

Formación docente para enseñanzas de la Historia inclusivas

Alicia Graciela Funes¹

Resumen: En este artículo me interesa establecer una relación entre las historias enseñadas inclusivas accionadas por profesores de la Nord Patagonia Argentina, recogidas en investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional del Comahue y explorar su potencialidad para la formación docente inicial y continúa en historia. Explorar, conocer y compartir las memorias pedagógicas de la historia enseñada se constituye en conocimiento sustantivo de esta didáctica especial.

Palabras claves: Historia. Enseñanza. Formación docente.

Resumo: Neste artigo, gostaria de refletir sobre as histórias ensinadas por professores, em especial dos de Nord Patagônia – Argentina. As reflexões giram em torno dos dados coletados em pesquisa realizada na Universidade Nacional de Comahue e objetiva explorar como se efetiva o potencial de formação de professores das séries iniciais e contínua na história. Explorar, aprender e compartilhar memórias de ensino da escola histórica constitui conhecimento substantivo do ensino particular.

Palavras-chave: História. Ensino. Formação docente.

¹ Profesora Titular Regular e Investigadora Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática. Que lo advierta de los peligros de su tiempo para que consciente de ellos gane la fuerza y el coraje de luchar. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro. Que lo disponga a constantes revisiones. A análisis crítico de sus “descubrimientos.” A una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión. Que lo identifique con métodos y procesos científicos”².

La tarea que desarrollo *enseñando a enseñar historia* en una universidad pública situada en la Patagonia Argentina me permite reconocer que historia y su enseñanza son actividades vitales, porque todo sujeto para habitar el mundo, necesita tener una idea más o menos precisa de quién es él y de su lugar en el mundo, es decir de la búsqueda de su identidad. Indagar en la construcción de identidades, en tanto conciencia y conocimiento de sí y, reconstruir el lugar de las historias enseñadas en esa construcción es un objetivo constante.

En este artículo me interesa dar cuenta de algunos núcleos temáticos en relación a prácticas de la enseñanza de historia inclusivas de profesores patagónicos y, la potencialidad de estas para la formación docente inicial y continúa.

Historias enseñadas inclusivas

La historia que me interesa tiene una doble dimensión, engloba la narra-

² FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Tierra Nueva, 1972.

ción y la acción narrada. La narración constituye la mediación indispensable para hacer obra histórica y ligar así el espacio de experiencia con el horizonte de expectativa. En la historia, la antropología y la sociología encontramos la doble hermenéutica; es decir, el doble proceso de traducción e interpretación. La complejidad del objeto, su dimensión teórica y práctica; la articulación con el proceso socio histórico concreto; lo dicho y lo no dicho, lo percibido y lo no percibido, hace imposible el despliegue de causas simples y de la linealidad.

El conocimiento histórico en los tiempos presentes, da cuenta de una historiografía pluralista con multiplicidad de interpretaciones y con el riesgo de fragmentación de objetos y de métodos. Hay una suerte de interhistoria, que colabora interdisciplinariamente con otras ciencias sociales y entraña una mayor preocupación de los historiadores, de todos los campos, por la metodología histórica, por la historiografía, por la teoría de la historia; en definitiva, por el acervo común de la disciplina. Estamos frente a una eclosión de temáticas, de caminos cruzados y de diversidad de interpretaciones del pasado; con un deslizamiento del discurso hacia modos narrativos descriptivos y con un desplazamiento hacia enfoques centrados en la individuación del sujeto histórico, situación que muestra una historia interesada por las temáticas políticas y culturales que potencian el estudio de la compleja realidad social.

Esta diversidad de temáticas, esta apuesta por construir *historias inclu-*

sivas se vislumbra en la disciplina escolar historia que porta la peculiaridad de una contradicción entre los objetivos disciplinares y los objetivos sociales e identitarios. Justamente, en relación a estos desequilibrios, es indispensable recuperar el vínculo con el conocimiento, entendido como herramienta fundamental de análisis de la realidad. El conjunto de saberes que, desde enfoques críticos, democráticos y humanistas, aportan a la historia, constituyen un insoslayable instrumento para el desarrollo de los sujetos sociales en sus diversas dimensiones, así como para la potenciación de la posibilidad de cambio social que beneficie a las mayorías y minorías marginales en cada sociedad.

En este marco cobra significatividad la relación entre el conocimiento histórico y la enseñanza de la historia en las aulas. La multitud de decisiones de un profesor de historia sobre la forma de organizar y entender los contenidos y sobre la forma de enseñarlos dependen de la concepción de historia que se tenga, sea esta implícita o explícita. La posición historiográfica de cada profesor se decide de forma aleatoria, por intuiciones, por posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos o cuestiones puntuales en relación con el tipo de formación inicial, pero no siempre por una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre *historiografía y enseñanza*³.

³ MAESTRO GONZÁLEZ, P. "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia". En: *Rev. Clio y Asociados*. Santa Fe. Argentina, 1997; 2001.

Las investigaciones sobre las concepciones que tienen los profesores sobre la historia, exploran sobre el significado de la historia, construyendo tipologías que articulan los objetivos y significados de la historia en el plano epistemológico y pedagógico, las convicciones que tienen los docentes de cómo se construye y valida el conocimiento, son importantes para definir la enseñanza⁴.

En el contexto político actual, el sentido de la historia escolar está debilitado o suprimido y por ello las *finalidades de la enseñanza* cobran fuerza, en tanto se considera que la enseñanza de la historia es necesaria para la contribución a una *cultura compartida* y para la reflexión y la acción social y política; las finalidades cívicas, intelectuales y críticas, las patrimoniales, culturales y prácticas para la vida cotidiana atesoran vigencia para la conciencia histórica, la conciencia cívica y la conciencia territorial; instancias de inclusión y pertenencia⁵.

⁴ EVANS, R. (1991) "Concepciones del maestros sobre la Historia". En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales N 3 y 4*. AUPDCS, SHAVER, J (2001) "La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales". En: ARRONDO, C; BEMBOS, S. (comp.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens. Rosario.

⁵ TUTIAUX- GUILLON, N. "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivos de esta etapa". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2003; AUDIGIER, F. "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas". En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2002; FUNES, A. G. "Las historias enseñadas.

La *educación de la ciudadanía*, como campo teórico y práctico en el que se traducen acuerdos y desacuerdos, concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones, la forma de pensar los conflictos y la forma de resolverlos, las concepciones de educación, familia, escuela y de las otras instituciones, reconocen una pluralidad que adopta diversas formas y es pensada como identidad cultural.

La formación del ciudadano se entronca con la defensa del sistema democrático y por ello está presente en los lineamientos discursivos de las reformas educativas, en la producción bibliográfica y en investigación de la historia enseñada encontramos que la escuela se involucra en la *necesidad de fortalecer la memoria histórica* en tanto se interpreta que la democracia y la república lo requieren.

La articulación de *la enseñanza de la historia y la socialización política*, es una relación de larga data, en tanto la formación del ciudadano ha sido un núcleo que esta didáctica especial, ha tenido muy presente y hoy vuelve al centro de las preocupaciones. Es una temática de complejidad y numerosos debates han surgido en torno a diversas perspectivas y enfoques, producidos en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en la

Futuros posibles" (2010). *Revista Novedades Educativas* 235. Buenos Aires.; FUNES, A. G. "La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias". *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 8. Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona. N°9, 2010.

historia en los últimos tiempos⁶.

La diversificación en las formas de pertenencia, está cruzadas especialmente por lo que se ha dado en llamar la crisis de la esfera política que cuestiona antiguos imaginarios y sumerge en identidades que se definen de manera pluriescalar, situación que afecta directamente a las disciplinas escolares. El carácter ambivalente de las posibles identidades, necesita de una actitud autocrítica, especialmente en lo que atañe a la historia, en cuanto que su enseñanza ha formado parte tradicionalmente de la configuración identitaria. En ellas, suelen estar incluidos y entremezclados elementos cognitivos, imaginarios y emocionales.

Por otro lado, muchos problemas que aquejan a la práctica política en nuestro país son un tema fundamental de la enseñanza de la historia y en este caso la preocupación por los derechos de los *ciudadanos*, en su doble dimensión -la política y la comunitaria- ocupan un lugar central.

Ahora bien, sabemos que la democracia no es una meta a la cual hemos de llegar, sino un camino que tenemos que recorrer siempre, una conquista ético-

⁶ PAGÈS BLANCH, J. "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". En AAVV *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Diada Editores AUPDCS, 2003; SCHUJMAN, G.; SIEDE, I. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique, 2007; FUNES, A.G; PAGÈS, J. "Enseñanza de la historia y socialización política". *Revista Reseña de Enseñanza de historia* N° 8 APEHUN. Córdoba: Editorial Alejandría, 2010.

-política de cada día, que sólo a través de una autocritica siempre vigilante puede mantenerse. Es más una aspiración que una posesión y en tiempos de incertidumbre y riegos, el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado y la formación de la ciudadanía posibilita: una amalgama con la *conciencia histórica y la identidad*; construir miradas lúcidas y con sentido crítico respecto al mundo en que vivimos, responder a las preguntas del mañana; brindar oportunidades para ocuparse de uno mismo y de los otros son tópicos que la escuela y la enseñanza de la historia accionada por los profesores patagónicos que tienen presente en el sentido político del acto de educar.

La educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la participación ciudadana es, ante todo, cuestión de derechos y convicciones ético-políticas, de saberes, de valores y donde cada uno de estos criterios educativos se combina en la relación *enseñanza y realidad social*, mezcla química que posibilita la recuperación de la memoria didáctica y pedagógica que obliga a repensar en una transición histórica inédita como la actual, en las significaciones de la historia enseñada.

Algunos núcleos de las tendencias pedagógicas emergentes de la décadas de 1960/70 y también de los años de la recuperación democrática (1983) pusieron en el centro del debate: la articulación escuela y sociedad; la innovación de métodos y contenidos a la vez -pensar en la forma y el contenido-; la compleja relación práctica y teoría -las finalidades

y las prácticas de la enseñanza-; el protagonismo y compromiso profesoral quienes vivieron su época como profesores y ciudadanos comprometidos con valores de un mundo más justo e igualitario.

Innovadores que sabían que se enfrentaban a una enseñanza tradicional, tanto en las formas de aprender como en el saber transmitido, quizás hoy, las coordenadas son más complejos y multi-dimensionales, pero la herencia recibida es de valor para repensar la historia enseñada.

Herencias y experiencias de historia enseñada

En principio mencionare tres núcleos conceptuales ordenadores para pensar la formación docente en historia. El primero indica que la enseñanza de la historia tiene potencialidad en la construcción de *nosotros inclusivos*, es decir que existe una estrecha relación entre enseñanza, historia e identidad.

El segundo refiere a la perspectiva de los sujetos que enseñan historia. En ellas hay un núcleo de tradiciones interpretativas cuya preocupación aparece orientada hacia *el mundo del sujeto*, y hacia el “mundo de las significaciones”⁷.

Y el tercero marca que en una perspectiva crítica del hecho educativo, la

⁷ CASTORIADIS, C. *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira, 1990.

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

_____. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

acción de enseñar historia es siempre un acto intencional en el que se conjugan y entraman: las dimensiones socio históricas concretas y las institucionales; la formación docente y las experiencias laborales; las definiciones sobre la historia y sobre la enseñanza; la relación entre la historia y la política; las finalidades e intencionalidades; los conflictos y las reformas -entre otras-.

Esos tres núcleos son necesarios para orientar y abrir el trabajo de reflexión.

Sabemos que, el problema de la historia enseñada es complejo y amerita la capacidad de percibir el juego entre los aspectos intelectual, moral y político de las estructuras del saber⁸. Las historias enseñadas patagónicas imbrican estas cuestiones que se materializan en las *prácticas escolares*, en tanto construcciones/creaciones/opciones que los profesores desarrollaron y desarrollan como posibilidad y apertura a nuevos horizontes en el campo de la enseñanza de la historia.

Cuando intentamos un acercamiento a las diferentes maneras de ser profesor de historia, resulta inevitable reconocer la enseñanza en plural, emergiendo desde las utopías y desde las prácticas.

La sistematización de esta diversidad de experiencias pedagógicas, puede plasmarse en un mapa cuyos signos centrales son: hacedores de escuela, hacedores de enseñanzas de la historia,

hacedores de historias locales; ya que las llamadas 'fronteras' entre la escuela y el aula de historia son porosas posibilitan un entramado de actores y escenarios que, en ocasiones, no permite diferenciar cuál es su 'adentro' y dónde comienza el 'afuera'; con lo cual se replantean las maneras de entender la relación *enseñanza-historia-comunidad*, siendo estos escenarios simultáneamente afectados por la manera en que se realizan las prácticas pedagógicas, y entendiendo que las escuelas en nuestras sociedades cumplen un papel cultural amplio.

La tensión entre posiciones múltiples y variadas, donde coexisten lo nuevo y lo viejo en un mismo profesor, en un mismo centro escolar, nos muestra una enseñanza viva, atravesada por vectores con distintas orientaciones y magnitudes de fuerza, movida por sus actores, los cuales a su vez tienen distintas maneras de entender y realizar sus prácticas, de entender y realizar los 'cambios'.

Actores, escenarios y saberes adquieren rostros distintos y entre estos se tejen múltiples combinaciones y recomposiciones, expresión de variedad y riqueza. Formas distintas de hacer enseñanzas, de ser profesor en historia, dispersión, arco iris de experiencias que hablan por sí mismas y que buscan niveles de coordinación entre ellas para resistir la soledad y fragmentación, para romper, en general, con la insularidad a que se intenta someter las prácticas profesoras.

Conociendo algunas pistas de la historia enseñada en Patagonia y, a fin de esbozar algunos itinerarios en las prácti-

⁸ WALLERSTEIN; I. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa, 2004.

cas pedagógicas, centrando la mirada en el valor educativo de la *experiencia* profesoral en *enseñar historias inclusivas en el aula* en tanto permite deslizar a la subjetividad que conecta con la vida social del sujeto que enseña.

El tiempo en el que los profesores de historia patagónicos se constituyen en profesores es diferente: los que lo hacen en la década 1960 y en los primeros años de 1970 vivieron en un mundo que soñaba con más autonomía; los que se constituyen en tiempos de dictadura (1976) reconocen una formación sesgada y cruzada por el miedo; los que se forman en la recuperación democrática (1983) apuestan a lo colectivo y participativo; y los que lo hacen en la última década del Siglo XX conocen la fragmentación y la exclusión

Todos, ensayan y asumen relaciones diferentes con el conocimiento histórico, con el contexto, con el poder; procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo.

Tal como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios *singulares*, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. Las determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan en la tarea

cotidiana, eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones⁹.

Entonces, la práctica docente es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno, concentrada en el *enseñar* y el *aprender*; es un trabajo fundamentalmente centrado en torno a los *criterios de la acción pedagógica* con los que se pondrá en *circulación* determinado *campo de conocimientos*, donde los objetivos y la lógica están orientados al proceso de construcción de una problemática pedagógica¹⁰.

Donde la enseñanza no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como una praxis política y puede constituirse en ámbito privilegiado de deliberación pública, de construcción de ciudadanía y de cambios sociales. En tal sentido, la institución educativa, es un espacio atravesado por tensiones y conflictos que caracterizan a la sociedad y donde han existido posibilidades de abrir espacios genuinos de participación y de cambio junto a las tensiones y paradojas que marcan el impacto de las condiciones que regulan las prácticas desde las políticas educativas, desde el nivel organizacional y burocrático, desde el nivel de concreción curricular y en la multiplicidad y diversidad de escenarios de las prácticas y utopías vivenciadas por los profesores.

⁹ EDELSTEIN, G. "Práctica y residencias: memorias, experiencias, horizontes". En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 33. OEI, 2003.

¹⁰ ACHILLI, E. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor, 2000.

Las prácticas docentes se desarrollan en una realidad compleja, en un singular conjunto de relaciones y de acciones institucionalizadas históricamente; que son espacios sociales, políticos y culturales en los que se articulan tradiciones históricas, variaciones regionales, rasgos culturales, decisiones políticas, administrativas, pedagógicas e interpretaciones particulares.

La crisis societal y los mecanismos de la globalización que se encuentran yuxtapuestos, el proceso de desterritorialización y fragmentación social consolidado durante las reformas de claro corte neoliberal golpean las instituciones escolares y deslizan un trabajo de enseñar que no reconoce lo colegiado; hay que responder a situaciones más urgentes en tanto son realidades vitales en algunos casos y en otros las instituciones están atravesadas por múltiples acciones de protesta de los diferentes actores de la comunidad educativa que impiden el desarrollo de la actividad en las instituciones, en las que muchas veces no se sabe qué hacer, por dónde empezar.

La situación particular y específica de los mecanismos de regulación que implementa la autoridad educativa muchas veces acentúa el proceso de *fragmentación* que por momentos se torna caótico en lo administrativo y en lo didáctico.

La inexistencia de un diseño curricular, la imposibilidad de acuerdos mínimos y la necesidad de establecer un diálogo y acercamiento a los estudiantes que habitan en aulas superpobladas, hacen que los profesores transiten diferen-

tes caminos, algunos muy discutibles y resistidos por ellos mismos.

La enseñanza que circula en ellas está interferida por las condiciones materiales de una sociedad esclusera, por las regulaciones de las autoridades educativas provinciales que no propician ni potencian enseñanzas y aprendizajes; por grupos profesoriales heterogéneos en formación académica, en experiencias laborales, en militancias sociales y gremiales, en posicionamientos historiográficos, pedagógicos y didácticos, con compromisos diferenciados, pero y frente a todos los avatares está en pie, tiene vida y un grupo importante de profesores en historia tiene la mirada en el proyecto y sabe que hay muchos futuros posibles para los jóvenes y para ellos mismos.

En un escenario fragmentado, en el que se despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen rupturas en el imaginario docente, en la valoración de una enseñanza para la formación ético política, en el desconocimiento del proyecto y el futuro, los profesores de historia patagónicos dan cuenta de su adscripción a los *proyectos colectivos*, pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía.

Es claro que las escuelas públicas de la Nord Patagonia son muy heterogéneas y dinámicas, son instituciones enclavadas en una sociedad dual, de profundos contrastes en las condiciones materiales, sociales y simbólicas.

Las experiencias profesoriales patagónicas dan cuenta que la práctica docente es dinámica y el *cambio no se*

realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa, en comunidades de aprendizaje profesional en una cultura de colaboración con una estructura que la sostiene en el tiempo y las expectativas. La colaboración se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos: el foco es el proceso educativo en *la realidad del aula*.

Si las escuelas logran constituirse en comunidades educativas y trabajan para la inclusión, este proceso de transición no se desarrolla de manera individual sino de manera *colegiada y colaborativa*. Lo que más promueve el cambio positivo y lo que puede beneficiar a todos los alumnos es lo que se ha dado en llamar las “comunidades de aprendizaje profesional”. Las comunidades de aprendizaje profesional tienen cuatro dimensiones; la primera es que se trata de un grupo de profesionales, docentes y a veces otros profesionales que no son docentes, que trabajan colaborativamente, no individualmente en una cultura de colaboración. Segundo, la mayor parte de esta colaboración se concentra en cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Tercero, todos ellos usan evidencia e información como base de sus decisiones, no sólo intuición, no sólo experiencia. En cuarto lugar, está el proceso de revisión para considerar cuán efectivo está siendo el docente y cuán efectivos están siendo los cambios que el docente está haciendo en la escuela. Hay mucha evidencia que cuando se tiene una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela, se crea una gran diferencia en los logros de

los alumnos¹¹.

Una comunidad de aprendizaje profesional, no es una estrategia más entre un montón de estrategias. Construir una comunidad de aprendizaje profesional afecta *la cultura* de toda la escuela porque permite mostrar el interés de los profesores por los alumnos y el aprecio por el trabajo de los colegas, la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura escolar y su principal aporte es la preocupación en el aprendizaje de los alumnos y el uso de evidencias para mejorar colectivamente las prácticas.

Frente a los diferentes signos de los tiempos, los profesores patagónicos se *reconocen con estatura intelectual* ya que tanto la relación con el conocimiento, como la relación con el objeto mismo de conocimiento, en este caso la historia, está signada por el quehacer de su profesión, es decir por el objeto específico de la enseñanza¹² que el docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; si profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar; se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada, para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el re-descubrimiento de la realidad, del sentido de las cosas, la relación profunda entre los saberes heredados de distintas culturas; con una propuesta desde otra

¹¹ HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Barcelona: Morata, 2007.

¹² SALEME, M. *Decires*. Córdoba: Navaja Editora, 1997.

forma de conocer, desde nuevas estrategias de conocimiento.

La intención profesoral de *construir contra hegemonía* en los diversos ámbitos de la actuación profesoral, sea ésta áulica, institucional, gremial, de educación no formal y siempre con el *objetivo de enseñar a pensar críticamente*.

Remarcando una vez más que la educación es fundamentalmente asunto de carácter social, político y cultural y es en este ámbito complejo, en el que se sitúa el análisis de las experiencias profesoras. La conexión *pedagogía, política e historia* tiene larga tradición en la enseñanza y se inscribe en la significación de autonomía individual y colectiva que corresponden al proyecto democrático y emancipador. Los profesores de historia saben que encuentran su rumbo en el proceso mismo de transformarse, porque allí está el sentido potente de la historia y de su enseñanza.

En la trama profundamente compleja de enseñar historias, es importante reconocer no sólo los nuevos requerimientos del lugar del docente sino también la complejidad propia de la enseñanza de la historia que en el plano de la historia deseada invita al *diálogo presente, pasado, futuro*; a la *problematización* de la enseñanza; a la *construcción del conocimiento*.

Cuando los profesores relatan acerca de lo político se refieren a sus experiencias *ciudadanas*; a los sentidos de *lo político* -entendido como el vasto y difuso campo de ideas y representaciones respecto al orden colectivo y al poder- y

de *la política* -en tanto juego institucionalizado entre actores políticos-; a los sentimientos, deseos e intenciones de sujetos *comprometidos* con la historia, la educación y la enseñanza.

Enseñanza, historia y política es un trío educativo con una larga tradición, ellas han estado presentes en las diversas finalidades educativas sean éstas: *formativas* o *instruccionales* con propuestas de socialización política de *ciudadanos patriotas, ciudadanos nominales, ciudadanos democráticos, ciudadanos plenos, ciudadanos[...]*.

Las investigaciones en la historia enseñada nos indican que en la mayoría de los países del mundo, en los tiempos que corren, la concepción dominante es la posición conservadora. Éste es el problema real de la enseñanza de las ciencias sociales y la que cuestiona el futuro de tales enseñanzas, porque esta concepción ni cree en la democracia como forma de vida, ni cree en el valor que las ciencias sociales pueden tener para formar en los jóvenes una profunda conciencia democrática.

Éste es el reto del presente y hay que afrontarlo con una clara visión de futuro.

Si las escuelas pudiesen convertirse en foros democráticos, la enseñanza de la historia ocuparía un lugar importante en la formación democrática. Apostando por una *democracia de la diferencia* frente a la democracia homogeneizada; por un alumnado, que pueda utilizar los conocimientos históricos para interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y

con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios. Y que uno de estos cambios será, sin duda, el de la existencia de una realidad cada vez más diversa y plural ante la cual no hay historias ni humanidades comunes sino problemas comunes de hombres y mujeres, en definitiva, diversidad cultural de ayer, hoy y mañana¹³.

Una democracia de la diferencia apuesta a la formación política de las nuevas generaciones, atañe a la historia enseñada bucear en vivencias y experiencias y en nuestro país interesa construir explicaciones para las historias *recientes* de la Argentina.

Otro nodo que organiza la historia enseñada es la *temporalidad*, en muchas propuestas se visualiza un interjuego diacrónico y sincrónico que pone énfasis en los cambios y continuidades posibilitando establecer una relación dialéctica entre pasado y presente. Enfoque que constituye un buen aprendizaje de los cambios y de las duraciones que se dan en el seno de diferentes sociedades y acompañado de un trabajo destinado a la progresiva construcción de un mapa temporal basado en la cronología y en un modelo de periodización Partir del *tiempo presente* convoca a una historia, que nos involucra a todos, nos posibilita un diálogo permanente con el pasado, abre

ventanas a los complejos mundos cambiantes y dinámicos que nos preceden y con criterio nos provee herramientas para la construcción de proyectos sociales y colectivos, de futuro.

La *complejidad* del presente, indica que el aula de historia puede ser un espacio óptimo para *desnaturalizar lugares comunes*. La presencia omnipresente del presente, valga la redundancia, da cuenta del carácter naturalizador del mismo, y si naturalizamos el presente, también lo hacemos con el pasado y para que se produzca el dialogo se hace necesaria la traducción, en tanto estamos frente a un objeto extraño.

Las experiencias profesoras dan cuenta de sus memorias ciudadanas y pedagógicas, del lugar de observadores participantes del proceso sociohistórico y pedagógico y saben que en la realidad social se juegan diferentes conflictos y que poner en cuestión la enseñanza de los *sentidos del pasado*, permite el análisis de consideraciones políticas o sociales problemáticas y se convierte en un lugar conflictivo y de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente.

Las decisiones de la enseñanza, como las decisiones sobre las cuestiones sociales, comprenden cuestiones morales, interrogantes sobre los propósitos sociales de la enseñanza e interrogantes referidos a los valores, la empatía y el significado existencial para estudiantes y docentes. Una práctica de la epistemología o un enfoque del saber acerca de las prácticas debe abarcar una racionalidad

¹³ PAGÈS BLANCH, J. ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. En: ESTANY, A.; IZQUIERDO, M.; SELLÉS, M. A. (ed.): *Éndoxa. Ciencia y Educación*. Series filosóficas 14. UNED. Facultad de Filosofía. 2001.

de fines que indique ¿qué espera la sociedad de las escuelas? y ¿de la enseñanza de la historia?

Rozada Martínez (1997)¹⁴ utiliza el concepto de ideal de formación de Blankertz - aquellas características básicas de un modelo didáctico basado en la formación- y asigna al ideal político de ampliar al máximo la democracia el sentido de los foros permanentes de participación en los que cada profesor somete a deliberación pública su ideal de formación; esto es la exposición de la finalidad principal de la enseñanza que posibilita dilucidar dilemas o incertidumbres que se presentan en la acción docente.

Es claro que las finalidades formativas se ligan siempre a los valores dominantes de una sociedad particular. Joan Pagès (1998; 2007)¹⁵ se pregunta si la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales, por ende, si la historia tiene que ¿socializar o contrasocializar? Entendiendo socializar como la transmisión de los valores hegemónicos, y contra socialización entendida como la educación en valores alternativos. Siguiendo con la línea argu-

mentativa de las finalidades socializadoras o contra socializadoras sostiene que en la enseñanza de la historia el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado.

Al bucear en el sendero de desentrañar las legitimidades de enseñar historia, resulta claro que éstas no son estáticas ni monolíticas por lo cual hay que considerarlas en el proceso de movimiento propio de la realidad social y de amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones, que influyen mediante el enfrentamiento y el compromiso en la dirección del cambio.

Formación docente continúa

El sentido unívoco de la escuela y la enseñanza de la historia pertenece al pasado y hoy, en la nueva coyuntura, cuando el destino y el mandato crujen dan paso al deseo, en una perspectiva más abierta y libre, generando nuevas responsabilidades y niveles de participación y creatividad difícilmente concebible en términos conscientes. La historia y la enseñanza de la misma aparece condensada en las formas culturales que dotan de sentido las acciones, una parcela de esa historia sedimentada y reescrita por estos profesores patagónicos es lo que me interesa que circule como herencia y experiencia.

Se por vivencia y experiencia que la escuela pública del nivel medio en la Nord Patagonia resistió en pie el temporal producido por la implementación de las políticas neoliberales, sean éstas receptoras de alumnos de clase media o empobrecidos o directamente excluidos

¹⁴ ROZADA MARTINEZ, J. *Formarse como profesor*. Akal. Madrid, 1997.

¹⁵ PAGÈS BLANCH, J. "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". En: AAVV *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Diada Editores AUPDCS, 1998.

—. "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado". En: AVILA RUIZ, R; LOPEZ ATXURRA, R; FERNANDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUDPCS. Bilbao, 2007.

y con profesoras y profesores cuya adscripción teórica, historiográfica, pedagógica o política no importa, todos dan cuenta del desmoronamiento de la escuela media y de los esfuerzos de algunos colectivos profesoriales por sostenerla en pie.

Escuelas que están fragmentadas, quebradas y que necesitan otra agenda si desean responder a: ¿para que sirve la escuela? Para pensar este interrogante propongo utilizar el método de la crítica histórico conceptual, a fin de que los profesores que se inicien adviertan como dice Paulo Freire *los peligros de este tiempo y ganen fuerzas y coraje para luchar por otra escuela*.

Dice Pierre Bourdieu (2003)¹⁶ que a veces es necesario restaurar conceptos para hacerlos más precisos, pero también para hacerlos más vivos, y también quizás para posibilitar un cambio de sentido que implica desde el inicio el des-ocultamiento de las presiones de distinta índole que condicionan sin expresarlo con claridad, las líneas matrices que a manera de urdimbre, sustentan la *formación docente en historia* que vista en retrospectiva conducen a mirar hacia delante y requieren imaginación para reconocer nuestra auténtica realidad.

Algunos autores sostienen que los sistemas educativos de nuestro mundo quizás estén usando formas sutiles de

desescolarización, contra las que hay que luchar también sutilmente, esto es sabiendo como sabemos históricamente, que los procesos de escolarización obligatoria en la era del capitalismo no han sido ni son garantía de emancipación social ni intelectual de las clases subalternas. Precisamente el *pensar históricamente* ayuda a defender estratégicamente una escuela pública justamente para imaginar su superación en tanto forma jerárquica y disciplinaria de distribución del conocimiento. Y en esta búsqueda del pensar históricamente anudan los caminos de la arqueología y la genealogía de la escuela.

Entonces, preguntar qué puedo hacer, genera una cadena de interrogantes desde el sencillo ¿por qué? al conflictivo ¿para qué? se forma el docente. Situar el problema significa pensar en la historicidad y en la ubicación espacial del proceso de formación docente.

La *educación* se convierte así en un punto fundamental, y es necesario definir nuevamente el quehacer de la educación, sobre todo en el *campo específico del enseñar historia*, tanto en los diseños de las prácticas como a la investigación de sus problemas

En referencia al diseño de las prácticas iniciales de los profesores de historia y en articulación con la investigación, me interesa pensar en un *espacio de formación docente* continúa que coloque a los profesores noveles y a los experimentados en diálogo constante unos con otros y que los disponga a constantes revisiones, a análisis críticos, en fin, que

¹⁶ BOURDIEU, P. "Doxa y vida cotidiana. Una entrevista". En: ZIZEK, S. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2003.

los identifique con el proceso de construcción de conocimientos para que se constituyan en docentes que dominen las estrategias de conocimiento, que estén preparados para hacerse preguntas, para interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente.

Ese espacio de formación lo imagino como una red, en tanto la imagen que evoca da cuenta de una forma de organización donde se rompen las jerarquías y se promueven las relaciones horizontales y, su actividad y existencia depende de la iniciativa de cada una de sus partes y no de una instancia central única.

Los profesores, organizados en redes comparten experiencias, saberes, preguntas, búsquedas, pero también ponen en marcha proyectos de enseñanza, de sistematización, escritura, innovación, investigación, se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos individual y colectivamente. De esta manera se configuran comunidades de saber pedagógico.

El trabajo académico en red constituye una importante estrategia organizativa que permite, en todos los niveles educativos y aun en los ámbitos de la educación no formal, potenciar la adquisición de conocimientos mediante formas horizontales y menos rígidas de los tiempos y espacios en que tienen lugar los procesos formativos. Las redes constituyen medios para tener acceso a nuevas opciones de formación docente.

Un núcleo conceptual para pensar

la vida en las aulas de historia en ese espacio de formación docente, es restaurar y hacer más vivo el lugar de la *transmisión*, del *orden de las sucesiones*, del linaje y de la herencia en el sentido más amplio del término¹⁷.

Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar a otro a incorporarse en una tradición, reconocerse en un linaje y en una historia. Es una tarea compleja, ambigua, que no se resuelve en formas cerradas y universales, sino que nos vuelve a plantear cuestionamientos e inquietudes una y mil veces¹⁸.

La cuestión de la transmisión cobra presencia cuando un grupo o una civilización han estado sometidos a conmociones más o menos profundas, como las vivenciadas en el Siglo XX y, se trata de una preocupación que no surge en cualquier momento de la Historia. Se parte de una profunda perturbación interior en la que la sociedad debe encontrar razones para reanudar sus lazos con el pasado, clarificar el presente a través de una historia a fin de proporcionar nuevas raíces al porvenir.

La transmisión de una cultura, una creencia, una filiación, una historia, durante mucho tiempo pareció funcionar por sí misma. Parecía algo natural, espontáneo, una generación reproducía las

¹⁷ BOURDIEU, P. *Miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000.

¹⁸ DUSSEL, I. "La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria". En: GUELERMAN, S (Comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, 2001.

creencias, el modo de vida, el dialecto o la lengua de las que la habían precedido integrando lentamente las nuevas adquisiciones. Esta visión idílica está sin embargo contradicha por los hechos y en cada uno de nosotros palpita la necesidad de transmitir íntegramente a nuestros descendientes aquellos que hemos recibido.

Jacques Hassoun (1994)¹⁹ dice que somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biografía) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización.

Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus *pasadores*. Pero lo que hemos heredado es constantemente modificado de acuerdo a las vicisitudes de nuestra vida, de nuestros exilios, de nuestros deseos.

Lo que le resulta apasionante en la aventura de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente al nuestro y, sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitimos.

Una transmisión ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo pero probablemente siempre existe un desgarramiento en la tensión existente entre una transmisión, por más lograda que ésta sea, y un

deseo que intenta situar al sujeto en el espacio de su verdad, de su vida, de su existencia. Además, transmitir equivaldría tal vez a tener en cuenta que jamás evitaremos a nuestros descendientes el hecho de que su camino esté sembrado de obstáculos cuando intenten conciliar la historia pasada con lo actual de su deseo subjetivo.

Es necesario entender la transmisión como un ofrecimiento de algunos elementos que cada uno de los miembros de una descendencia recibe y, que recompondrá a su manera y que será sin ninguna duda sometido a su vez a nuevas modificaciones.

La prueba que la travesía de ese pase ha sido lograda se encuentra en ese mínimo desplazamiento: eso es lo que se llama subjetivar -individualizar- una herencia a fin de poder reconocerla como propia.

Entrar en contacto con lo nuevo que se presenta, ser profesora o profesor en historia, busca reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que a priori me resultarían desconocidas. No existe lo inaugural, y las prácticas de la enseñanza nunca lo son, todo acto fundador supone la existencia de la transmisión -aunque sea evanescente- en el orden de la subjetividad humana.

Pero cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y más podrá inscribir al suje-

¹⁹ Hassoun, J. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor, 1994.

to en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular, eterno retorno, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta en donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente.

En síntesis, transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden un *saber-vivir*, término que debemos tomar en su acepción más fuerte. No en el sentido de un intento desesperado de crear una identidad-calco entre los predecesores y los descendientes sino al modo de un discurso que sería procesado de aquello que se ofrece como herencia.

Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar. Las palabras a lo mejor son siempre las mismas, pero existe un estilo que le es particular al grupo de profesores de historia, que permitirá que cada uno retome por su cuenta, las *experiencias* y *herencias* de los que enseñaron en otras épocas, ellos están dispuestos a ser pasadores de sus memorias pedagógicas, a dar y recibir en esta quimera de enseñar más historias.

Sus *memorias pedagógicas* son una reconstrucción de las historias enseñadas, en esa reconstrucción cobra una importancia vital la ubicación de la tarea del profesorado de historia en los contextos políticos en los que ejerce su enseñanza. Las experiencias y vivencias de profesores y profesoras pueden ayudar a los estudiantes de profesor de historia actuales a comprender la naturaleza política e ideológica de su tarea. El contexto

político se constituye en un texto de las historias enseñadas, y la dimensión política e ideológica del acto de educar se materializa en las finalidades de la enseñanza y en las prácticas de la historia, que las sabemos heterogéneas.

Ofrecer el corpus analítico -fragmentos de entrevistas y documentos educativos- como así también el encuentro cara a cara con profesoras y profesores posibilitara a estudiantes y/o profesores noveles, analizar los cambios y las permanencias en las finalidades formativas de la historia enseñada.

Reflexionar sobre la elección y la acción de ser profesores de historia, es un esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, la figura del intelectual crítico, es la de un profesional que participa activamente en el esfuerzo por develar lo oculto, por desentrañar el origen histórico y social de lo que se nos presenta como “natural”, por conseguir captar y mostrar los procesos por los que la práctica de la enseñanza queda atrapada en pretensiones, relaciones y experiencias de dudoso valor educativo. Todo esto supone, normalmente, un proceso de oposición o de resistencia a gran parte de los discursos, las relaciones y las formas de organización del sistema escolar. Posicionarse en prácticas que propicien valores emancipatorios, desafiar los contenidos instituidos, reconocer el sentido político de la enseñanza es parte de la construcción de estos docentes.

La docencia es, se quiera o no, una parte cardinal del proceso de conocer la

historia, salvo que se niegue su carácter social, reduciendo el saber histórico a la pura erudición. La enseñanza de la historia, y sus comunidades de aprendizaje, es una actividad creativa y difícil que condiciona, y retroalimenta, la fase investigadora del proceso de reconstrucción del pasado.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, E. *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. Rosario. 2000.

AUDIGIER, F. Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2002.

BOURDIEU, P. *Miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000.

_____. “Doxa y vida cotidiana. Una entrevista”. En: ZIZEK, S. *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2003.

CASTORIADIS, C. *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira, 1990.

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

_____. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba. 1997.

DUSSEL, I. “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria”. En: GUELERMAN, S (Comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

EDELSTEIN, G. “Práctica y residencias: memorias, experiencias, horizontes”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 33. OEI, 2003.

EVANS, R. “Concepciones del maestros sobre la Historia”. En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales N 3 y 4*. AUPDCS, 1991.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Tierra Nueva, 1972.

FUNES, A. G.; PAGÉS, J. “Enseñanza de la historia y socialización política”. En: *Revista Reseña de Enseñanza de historia* N° 8 APEHUN. Editorial Alejandría Córdoba, 2010.

FUNES, A. G. “Las historias enseñadas. Futuros posibles”. En: *Revista Novedades Educativas* 235. Buenos Aires, 2010.

FUNES, A. G. “La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 8. Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona. N°9, 2010.

GUIMARÃES FONSECA, S. Y A. FERNÁNDEZ DA SILVA JUNIOR. “Ciencia

- histórica, identidades y enseñanza de la historia en escuelas del medio rural brasileño”. En: *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Apehun, Ed. Alejandría, Octubre, Nº 7, 2009.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Barcelona: Morata, 1999.
- HASSOUN, J. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor. 1994.
- MAESTRO GONZÁLEZ, P. “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia”. En: *Rev. Clio y Asociados*. Santa Fe. Argentina, 1997.
- _____. “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado”. En: ARRONDO, C; BEMBOS, S. (comp.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Homo Sapiens. Rosario, 2001.
- PAGÈS BLANCH, J. “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales”. En *AAVV La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Diada Editores AUPDCS, 1998.
- _____. ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. En: ESTANY, A.; IZQUIERDO, M.; SELLÉS, M. A. (ed.) *Éndoxa. Ciencia y Educación*. Series filosóficas 14. UNED. Facultad de Filosofía. 2001.
- _____. “Ciudadanía y enseñanza de la historia”. En: *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*. Universitat APEHUN. Córdoba, 2003.
- _____. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”. En: AVILA RUIZ, R; LOPEZ ATXURRA, R; FERNANDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUDPCS. Bilbao, 2007.
- ROZADA MARTINEZ, J. *Formarse como profesor*. Akal. Madrid, 1997.
- SALEME, M. *Decires*. Córdoba: Navaja Editor. 1997.
- SCHUJMAN, G.; SIEDE, I. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Aique. Buenos Aires, 2007.
- SHAVER, J. “La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales”. En: ARRONDO, C; BEMBOS, S. (comp.) *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosário: Homo Sapiens, 2001.
- SIEDE, I. *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la es-*

cuela. Buenos Aires: Paidós. 2007.

TUTIAUX- GUILLON, N. “Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivos de esta etapa”. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2003.

WALLERSTEIN, I. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa, 2004.

ZAMBONI, E. (org.). *Digressões sobre o Ensino de História. Memória, história oral e razão histórica*. Brasil: Editora Mariadocais, 2007.

