico. El foco de estos estudios siempre se encuentra en el conflicto, en la tensión dentro del proceso social.

Hacia fines de la década de 1970, crecieron las aproximaciones culturales, y emergieron nuevas teorías explicativas como la microhistoria o el paradigma indiciario de Carlo Ginzburg. La nueva Historia cultural y la Historia socioestructural, introdujeron nuevos discursos históricos a partir de un análisis centrado en un solo individuo, un pequeño grupo social, o una pequeña localidad o pueblo desde el cual se reconstruye la sociedad, recuperando el valor del acontecimiento y la estructura narrativa (Varela, 2009). En términos metodológicos, la Nueva Historia Social dejó de considerar a los documentos escritos como los únicos tipos de fuentes para el análisis, e introdujo variedad de fuentes entre las que se destacan las visuales (imágenes fijas y móviles), orales, entre otras. Burke (1996) destaca el carácter interpretativo de la ciencia histórica a través del interjuego entre el pasado y el presente. En ese marco, la explicación histórica tiene como objetivo mostrar el cambio social,

a través de estrategias interpretativas como la multicausalidad, la multiperspectividad, el trabajo metodológico en función de la diversidad de fuentes y actores sociales, el análisis multidimensional, el trabajo interdisciplinar, junto con la hipotetización, la elaboración de argumentos y conclusiones.

Desde fines de la década de 1980, la historiografía multiplicó los objetos de estudio, evidenciando una fragmentación y dispersión temática en el marco de un giro que va de lo estructural a la “nueva narrativa”. Esto implicó, desde lo metodológico, que la Historia cuantitativa, serial y estructuralista deje paso a una multiplicidad de enfoques y metodologías. La ausencia de un método, una imagen del pasado y una teoría consensuada parecen ser los síntomas de una crisis de la Historia (Aguirre Rojas, 2000). La Historia del tiempo presente -o reciente- merece un apartado especial debido a la contundencia de las transformaciones que ha tenido dentro de dicho enfoque histórico y el proceso de legitimación que este paradigma viene construyendo desde fines de la Segunda Guerra Mundial a nivel internacional y nuestro país desde el fin de la última dictadura cívico-militar hasta nuestros días. Por Historia reciente se entiende la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores (Soto Gamboa, 2004; 106). La Historia reciente trabaja a través de estrategias metodológicas de carácter cualitativo, como la Historia oral y el método de la entrevista.

Estas peripecias y transformaciones del campo de la investigación histórica, que reseñamos de modo muy conciso, son reconocidas en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, pero estos enfoques aún no son dominantes en las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el cotidiano escolar. El apego a las prescripciones se da sobre todo a nivel de los contenidos, pero estos se presentan en la mayoría de los casos aplicando metodologías tradicionales ligadas al paradigma objetivista de la Historia. Hemos observado la preocupación de algunos docentes por brindar un conocimiento de carácter más enciclopédico, de cierta manera ligado a una lógica acumulativa, donde se privilegia un saber cerrado sobre sí mismo, en el cual el docente es el poseedor y el estudiante el receptor del saber. Propuestas de actividades poco desafiantes para los estudiantes como cuestionarios (de copiar y pegar) que se responden localizando fragmentos de los textos, actividades de esquematización de los contenidos, la lectura acrítica de manuales escolares, la tiranía de la cronología y la memorización son algunos ejemplos de la supervivencia de la Historia

tradicional en las aulas de la escuela secundaria. Este conjunto de tradiciones que se repiten en el cotidiano escolar sin demasiada crítica, tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen a las aulas nuevos enfoques, nuevas categorías e innovaciones metodológicas, a la vez que tensionan con las necesidades de los y las estudiantes que transitan hoy las escuelas secundarias.

Sin embargo, dentro de las culturas escolares y sus tradiciones tan arraigadas y dominantes, también aparecen intersticios o prácticas emergentes, como diría Raymond Williams (1977), que pueden hablarnos de elementos de un nuevo código disciplinar. En tal sentido, al estudiar un conjunto de escuelas secundarias de la región ⁹⁴⁶ de la Provincia de Buenos Aires, María Paula González plantea que la enseñanza de la Historia en el siglo XXI muestra una variada gama de herencias e inercias, pero también de rupturas e invenciones que ponen en evidencia el quiebre del código que durante más de cien años caracterizó a la historia disciplinar. La autora sostiene que si bien se está lejos de un código disciplinar nuevo y estabilizado lo que queda a la vista son saberes y prácticas de una Historia como disciplina escolar en movimiento; advierte que los cambios en la historia escolar que se presentan sobre los contenidos enseñados actualmente pueden ser entendidos bajo cuatro cualidades, según su presencia y fuerza en los espacios escolares. Así, diferencia los contenidos en: “dominantes -con una presencia muy extendida aunque no exenta de diversidad-; emergentes -que se encuentran en franca consolidación pero no están en todas las aulas-; latentes -que muestran experimentaciones y búsquedas-; y residuales -que revelan ‘querencias’ con la historia escolar del pasado” (2018: 66).

En nuestras exploraciones en la escuela de la isla, hemos podido constatar que si bien no se abandona el propósito de construir habilidades de estudio, mayormente ligado a la lecto-comprensión, esto se combina con el desarrollo de estrategias didácticas que apuntan a que los y las estudiantes desarrollen las habilidades inherentes al pensamiento histórico. Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la

⁴⁶ La región IX incluye los distritos de José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel.

empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban Fernández, 2010).

Como analizamos en los apartados previos, la docente observada en esta escuela si bien, propone actividades que en muchos casos remiten a preguntas sencillas, relacionadas con la obtención de datos sobre el cuándo, dónde y qué, en muchas otras ocasiones, busca la comprensión a través de preguntas que remiten a la interpretación histórica centrada en las causas y las consecuencias, los cambios y continuidades, las dimensiones sociales, económicas y políticas, junto con las múltiples perspectivas (Siede, 2010). Organiza la enseñanza a través de problemas históricos y estrategias de interpretación histórica. Orienta a sus estudiantes en la búsqueda y análisis de material que da cuenta de hechos o procesos de la realidad social y enseña las técnicas que permiten lograr la información sobre: aspectos de la vida cotidiana, economía, creencia, imaginarios (visión de la realidad), organización social, organización política, redes de relaciones anteriores, acercando diversidad de fuentes, información complementaria, realizando síntesis de los datos que se van obteniendo, enumerando hechos, identificando a los actores sociales, analizando sus respuestas, por medio de sus acciones, ubica a sus estudiantes en el tiempo histórico.

En la muestra analizada, observamos que la apropiación por parte de los y las profesoras de los aportes del campo historiográfico y de la normativa vigente se entrecruza con las diversas realidades áulicas y contextuales, provocando readecuaciones en función de la enseñanza escolarizada y de las necesidades formativas de los y las estudiantes. Las prácticas se muestran contradictorias: profesores y profesoras que apuestan a reflexiones historiográficas complejas y se animan a la lectura de textos académicos o al trabajo con fuentes primarias, en clases posteriores pueden construir líneas de tiempo tradicionales o sumar datos anecdóticos. La pregunta que surge a partir de corroborar en las aulas esta convivencia o yuxtaposición entre el paradigma de la Nueva Historia Social y ciertas supervivencias de rasgos propios del paradigma tradicional objetivista es si esto se vincula con decisiones docentes conscientes o más bien anclan en la falta de orientación didáctica y de una oferta de formación específica continua requerida en pos de la renovación de las prácticas en este espacio curricular.

Capítulo 7: Conclusiones

El recorrido realizado en esta tesis ha tomado como foco de análisis las prácticas de enseñanza de la Historia, en tres escuelas de la zona sur del conurbano bonaerense. Nos propusimos contribuir a comprender el currículum real de esta disciplina escolar y las razones por las cuales se toman las decisiones que se toman en el aula, los sentidos de la Historia que se construyen, las tensiones que se generan a nivel de la selección de contenidos, de la planificación, del uso de recursos o materiales de apoyo, de las perspectivas pedagógicas que se ponen en juego para atender a las particularidades de los contextos y de los sujetos, de la experiencia, con la intención de entender la complejidad y especificidad de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. Más allá de lo dicho en la normativa educativa, en este trabajo se intentó reconstruir cómo leen y traducen los y las docentes esos textos, qué sentido le otorgan al pasado y a su enseñanza, y mediante qué estrategias y materiales se aborda en las aulas. Para ello se buscó en los desempeños de un conjunto de profesores y profesoras de Historia, tomados como casos de enseñanza usual de la Historia, elementos que pudieran dar cuenta de tal especificidad.

La aproximación al aula, a las prácticas docentes, a sus componentes y singularidades se realizó a partir de entrevistas en profundidad con profesores y profesoras, en las que, se conversó de variados temas: sobre su formación inicial, las características de los lugares de trabajo, de sus estudiantes, de los contenidos, los materiales y estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza y sobre los sentidos de enseñar Historia en la escuela secundaria. Este material, se trianguló con aspectos normativos, planificaciones, carpetas escolares y observaciones de clase. Asimismo, de un modo más incidental, entrevistamos a miembros de los equipos de conducción de las instituciones educativas que visitamos, conversamos con preceptores/as y profesores/as de otros espacios curriculares, observamos carteleras, redes sociales de cada escuela, el desarrollo de efemérides, cierre de proyectos y muestras anuales, lo cual aportó indicios para un marco interpretativo más amplio.

El análisis realizado no tuvo pretensión de generalización sino el afán de señalar algunas tendencias que se vislumbran con profundidad y alcances diversos. A raíz de la indagación realizada, se puede inferir que, si bien muchas prácticas de enseñanza asociadas a la Historia permanecen inmunes a los cambios, las culturas escolares se renuevan, las normas

se negocian y contextualizan, en tanto hay docentes que asumen compromisos con los nuevos elementos culturales y las necesidades de transformación. Chervel indica que “la estabilidad de una disciplina escolar no es, pues, como se piensa a menudo, un efecto de la rutina, del inmovilismo, de la pesadez o de la inercia inherentes a la institución, sino que es el resultado de un largo proceso de concertación basado en el aprovechamiento común de una considerable experiencia pedagógica” (1991: 84). Así, los saberes y prácticas docentes no son simplemente el resultado de decisiones conscientes de los profesores y profesoras sino que se derivan de la convergencia de diferentes variables y dimensiones, que se combinan de forma creativa, posicionando al docente como un actor fundamental en la conformación de las culturas escolares. Entendemos que las prácticas de enseñanza se moldean por la interacción de la propia biografía de profesores y profesoras, su experiencia en el oficio docente, sus saberes, sus percepciones, su memoria, etc. Pero también creemos que existe una influencia considerable de las tradiciones escolares y de los elementos contextuales (desde las propias instituciones hasta la escuela como espacio cultural y producto histórico en sentido amplio).

Luego de explorar con bastante minuciosidad las prácticas de enseñanza de la Historia en estas tres escuelas podemos señalar que estas se caracterizan por una yuxtaposición o convivencia en tensión entre el paradigma subjetivista o de la Nueva Historia Social y la supervivencia de un curriculum residual o inercial (Siede, 2010), en buena medida ligado al paradigma objetivista o tradicional de la Historia, que persiste y se resiste a abandonar por completo las aulas de la escuela secundaria. Esta tensión entre paradigmas, permite el despliegue en algunas aulas de ciertas prácticas que traicionan los propósitos que los mismos docentes le adjudican a esta disciplina escolar: enseñar Historia para formar la conciencia histórica de los y las estudiantes, para que comprendan que sus vidas se inscriben en una historia colectiva más amplia, para que aprendan que el presente es resultado del pasado, para que puedan desarrollar un pensamiento histórico penetrando en la especificidad de cada momento histórico y, de esa manera, relativizar y desnaturalizar el presente. Las reminiscencias del positivismo se traducen en escenas pedagógicas en las que la memorización de datos, la descripción de una historia cerrada y estática, no permite el establecimiento de relaciones de causalidad múltiples, ni estructuras temporales complejas que permitan establecer cambios y continuidades. En algunas de las aulas visitadas, hemos podido observar el predominio de la organización cronológica tradicional de los contenidos,

desconociendo periodizaciones alternativas. Esta forma de organizar y presentar el contenido, redundan en explicaciones simplificadas y monocausales de los procesos históricos.

Desde luego, también se observó en las escuelas visitadas muchas actividades más cercanas a un enfoque problematizador, que busca alejarse de la mera repetición de la información por parte de los y las estudiantes, alentandolos/as a interpretar y comprender el carácter de las sociedades a través del análisis de distintas fuentes de información (textos especializados, relatos, fotografías, mapas, artículos de debate, entre otros), ofreciendo situaciones de lectura e interpretación de textos complejos, trabajo con material cartográfico, favoreciendo la indagación sobre distintos temas con herramientas y procedimientos propios de la Historia como ciencia, elaboraciones de textos e informes, promoviendo debates grupales, habilitando acercamientos desde el arte. En este tipo de propuestas, el enfoque didáctico es, simultáneamente, más cercano a las orientaciones del diseño curricular vigente para la provincia de Buenos Aires y a la perspectiva de la Nueva Historia Social. Es decir que, tanto desde la disciplina de conocimiento como desde el punto de vista pedagógico, estas propuestas de enseñanza resultan más significativas, en tanto desafían a los y las estudiantes a pensar la complejidad del mundo social del que forman parte. Esta lectura de las prácticas del aula nos permite postular que las tareas de producción de conocimiento didáctico especializado deberían partir de experiencias relevantes y significativas que llevan adelante los y las docentes diariamente en las escuelas, pues allí se ensayan algunas respuestas que contribuyen a comprender la sociedad a partir de conceptos provenientes del campo de la Historia como ciencia, brindando a los y las estudiantes criterios y herramientas con las que se construye el conocimiento histórico. Generalmente, ese saber de los profesores y las profesoras se pierde en la cotidianeidad escolar y es considerado como un conjunto de anécdotas de escaso valor. Más aún, en palabras de Anne Marie Chartier (2000), esos “haceres ordinarios” son pensados como reiteraciones prácticas insignificantes y vulgares, como versiones deformadas de la Historia inscripta en la normativa. Y sin embargo, todo eso es parte esencial de las prácticas escolares.

Tras la indagación realizada sobre las modulaciones de las prácticas de enseñanza de la Historia en las escuelas, pudimos identificar una serie de cuestiones o problemas de la práctica a las que la producción de conocimiento especializado, pero también la formación inicial y permanente de docentes debería atender para formular las orientaciones necesarias para su eventual transformación.

La enseñanza de la Historia requiere que los y las docentes manejen de manera crítica conceptos específicos y epistemológicos, información histórica y también los procesos metodológicos que posibilitan la construcción del conocimiento histórico. Para llevar al aula propuestas que recreen las metodologías propias del campo de la investigación historiográfica, Gonzalo de Amézola, señala que “saber Historia para enseñarla e innovar en las prácticas docentes de manera significativa, aunque no es condición suficiente, sí es una condición necesaria” (2008:130). Atender la enseñanza de los conceptos estructurantes de la disciplina tales como: el tiempo histórico (sincronía, diacronía, estructuras, procesos, dinámicas, diferentes temporalidades, ritmos, duraciones, coyunturas), sujetos históricos (individuales y colectivos), diferentes dimensiones y escalas, la explicación, la multiperspectiva, la multiplicidad de fuentes históricas, la relación entre sujeto y objeto. Son cuestiones que se traducen de manera implícita o explícita en las propuestas didácticas. Por lo tanto, abordarlos y reflexionar sobre ellos pensando en su enseñanza resulta insoslayable.

A pesar de la voluntad, el compromiso y la formación de cada docente para trabajar con enfoque de género, existe una carencia de orientaciones didácticas, recursos y actividades áulicas que permitan abordar la enseñanza de la Historia con esa perspectiva. Las Ciencias Sociales, en general, han producido en los últimos años conocimientos de gran relevancia para lograr la equidad de género que promueven las políticas públicas nacionales y provinciales (Barrancos, 2007; Burín, 2007; Morgade, 2008; Greco y Entin, 2008). Sin embargo, muchos de estos saberes no han ingresado a las aulas de la escuela secundaria. Hemos observado más de 50 módulos de clases de Historia, y hemos registrado muy pocas secuencias didácticas o proyectos que adopten tal enfoque.

Es menester repensar la clase y los modos de enseñanza de la Historia teniendo en cuenta las tensiones existentes entre la cultura escolar y la cultura digital. Además de la necesidad de implementación de políticas educativas que provean a las escuelas, docentes y estudiantes de recursos y equipamiento, también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales en la enseñanza de la Historia (Dussel, 2010; Andrade, 2014).

Los diseños curriculares son claros en torno a la prioridad de la formación ciudadana de este espacio curricular, sosteniendo que “las Ciencias Sociales deben atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos

significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos” (DGCyE, 2006; 60). En ese sentido, los y las docentes destacan que la formación de la conciencia histórica se trabaja en pos del propósito de la formación ciudadana. Ahora bien, esto no se logra por el hecho de incorporarlo en las fundamentaciones de las planificaciones anuales, sino que depende del enfoque didáctico que lo ponga en funcionamiento al interior del aula. Hemos señalado el predominio de un enfoque didáctico centrado en la estructura de explicación-aplicación en la que cada unidad didáctica se desarrolla en torno a la explicación docente y a la lectura de un libro de texto, seguida de la realización de ejercicios prácticos o cuestionarios, para luego concluir en una puesta en común, que pretende obtener conclusiones. Una estructura alternativa, es la problematización-conceptualización (Siede, 2007). Aquí la enseñanza no se inicia con una explicación, sino con la presentación de un caso, un ejercicio o un problema seleccionado en relación con los contenidos que se espera enseñar. Se trata de recortar situaciones de la realidad social que permitan desafiar a los y las estudiantes a pensar por qué la realidad social (pasada y presente) es cómo es. Como hemos visto a lo largo del capítulo 6, este tipo de enfoque se desarrolla en muy pocas aulas de las escuelas observadas, pero esas experiencias son plausibles para considerar ya que, en torno a la generación de sentidos acerca de la Historia y su transmisión, la escuela produce un amplio conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de las iniciativas de sus actores y en el contexto social en el que se encuentra inserta.

Entre las preocupaciones prácticas de quienes enseñan Historia se destacan las dificultades que encuentran los y las estudiantes en relación a las prácticas de lectura y escritura vinculadas al campo específico de la disciplina, y las pocas herramientas con las que cuentan para superarlas. Los diseños curriculares plantean incorporar a la enseñanza el trabajo con variedad de textos y fomentar la producción por parte de los alumnos/as de distintos tipos textuales, aquí se presenta un problema didáctico: pensar en el tipo de consignas que promueven un trabajo intelectual que favorezca el aprendizaje de contenidos históricos a partir de la lectura y escritura. En el *capítulo 6* mostramos escenas aúlicas en las que se observan diferencias y similitudes en la presentación de los temas, en la mediación de los textos y en la gestión y desarrollo de las actividades que buscan generar producciones escritas vinculadas a los temas y lecturas trabajados en clase. Encontramos que hay usos de la

escritura involucrados en ejercicios prototípicos de la disciplina escolar (Chervel, 1991) -como los cuestionarios o los cuadros para completar a partir de la lectura de textos- cuyos vínculos con el aprendizaje han sido ampliamente cuestionados desde investigaciones realizadas tanto en Didáctica de la Lengua como en Didáctica de la Historia (por ejemplo: Basuyau y Guyon, 1994; Aisenberg, 2010; Lerner, 2001; Prat, 1998). Estos ejercicios se imponen desde la lógica del funcionamiento didáctico habitual, están instituidos como costumbres didácticas, forman parte del código disciplinar, es lo que se hace en las clases de Historia, sin analizar qué trabajo intelectual pueden promover ni, por ende, qué pueden aprender los y las estudiantes al realizarlos. No se trata solamente de incluir en la clase textos a disposición de los y las estudiantes sino de generar situaciones de lectura y escritura donde se puedan apropiarse de los contenidos que allí circulan, que puedan construir ideas propias sobre los textos y que a su vez sean ajustadas a lo que allí se explica. Por eso es fundamental continuar reflexionando en torno a las condiciones didácticas que facilitan u obstaculizan la lectura e interpretación de textos de Historia.

La evaluación en la enseñanza de la disciplina se torna en una cuestión compleja y aguda en la escuela secundaria, porque forma parte de mecanismos de exclusión. Cabe tener presente hasta qué punto aspectos cruciales de política educativa se entretajan en el funcionamiento didáctico de la cotidianeidad escolar. Hemos observado que en la mayoría de las aulas prima la evaluación “clásica o tradicional” a través de la cual los y las estudiantes aprueban, promueven, certifican o no. La constatación señalada nos plantea la necesidad de fortalecer opciones que colaboren en la evaluación formativa, que recupere información sobre los procesos involucrados en prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia, que respete e incluya todos los itinerarios que recorren los y las estudiantes al involucrarse con el objeto de estudio.

El estudio realizado para esta tesis ha relevado decisiones de organización que los profesores y las profesoras de Historia toman en el aula sin que ningún material de apoyo les proporcione criterios para ello. Ante la vacancia en la producción de saberes para la enseñanza de la Historia, los profesores hacen y, en el desarrollo de estas prácticas, generan saberes y experiencias que a lo largo de estas páginas hemos contribuido a caracterizar. No se trata, como se ha mostrado en el análisis, de que las prácticas de los y las docentes sean enteramente novedosas, ni enteramente satisfactorias para los problemas afrontados, pero como sostiene María Paula Gonzalez “la mirada sobre los y las docentes suele ser una: lo que

no hacen, lo que hacen mal, lo que no pueden, lo que les falta. [...] Partir de lo que hacen cotidianamente y lo que sí han logrado hacer para pensar alternativas y propuestas de formación docente puede resultar un camino más promisorio” (2018: 78).

Ser profesor/a de Historia implica asumir un rol que excede la enseñanza de la disciplina, pensar el rol docente requiere contextualizar la realidad educativa donde se inscribe nuestra labor. Y este trabajo que realizamos cotidianamente en las aulas es una acción ética y política. Siede, en *La educación política*, plantea que, si bien la escuela es una herramienta de legitimación del orden social vigente, también se puede considerar como el ámbito donde ese orden social se presta a ser discutido, recreado y reorientado (Siede, 2007). En la enseñanza de la Historia no se puede ser neutral ni imparcial. ¿Por qué enseñamos Historia? ¿Para qué enseñamos Historia? ¿Al servicio de quién o quiénes está la Historia que enseñamos? Son preguntas que problematizan la enseñanza de esta disciplina escolar y contribuyen a desnaturalizar prácticas arraigadas en las tradiciones que obstaculizan el tipo de formación que nos proponemos brindar. Explorar la Historia escolar, como aquí hemos propuesto, en sus sentidos y propósitos, contenidos, práctica y materialidad, a través de sus cambios, transformaciones y persistencias, supone concebirla como un espacio dinámico. Advertir los cambios en lo que se prescribe, lo que se propone y lo que se produce cotidianamente en las aulas permite pensar esta disciplina escolar como una construcción de la que los y las docentes somos parte activa y en la que tenemos mucho por decir, pensar y hacer.

Bibliografía

Aiello, M. (2005) Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. una propuesta de abordaje en la formación docente. En *Educere*, Volumen 9, Número 30, Julio/Septiembre, Pp. 329-332.

Aisenberg B. y Alderoqui S. Comps. (1994), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, España, Paidós Ibérica

Aisenberg B. y Alderoqui S. Comps. (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, España, Paidós Educador

Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales. ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? En *Boletín Del Grupo De Investigación En Teoría Y Didáctica De Las Ciencias Sociales De La Universidad De Los Andes*.

Aisenberg, B.(2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: consignas del docente y trabajo intelectual de los alumnos. En *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 26, N° 3, pp. 22-31.

Aisenberg, B. (2010) Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Comp: I. Siede. Ed Aique, 2010

Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 13, 33 - 50

Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. En *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 29, N°3, pp. 22-43

Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009): Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 7, 93-129

Aguirre Rojas, C. (2000), *Pensamiento historiográfico e historiografía del siglo XX*, Rosario, Prohistoria y Manuel Suárez ed.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2014) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique

Alonso, L. E. (1998), *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.

- Andrade, G. (2014) "Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia. En Zamboni, E.; Sabino Dias, M.F. y Finocchio, S. (orgs.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas*, pp. 156-181. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Anderson, B. (2006) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- Aquino, N.; Bertone, D. & S. Ferreyra (2005). La enseñanza de la historia del presente en la visión curricular. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 3, 155 -174
- Aquino, N.; Bertone, D. & S. Ferreyra (2006). Contenidos de Historia del Presente y Propuesta Editorial en Córdoba. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 157 - 170
- Aquino, N. & S. Ferreyra (2014). Saberes, políticas y códigos para la enseñanza de la historia. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, 78 - 102.
- Arendt, H. (2016) *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós
- Aróstegui, J. (1989), *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Madrid, Lai
- Aróstegui, J. (1995), *La investigación histórica. Teoría y método*, Madrid, Crítica
- Augustowsky, G. (2009) *Enseñar a mirar imágenes*, Buenos Aires, Tinta fresca.
- Barrancos, Dora (2007), *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bauman, Z. (2004), *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Benejam, P.; Pagès, J. (Coords.) (1997), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 57 - 71.
- Benchimol, K. (2015). Lecturas y libros de texto: La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 20, 97 - 115.
- Berger, J. (2010) *Modos de ver*. Barcelona, GG.
- Billán, Y. (2015). El contexto como punto de partida y de llegada. Miradas en torno a la historia reciente en una institución educativa del municipio de San Miguel. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 20/21, 237 - 257
- Bloch, M (1988) *Los reyes taumaturgos*, México, FCE
- Bourdé, G. y Martin, H. (1992) *Las escuelas históricas*, Madrid, Akal,

- Bracchi, C. (2014), La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de exclusión, En *Novedades educativas* N° 283, 8-18
- Brito, A. (2009), Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. En *Revista iberoamericana de educación* N.º 51, 139-158
- Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51, 139-158.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruno, M. (2015), La población del conurbano en cifras. En Kessler, G. (dir.), *El gran Buenos Aires* (pp. 159-191). Buenos Aires: Unipe - Edhasa.
- Burbules, N. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. En *Revista Entramados: Educación y Sociedad*. Versión en línea: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Burín, Mabel (2007). Techo de Cristal. En Gamba, Susana (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 310-312). Editorial Biblos, Buenos Aires
- Burke, P (2000) La historia como memoria colectiva. En *Formas de historia cultural* (pp. 65-81), Madrid, Alianza
- Carretero, M. y Pozo Muncio, J.I. y Asencio, M. (1989), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Visor
- Carretero, M. (1995), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Aique
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010): Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En Carretero, Mario y Castorina José A. *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 55-76). Buenos Aires, Paidós.
- Carnevale, Sergio (2016). Los actos patrios en la escuela secundaria y la construcción de identidades. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. N° 14, 81-98.
- Casanova, J. (1997) *La historia social y los historiadores*, Barcelona, Crítica

Castorina, J. A y Aisenberg, B ., "Psicogénesis de las ideas infantil es sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio", en J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar, G. Palau y D. Colinvaux, Problemas en Psicología Genética, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989

Castorina, J., Lenzi, A. y Aisenberg, B. (1997). El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas. Revista del Instituto

de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 4(11): 2130.

Chartier, A.M., (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, vol. 26, nº1, 157-168.

Chartier, R, (1995) Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa, Barcelona, Gedisa

Chartier, R, (2005) El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Barcelona, Gedisa

Chartier, R, (2015) Escribir las prácticas. Foucault, de Certau Marin, Buenos Aires, Manantial

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación, n. 295, 59-111.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué. (1º edición, 1985)

Coudannes Aguirre, M. (2014), "Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas", en: Revista Internacional de Ciencias Humanas Volumen 3, Número 2

Connell, R. W. (2009), La justicia curricular, Laboratorio de Políticas Públicas, CLACSO, Buenos Aires.

Cuesta, V.(2004) Historia, narrativa y enseñanza. En *Clio & Asociados. La historia enseñada* (8) : 56-66.

Cuesta Fernández, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona: Pomares-corredor, 1997.

Davini, M.C. (2015) Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio De Educación/Infed. Disponible En:

[Http://Www.Bnm.Me.Gov.Ar/Giga1/Documentos/EI005899.Pdf](http://Www.Bnm.Me.Gov.Ar/Giga1/Documentos/EI005899.Pdf)

---- (2008), Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores, Buenos Aires: Santillana.

- (2015) La formación en la práctica docente, Buenos Aires, Paidós
- De Alba, A. (2006) Currículo: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires, Miño y Dávila
- De Amézola, G. de & C. Diroce (1998). Reforma, transformación y metamorfosis. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la EGB en la Provincia de Buenos Aires. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 3, 125 - 141
- De Amézola, G. (1999) Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. Entrepasados. En *Entrepasados*, N° 17, 137-162
- Amézola, G. (2004) Historia del tiempo presente, memoria y escuela: problemas y paradojas de las buenas intenciones. En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires - FLACSO/Red Alfa, 2004.
- De Amézola, G. (2008) *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.
- De Camilloni, A. R. W, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2016) El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós.
- De Certeau, M. (2008). La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Trabajo original publicado en 1979.
- Devoto F. (1992) Entre Taine y Braudel, Buenos Aires, Biblos.
- Díaz Barriga. F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México D.F: McGraw-Hill Interamerican
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos (pp. 223-230). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Diker, G. Y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores. hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Dosse, F (1988) La historia en migajas. De Annales a la ‘nueva historia’”, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, parte II
- Dubet, F. (2014) Repensar la justicia social, Buenos Aires, Siglo XXI
- Dussel, I. (1994), El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales. Buenos Aires: FLACSO/ Serie Documentos e Informes de Investigación N° 152
- (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Dussel, I; Brito, A. y Nuñez, P. (2007) Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009) Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva, en *El Monitor de la Educación*, nro. 21, p. 26-32
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2002), “Problematizar las prácticas de la enseñanza”, *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul./dez. 2002.
- Eiros, N. (1996), *Los Estudiantes y los Textos Históricos*. En *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 1, 59-68.
- Escolano, B. A, (2000) *Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros*. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 201-218
- Ezpeleta, J. (1986). “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”. *Boletín del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALCm Nos.. 10-11, pp. 56-71.
- Ezpeleta, J. (1992). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Revista Nueva Antropología*. Vol. XII, N°42, pp. 27-42. México.
- Ezpeleta, J. (1992). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Revista Nueva Antropología*. Vol. XII, N°42, pp. 27-42. México
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Finocchio, S. (1999). *Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina*. *Revista Iber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, Barcelona: Graó, N. 22, 17-30
- (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Troquel.
- Finocchio, S. & Montes, N. (comps) (2011). *Saberes y prácticas escolares*, Rosario: HomoSapiens
- Finocchio, Silvia; Massone, Marisa, (2012) “Una propuesta de enseñanza de la historia en la cultura, digital Entrevista a Gisela Andrade y Alejandra Rodríguez sobre Múltiples voces del Bicentenario”, en *Clio y Asociados. La Historia Enseñada*, 2012, p 176
- Folco. M. E., (2010) *Reflexiones sobre los festejos escolares del Bicentenario en La Pampa*, En *Quinto Sol*, Vol. 14, 169-193.
- Fontana, J. (1982), *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica

Fraser N. (2011) "Dilemas de Justicia en el Siglo XXI. Género y globalización". Palma de Mallorca: Uni - versitat de les Illes Balears. Pág. 299.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998) "Factores constitutivos de la cultura escolar de ciencias sociales" En Boletín Del Grupo De Investigación En Teoría Y Didáctica De Las Ciencias Sociales De La Universidad De Los Andes. Mérida: Facultad De Humanidades Y Educación. N° 3. Septiembre. Edición Digital En: [Http://Www.Saber.Ula.Ve/Gitdcs/](http://Www.Saber.Ula.Ve/Gitdcs/)

Gonzalez, M.P. (2005), "Los profesores y la transmisión de la Historia Argentina Reciente: entre el currículum y el contexto", Trabajos y Comunicaciones, 2004-2005 (30- 31). ISSN 2346-8971.<http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar>. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Gonzalez, M.P. (2010). Los Jóvenes y la Historia desde la Perspectiva de Profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. Clío & Asociados. La historia enseñada, 14, 152 - 166.

Gonzalez, M.P. (2013) "La historia en el nivel secundario en argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar", História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 2, p. 07-22, jul./dez.

Gonzalez, M.P. (2014) Enseñanza de la historia en el nivel secundario en argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. En Revista Passo Fundo, Volumen 21, Número 2, Julio/Diciembre.

Gonzalez, M.P. (2014a). La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Universidad Nacional de General Sarmiento. Ramos Mejía.

Gonzalez, M.P. (2014b) La conformación de las prácticas docentes: una propuesta de análisis desde la historia argentina reciente. Jornadas de Trabajo sobre historia Reciente. UNLP. Agosto de 2014

Gonzalez, M.P. (2014c) Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. En Revista Passo fundo, volumen 21, número 2, julio/diciembre. Disponible en www.upf.br/seer/index.php/rep. (Consultado noviembre de 2015

Gonzalez, M.P. (2014), "Saberes y prácticas en la enseñanza de la historia hoy en Argentina: una mirada a las actividades de los alumnos" en Educação histórica.

Gonzalez, M.P. (2016) "La historia escolar a inicios del siglo XXI: Cambios, pérdidas y conquistas" en Sociohistórica (37), e005. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7397/pr.7397.pdf

Gonzalez, M.P. (2016), “Cambios en la enseñanza de la historia: una mirada desde los contenidos”, APEHUN XVI Jornadas nacionales y V Internacionales de la enseñanza de la Historia, Setiembre 2016, Mar del Plata.

Gonzalez, M.P. (2017), “La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde las carpetas de estudiantes”, en Pasado Abierto. Revista del CEHis . N°6. Mar del Plata. Julio-Diciembre 2017. ISSN N°2451-6961.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto> académ

Gonzalez, M.P. (2017) Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en argentina (1991-2016): un campo en expansión. En Clío & Asociados. La Historia Enseñada Nro. 24, Unl, Pp. 8-25.

Gonzalez, M.P. (2018) La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas. Buenos Aires, Ediciones UNGS

Gonzalez, M.P. (2018) La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas, en Revista História Hoje, v 7, n° 13, p.60-82

Goodson, I. F. (1991), “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum”, Revista de Educación, n° 291, Madrid, pp. 7-37

Goodson, I. F. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.

Gregorini, V. (2014). La enseñanza de la Historia en el nivel medio de la ciudad de Tandil a partir del relato de los docentes. El trabajo docente y su relación con los diseños curriculares. Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 18, 147 - 165.

Guber, R. (1991) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires, Legasa [citas de la edición Paidós, 2005].

Gvirtz, S. (1997), *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires, Editorial AIQUE

Gvirtz, S. y Palamidessi M. (1998) *El a, b, c de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Editorial AIQUE

Gvirtz S.; (1999), *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*, Buenos Aires, EUDEBA.

- Higuera Rubio, D. (2008) La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 17. Nro. 30
- Iaies, G. y Segal, A.: "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante" en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (1994).
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007): ¿Qué hacer ante las desigualdades de la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Unesco-Santillana.
- Jackson, P. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jara, M. & L. Blanco (2006). El lugar de la historia en los diseños curriculares de la provincia de Río Negro. Entre reformas y contrarreformas. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 135 - 156
- Julia, D. (2001), "A cultura escolar como objeto histórico", En *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Kantor, D.(2009), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Kaye, H (1989) *Los historiadores marxistas británicos*, Universidad de Zaragoza
- Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós
- Lago Martínez, S. et al. (2017) "Programa Conectar Igualdad: balance del período 2010-2017 y perspectivas a futuro" en Lago Martínez et al. (Ed.) *Acerca de la apropiación de tecnologías. Teoría, estudios y debates* (pp. 175-188). Del Gato Gris ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lanza, H y Finocchio, S (1993). *Curriculum presente, ciencia ausente. la enseñanza de la historia en la argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lerner, D. (2017) *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*, Buenos Aires, UNIPE -SUTEBA
- Litichever, L. y Nuñez, P. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar*, Buenos Aires, GEU

- Litwin, E. (1998) La evaluación: ¿campo de controversias o un nuevo lugar? en Litwin, E., Camilloni, A. y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.
- Maestro González, P. (1997), “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia” En Clío & Asociados. La Historia Enseñada, Nro.2, UNL, pp. 9 - 34.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2018) Manual de metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Siglo XXI
- Martínez, M. (2014). ¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela. Villa María: EDUVIM.
- Meirieu, Ph. (1998), Frankenstein educador, Barcelona, Laertes
- (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.
- (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica, Buenos Aires, ME
- Mialaret, G (1986). La Formación del docente. Buenos Aires: Huemul.
- Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa
- Noiriel, G. (1997) Sobre la crisis de la historia, Madrid, Frónesis
- Nora, P. (1984), “Entre memoria e historia. La problemática de los lugares”: 1, La République, París, Gallimard, pp. XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina Prof. Fernando Jumar C.U.R.Z.A. - Univ. Nacional del Comahue.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. signos. Teoría Y Práctica De La Educación N° 13. Pp 38-51
- Pagés, J. (1997). El Tiempo Histórico. En Benejam, P. Y Pagés, J. (Coords.), Enseñar Y Aprender Ciencias Sociales, Geografía E Historia En La Educación Secundaria. (Pp.189 - 208). Barcelona: Horsori.
- Pagés, J., Estepa Giménez, J. y Travé González, G. (coords.) (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, España, Huelva
- Pappier, V. & V. Morras (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo”. Clío & Asociados. La historia enseñada, 12, 173 - 192.
- Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?. Revista de Tecnología Educativa, 14 (3), 311-321.

- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, México, Secretaría de Educación Pública
- Perrenoud, Ph. (2010) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires, Colihue
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Revista De Historia Y Ciencias Sociales (En Línea), 84, 161-184. Recuperado De: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>
- Plá, S. y Pagés, J (2014) La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina, México, Bonilla Artigas editores
- Prats, J. (2001), Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora, Mérida, Junta de Extremadura
- Ranciere, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- (2013). El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial.
- Redondo, P. (2004) Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires, Paidós
- Ricoeur, P. (2004), Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico, Buenos Aires, Siglo XXI
- Rockwell, E. Y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados.
- (1995). La escuela Cotidiana. México .D.F: Fondo de Cultura Económica.
- (2009). La Experiencia etnográfica. Historia y cultura En Los Procesos Educativos. Buenos Aires: Paidós.
- (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. En Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación(1), 28-36.
- Rosli, N. (2016) Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos, Buenos Aires, UNLP.

- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, pp. 27-36. Trad. de Finocchio, S.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp. 79-93.
- Rüsen, J. (2001), "What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence", Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Santisteban Fernández (2010), La formación de competencias de pensamiento histórico en *Clío & Asociados*, no. 14, p. 34-56
- Sennett, R. (2008). *El Artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México: FCE.
- Siede, I. (2007) *La educación política. Ensayos de Ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- (2016) *Peripetias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Soto Gamboa, A. (2003), "Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización", en: *HAOL No. 3 (Invierno 2004)* 101-116, Universidad de los Andes.
- Steinberg, C. Tiramonti, G. Ziegler, S. (2018) *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. estudios de casos a nivel provincial*. Flacso - Unicef. Disponible En: <Http://Www.Educacion.Flacso.Org.Ar/Novedades/Presentacin-informe-unicef-flacso-educacion-secundaria>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio De Educación-oei. Disponible En: <Http://Www.Bnm.Me.Gov.Ar/Giga1/Documentos/EI004307.Pdf>
- (2007). *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar*. En Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial

- (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1, Buenos Aires, pp. 63 a 71
- (2009) “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”, En Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, Buenos Aires, pp. 123-144.
- Terigi, F. y Jacinto, C. (2007), ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Argentina: IIPE Santillana.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, Buenos Aires, FCE
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. Recuperado de http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Varela, C. (2009), “Discusiones sobre la historia”, en Insaurralde M. Coord. Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas, Buenos aires, Noveduc.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, D. (2007) “Culturas Escolares: Entre La Regulación Y El Cambio”, Propuesta Educativa, Año 16, N° 28
- Viñao, A. (2002) Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas. Continuidades Y Cambios. Madrid: Morata.
- Williams, R. (2009) Marxismo y Literatura. Buenos Aires, Las Cuarenta
- Zavala, A. (2006). Caminar Sobre Los Dos Pies: Didáctica, Epistemología Y Práctica De La Enseñanza. Praxis Educativa, Ponta Grossa: Uepg, V. 1, N. 2, 87-106.
- (2009). La Práctica De La Enseñanza Puede Ser También Una Investigación. En L. Porta, Z. Álvarez, Sarasa Y S. Bazán (Comps.) Actas De Las V Jornadas Sobre La Formación Del Profesorado: Docentes, Narrativas E Investigación Educativa (Pp. 115). Facultad De Humanidades, Universidad Nacional De Mar Del Plata.
- Zavala, A. (2015). Pensar Teóricamente La Práctica De La Enseñanza, História Hoje, V. 4/8, 181 - 203.
- Zelmanovich, Perla (coord.) (1994). Efemérides, entre el mito y la historia. Buenos Aires: Paidós.

Normativa nacional

Ley Federal de Educación N° 24195/1993

Ley de Educación Nacional N° 26206 /2006

Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2006

Ley Nacional de Educación Sexual Integral No 26.150/2006

Decreto 459/10 Créase el programa “Conectar Igualdad.com.ar” de incorporación de la nueva tecnología para el aprendizaje de alumnos y docentes

CFE (2012), Resolución No 188/12, Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación docente (2012-2016)

Normativa de la PBA

PBA-DGCyE (1995), Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Ley de Educación Provincial N° 13.688/07

PBA-DGCyE (1997). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo de la EGB. La Plata: Publicaciones de la DGCyE.

PBA-DGCyE (1999). Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales). La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCyE (1999). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia Res. N° 13259-99, Modificada por Res. N° 3581-00

PBA-DGCyE, (2004), Plan Provincial Educativo 2004-2007

PBA-DGCyE (2005). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCyE (2006), Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 3233/06, Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB, La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCyE (2007). Ley Provincial de Educación 13688/08. La Plata: Publicaciones de la DGCE PBA-DGCyE (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y

Educación. Resolución N° 2495/07, Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 2° Año. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCE (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Resolución N° 0317/07, Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 3° Año. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCyE, (2008), Plan Provincial Educativo 2008-2011 PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Contenidos mínimos de historia. Escuela Secundaria 4to año. Ciclo Superior. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

PBA-DGCyE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia. La Plata: Publicaciones de la DGCE. PBA-DGCYE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la DGyCE.

PBA-DGCE (2019), Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Marco Curricular Referencial de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires

Páginas Web consultadas

<http://www.abc.gov.ar/>

[Subsecretaria de Planeamiento | abc.gob.ar](http://www.abc.gov.ar/)

<https://www.indec.gob.ar/>

<https://www.mda.gob.ar/>

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClroyAsociados>

<https://apehun.uncoma.edu.ar>

Anexo I - Protocolo de Entrevistas

Esquema de entrevistas

Entrevistas a Docentes

Protocolo

Fecha y lugar de realización:

1. Ficha de datos y autorización
2. Breve presentación y recordatorio del propósito de investigación
3. Diario de campo (sensaciones, observaciones y apreciaciones que dejó la entrevista en cuanto terminamos de hacerla).

Autorización de publicación

Por la presente, autorizo a Florencia Valtuille (FLACSO) a citar mis aportes y reflexiones sobre la Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, durante la/s entrevista/s realizada en, el día.....La autora se compromete a mencionar sólo mi nombre de pila o un nombre de fantasía, sin dar a conocer elementos que permitan identificar mi identidad y la institución en la cual me desempeño.

Firma:.....

Aclaración:.....

Entrevista

- A) ¿Cómo es la escuela o las escuelas en las que trabajas? ¿cómo es su población?
- B) ¿Cómo es una clase tuya de Historia?
- Describí una clase “común”
 - y una “buena clase”
- C) ¿Cómo planificas las clases?// ver qué orientaciones tiene la institución e indagar si renueva o repite la planificación año a año.
- Usa el diseño curricular vigente, si lo hace cómo lo recorta, cómo lo adapta. (Ver en qué sentido su planificación responde a los lineamientos de los diseños).
 - Opinión sobre los DC
 - Cuál es la relación entre los DC y su práctica docente
 - Trabaja con otros profesores
 - Trabaja con proyectos, cuáles
 - Cuál es la relación entre su práctica y la planificación
- D) ¿Cuál consideras que es la importancia que reviste la formación inicial en tu práctica profesional?
- E) Contenidos - ¿Qué temas suele trabajar? ¿Qué tema es más interesante para trabajar?
-
- F) ¿Qué materiales utilizas?// Indagar de qué modo los utiliza, por qué los elige// Ver si renueva todos los años los materiales o si tiene “clásicos” que siempre utiliza.
- Si utiliza manuales, libros, notas propias, películas, audios, imágenes, mapas, etc.
 - Profundizar en el uso de fuentes

- Aquí ver los medios digitales, qué opina, si ha tenido la posibilidad de implementarlos en la enseñanza de la Historia, cómo, sobre todo atendiendo al programa “Avellaneda conectada”. Indagar si ya recibieron las tablets.
- G) Dinámicas de trabajo ¿cuáles usa? (trabajos individuales/grupales/debates,etc).
- Ver el tema de la lectura y escritura
- H) Administración del tiempo dentro del aula
- I) Evaluación
- ¿Cómo evalúas? ¿Qué te interesa que los estudiantes lleguen a aprender? // Aquí tener en cuenta también las evaluaciones finales de la materia.
 - Evaluación de la propia práctica, ¿lo haces? ¿qué tenés en cuenta para pensar si una clase, un tema, una propuesta salió “bien o mal”?
 - a) ¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrentas a la hora de enseñar Historia? ¿Con qué canales de comunicación institucional contás para hacer frente a alguna problemática que surja?
- J) ¿Para qué crees que es necesario que los estudiantes aprendan Historia? ¿Por qué enseñar Historia? ¿Qué crees que aporta la Historia a la formación de los y las jóvenes?
- K) Espacio para comentarios y/o preguntas por parte del entrevistado. Agradecimiento por el tiempo concedido. Se recuerda la importancia que conlleva la entrevista para la investigación. Se ofrece enviar la desgrabación por correo electrónico para su revisión.

Entrevistas a Miembro de Equipos Directivos

Lugar y fecha de realización

Correo electrónico:

Nombre y Apellido:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en la conducción:

Antigüedad en la conducción de esta institución:

Título de base:

Formación de posgrados y/o cursos de actualización profesional:

Autorización de publicación

Por la presente, autorizo a Florencia Valtuille (FLACSO) a citar mis aportes y reflexiones sobre la Enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, durante la/s entrevista/s realizada en, el día.....La autora se compromete a mencionar sólo mi nombre de pila o un nombre de fantasía, sin dar a conocer elementos que permitan identificar mi identidad y la institución en la cual me desempeño.

Firma:.....

Aclaración:.....

Entrevista

- ¿Cómo es la escuela que conducís? ¿Cómo es su población?
- ¿Cómo está conformado el equipo docente?
- ¿Qué es lo más importante que pueden hacer los docentes por los estudiantes?
- ¿Qué es lo que debe privilegiarse en las aulas?
- ¿Qué seguimiento hacen del trabajo docente? ¿Y de los programas curriculares?
- En cuanto al trabajo con los contenidos específicos de Historia, ¿cuál es el rol de la institución? // Ver tema efemérides, si hay alguna publicación de la institución, blog, plataforma, etc.
- ¿Cuáles son las problemáticas más comunes que surgen en las aulas y que manifiestan los docentes? ¿Con qué canales de comunicación

institucional cuentan los docentes para hacer frente a alguna problemática que surja?

Anexo II - Fuentes Escolares

Textos, actividades, apuntes, consignas de trabajo y evaluaciones

18/9

¿Qué es la Zollverein? ¿Cuál fue su importancia en el proceso de unificación?

1. La Zollverein es una unión aduanera entre varios estados que componían la Confederación germanica. La victoria de las fuerzas de Bismarck permitió la creación de la Confederación de Alemania del Norte, que agrupó a varios pequeños estados bajo el control del rey de Prusia.

2. ¿Por qué creen que es importante "germanizar" mediante la educación? ¿Qué otros medidas tomó el imperio alemán luego de la unificación?

Es importante germanizar mediante la educación por muchos valores y sentimientos alemanes.

Después se hizo una moneda nacional, la libertad de comercio interior y un conjunto de leyes proteccionistas.

20-8

Gobernaciones de Rosas

- 1^o ¿Por qué Rosas recibió el título de "Restaurador de las leyes"?
- 2^o ¿Quiénes conformaban la Liga Unitaria y cuáles eran sus intereses?
- 3^o ¿Qué estipula el Pacto Federal?
- 4^o Explicar con tus palabras la "Revolución de los Restauradores" y de qué métodos se usó?
- 5^o Explicar las políticas llevadas adelante por Rosas y sus vínculos con los distintos sectores.
- 6^o A quienes.
- 7^o Enumerar y definir las medidas económicas tomadas por Rosas.
- 8^o ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias de los bloqueos al Puerto de Bs As?

Consignas 3° año Escuela de Gestión Privada

HISTORIA

1819.

LA RESTAURACIÓN:

Principal objetivo era restaurar el antiguo régimen

las líneas de acción fueron establecidas en el congreso de viena (1814-1815)

se fundamenta en 3 principios:

legitimidad: habilidad a restaurar el poder a sus súbditos "legítimos" dueños.

compensación: otorga territorios a determinados países como retribución x las pérdidas de vidas en las guerras

equilibrio del poder: Pretendía impedir que un determinado estado adquiriera poder y amenazara la soberanía de otros países.

LA ORGANIZACIÓN DEL ESTADO NACIONAL (1862-1880)

La centralización de la autoridad estatal: el uso de la fuerza y la creación de consenso

Entre 1862 y 1880 se sucedieron las presidencias constitucionales de Bartolomé Mitre, Domingo F. Sarmiento y Nicolás Avellaneda.

A lo largo de esos años se fue consolidando una nueva alianza social integrada por comerciantes y terratenientes —tanto bonaerenses como del Litoral y del interior— interesados en impulsar y expandir las exportaciones de las producciones agropecuarias requeridas por el mercado internacional. Al mismo tiempo, durante ese período, la autoridad del Estado nacional se extendió y fortaleció a través de diferentes vías. Las autoridades nacionales fueron tomando bajo su control funciones y atribuciones que según la Constitución nacional le correspondían pero que, hasta entonces, seguían siendo ejercidas por los gobiernos de los Estados provinciales. Este aspecto del proceso de centralización de la autoridad estatal, en los hechos, se manifestó a través de distintas acciones de gobierno: la formación de un ejército nacional, la organización de un sistema de rentas nacionales y de un aparato recaudador de impuestos de alcance nacional, la centralización de la emisión de moneda, la organización del sistema bancario y la unificación y codificación de la legislación. El Estado nacional se apropió también de algunas funciones tradicionalmente realizadas por la Iglesia, como el registro civil de las personas. Además, la ampliación y el fortalecimiento de la autoridad del Estado nacional significó la presencia y la acción de instituciones estatales en actividades hasta entonces realizadas mayoritariamente por particulares como, por ejemplo, la educación, la colonización, los negocios bancarios y la construcción de la red ferroviaria. El Estado nacional también se hizo cargo de diversas obras y servicios públicos necesarios para el desarrollo de las nuevas actividades productivas.

Para afirmar definitivamente su autoridad y obtener la obediencia del conjunto de los integrantes de la sociedad, las autoridades nacionales utilizaron en algunos casos la violencia de la fuerza militar y, en otros, buscaron el apoyo de los gobernantes provinciales y de los grupos de mayor poder económico, con el objetivo de crear consenso y conformar alianzas políticas.

Presidentes y vicepresidentes de la República Argentina entre 1862 y 1880

1862-1868: Bartolomé Mitre y Marcos Paz.
1868-1874: Domingo Faustino Sarmiento y Adolfo Alsina.
1874-1880: Nicolás Avellaneda y Mariano Acosta.



El triunfo de la libertad, *marcha musical* "dedicada a los vencedores de Pavón".

7-19

Δ (uo)

Reducción de historia:

1) Mencionar las características del nuevo sistema

3) ¿Qué factores permitieron que se diera la explotación unida?

4) ¿Cúales fueron los medidores o receptores en 1930?

5) Δ

No estudie

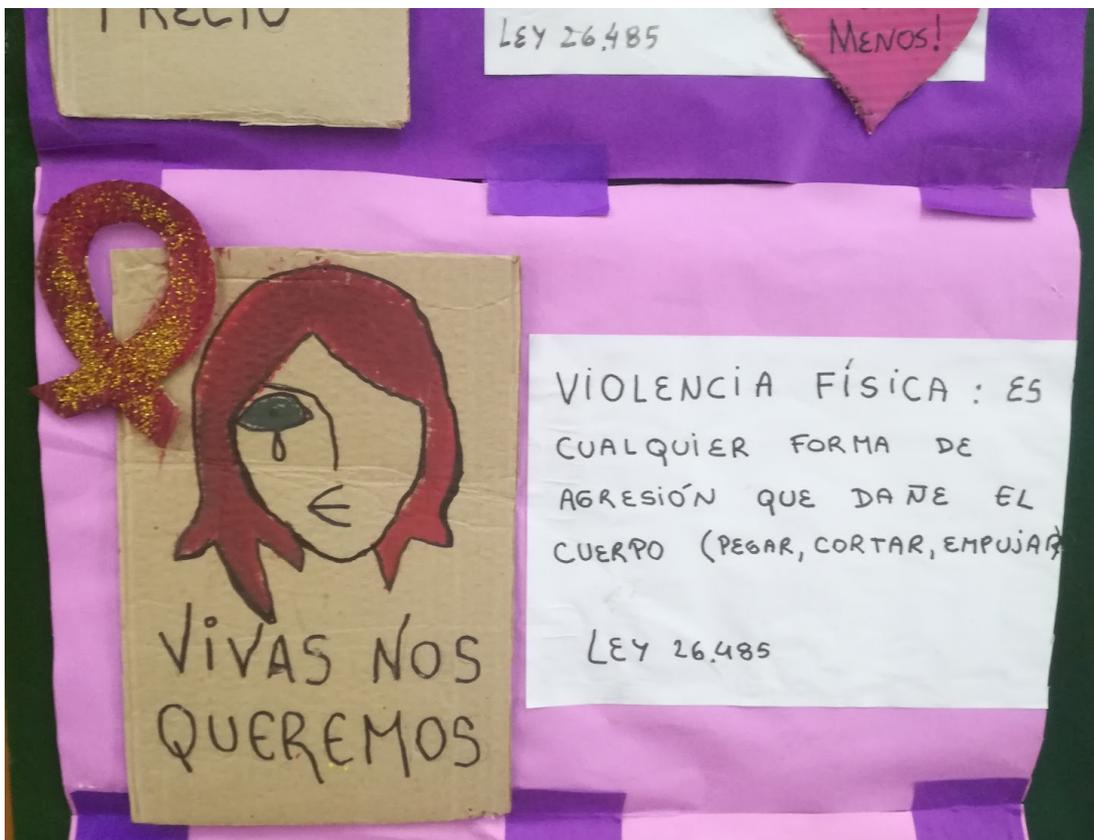
Aulas, pasillos, pizarrones y carteleras escolares



Mural Escuela Pública, 2019



Aula Escuela Pública 2019



Cartelera Escuela Pública, 2019

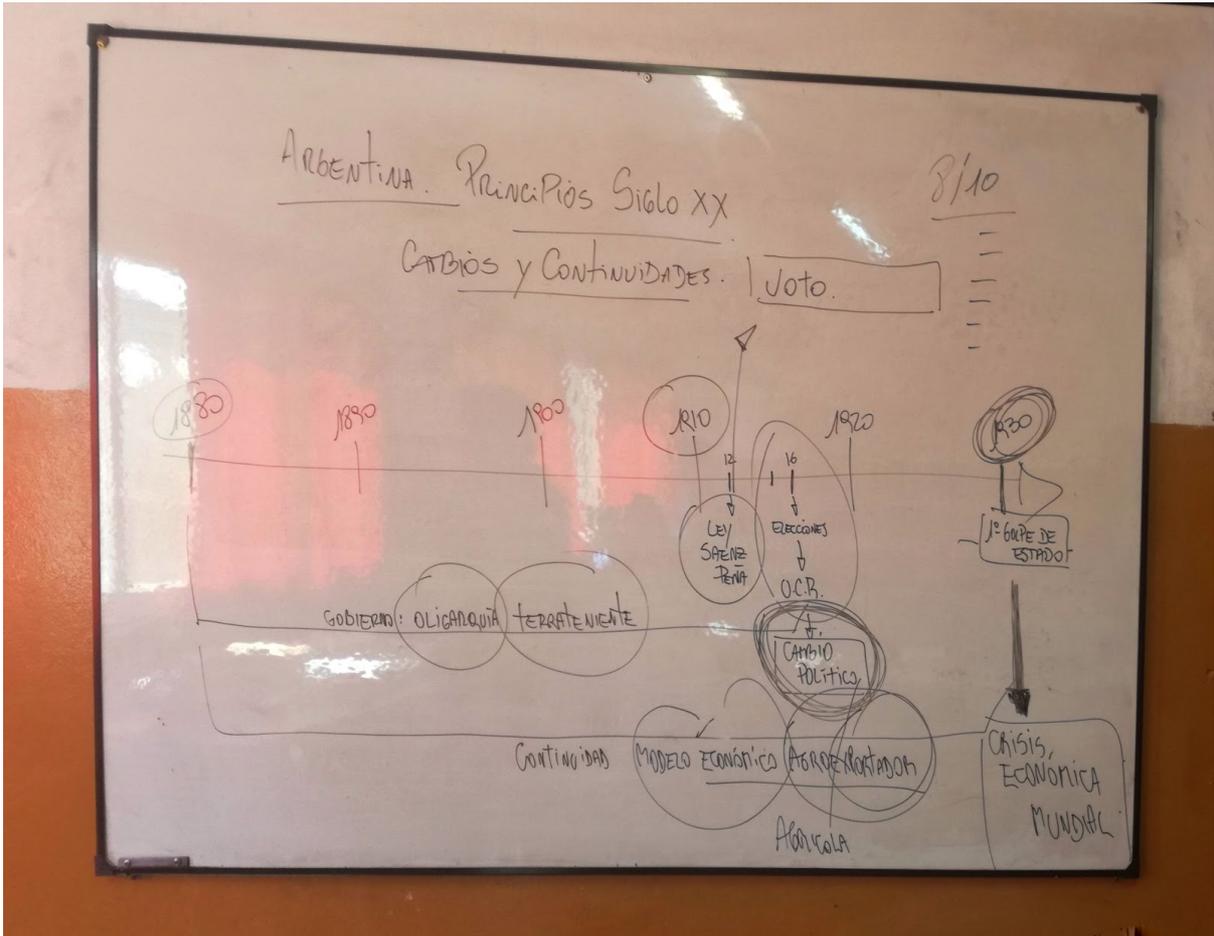
ATENCIÓN !!!!

Se informa que : la
indumentaria para asistir a
clases es el guardapolvo
blanco o en su defecto la
chomba celeste del colegio
con jean azul o negro.

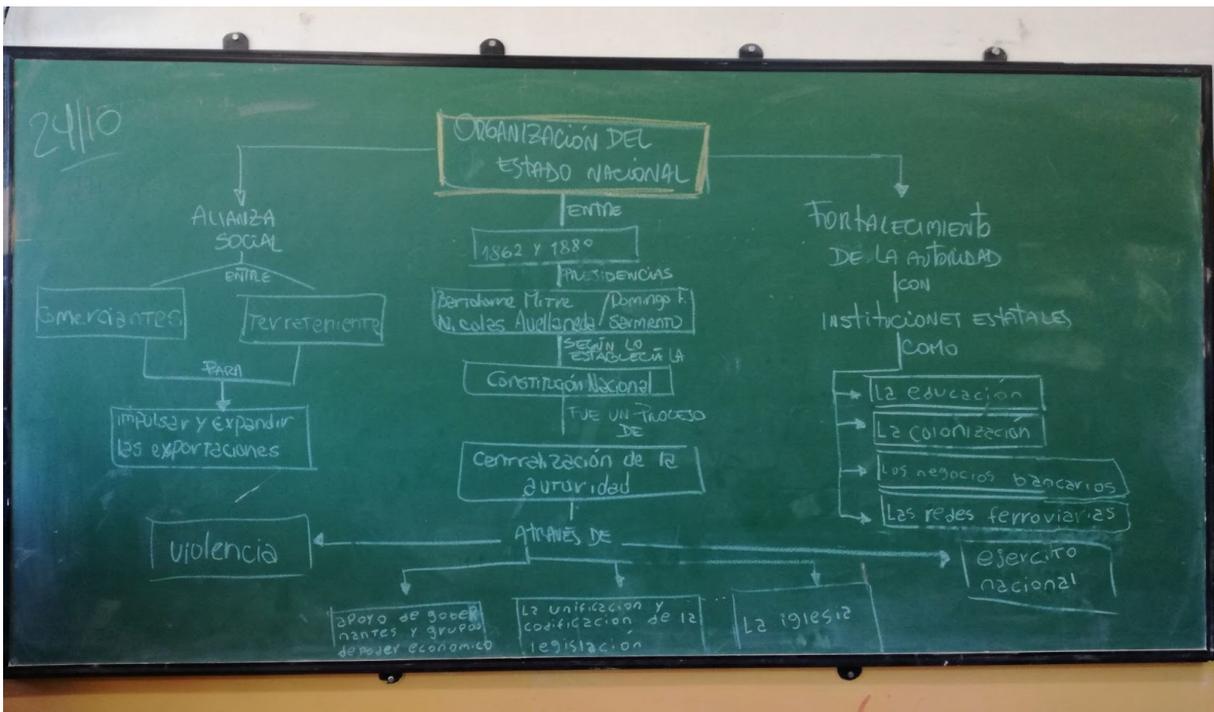
La Dirección



Cartelera Escuela Pública, 2019



Pizarrón - Línea de tiempo (arriba) / Red conceptual (abajo). Escuela Pública 2019





Aula Escuela Pública, 2019



Aula Escuela Pública, 2019

Efemérides y muestras escolares



Escuela Pública 2019

CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN.



- Policia PROVINCIAL.
- EJÉRCITO.
- ESTATAL.
- ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO.
- GENDARMERÍA NACIONAL.
- FUERZA AEREA.

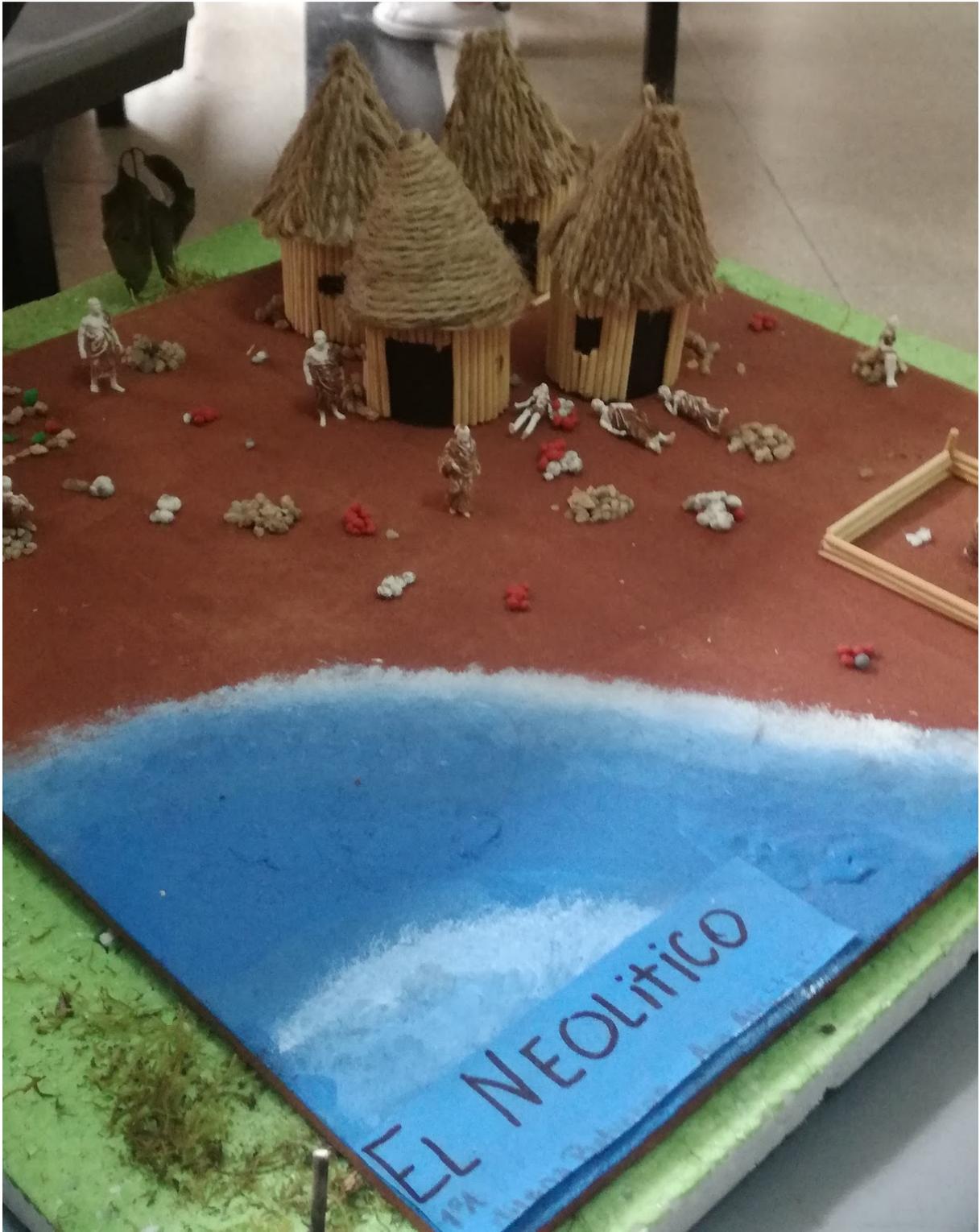
- SERVICIO PENITENCIARIO FEDERAL.
- SERVICIO PENITENCIARIO PROVINCIAL.
- PARTICULAR.
- PREFECTURA NAVAL.
- Policia FEDERAL.
- ARMADA.



Muestra, Escuela Pública, 2019



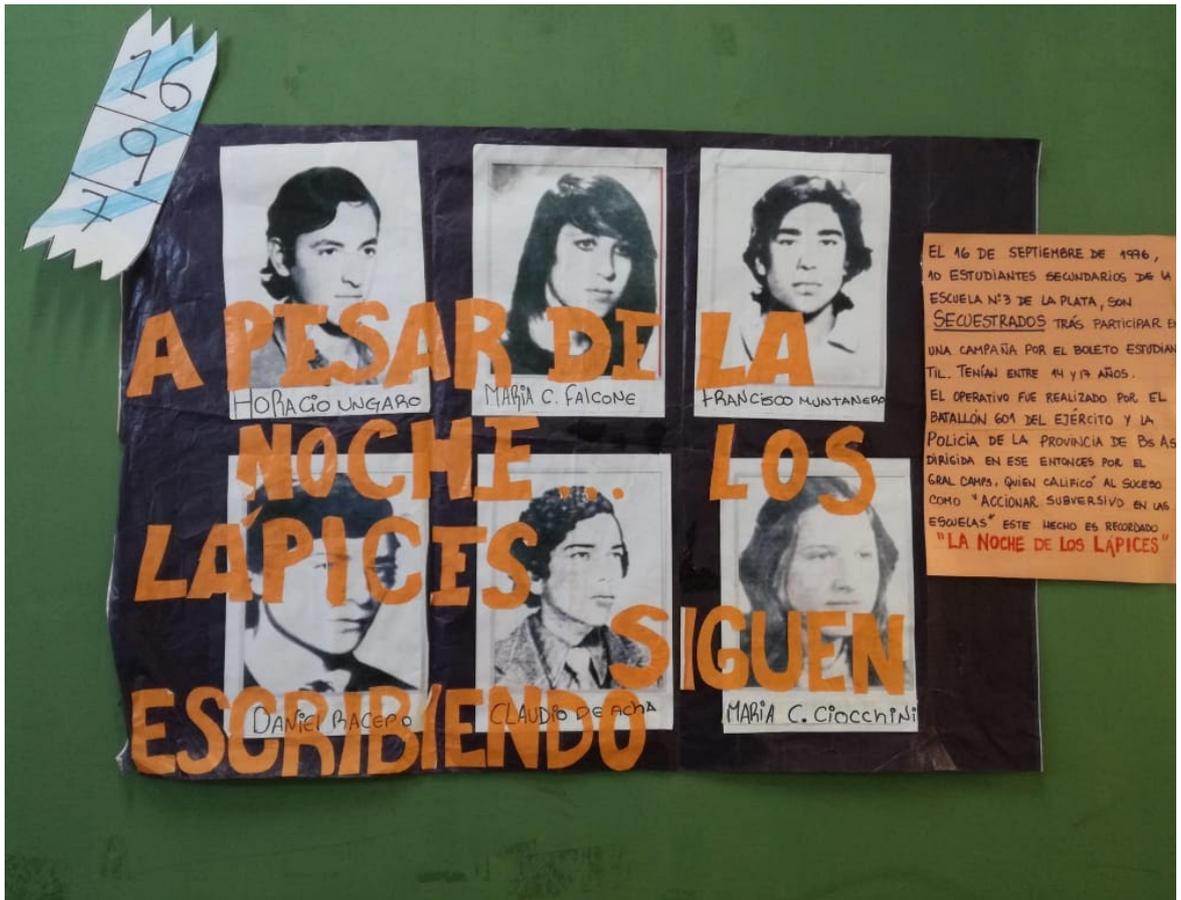
Escuela de Gestión Privada, 2019



Muestra, Escuela Pública, 2019.



Muestra Escuela Pública, 2019



Escuela Pública 2019



Escuela Pública 2019

Documentación docente

PLANIFICACIÓN 3° A Y B

HISTORIA

PROF. ALVAREZ VALERIA

AÑO 2019

SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Objetivo de aprendizaje: desarrollar hábitos de estudio y responsabilidad en el cumplimiento de las consignas, ayudando a construir un ámbito de respeto y diálogo para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

PRIMER TRIMESTRE: SE TRABAJARÁ EN TORNO A LOS SIGUIENTES INTERROGANTES;

***¿CUÁL ERA LA SITUACIÓN DE LAS COLONIAS ANTES DE 1810?**

***¿QUÉ COSAS HICIERON POSIBLE EL COMIENZO DEL PROCESO DE INDEPENDENCIA?**

*UNIDAD DIAGNOSTICO. EXPLORACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS, MEDIANTE ACTIVIDADES, CUESTIONARIOS, BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, ORGANIZACIÓN DE TRABAJO INDIVIDUAL Y GRUPAL.

*UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL. AMÉRICA DEL SUR, FINALES DEL SIGLO XVIII Y COMIENZOS DEL XIX. LOS VIRREINATOS. LA ECONOMÍA COLONIAL. LAS INVASIONES INGLASAS. LAS RESISTENCIAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

*EUROPA. INVASIÓN DE NAPOLEÓN A ESPAÑA.

*AMÉRICA: 1810 FORMACIÓN DE LAS PRIMERAS JUNTAS DE GOBIERNO. PRIMEROS GOBIERNOS PATRIOS. LUCHAS POR LA INDEPENDENCIA A NIVEL CONTINENTAL. 1816.

SEGUNDO TRIMESTRE: SE TRABAJARÁ EN TORNO AL SIGUIENTE INTERROGANTE:

***¿CÓMO SE ORGANIZARON LAS NUEVAS SOCIEDADES DESDE LA INDEPENDENCIA HASTA MEDIADOS DE SIGLO XIX?**

*1820-1850: AUTONOMÍAS PROVINCIALES. FORMAS DE ORGANIZACIÓN POLÍTICA DESPUÉS DE LA DECLARACIÓN DE LA INDEPENDENCIA.

*FEDERALISMO, UNITARISMO. CAUDILLOS PROVINCIALES. PACTOS INTERPROVINCIALES.

*BSAS. GOBIERNOS DE J.M. DE ROSAS. POLÍTICA INTERNA Y EXTERNA.

*DIFERENCIAS ECONÓMICAS. ECONOMÍAS REGIONALES Y DE EXPORTACIÓN.

TERCER TRIMESTRE: SE TRABAJARÁ EN TORNO AL SIGUIENTE EJE:

***FORMACIÓN DE LOS ESTADOS NACIONALES 1850-1880**

*1853. SANCIÓN DE LA CONSTITUCIÓN NACIONAL. REPÚBLICA. PODERES.

*1852-1862. BUENOS AIRES Y LA CONFEDERACIÓN. DIFERENCIAS ECONÓMICAS Y POLÍTICAS.

*ECONOMÍA AGROEXPORTADORA. INMIGRACIÓN. INVERSIONES. FERROCARRILES. PUERTO.

*1862-1880. PRESIDENCIAS. TRANSFORMACIONES SOCIALES Y URBANAS.

Estrategias didácticas

- Lectura docente en individual
- Planteo de hipótesis y conclusiones.
- Resolución de guías de estudio y trabajos prácticos.
- Exposiciones orales.
- Búsqueda y análisis de información en diversos textos.

Recursos:

- VIDEOS EDUCATIVOS Y DOCUMENTALES
- PROYECCIÓN DE PELÍCULAS. BELGRANO Y REVOLUCIÓN.
- LIBROS DE TEXTO Y MATERIAL DE LECTURA SOBRE TEMAS ESPECÍFICOS.
- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN INTERNET, CON ORIENTACIÓN DOCENTE.
- ELABORACIÓN DE LÍNEAS DE TEMPO.
- CONFECCIÓN DE CUADROS COMPARATIVOS, ESQUEMAS CONCEPTUALES, CON PAUTAS ESPECÍFICAS.
- ESCRITURA DE TEXTOS SOBRE UN DETERMINADO TEMA.

EVALUACIÓN: SERÁ EN FORMA CONSTANTES, MEDIANTE OBSERVACIÓN DEL TRABAJO EN CADA CLASE. ENTREGA DE TRABAJOS PRÁCTICOS INDIVIDUALES Y/O GRUPALES. SE TOMARÁ UNA EVALUACIÓN ESCRITA AL FINALIZAR CADA TRIMESTRE.

A FINALES DE MES DE NOVIEMBRE SE TOMARÁ LA EVALUACIÓN INTEGRADORA INSTITUCIONAL.

PLANIFICACION ANUAL 2019

HISTORIA 3º año A-B-C

Fundamentación

La Historia correspondiente al presente curso conlleva la responsabilidad compartida del encontrar los caminos por los cuáles nos conformamos y nos reconocemos mutuamente como americanos desde el devenir de la multicausalidad que produce la ciencia histórica y sus inabarcables lazos sociales. La construcción del conocimiento sobre lo social presenta momentos de inflexión, crisis y desarrollo. Como resultado de estas transformaciones las formas de producción de conocimiento -tomado este como una construcción social- en las Ciencias Sociales y particularmente en la Historia, buscan explicar, interpretar, comprender el carácter de las sociedades contemporáneas.

En este sentido, la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que son consideradas de interés para introducir cambios en las prácticas de su enseñanza.

Un aspecto relevante lo constituye la inclusión de principios que posibiliten la lectura, la interpretación, la comprensión y la explicación acerca del cómo y por qué se producen los cambios sociales dentro de nuestra sociedad. Los diversos sujetos sociales se constituyen como tales en un contexto histórico, espacial y cultural, y es allí donde construyen sus primeras nociones de temporalidad.

La planificación intenta ajustarse a lo planteado por los Diseños Curriculares, al diagnóstico de los grupos y al proyecto de la Institución. Se busca adecuar la planificación a los tiempos de aprendizaje escolar y saberes previos.

Expectativas de logro:

Desarrollar, mejorar y afianzar sus habilidades para Leer y escribir sobre HISTORIA, de modo que pueda comprender los textos, organizar sus conocimientos y expresar sus aprendizajes en el área.

✓ **Reconocer** la diversidad de los *procesos* históricos del período.

- ✓ **Relacionar y explicar** por qué y cómo se produjeron estos procesos.
- ✓ **Identificar** los factores que provocaron sucesivas crisis del capitalismo, **relacionando** sus aspectos político, económico y social, y **reconocer** su impacto en América Latina. **Analizar** diferencias y similitudes.
- ✓ **Responder** acerca de cambios y continuidades del desarrollo histórico de la sociedad Argentina.

Respecto de los conceptos y procedimientos básicos de la historia

- ✓ **Pensar históricamente**, es decir, comprender el accionar de los actores sociales interrelacionados en su tiempo y realidad social y **clasificar** los hechos según su naturaleza, esto se puede manifestar si logra...

- ✓ **Elaborar hipótesis** de interpretación sobre lo sucedido mediante *explicaciones provisionarias* que puedan confrontar con sus conceptos previos.
- ✓ **Utilizar** diversas estrategias **para buscar y seleccionar información**, que sean **adecuadas** a los interrogantes que se plantean, reforzando especialmente la lectura comprensiva de textos reconociendo la diversidad y multiperspectividad de las fuentes a las que accedemos.
- ✓ **Desarrollar la participación oral** con **uso correcto del vocabulario** específico y la **claridad en las producciones escritas** organizando distintos tipos discursivos y comunicándola en diferentes registros.

- ✓ **El cuidado en la presentación de los trabajos grupales e individuales, el respeto por las consignas y su orden.**
- ✓ **Comprender** los *cambios y continuidades* de imaginarios, la nueva mirada sobre la realidad de los actores de procesos históricos y **debatir-opinar** sobre las respuestas estos han dado a su contexto.

ACTITUDES a EVALUAR

- ✓ Demostrar interés por aprender mediante la asistencia, la responsabilidad en el cumplimiento de trabajos propuestos y la lectura de los materiales en tiempo y forma; así como también la participación en clase, preparación para evaluaciones, etc.

- ✓ Respetar al docente y tus pares, ejerciendo la escucha, la tolerancia, el diálogo y la colaboración; y moderando el uso de la palabra
- ✓ Profundizar los grados de compromiso y responsabilidad con valores tales como promoción del bien común, la paz, la justicia, la libertad, el entendimiento y un comportamiento democrático.

CRONOGRAMA

1° trimestre: Unidad N°1 y N°2

2° trimestre: Unidad N°2 y N°3

3° trimestre: Unidad N°4 y N°5

UNIDAD 1

1.1. Las revoluciones atlánticas. Concepto de revolución como eje transversal a los contenidos del trimestre. Revolución Industrial. Revolución e Independencia de Estados Unidos. Revolución Francesa. Legitimación de estas formas a través del culto y de los sistemas de creencias. Representaciones de las diversas cosmovisiones. Diversas variantes de organización del poder.

1.2. Las reformas de los imperios ibéricos. Reformas administrativas, defensivas, sociales y económicas en las colonias. El imperio Español en el siglo XVIII. El ascenso de los borbones a la corona española. Expulsión de los Jesuitas. La ilustración en América.

1.3. Desarrollo del sistema financiero y las transacciones comerciales, crecientes necesidades de oro y plata como un modo dominante de organización del sistema de comercio y acumulación en Europa.

UNIDAD 2

2.1. La independencia de Haití. El proceso político-económico español en 1808-1810. La ruptura del pacto colonial.

2.2. Consolidación de la burguesía, crisis en los modelos de representación del mundo, nuevas concepciones del hombre y de sus relaciones con Dios.

2.3. Virreinato del Río de la Plata. Las invasiones inglesas. La revolución de Mayo, guerras de independencia. Los primeros gobiernos patrios. La Asamblea del Año XIII. La declaración de la Independencia.

2.4. El impacto de las guerras de independencia en los circuitos productivos y económicos. La apertura comercial. La presencia económica de Gran Bretaña y el impacto en las economías de los nuevos países. La esclavitud y su tráfico triangular. Transformaciones en la Iglesia y el ejército.

UNIDAD 3

3.1. Las nuevas naciones Latinoamericanas. La opción entre forma de gobierno monárquica o republicana. La ciudadanía y las elecciones. Los proyectos unificadores. Bolívar y la Gran Colombia. Centralismo o Federalismo.

3.2. Los caudillos como nueva forma de liderazgo. Las autonomías provinciales. Los tratados y pactos entre las provincias. Las reformas Rivadavianas. La expansión ganadera. Federales y Unitarios.

3.3. La Confederación Argentina. Gobiernos de Rosas. La Generación del 37. La Ley de Aduanas. Los bloqueos al puerto de Buenos Aires.

UNIDAD 4

4.1. Un nuevo ciclo revolucionario en Europa. El derrumbe del imperio Napoleónico. El Congreso de Viena. La Restauración. El Romantismo. El Liberalismo. Los Socialistas utópicos.

4.2. El proceso de construcción de los Estados-Nación. Los nacionalismos. La unificación italiana y alemana. Estados Unidos: Guerra de Secesión.

4.3. Hacia el imperialismo. La Segunda Revolución Industrial. Transformaciones en la industria y desarrollo de las comunicaciones. Organización del capitalismo financiero e industrial. La división internacional del trabajo. La dependencia económica. Crisis de sobreproducción. Taylorismo y Fordismo.

UNIDAD 5

5.1. El mundo del trabajo y las formas de organización obrera. El positivismo. El evolucionismo, el darwinismo social y el psicoanálisis. Medios de comunicación y cultura de masas.

5.2. El liberalismo en América. Las oligarquías en el poder. El fraude electoral. La integración al mercado mundial. El crecimiento demográfico y el proceso de urbanización de América.

5.3. La Constitución Nacional. Buenos Aires y la Confederación Argentina. La organización del Estado. Mitre y el interior. La guerra de la Triple Alianza. Sarmiento: educación y presidencias. La economía agroexportadora. Los gobiernos conservadores-oligárquicos. El PAN. Gobiernos de Roca. Nacimiento de la UCR. Ascenso de Hipólito Yrigoyen.

ACTIVIDADES

- Lectura en clase, aplicando técnicas de estudio.
- Organizar la información obtenida en cuadros, diagramas, síntesis escritas, mapas y/o redes conceptuales. Resolución de guías y cuestionarios
- Toma de apuntes, diálogo, planteo de interrogantes, debate y argumentación según el caso
- Elaboración de recursos cronológicos y mapas históricos-dinámicos. Búsqueda de datos y selección de información apropiada sobre las problemáticas en diversas fuentes.
- Lectura grupal e individual de textos con guías de lectura, preguntas u otras consignas.

Utilización de material audio-visual: Variable según la dinámica del grupo.

Criterios de evaluación: La evaluación será tomada como un proceso de aprendizaje y no el final de una etapa, o como ejercicio memorístico. Destacando y propiciando alcanzar el aprendizaje mediante el trabajo cooperativo y participativo. La nota será tomada como un punto de partida y no de llegada para crear y fomentar un espíritu crítico en los estudiantes.

- a) Evaluación escrita individual y grupal,
- b) evaluación escrita individual mediante la elaboración de mapas conceptuales,
- c) presentación en tiempo, forma y contenidos de trabajos y producciones escritas,
- d) exposición oral y gráfica de los resultados de una investigación (individual o grupal).

BIBLIOGRAFÍA

Del estudiante:

- ✓ Historia, Argentina, América y Europa entre el S.XVIII y XIX, Santillana en línea, Bs. As., 2015.
- ✓ Historia, la época moderna en Europa y América, Estrada Secundaria, Confluencias, Bs.As., 2009.

Profesor de Historia