



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***Pluralidades y tensiones en las prácticas de la enseñanza de la Historia.
Un estudio de caso en el nivel medio de la ciudad de Tandil.***

Tesis doctoral a cargo de la profesora Vanesa Gregorini para acceder al grado de Doctora en Ciencias de la Educación bajo la dirección de la Dra. Mónica Blanco y la codirección de la Dra. Silvia Finocchio.

Fecha de entrega: 23 de febrero de 2017

Quiero agradecer

A quiénes cedieron su tiempo y energía para el diálogo y el intercambio, para la lectura, la escucha y la reflexión, abriendo así caminos inesperados, interrogantes impensados y posibilidades de encuentros reverdecidos.

Resumen

La presente investigación explora las variables que se entretajan y las posibles tensiones que atraviesan a las prácticas docentes desplegadas cotidianamente en el aula de Historia del nivel medio. Además, procura establecer líneas de análisis que permitan identificar la existencia de elementos estables y cambiantes en las culturas escolares a partir de indagar las prácticas, percepciones y opiniones de los docentes, actores fundamentales de las transformaciones educativas. Para esto, discurre entre dos campos del saber: los estudios culturales que han colocado al accionar de los sujetos como motor de cambio de las culturas escolares y la etnografía como enfoque privilegiado que permite acceder a las prácticas, aspectos de particular relevancia para comprender el cotidiano áulico, más allá de lo impuesto o documentado.

La inmersión en la pluralidad de las prácticas docentes permitió determinar la existencia de tres componentes básicos que convergen en la conformación de las mismas: la formación inicial, la experiencia adquirida y los documentos curriculares. Tales elementos adquieren sentido dentro de una realidad áulica que evidencia la existencia de prácticas frecuentes cuya esencia es el desarrollo de explicaciones dialogadas. En general, son motorizadas por la realización de interrogantes guiados por los docentes. Asimismo, hallamos que los profesores ponen en marcha no sólo lo que consideran relevante para fomentar el aprendizaje sino también aquello que es posible desplegar dentro de los diversos contextos educativos. En esta búsqueda, emplean diversos materiales como sostenes de las tareas cotidianas, albergando sentidos y criterios diversos. Especial atención revisten aquellos materiales puestos a disposición por el advenimiento de la cultura digital y cuya incorporación en el aula ha tensionado la tarea docente al punto de desafiar sus fundamentos. En este contexto, se halla la existencia de prácticas plurales y en tensión que adquieren particular relevancia en la exploración de los factores que confluyen en la enseñanza de la Historia hoy.

Palabras clave: culturas escolares, prácticas docentes, enseñanza, Historia.

Abstract

This investigation explores the merging variables and possible tensions generated in the everyday teaching of History in high school classrooms. It also seeks to establish lines of analysis to identify the existences of stable and variable elements in school cultures by means of investigating teachers' methods, perceptions, and opinions, which are essential to achieving educational transformations. For this purpose, this study considers two fields of knowledge: cultural studies that have positioned the subjects' actions as a force of change in academic cultures, and the ethnography as the main focus for accessing the teaching activities; being both of particular relevance when it comes to understanding the everyday classroom beyond the imposed and documented facts.

The immersion in the plurality of the teaching activities led to determine the existence of three basic components that converge in the shaping of the aforementioned: initial education, gained experience, and curricular documents. Each element acquires meaning in the everyday classroom showing the existence of frequent activities that focus on the development of dialogued explanations. In general, they are triggered and led by teachers by means of questions. In this way, teachers carry out what they consider important to encourage the learning process and display every aspect related to the diverse educational contexts. For this purpose they use different types of materials as support for the everyday tasks, carrying meaning and diverse criteria. Material related to the emergence of the digital culture receives special attention and its incorporation to the classroom has created tension in the teaching task to the point of challenging its basis. In this context lays the existence of plural activities and activities in tension which is of particular importance to the investigation of factors that come together in the nowadays teaching of History.

Keywords: school cultures, teaching activities, teaching, History.

Índice de contenidos

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Índice de contenidos.....	5
Índice de figuras.....	7
Introducción.....	8
I. Las prácticas áulicas: la enseñanza y la transmisión en contexto.....	10
1.1 Estudiar las prácticas docentes.....	10
1.2 Sobre enseñar y aprender.....	14
1.3 Acerca de la transmisión.....	21
II. Culturas escolares: un concepto para desarmar.....	25
2.1 Aportes de los estudios culturales.....	26
2.2 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura?.....	31
2.3 Posibles miradas culturales sobre la escuela.....	35
2.4 Los sujetos escolares en foco: profesores como creadores.....	41
2.5 Saberes escolares y prácticas docentes en Historia.....	47
III. Aspectos metodológicos.....	54
3.1 Estudio de caso.....	54
3.2 Algunas consideraciones sobre la Etnografía en educación.....	56
3.3 Documentar lo no documentado.....	61
3.4 Las entrevistas.....	73
IV. Las prácticas docentes: la Historia y la educación en plural.....	79
4.1 Los docentes y la propia formación.....	79
4.2 Los docentes y la propia experiencia.....	92
4.3 Los docentes y los diseños curriculares.....	99
V. Las prácticas áulicas: la Historia en plural.....	114
5.1 Los docentes y las prácticas áulicas.....	114
5.1.1 Prácticas reconocidas (estrategias).....	118
5.1.2 Prácticas resistidas y negociadas (tácticas).....	140

5.2 Los docentes y las prácticas áulicas de Historia.....	159
5.2.1 Prácticas frecuentes (que explican, interrogan y guían).....	160
5.2.2 Prácticas posibles (contextualizadas).....	217
5.2.3 Prácticas multimateriales.....	235
VI. Las prácticas áulicas: la Historia y la tecnología.....	281
6.1 Prácticas en tensión por la cultura digital.....	281
6.2 Prácticas en tensión por las políticas educativas de introducción de tecnología.....	300
6.3 Prácticas en tensión por el desarrollo de contenidos digitales.....	312
Conclusiones: repensando la pluralidad en la enseñanza de la Historia.....	321
Referencias bibliográficas.....	337
Documentos consultados.....	364
Páginas de internet.....	368
Anexo: Esquema de las entrevistas.....	370

Índice de figuras

Figura 1: La configuración de los saberes escolares.....	51
Figura 2: Espiral reflexiva de los problemas prácticos.....	53
Figura 3: Disposición espacial del aula de la Escuela 1 (grupo 1).....	232
Figura 4: Disposición espacial del aula de la Escuela 1 (grupo 2).....	232
Figura 5: Disposición espacial del aula de la Escuela 2 (grupo 3).....	233
Figura 6: Disposición espacial del aula de la Escuela 3 (grupo 4).....	233
Figura 7: Disposición espacial del aula de la Escuela 4 (grupo 5).....	234

Introducción

Dada la necesidad de tender puentes entre la enseñanza de la Historia en el nivel medio y la investigación académica, el presente estudio tiene el propósito de indagar las prácticas docentes desplegadas en el cotidiano escolar. El objeto principal de la pesquisa son los decires y haceres de los profesores, considerados como actores fundamentales de las culturas escolares y cuya tarea esencial es la transmisión, como medio para fomentar el encuentro de los alumnos con el aprendizaje. De tal forma, se sostiene que las prácticas docentes gozan de una autonomía relativa, ya que exploran derroteros que oscilan entre aspectos creativos y la existencia de contextos institucionales que refuerzan ciertas prácticas al tiempo que obstaculizan el surgimiento de repertorios inéditos.

En el primer capítulo, se presenta el objeto de estudio y se delinear los interrogantes iniciales. Además, se discurre sobre dos conceptos que operan como fuerza motriz de esta indagación: enseñar y aprender, sus posibles intersecciones y discrepancias dentro del contexto escolar actual. Luego de reflexionar respecto a las nociones aludidas, se cavila sobre el significado particular que adquiere la *transmisión* en la enseñanza de la Historia como acción fundamental de la tarea docente.

El objetivo del segundo capítulo es recorrer los sentidos detrás de las prácticas docentes como un componente sustancial de las culturas escolares. En el mismo, se pretende realizar un pasaje por los aportes de los estudios culturales a la comprensión del sujeto como motor del cambio histórico, subrayando la importancia que reviste su proyección en los análisis sobre la escuela y su cotidianeidad. Luego, a partir de un relevamiento sobre las investigaciones que han colocado a los docentes como vector de las exploraciones áulicas, se presentan algunas líneas de análisis desplegadas así como la relevancia adquirida por el objeto de estudio en las últimas décadas.

En el tercer capítulo del trabajo, se explicitan los fundamentos metodológicos que orientan la investigación sobre las prácticas docentes. La elección de un estudio de caso, la realización de entrevistas a un grupo de profesores y la adopción de la perspectiva

etnográfica, conforman los pilares de un abordaje cualitativo que pretende aportar a la comprensión de aquello que sucede mientras la Historia se enseña.

La inmersión en la pluralidad de las prácticas docentes se inicia en el capítulo cuarto mediante el sondeo de una tríada de elementos que se entretajan en la conformación del quehacer diario: la formación inicial, la experiencia adquirida y los documentos curriculares. A este panorama inicial, se suma el buceo por la realidad áulica cotidiana que manifiesta la existencia de prácticas reconocidas ligadas a aquellas que generan resistencia y las que permiten negociaciones entre los sujetos escolares. Tales aristas se abordan en el quinto capítulo, junto con el análisis de las prácticas que los docentes despliegan en la búsqueda constante por fomentar encuentros con el aprendizaje. Las prácticas que se denominan *frecuentes* son aquellas que se repiten de forma notable en el aula y se hallan signadas por la explicación dialogada, motorizada por preguntas de diverso tipo y bajo la guía constante del docente. Como andamiajes privilegiados de las explicaciones, emergen las relaciones entre el pasado y la actualidad, el énfasis en los conceptos, la ubicación temporal y la batalla contra el estudio memorístico. Luego, las *prácticas posibles* describen a aquellas factibles de desarrollarse dentro de los diversos contextos educativos, con sus elementos particulares que habilitan o desalientan ciertos hábitos o actividades. Por último, se pretende examinar los múltiples materiales que sostienen las prácticas cotidianas así como las ideas y sentidos detrás de sus usos.

En estrecha relación con la multimaterialidad que sustenta el despliegue de las prácticas docentes, en el capítulo sexto se alude a las tensiones que la cultura digital, así como el desarrollo de contenidos y políticas educativas de reciente implementación, genera en el diseño y la puesta en marcha de las tareas dentro del aula. Las percepciones y los criterios docentes expresan que los diversos contenidos y prácticas posibilitados por la cultura digital permanecen en el nivel de la enunciación, sin anclaje en prácticas concretas, aunque operan como factores que tensionan los fundamentos del *hacer* docente. Para finalizar, en las conclusiones se recuperan algunas líneas de análisis abordadas, resultados obtenidos, así como proyecciones para futuras indagaciones.

I. Las prácticas áulicas: la enseñanza y la transmisión en contexto

1.1 Estudiar las prácticas docentes

Comprender qué sucede dentro del aula mientras la Historia se enseña (y, algunas veces, se aprende) 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. Por tanto, el objeto de estudio se focaliza en los docentes, sus prácticas, opiniones y concepciones sobre la enseñanza de la Historia, en tanto que el accionar de los alumnos queda postergado y se analiza sólo en relación con las acciones de los profesores. Así, se plantean una serie de preguntas iniciales: ¿Cuáles son las variables que convergen en el despliegue de las prácticas docentes en el aula de Historia? ¿Qué sentidos, criterios y percepciones anidan detrás de tales prácticas? Además, teniendo en cuenta el desarrollo de la cultura digital, este trabajo se cuestiona sobre los modos en que se ven interpeladas las prácticas áulicas a partir de la incorporación de materiales tecnológicos y digitales.

Por tanto, 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. El análisis evidencia que se trata de prácticas imprevistas y creativas que están compuestas, al mismo tiempo, por acciones y elementos estables que acrecientan su pluralidad, dificultando su circunscripción en categorías fundadas a priori. En estrecha vinculación, se procura explorar el cotidiano escolar ubicando el foco en los docentes, hacedores imprescindibles del cambio educativo, destacando sus percepciones, saberes y prácticas, dimensiones que trascienden lo impuesto o documentado. El propósito de tal exploración es, a la vez, dar cuenta de las tensiones generadas por la existencia de elementos estables en las aulas así como por la introducción de materiales renovados que convergen en la conformación de prácticas latentes.

Para poder indagar tales cuestiones, resulta imprescindible sumergirse en las *culturas escolares*,¹ consideradas como un entramado diverso y en absoluto homogéneo,

¹ En el segundo capítulo se ahondará en los aportes y en las precisiones del concepto.

con límites difusos, que se define por poseer contradicciones internas y características cambiantes. La categoría *culturas escolares* permite ubicar en el foco de observación el accionar creativo de los sujetos que hacen la escuela y que tienen capacidad de agencia, dentro de determinada estructura y en el marco de un contexto institucional que redundan en promover ciertos valores, significados y reiteración de actividades. Colocar a los sujetos en el eje de análisis permite acercarse a los usos, apropiaciones y lecturas de aquello que está normado o documentado. De tal forma, se sostiene que las prácticas cotidianas pueden motorizar el cambio de las culturas escolares, abriendo senderos renovados que, con frecuencia, se hallan latentes.

Para estudiar el aula y lo que allí sucede, se parte de considerar a los profesores 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. Con la profunda convicción de que la práctica docente es una obra artesanal (Sennett, 2008) y llena de incertidumbres (Jackson, 2002), nos sumergimos en la cotidianeidad del salón de clases. Tal buceo se realizó asumiendo la inexistencia de buenas o malas prácticas, así como con la convicción de 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 la Historia en el nivel medio.

El problema planteado sobre el hacer docente, las prácticas y decisiones que lo sustentan, llevó a investigar los discursos de los profesores —por medio de la realización de entrevistas— y a adoptar la perspectiva etnográfica como una forma de abordar el objeto en cuestión. Es preciso señalar que la pregunta de investigación se fue transformando al tiempo que se desarrollaba el trabajo de campo en las escuelas. Transitar las aulas, dialogar con los docentes y las horas de intercambio dentro de los salones de clases fueron promoviendo la emergencia de cuestiones antes impensadas, especialmente, en torno a las

acciones y sentidos del “otro” observado. Los primeros interrogantes formulados empleaban categorías preconcebidas con una alta carga de valoración. Por ejemplo, intentaban buscar la relación entre norma y práctica, advirtiendo la adecuación entre los decires y haceres de los informantes con aquello que figura en los documentos y en las normativas.

Aunque el punto de vista del investigador posee una persistencia difícil de disipar, sólo la permanencia en el campo permite entrar en contacto con la perspectiva del “otro”, para lo cual se requiere de tiempo y apertura. Por consiguiente, la presencia prolongada en las instituciones contribuyó a ajustar la mirada, hacia y desde el aula, a fin de atender a lo que allí acontece. Una vez transcurridas las primeras semanas de diálogos y observaciones, se evidenció que los interrogantes iniciales no formaban parte nodal de las preocupaciones de los actores y que los avatares de la cotidianidad discurrían por carriles diferentes a los planteados por la pesquisa.

Ahora bien, una vez dentro del campo de investigación surgió la siguiente cuestión: ¿Cómo distinguir aquello que es propio de las culturas escolares? Siguiendo los planteos de Rockwell (2009), una práctica cultural se expresa empíricamente a partir de una reiteración de acciones con determinado significado y cierta historicidad (que puede ser breve y local), donde se ponen en funcionamiento los sistemas semióticos que posibilitan la interacción y la comunicación. Así, las prácticas se van configurando con cierta expectativa, significado y reiteración, por lo que se convierten en acciones reconocidas, asumidas, castigadas o resistidas. La inclusión de una mirada histórica sobre las prácticas, tal como sugiere la autora, permite captar los aspectos que permanecen, las herencias y la larga duración, pero también las diferencias, aquello que cambia, las grietas causadas por el accionar cotidiano y la negociación con la norma, experiencias que suceden más allá de lo impuesto o documentado.

En consonancia con los planteos de Rockwell, estudiar las culturas escolares requiere atender no sólo a aquello que prevalece, las prácticas dominantes, sino también alumbrar los bordes, los espacios vacíos, la entrelinea que escapa de la línea. Incluso en los

silencios reside la fuerza de las prácticas. La adopción de tal perspectiva configura una posibilidad para reconocer a las prácticas perennes y arraigadas, que la mayoría de las personas que han transitado la educación formal podría identificar como propias de la enseñanza de la Historia, pero también a aquellas prácticas fugitivas que introducen sutiles innovaciones y que juegan en el terreno de las tácticas, introduciendo pluralidades y tensiones a lo cotidiano y enriqueciendo las diversas *maneras de hacer*² la Historia en la escuela.

Por tanto, mirar las prácticas docentes asociadas a la Historia implica ubicar la lupa en un aspecto específico de las culturas escolares. Sobre la base de los interrogantes y aportes planteados se sostiene, a modo de hipótesis de trabajo, que las prácticas asociadas a la enseñanza de la Historia se caracterizan por ser plurales y estar atravesadas por tensiones que las desafían cotidianamente. Entre la pluralidad se hallan algunas dimensiones factibles de ser inferidas por medio de las opiniones y percepciones de los docentes; tales como el rol de la formación inicial, la experiencia y los diseños curriculares, aspectos constituyentes de las prácticas cotidianas.

De igual modo, explorar las variables que convergen en las prácticas requiere, además de un acercamiento a los decires docentes, una inmersión en el cotidiano escolar. Tal sondeo permite dilucidar cuestiones relacionadas a las intervenciones más frecuentes del profesor (explicación, interrogación, guía), a los materiales que se utilizan como sostenes de las tareas áulicas así como a la influencia que el contexto escolar reviste en la creación de posibilidades para el despliegue de las prácticas. Por último, el avance de la cultura digital, las políticas de incorporación de la tecnología en el aula y el desarrollo de contenidos digitales se presentan como factores que tensionan las prácticas cotidianas de los docentes, desafiando su hacer cotidiano e interpelando las percepciones y concepciones

² 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*. Tales conceptos serán retomados en el apartado 2.3 “Posibles miradas culturales sobre la escuela”.

sobre la enseñanza. Se sostiene que tales prácticas *emergentes*³ se despliegan cotidianamente como aspectos imprevistos y no documentados, generando *maneras de hacer* creativas que no implican, ineludiblemente, la construcción de significados diferentes detrás de ellas pero que se erigen como un factor de tensión de las mismas.

En línea con la conceptualización propuesta por De Certeau (1979), es preciso identificar la existencia de prácticas que se tejen en el terreno de las *estrategias* y otras que se dirimen en el plano de las *tácticas*. Las primeras, son acciones reconocidas que los sujetos realizan sin necesidad de estar escritas, avaladas, que perviven en el tiempo y son distintivas de las culturas escolares. En cambio, las *tácticas* se constituyen en prácticas resistidas o castigadas que generan conflictos, oposiciones y pujas por imponerse en determinadas situaciones. También, existen prácticas negociadas que implican situaciones donde la norma se ajusta y las posiciones ceden. A ellas se procura atender al centrar el estudio en los docentes y en la pluralidad de las prácticas áulicas. Por último, resta mencionar que, hablar de las culturas y de las prácticas escolares supone situar la mirada en un objeto de estudio postergado: las prácticas, intereses, opiniones y preocupaciones de los alumnos. En general, las investigaciones son deudoras, y también ésta lo es, de lo que sucede del otro lado del vínculo de la transmisión.

1.2 Sobre enseñar y aprender

Mirar la escuela, ubicarla en el centro óptico de la lente supone abarcar una vista panorámica, un paisaje complejo, lleno de matices y diversidades. Dada la complejidad del objeto de estudio, es preciso enfocar y renunciar a la vista general, propia del panorama (de origen griego: el prefijo pan- significa *todo* y la palabra *orama*, *vista*). Por esto, se impone la necesidad de adoptar un enfoque selectivo, que en fotografía implica dejar claro y definido el sujeto a destacar, desdibujando lo demás. Para ello, es necesario reducir la profundidad del campo y enfocar la mirada en el objeto que se pretende resaltar. La idea es que al ver la foto, los ojos se centren en la trama más nítida. De forma similar, esta

³ Asociadas al surgimiento de nuevos rasgos culturales (Williams, 1977). Ver apartado 2.1 “Aportes de los estudios culturales”.

investigación adopta una perspectiva selectiva para intentar dar mayor nitidez a las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia, sin por eso olvidar el contexto más amplio del cual forman parte así como la historicidad de la institución escolar. Si bien estos aspectos no constituyen el objeto central de la presente investigación, se reflexionará sobre la relevancia que adquieren como marco que ciñe el campo de observación.

La existencia de un entorno integral, lleva a problematizar la noción del aula como espacio cerrado “de la puerta para dentro”, para pasar a entenderla como un lugar con bordes permeables, imbricada en el mundo social, cuyas características dependen, en parte, del marco institucional y normativo, así como del devenir histórico que le otorga los rasgos más perennes, pero también ciertos elementos innovadores. “Ningún aula es en sí equiparable a una isla”,⁴ ni pretende serlo. Nada de lo que sucede en la escuela es ajeno al mundo social, sino que se relaciona con el contexto circundante, al cual transforma constituyéndose, a la vez, en parte y producto de esas mutaciones.

Por tanto, pensar en las prácticas de enseñanza supone entender la escuela como una institución permeada por relaciones sociales que trascienden el aula, en donde conviven elementos disruptivos con aspectos que persisten a pesar del paso del tiempo. Entre los aspectos más perdurables 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 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 (2012, p. 12 y ss.).

⁴ La referencia implícita alude al fragmento del poema “*Oraciones para los momentos supremos*” del inglés John Donne. El texto completo es: “Ningún hombre es en sí / equiparable a una isla; / todo hombre es un pedazo del continente, / una parte de tierra firme; / si el mar llevara lejos un terrón, / Europa perdería / como si fuera un promontorio. / Como si se llevara una casa solariega / de tus amigos o la tuya propia. / La muerte de cualquier hombre me disminuye, / porque soy una parte de la humanidad. / Y por eso no preguntes nunca / por quién doblan las campanas, / están doblando por ti”. (VV.AA. 2009, p. 269).

Otro de los aspectos perennes del sistema escolar es la gradualidad del currículum que, según Terigi (mayo, 2007), expresa un itinerario teórico, una progresión estándar con etapas delimitadas y con respectivas evaluaciones de los aprendizajes alcanzados, que terminan por desatender las características personales y las trayectorias de aprendizaje individuales. Finalmente, la obligatoriedad del 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 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, pp. 38 y 81).

Dentro de la forma que imprime lo escolar (Tyack y Cuban, 1995), que se puede reconocer a lo largo de la historia como un sello característico, se encuentran los elementos materiales, los rituales, los saberes que allí circulan y las relaciones entre los sujetos que la componen, en continua interacción con el medio social y el entorno más amplio del cual forma parte. En definitiva, la escuela sin los individuos que la componen sería un escenario inanimado y descolorido. “Pero en un teatro (...) como en una escuela jamás hay otra cosa que individuos que trazan su propio camino en la selva de las cosas, de los actos y de los signos que se les enfrentan y que los rodean” (Ranciere, 2013, pp. 22-23).

A la hora de estudiar lo que sucede en la escuela y las relaciones que se entablan dentro del aula, la figura del docente, sus decisiones y acciones adquieren gran relevancia. De tal modo, la escuela es considerada como un espacio de enseñanza. Gert Biesta (2006) ha insistido en pensar a la escuela como un lugar de *educación*, llamando la atención sobre la necesidad de evitar el lenguaje propio del *aprendizaje*,⁵ que termina trasladando el foco de la cuestión a la responsabilidad del alumno. Pero ¿No está acaso la acción de enseñar ligada a la de aprender? En este punto, se podría preguntar ¿Es la escuela un lugar de

⁵ El autor analiza los cambios en el lenguaje educativo de los últimos veinte años a raíz del desarrollo del neoliberalismo y de políticas educativas tendientes a descentralizar la función de los docentes y a focalizar la acción en los alumnos, en el aprendizaje individual. Gert Biesta, 2006, p. 13 y ss. y 2013, p. 36 y ss.

enseñanza y de aprendizaje, o es un espacio donde ambas acciones siguen derroteros diversos, inconmensurables?

El pensamiento del filósofo Gilles Deleuze puede proporcionar ciertas pistas para acercarse a una definición de los conceptos de enseñanza y aprendizaje al tiempo que plantea ejes de análisis interesantes para trasladar algunas de las premisas de su filosofía al horizonte de la enseñanza en la escuela. Desde tal perspectiva, el modelo educativo imperante concibe la acción de aprender como el descubrimiento de algo que ya sabemos. Como asegura Deleuze (2002), en general, se resuelven problemas planteados por el maestro para que luego éste decida si el resultado es correcto. Por tanto, dentro de nuestra tradición educativa, el aprendizaje es pensado en el registro de la reconocimiento, de la repetición. Desde su concepción, para que sea permitido pensar se tiene que gozar del derecho a crear problemas propios (p. 242).

El sistema educativo en vigencia suele evaluar si cada estudiante ha logrado aprender contenidos y procedimientos establecidos con antelación al acto de enseñar y que aparecen en los Diseños Curriculares bajo la leyenda “objetivos del aprendizaje” o “expectativas de logro”. Así, lo relevante pasa a ser el saber y la lupa evaluativa se concentra en el resultado. Al poner el énfasis sobre el acontecimiento, sobre el movimiento, la teoría de Deleuze ubica el acento en el aprender, no en el saber (en el proceso, no en el resultado). En sintonía con tal idea, en la práctica cotidiana muchos docentes dejan en un segundo plano aquello que el sistema educativo definió como deseable y que Terigi (2007) denomina *trayectorias escolares teóricas*. De este modo, se asigna mayor consideración al camino recorrido por el alumno, a sus circunstancias específicas y dificultades singulares que pueden englobarse dentro de las *trayectorias reales* individuales que, en los últimos años, se han convertido en objeto de reflexión pedagógica (2007, p. 2 y ss.).

Al respecto, el pensamiento de Deleuze ofrece otro tipo de mirada para pensar la educación, evidenciando una manera diferente de percibir las cosas: lo relevante no es el saber, sino la acción de *aprender*. Así, instala la inquietud de pensar el *aprender* como un nuevo encuentro, un encuentro original con algo que está afuera. “Aprender es, en efecto,

constituir este espacio del encuentro por medio de signos” (Deleuze, 2002, p. 53). Justamente, la creación y acto de pensar parten siempre de signos. Si aprender es interpretar signos, el filósofo advierte que “no hay aprendiz que no sea ‘egiptólogo’ de algo” (Deleuze, 1972, p. 12). Por lo tanto, sólo se puede aprender al volverse sensible a los signos que emite el mundo, los cuales son factibles de ser descifrados de forma singular, al igual que los jeroglíficos de antaño. De este modo, el *aprender* se convierte en un proceso original, en un acontecimiento, donde cada uno puede efectuar su propia interpretación. Así, se reflexiona que, más que metas a dónde llegar o resultados a los que arribar, lo que existen son múltiples encuentros con los signos, que están indefectiblemente guiados y promovidos por el contexto escolar, la dinámica del aula y la pericia docente pero cuya significancia también está dada por el desciframiento y la interpretación que el alumno puede ofrecer así como por su impronta personal y la exploración que cada uno protagonice.

Según lo planteado, el pensamiento de Deleuze evoca una enseñanza donde lo relevante es el proceso de creación, dejando los resultados en un segundo plano, valorando el proceso por sobre el producto, la trayectoria real por sobre la anticipada. Al mismo tiempo, advierte sobre la imposibilidad de pronosticar cómo alguien aprende, cuándo se produce el encuentro con los signos ni de qué modo sucede. Es decir, “nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender: (...) por qué se es filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar (...) No hay métodos para encontrar los tesoros, ni tampoco para aprender (...)” (Deleuze, 2002, p. 252).

En relación con lo anterior, suele suceder que cuando se cree perder el tiempo se suele estar aprendiendo, interpretando signos (Deleuze, 1972). Así, trasladando estas ideas al campo de la educación formal, es dable afirmar que no siempre se puede ser consciente de las acciones que generan el aprendizaje, ni sobre si uno es objeto o sujeto del mismo. Asimismo, nada garantiza si pasará algo al momento de impartir enseñanza. Es decir, el profesor enseña pero que los estudiantes aprendan puede entrar en una órbita donde difícilmente prime la potestad docente. Justamente, la enseñanza parece estar guiada por

una especie de *principio de incertidumbre*⁶ que impide dimensionar qué impactos tiene aquello que los docentes hacen sobre las habilidades, los conocimientos, la formación de la subjetividad y sobre la dimensión socializante del alumno.⁷

Una idea similar a la esbozada se encuentra en Jackson (2002) cuando se refiere a las *incertidumbres de la enseñanza*. Esta falta de certeza se debe a que, si bien en la transmisión pedagógica hay un sujeto que enseña y otro que aprende, puede suceder que alguien enseñe y que el otro no aprenda. O que alguien aprenda sin que nadie se lo haya enseñado. También, puede acontecer que un sujeto aprenda cosas distintas a las que han sido enseñadas.⁸ ¿Cuánto de lo que los docentes transmiten llega a los alumnos de forma comprensiva y significativa? Al respecto, Rockwell asegura que la trayectoria del alumno es independiente del proceso de formación, ya que, si bien puede incidir de manera significativa no es precisamente determinante (1995, p. 16). Por lo tanto, abandonando la pretensión de reacción mecánica ante la enseñanza, nada garantiza a priori que aquello que los docentes transmiten llegue a los alumnos. De este modo, el destino de la transmisión no está escrito de antemano. Se puede decir que no se sabe con certeza a dónde va aquello que se enseña ni qué acciones se realizarán sobre lo transmitido. Si bien nada garantiza que el encuentro entre enseñanza y aprendizaje se produzca, los profesores avanzan en el intento y buscan mayor certeza. En consecuencia, día a día desarrollan prácticas para generar saberes asequibles a los alumnos. Es así que, pese a la referida imprecisión del oficio, el docente no

⁶ En física cuántica, el *principio de incertidumbre de Heisenberg* establece que existen pares de magnitudes que no podemos conocer al mismo tiempo. Es decir, nos es imposible conocer (y medir) paralelamente el valor de la posición y la cantidad de movimiento de una partícula. “Es importante insistir en que la incertidumbre no se deriva de los instrumentos de medida, sino del propio hecho de medir. Con los aparatos más precisos imaginables, la incertidumbre en la medida continúa existiendo. Así, cuanto mayor sea la precisión en la medida de una de estas magnitudes mayor será la incertidumbre en la medida de la otra variable complementaria”. Ver <http://www.eis.uva.es/~qgintro/atom/tutorial-10.html> Si bien se trata de un tema que en ciertos momentos se vuelve casi incomprensible para los legos, podemos entender que se refiere a la improbabilidad de poder medir qué sucede con una partícula una vez que abandona su posición para iniciar el movimiento. Por tanto, consideramos que tal indeterminación puede ayudar a definir a aquella que tiene lugar cuando la enseñanza se imparte y los destinos de la misma se convierten en parajes inciertos.

⁷ De acuerdo con Biesta, la educación escolar tiene múltiples propósitos por lo que el trabajo del educador está destinado a tres campos específicos: cualificación, socialización y subjetivización (2013, p. 39).

⁸ Este carácter fragmentario de la transmisión es analizado por Frigerio (2004).

abandona la esperanza de que el aprendizaje suceda, adquiriendo un compromiso con aquello que transmite (Antelo, 2009).

En consecuencia, el centro del quehacer cotidiano del docente es la transmisión del conocimiento, así como el gusto y el respeto por el saber (Pennac, 2008, p. 222). Como ya se expresó, la transmisión requiere de paciencia, la cual sigue un derrotero alterno a la impaciencia generalizada del mundo actual, de la cultura del divertimento, de la velocidad y la inmediatez de las relaciones. Así, el vínculo que el alumno logre construir con la Historia será íntimo, posiblemente remoto o dilatado. Es decir, tal vez no llegue a producirse en un contexto instituido, aunque, quizás, haya sido el punto inicial de ese encuentro.

Para finalizar, cabe afirmar que la enseñanza consiste en crear situaciones que favorezcan la labor cuestionadora del alumno; en palabras de Deleuze: la acción creadora. De acuerdo con el filósofo francés, “aprender no es sino el mediador entre no-saber y saber, el pasaje viviente de uno a otro” (Deleuze, 2002, p. 253). Es decir, el *aprender* es un pasaje vivo del *no saber* al *saber*, es un acontecimiento donde hay movimiento, donde algo acontece. Este pasaje es un acto de pensamiento, un proceso de cognición: aprender es creación. Desde tal concepción, entiende la presente investigación el concepto de aprendizaje, extendiendo a la enseñanza la intención de provocarlo. De tal forma, aunque no tengamos certeza absoluta sobre lo que finalmente el alumno aprende ni podamos establecer a priori los alcances del saber, se asume que la tarea educativa es intencional. Asimismo, a pesar de la incertidumbre que rodea a tal actividad, el aprendizaje puede ser evidenciado mediante diferentes acciones y estrategias que le permiten al docente establecer si los estudiantes comprendieron los conceptos históricos, si lograron problematizar contenidos específicos, buscar relaciones entre los mismos, entablar lazos con la realidad circundante dando la posibilidad de encontrar un sentido a aquello que se estudia. Sobre tales prácticas docentes, que no buscan sino el aprendizaje, esta investigación hará foco y procurará reflexionar sobre las decisiones que las impulsan, las

circunstancias que las enmarcan y las acciones concretas que se desarrollan cuando se enseña —y aprende— Historia.

1.3 Acerca de la transmisión

Ubicar el eje de análisis en los docentes y en la capacidad creativa de sus prácticas cotidianas, conlleva hacer *zoom* sobre la acción fundamental de la enseñanza: la transmisión. Palabra comúnmente asociada a repetición, comunicación de un mensaje y traspaso lineal, el concepto de transmisión requiere unas líneas de reflexión que permitan precisar el significado que adquiere en la presente investigación y el alcance que consideramos que asume en las circunstancias actuales.

El avance de la cultura digital, de cambio perpetuo, de *zapping* generalizado (Debray, 2007, p. 4; Bergala, 2007, p. 107), refiere a un contexto de notable movimiento, circulación y existencia de múltiples focos de atención, que llevan a cuestionar el lugar ocupado por la transmisión. La idea de jerarquía entra en cuestión debido al surgimiento de relaciones más horizontales, que no parece dejar en claro quién transmite y quién recibe el acervo cultural (Debray, 2007).

Al evocar la imagen más clásica del proceso de transmisión, se suele remitir a un abuelo, padre o maestro que relata una historia mientras los más jóvenes escuchan, absorben y conservan la tradición, para dar continuidad al acto de pasaje hacia futuras generaciones. Evidentemente, este modelo requiere adaptarse a los nuevos escenarios, matizados con relaciones más horizontales, prácticas resistidas y la existencia de aristas donde los vínculos están mediados por la negociación. En un contexto donde las relaciones intergeneracionales se caracterizan por el aumento de la distancia entre jóvenes y adultos, el proceso de transmisión cultural se encuentra atravesado por una situación crítica (Carli, 2006). En este sentido, Debray (1997) atribuye la crisis de la transmisión al auge de la sociedad de la comunicación y la información, caracterizada por la velocidad, la fragilidad y el acortamiento de distancias. Por su parte, Bergala (2007) asegura que la trama que

articula la transmisión entre generaciones jóvenes y adultas es cada vez más delicada debido a las condiciones de vida y a los consumos culturales.

Desde la perspectiva de Tenti Fanfani, se asiste a la presencia de nuevas formas de autoridad docente, más adecuadas a las circunstancias:

En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica”. (2000, p. 8)

Si bien es preciso repensar la autoridad docente y sus implicancias en el presente, lo dicho no supone desatender la relación jerárquica que caracteriza a todo proceso de enseñanza. Las ideas de la socióloga Martínez (2014) contribuyen a pensar en un modelo de enseñanza más acorde al contexto actual y a las características de la escuela secundaria contemporánea. En este sentido, el docente como *armador de juego* es aquel que no parte de una posición de autoridad y de control de todas las situaciones áulicas, sino que la legitimidad del rol se instituye en el propio acto y a partir de las relaciones que entabla con sus alumnos. Desde la perspectiva de la autora, posicionarse como un *armador* ayuda a crear mejores condiciones para entamar las relaciones sociales y buscar vías posibles de acuerdo.

En tal contexto de reformulación de la autoridad docente, la idea de transmisión requiere de un cambio de perspectiva. En este sentido, el concepto se enriquece al introducir la posibilidad de habilitar distintas recepciones sobre lo transmitido, creando una ida y vuelta entre el emisor y el receptor. En esta línea, entender la transmisión como un *feedback* (término de moda en las comunicaciones y diálogos actuales, que puede ser traducido como *reaprovechamiento* o *retroalimentación*) busca resaltar el accionar del sujeto que recibe aquello que es transmitido o enseñado.

En el cruce con el sentido tradicional pedagógico, la transmisión puede ser repensada, siguiendo los planteos de Alderoqui (2009) y Carli (2004), como una acción que se enriquece si es planteada de una forma más abierta y plural, permitiendo la

reformulación y apropiación del legado cultural para ser utilizado en el presente de una forma significativa. Se trata de reconocer que las nuevas generaciones tienen la libertad de crear y de reescribir sobre la herencia, considerando que ésta se construye desde el presente, a partir de la recolección de la tradición (Debray, 1997).

En el sentido señalado, la transmisión adquiere características peculiares en la enseñanza de la Historia. Al respecto, cabe destacar que el propio conocimiento disciplinar es producto de sucesivas construcciones, selecciones, interpretaciones, que surgen de la combinación entre herencia y creación, así como de los diálogos entre el pasado y los enfoques y preguntas efectuados desde el presente. Es decir, el historiador parte de un problema, surgido en las cuestiones y circunstancias actuales, que lo llevan a buscar la explicación en el pasado. Con base en los planteos de Huarte (2006, p. 16), tal situación de intercambio constante entre los procesos históricos y las problemáticas del presente debe ser un elemento de análisis ineludible también para el docente al momento de formular una propuesta didáctica y en el despliegue de sus prácticas cotidianas.

Desde esta perspectiva, uno de los fines de la enseñanza de la Historia es el de hacer evidente el carácter de construcción permanente del conocimiento histórico, de su avance a partir de problemas y debates entre diferentes interpretaciones. Transmitir en el aula las preguntas y los problemas que discute el historiador no tiene el objetivo de formar futuros profesionales en la disciplina, sino de otorgar carta blanca al desarrollo del pensamiento creativo, la discusión y el surgimiento de la diferencia. Es decir, se considera que los conflictos, las tensiones y los debates son parte del motor de la Historia, de la construcción de la disciplina como ciencia y que, por lo tanto, son un condimento esencial de la Historia que se transmite en el aula.

Además, si bien el saber escolar histórico posee características propias, surgidas de las relaciones con la cotidianidad escolar, con el contexto institucional (en estrecha relación con el mundo social) y con las prácticas de los sujetos, es importante examinar el complejo

vínculo que guarda con el saber disciplinar.⁹ En consecuencia, la formación inicial así como las orientaciones y perspectivas que en ella predominan, se presentan como variables a estudiar, ya que proporcionan *maneras de hacer* y pensar que constituyen el andamiaje para la construcción de las prácticas áulicas.

Para finalizar, resulta viable pensar que la esencia creativa, abierta e inconclusa del conocimiento disciplinar puede ser un elemento a considerar en la enseñanza de la Historia en el aula. Pues bien, colocar en el centro la idea de *transmisión* abre la posibilidad de que el alumno genere un sentido propio sobre aquello que es recibido, pudiendo elaborar interpretaciones y producciones vinculadas a su contexto y a los problemas de su realidad.

⁹ La idea de *transposición* puede ayudar a comprender la naturaleza del conocimiento que se busca enseñar y las variaciones respecto del saber de referencia. Por tanto, en el apartado 2.5 procuraremos profundizar en los aportes y limitaciones de tal concepto dado que, en la base de sus consideraciones, la disciplina académica ocupa un lugar privilegiado al ofrecer los fundamentos científicos de los contenidos a enseñar en el aula.

II. Culturas escolares: un concepto para desarmar

El profuso empleo del concepto *cultura* ha llevado a que se le asignen diferentes significados, desde diversas corrientes de pensamiento y disciplinas, con propósitos heterogéneos y hasta contradictorios. Algunos de estos usos han comportado una tendencia a enfatizar su consideración como una esfera autónoma de la acción humana, perdiendo así el filo político, sus vínculos con los procesos sociales y económicos, dejando de lado la dimensión de la práctica. De este modo, la agencia de los sujetos, los conflictos y las contradicciones de los procesos culturales han quedado relegados, con frecuencia, ante el carácter sistémico, coherente y consensual que se le suele atribuir a la cultura. Por lo tanto, es preciso discutir hasta qué punto resulta certero utilizar un concepto que incluye, en su definición, una pluralidad de transformaciones culturales y experiencias diversas. Tal vez, uno de los puntos de fuga de esta controversia sea escribir contra la cultura o al menos contra ciertos usos de ese concepto, tantas veces opacado por la atemporalidad y la homogeneidad (Abu-Lughod, 2012).

Pese al halo de cohesión, inmovilidad y estructura que ha rodeado el uso de tal categoría, se entiende que no es posible prescindir de ella (Sewell, 2005). Sin procurar ahondar en el largo y acalorado debate suscitado por los usos del concepto, se buscará recuperar aquí algunas posiciones que hayan atendido a la naturaleza híbrida y cambiante de la cultura, la importancia del devenir histórico en su conformación y el accionar de los sujetos como motor de las transformaciones. Luego, se intentará delinear cómo su utilización reflexiva puede enriquecer la investigación educativa, destacando aportes de diferentes autores que han contribuido a revivir y resignificar su sentido, lo cual ha viabilizado su utilización como uno de los conceptos nodales de la presente pesquisa.

2.1 Aportes de los estudios culturales

La finalidad del presente apartado es reunir diferentes aportes de los estudios culturales para delinear una definición de “cultura”, concepto estructurante de esta investigación. La idea de cultura ha sido discutida por anular la posibilidad de atender a las disputas internas, las relaciones de fuerza, las particularidades y la capacidad de agencia.¹⁰ Una manera de lidiar con estas limitaciones es repensar el uso del concepto, otorgando relevancia al contexto, a las apropiaciones de los sujetos y a los usos alternativos de los distintos dispositivos culturales. En este sentido, la mirada antropológica puesta en relación con los análisis sobre la cultura popular y la estrecha vinculación con los estudios históricos de la cultura, ha permitido a las investigaciones del área colocar la acción de los sujetos en el centro de observación (Burke, 2000).

En los análisis sobre las *culturas populares*, se encuentran algunos indicios para comenzar a pensar en la dinámica cultural, el rol de los actores sociales, las relaciones y conflictos de poder. Autores como Pierre Bourdieu y Claude Grignon y Jean-Claude Passeron han realizado profundas exploraciones sobre la cultura y la acción de los sectores populares, presentando tensiones que evidencian el carácter constructivo del conocimiento social. Así, mientras Bourdieu considera a las culturas populares desde una óptica negativa, resaltando aquello de lo que carecen, Grignon y Passeron proponen una mirada desde la positividad, marcando la autonomía de las prácticas de los “dominados” y la eficacia de los débiles. Un breve repaso por sus principales ideas al respecto puede ayudar a arrojar luz sobre el propio campo de investigación.

Tanto los estudios de Bourdieu como los de Grignon y Passeron, constituyen formas de pensar la dominación en el campo de la cultura, partiendo de una cuestión frankfurtiana: cómo las imposiciones de la industria cultural “dominante” circulan, envuelven y se interiorizan en los sujetos. La influencia de la escuela de Frankfurt puede reconocerse en Bourdieu en la consideración de que la dominación económica no es la dominación simbólica, pero se relacionan. Dicha correspondencia se manifiesta como sigue: las

¹⁰ Ortner (1999), Grimson (2002), Grimson y Semán (2005), Abu-Lughod (2005, 2012).

distintas condiciones de existencia producen habitus (sistema de actuación, de interpretación, de disposiciones generativas) que engendran, a su vez, prácticas diversas. Al mismo tiempo, las diferentes condiciones de existencia se expresan simbólicamente en los distintos estilos de vida (conjunto unitarios de preferencias distintivas). Por lo tanto, el gusto está condicionado no por la clase, sino por el habitus.

En esta línea, el sociólogo francés sostiene que las clases bajas tienen un *gusto de necesidad* (los consumos son funcionales a las necesidades) es decir, que carecen del gusto estilístico y del *gusto de libertad*, propio de las clases acomodadas. De esta forma, el estilo de vida de las clases populares representa una forma de adaptación a la posición ocupada en la estructura social, por ello encierra siempre una forma de reconocimiento y aceptación de los valores dominantes y de la cultura legítima.

Para dicho autor, la dominación interiorizada es la condición de existencia de los sujetos, en tanto que lo popular sólo existe como un diferencial de incompetencia en un contexto de aceptación de un dictado común. En sus palabras:

(...) aquellos que acreditan la existencia de una “cultura popular” –verdadera alianza de palabras a través de la cual imponemos, queramos o no, la definición dominante de la cultura– deben esperar encontrar nada más que una forma mutilada, disminuida, empobrecida, parcial, de la cultura dominante (...). (Bourdieu, 1983, p. 98)

Mientras Bourdieu liquida lo popular al asumir que sólo es posible bajo un código teórico que dé cuenta de un sistema de relaciones de fuerza eternamente agobiante, Grignon y Passeron opinan que se puede lograr otra interpretación, partiendo de la metodología y de los mismos datos que Bourdieu. El punto de partida de los autores referidos, es establecer una crítica a los enfoques que observan el mundo desde una perspectiva centrada en la propia experiencia social y cultural. Esta postura legitimista impone los valores de la cultura dominante al examinar las características de las clases populares. De este modo, Grignon y Passeron representan un intento por salir del dominocentrismo, proponiendo un dominomorfismo que consiste en aplicar al estudio de las culturas populares, conceptos y enfoques utilizados para analizar la alta cultura. Esta perspectiva ofrece la ventaja de

superar el legitimismo cultural, esbozando una descripción del modo de vida de las clases populares a partir de sus prácticas autónomas, auténticas y propias.

La aludida reivindicación de la práctica relativista, tiene como objetivo restituir a las prácticas populares su terreno de expresión de las diferencias y la lógica de generación de tales divergencias. La finalidad es captar el punto de vista del “otro” y la actividad de los sujetos en las clases populares. En este sentido, Grignon y Passeron ponderan la libertad y la autonomía cultural de los grupos subalternos a un punto tal que puede llegar a despertar reparos, cuestiones que exceden los motivos de esta breve presentación.

Al afirmar que los sujetos construyen distintas trayectorias, los autores universalizan las categorías del gusto y de la libertad. Por consiguiente, si para Bourdieu una obra de arte posee sentido por sí misma y, por lo tanto, el consumidor y/o receptor, precisa “dominar el código” para poder descifrarla, desde el abordaje de Grignon y Passeron el sentido de la obra no está inscripto en ella, sino que se produce en el encuentro entre la obra y el público (que es, por ende, productor de la obra).

Frente a la perspectiva de Bourdieu, que estudia lo popular por aquello de lo que carece y no por lo que le es propio, los autores mencionados proponen hablar de *haberes populares* económicos, culturales y sociales, y no de *capitales legítimos*, exponiendo una descripción de las culturas populares desde un punto de vista positivo. Así, se busca analizar las culturas populares por aquello que tienen y producen. Si se considera que nada escapa a la presencia posible de la dominación y al hecho de que cada experiencia es relacional y disimétrica, los dominantes y los dominados pueden tener una perspectiva propia.

Las clases dominantes no son las únicas en tener un ‘estilo de vida para sí’, no tienen el monopolio de la estilización de la vida. La ceguera respecto de las formas específicas que toma la estilización de las clases populares es el índice del grado al que conduce (...) el etnocentrismo de clase. (Grignon y Passeron, 1989, p. 121)

En su obra “Costumbres en común”, el historiador inglés E. P. Thompson se ocupa de definir los conceptos que vertebran su pesquisa sobre los motines de subsistencia en

Inglaterra en el siglo XVIII. Su tesis es que la conciencia de la costumbre y los usos consuetudinarios eran muy fuertes en el período en cuestión. Thompson prefiere utilizar el término *costumbres* en vez de *cultura* si se trata de hablar sobre las posibilidades y los mecanismos de resistencia de un grupo frente a la intención subordinante de otro.

En este sentido, la noción de *cultura popular* es cuestionada por sugerir una visión consensual y agrupada de la cultura como un sistema de significados, actitudes y valores compartidos. En cambio, la idea de *costumbres en común* funda un campo donde se producen cambios y conflictos entre intereses opuestos, permitiendo así captar la variedad y la complejidad de su funcionamiento. Así la cultura plebeya del siglo XVIII puede ser entendida no como un conjunto de significados, actitudes y valores sino dentro de un entorno de relaciones de poder conflictivas.

Pese a las críticas efectuadas al término cultura, el autor lo utiliza de forma descriptiva, teniendo en cuenta la necesidad de “desagrupar” sus elementos, actitudes y atributos. En base a esto, realiza una crónica de las principales características de la cultura plebeya, resaltando su constante oposición y rebeldía a la dominación ideológica de los gobernantes. El autor se opone a la idea de que la cultura plebeya era permeable a las imposiciones de la clase alta, de ahí que:

(...) tengamos una cultura consuetudinaria que en sus operaciones cotidianas no se halla sujeta a la dominación ideológica de los gobernantes. La hegemonía subordinante de la gentry puede definir los límites dentro de los cuales la cultura plebeya es libre de actuar y crecer, pero, dado que dicha hegemonía es secular en vez de religiosa o mágica, poco puede hacer por determinar el carácter de esa cultura plebeya. (Thompson, 1995, p. 22)

Así, el historiador británico le otorga importancia a los ejercicios de manipulación, usos y relecturas propios de los sectores populares. De este modo, se sostiene una idea fundamental: no todo pasa por la hegemonía o la contrahegemonía, “La ley puede puntuar los límites que los gobernantes toleran; pero en la Inglaterra del siglo XVIII no entra en la casa de los campesinos (...)” (Thompson, 1995, p. 22). Es decir, algunas acciones de las clases populares se realizan más acá de la hegemonía. En vez de ver resistencia o rebeldía,

es necesario presentar una forma distinta de problematizar la experiencia. En otras palabras, la idea de experiencia concede al sujeto peso y libertad de acción, características que la diferencian de la categoría de *habitus* propuesta por Bourdieu, que otorga relevancia a los elementos inconscientes y a la obediencia del mandato estructuralista. En este sentido, el sujeto no es consciente y su capacidad de agencia queda anulada. Además, el *habitus* es rígido y operativamente estricto, a diferencia del concepto de experiencia, que es plural, casi atomizada y se resuelve en cada situación particular.

La *experiencia* en Thompson converge en el término medio entre el ser social y la conciencia social, entre la práctica y la representación, concepción que le permite rescatar la actividad creadora y la racionalidad de los sujetos como hacedores de la historia. En esta idea, el autor se acerca a los planteamientos de Raymond Williams (1977); ambos se oponen a los conceptos de *base/superestructura* propios de la sobredeterminación althusseriana. Para ellos, *determinación* debe ser entendida como el establecimiento de límites y el ejercicio de presiones. En este sentido, la categoría de *experiencia* permite establecer una relación dialógica entre *ser social* y *conciencia social*, como una retroalimentación que va en ambos sentidos de la relación. La experiencia supone, por un lado, el planteo de las relaciones entre el ser y el pensamiento y, por otro lado, el rescate de la racionalidad de los sujetos que se contraponen a los acontecimientos objetivos (Sorgentini, 2000, pp. 58- 60).

Thompson y Williams introducen en el análisis histórico el conflicto, el movimiento, la ambivalencia. Su potencial analítico radica en la inclusión de la dimensión temporal: los sujetos y las experiencias tienen distintos momentos. Sin negar la profunda influencia que las instituciones formales poseen sobre el proceso social activo, al reforzar significados, valores y determinadas actividades, el trabajo de Williams representa un esfuerzo por destacar las contradicciones y conflictos no resueltos que poseen las prácticas culturales. Así, el autor reconoce la existencia del aparato estatal pero destaca que el proceso total es mucho más amplio y autogenerativo.

Una cultura efectiva es algo más que la suma de las instituciones; no sólo porque pueda observarse en el análisis que estas instituciones derivan de aquella cultura gran parte de su carácter, sino principalmente porque se halla al nivel de la cultura en su totalidad el hecho de que las interrelaciones fundamentales, incluyendo las confusiones y los conflictos, son verdaderamente negociadas. (Williams, 1977, p. 141)

Asimismo, su análisis histórico de la cultura permite destacar la complejidad de los procesos culturales y de los múltiples rasgos que los conforman, distinguiendo variables dominantes (prácticas reconocidas y lineamientos destacados), residuales (elementos del pasado que son significativos en el presente) y emergentes (nuevos rasgos culturales). Estos elementos subrayan la convivencia de diferentes significados, valores, prácticas y relaciones dinámicas internas que son parte del mismo proceso histórico, generando mezclas y superposiciones, transformaciones y pervivencias (Williams, 1977, pp. 143-149). Tales aportes resultan ineludibles para los estudios culturales ya que introducen la dimensión histórica y enfocan la atención sobre la multiplicidad de variables que se conjugan en el desarrollo de prácticas culturales, cuestiones fundamentales para estudiar el universo escolar y las prácticas áulicas, objeto central de esta pesquisa.

2.2 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura?

Para comenzar, se instala la premisa de que toda definición, en su intento por nombrar y precisar el objeto de análisis, tiende a la generalización y resta diversidad. No obstante, dentro del lenguaje, cabe la posibilidad de encontrar intersticios que permitan reivindicar la pluralidad del concepto. Para esto, resulta esencial pensar la cultura más allá de las divisiones dicotómicas o parejas organizadoras que han prevalecido en los debates y estudios culturales: naturaleza-cultura, universal-particular, teoría-práctica, holismo-individualismo, nosotros-ellos, producción-reproducción, dominación-resistencia, estructura-subjetividad, dominantes y dominados, materialidad-ideología, entre otros. Estos análisis duales (juegos de oposiciones tomadas como extremos de una línea evolutiva o de pensamiento) han dificultado la exploración de los puntos medios, los márgenes, las interacciones o hibridaciones que tienen lugar en los procesos culturales. En dichas

bifurcaciones analíticas, se puede ubicar el eje del sismo que ha provocado el uso de la categoría en cuestión, generando movimientos de diversa magnitud e intensidad, que repercuten aún y engendran —en sintonía con la metáfora geológica— corrimientos, rupturas y desplazamientos en la antropología o en quienes beben de sus aguas para nutrir la investigación, como es el caso, en educación.

En la obra de Geertz (1973), la cultura es considerada como una urdimbre de significados que conforman estructuras simbólicas, a partir de las cuales es posible percibirla e interpretarla. Por lo tanto, se configura como un sistema que posee una lógica interna, convirtiéndose así en algo tangible, manifiesto en acciones corporales y en conductas humanas simbólicas. Tales signos son factibles de ser desentrañados por un observador externo, en diálogo permanente con la teoría acuñada. En los términos de Geertz, se entiende a la cultura como:

(...) sistemas de interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (1987, p. 4)

De acuerdo con los planteos de Rockwell (2009), una de las limitaciones del estudio de Geertz es que la cultura queda desvinculada de la dimensión social y de la estructura política, pues es presentada como una esfera aislada del conjunto de procesos que se entrelazan en la actividad humana. Asimismo, el autor coloca la acción como portadora de significados, dejando de lado las prácticas y su dimensión histórica. Es decir, la riqueza de la dinámica cultural, la contradicción y el poder no son discurridos como elementos que componen y transforman la cultura. Por lo tanto, la obra de Geertz obstaculiza una mirada tendiente a recuperar la *práctica* como un elemento clave de la cultura, cuestión que para Rockwell es fundamental de reivindicar porque abre la posibilidad de ubicar el foco en el accionar creativo de los sujetos.

Al ingresar al terreno de la cultura como dimensión de las prácticas, se impone la herencia de Bourdieu y la ya mencionada categoría de *habitus* como sistema de actuación, de interpretación, de disposiciones generativas que engendran, a su vez, prácticas diversas. Esta consideración de la cultura como práctica, unida a la concepción geertziana de la misma como sistema simbólico, puede ser considerada uno de los usos más fructíferos del concepto. En la conjunción entre ambos se puede situar el trabajo de Sewell, quien sostiene que un empleo no anula el otro, son complementarios, ya que la cultura se define como la dimensión semiótica de la práctica social humana en general (2005, pp. 16-17). Así, es entendida como una dialéctica entre sistema y práctica, con coherencia interna débil, sujeta a transformación, puesto que se trata de mundos de significados contradictorios, impugnados, mutables y permeables (Sewell, 2005, p. 22). Por lo tanto, las culturas no se instauran como cuerpos coherentes y diferenciados sino que son contradictorias, cambiantes y están laxamente integradas, por lo que su delimitación es difusa.

Como queda planteado, la coherencia de los sistemas semióticos se transforma por la práctica debido a que la acción humana tiene la capacidad de reinterpretar y negociar las estructuras simbólicas. Es decir, los contenidos simbólicos van cambiando con el tiempo y experimentan conflictos internos que implican la existencia de múltiples significaciones, abriendo la ventana al surgimiento de diversas interpretaciones. Del análisis de Sewell se desprende la idea fecunda de que la cultura comporta una dialéctica entre sistema y práctica, por lo que su coherencia interna es débil y se tensiona en la práctica, creando transformaciones derivadas de relaciones históricas conflictivas. En el pensamiento del autor, la agencia humana tiene lugar ya que se advierte que los sujetos hacen uso de estos sistemas, reconociendo la existencia de diversas prácticas que son significativas en términos de su experiencia.

La necesidad de resaltar la agencia humana frente a las estructuras determinantes es planteada a fin de deslizar el foco de análisis hacia la creatividad, la elección individual y la libertad en las prácticas. Dado que, desde la perspectiva de la producción cultural el sujeto permanece casi ausente, el concepto de *apropiación* permite incorporar el accionar humano

en la escena, proporcionando una noción más dialéctica y multidireccional de los procesos que se abordan. En el intento por encontrar un equilibrio entre la estructura y la libertad individual, Rockwell aboga por un concepto de *cultura* que permita atender al contexto histórico, al conflicto, al movimiento y a la ambivalencia, resaltando la autonomía de la acción pero sin perder de vista los límites impuestos por ciertas estructuras y por las relaciones sociales y políticas dentro de las que están insertos los sujetos. En este sentido, es importante destacar que los sujetos realizan prácticas culturales, pero también las crean y transforman. Como afirman Grimson y Semán, la cultura implica el cambio histórico, la capacidad de agencia y poder, el surgimiento de disputas y alteraciones: “Hay sujetos, hay agencia, hay historia y, por lo tanto, la acción puede ir más allá de la propia base cultural, introduciendo una grieta, una fisura, siendo protagonista de cambios socioculturales” (2005, p. 9).

En consonancia con los planteos de Rockwell (2009), una práctica cultural se expresa empíricamente a partir de una reiteración de acciones con determinado significado y cierta historicidad (aunque corta y local), donde se ponen en funcionamiento los sistemas semióticos que posibilitan la interacción y la comunicación. Así, se van configurando con cierta expectativa, significado y reiteración, por lo que se convierten en prácticas reconocidas, asumidas, castigadas o resistidas. La inclusión de una mirada histórica sobre las prácticas, tal como sugiere la autora, permite captar lo que permanece, las herencias y la larga duración de las prácticas, pero también las diferencias, aquello que cambia, las grietas causadas por el accionar cotidiano y la negociación con la norma, experiencias que suceden más allá de lo impuesto o documentado.

En el intento por complejizar la mirada sobre las prácticas culturales, Holland y Leave resaltan las ideas bajtinianas para construir un enfoque que recupere lo político, las acciones de conflicto y las luchas duraderas como factores constitutivos de la acción humana. Su visión de la *Historia-en-práctica* parte del principio de que la estructuración política, económica, social y cultural de la existencia en sociedad se concreta en las prácticas diarias y las actividades vividas por los sujetos que participan en ésta y, al

mismo tiempo, producen formas culturales que la median (Holland y Leave, 2001, p. 3). De este modo, en las indagaciones sobre las prácticas culturales, los autores logran introducir la dimensión histórica, caracterizada por la lucha, el conflicto, la participación activa de los sujetos y las relaciones de género, clase, familia como factores que convergen en la dinámica cultural.

Los diferentes aportes delineados invitan a repensar los aspectos simbólicos de la cultura, en interrelación con la dimensión de la práctica y la materialidad, poniendo el acento en las transformaciones, el devenir histórico, el accionar del sujeto y el componente conflictivo de las prácticas. Asimismo, instauran una oportunidad para pensar en la relativa autonomía de los actores, ya que reconoce las coacciones y dominaciones que los sujetos, insertos en relaciones sociales asimétricas, experimentan. Atender a dichos límites, no implica dejar de destacar los componentes positivos y activos de la producción simbólica de los diferentes grupos sociales. Así, las culturas se presentan como contradictorias, sujetas a cambios, laxamente integradas, frecuentemente impugnadas y con límites difusos. Dicho esto, cabe preguntarse: ¿Cómo podrían enriquecer los aportes de los estudios culturales las investigaciones en el ámbito educativo? La utilización del concepto *cultura escolar* y la colocación del eje de la indagación en el accionar de los sujetos educativos han significado una valiosa contribución al área. ¿Cuáles son los aspectos que comprende la categoría *cultura escolar*? ¿Cuáles son sus límites y posibilidades a la hora de mirar la escuela?

2.3 Posibles miradas culturales sobre la escuela

El enfoque cultural impactó en las investigaciones del campo educativo, principalmente en lo referente a la preocupación por la acción de los sujetos sociales, su autonomía, experiencia o práctica (Vidal, 2007). El empleo del concepto *cultura escolar* ofreció visibilidad a las acciones de los sujetos escolares, así como a los procesos, vínculos y saberes que se crean dentro de la escuela y a su relación con el mundo social. Este proceso propició la revisión del binomio escuela-cultura. En palabras de Brandão:

(...) tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura (...) a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabernos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga (...) (2002, p. 25)

Siguiendo a Pérez Gómez (1998) la perspectiva cultural supone un cambio de perspectiva: requiere llevar el análisis a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. Desde este enfoque, se destacan las singularidades de la cultura producida en el cotidiano escolar, del repertorio de prácticas que la constituyen, de los discursos asociados a las prácticas y de la adaptación o apropiaciones de las propuestas curriculares (Escolano, 2011, p. 24).

Los aportes más significativos en el terreno de los estudios de la llamada *cultura escolar* provienen del lingüista André Chervel (1991), quien pondera el carácter creativo del sistema, asegurando que la escuela se dedica a enseñar sus propias producciones: las disciplinas escolares. Este saber específico emerge del propio funcionamiento escolar y sus efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura.

De este modo, el análisis de Chervel ofrece una interpretación que se aleja del uso extendido del concepto de *transposición didáctica* defendido por Chevallard (1985), situándose en las antípodas de los esquemas explicativos que posicionan el saber escolar como un saber inferior o derivado de los saberes superiores fundados por las universidades.¹¹ Así, el autor aboga por la capacidad de la escuela para producir una cultura

¹¹ Esta cuestión será abordada específicamente en el apartado 2.5 “Saberes escolares y prácticas docentes en Historia”.

específica, singular y original. En consecuencia, otorga un papel central a los sujetos escolares como agentes sociales y como un componente substancial de las disciplinas.

En esta línea, el término *cultura escolar* fue precisado por Dominique Julia (2011) como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas fundadas históricamente en el interior de la escuela, que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (p. 10). La intención del historiador francés es analizar el referido conjunto de normas y prácticas, abriendo la “caja negra” de la escuela. Para esto, señala la necesidad de tener en cuenta a los agentes que llevan adelante dicha tarea: los docentes. Así, en una indagación que comprende desde el siglo XVI hasta el siglo XIX y que discurre sobre el interés por las normas y finalidades que rigen la escuela, el papel que desempeña la profesionalización del trabajo del educador y el interés por el análisis de los contenidos enseñados y de las prácticas escolares, el autor se preocupa por resaltar el papel activo de los profesores en vez de considerarlos como agentes de una didáctica y de normas impuestas desde afuera.

Por su parte, Antonio Vinão Frago (2002) ha señalado la necesidad de estudiar la relación entre la cultura escolar y las reformas educativas, encontrando una disociación entre el saber teórico-científico y el saber empírico-práctico de los enseñantes, lo que podría explicar el fracaso de dichas reformas. Un problema equivalente plantea Agustín Escolano (2005) al afirmar la existencia de un desconocimiento por parte de los reformadores de las condiciones reales sobre las que se implantarán las transformaciones deseadas. Así, el autor advierte, para el caso español, una escisión entre lo que él reconoce como las tres dimensiones de la cultura escolar: la cultura empírica de los enseñantes, la cultura científica de los académicos y la cultura política de los gestores.

Con el fin de evitar la idea comúnmente asumida de la cultura escolar como una esfera independiente, resistente al cambio o como un sistema de significados, actitudes y valores homogéneos y compartidos, Rockwell (2009) propone una perspectiva histórico-antropológica, cuya intención es enfatizar el carácter heterogéneo, cambiante y constructivo

de las relaciones y prácticas cotidianas que conforman las múltiples culturas escolares (p. 149). Para la autora, es preciso pensar en un empleo del concepto que destaque su contenido dinámico, lo que conduce a hacer referencia a la idea de procesos culturales que atraviesan las instituciones educativas, en interrelación con configuraciones sociales, políticas e ideológicas, que van tejiendo la trama de un mundo educativo abierto y cambiante.

El trabajo de Dominique Julia representa un avance en el sentido arriba esbozado, ya que aboga por una cultura escolar diversa, cambiante y permeable (Rockwell, 2009). Julia hace hincapié en la interrelación entre la norma y las complejas prácticas culturales que suceden en la vida escolar, a las que le otorga la capacidad de transformar y negociar con lo documentado, de formas imprevistas y creativas. Esta perspectiva 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, pp. 162-163).

En síntesis, una concepción dinámica y abierta de la cultura puede permitir contemplar la diversidad de experiencias vividas por quienes “hacen” y “experimentan” la escuela. De este modo, desde la perspectiva de la investigadora mexicana, Julia ha logrado resaltar lo trascendente de considerar las resistencias y contradicciones de la práctica escolar, la negociación cotidiana y las fracturas del sistema (Rockwell, 2009, p. 163). Si se sostiene que las culturas escolares están compuestas por los conjuntos de aspectos simbólicos, cognitivos y materiales que caracterizan lo diverso, es imprescindible colocar la mirada en cómo estos elementos son “reinterpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes, lo cual nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de creación, negociación y transacción” (Rockwell, 2009, p. 164).

Con el fin de resaltar las prácticas de los sujetos dentro de los sistemas culturales, Michel De Certeau (1979) introdujo el concepto *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. Según este análisis, la sociedad actual es, ella misma, un texto, una lectora activa de mensajes verbales, de imágenes y de sonidos. 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. Como propone Anne-Marie Chartier, la cultura es una práctica social, pues no está en las cosas sino en los haceres y significados que los actores atribuyen a aquello que hacen (2004, p. 84). La cultura vive, se dinamiza y se transforma en las prácticas. Pensar las culturas escolares desde esta perspectiva, permite situar la idea de procesos de apropiación en el centro de la escena, lejos de ver a la escuela como un lugar de reproducción de la cultura dominante. Esto no implica desechar la estructura, sino que invita a repensarla, asumiendo el desafío de integrar la agencia, los actores y los sujetos en el análisis de los procesos culturales, sin olvidar la existencia de espacios organizados y estructurados.

En suma, es preciso enfatizar que, para escapar del peligro de la abstracción excesiva que suele caracterizar las pesquisas educacionales, es importante aproximarse a las

prácticas. Esto implica considerar que las *culturas escolares* no se reducen al libro, al docente, a la tiza o al pizarrón, sino que abarca el conjunto de relaciones de los distintos sujetos con lo normativo, con el contexto social, con la materialidad, en el día a día. Es decir, dichas culturas se construyen en el propio acto, que transforma tanto a los sujetos como a los objetos. En este sentido, los Diseños Curriculares o los libros de Historia dicen por sí solos muy poco sobre las culturas escolares, ya que es preciso estudiarlos en relación con los sujetos y los usos que éstos realizan en la interacción cotidiana. ¿Cómo relevar no sólo los aspectos simbólicos sino también las prácticas culturales y las lógicas relacionales? La posibilidad de desarrollar etnografía en el aula se ha convertido en un modo de dar cuenta de las prácticas que se despliegan en el cotidiano escolar, resaltando la riqueza de la dinámica cultural.¹²

Como plantea Geertz, la etnografía es entendida como interpretaciones de interpretaciones, lo que suscita reservas a la hora de utilizar etnografía en educación. ¿Qué es lo que puede captar el observador? Sin duda, las conclusiones del investigador se encuentran mediadas por marcos interpretativos y analíticos. El concepto de *reflexividad* avizora el hecho de que las descripciones y afirmaciones del experto informa sobre la realidad al tiempo que la ordena y la crea (Guber, 2011). De ahí que “Todo espectador es de por sí actor de su historia, todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia” (Ranciere, 2013, p. 23). Destacar el rol activo de quien observa, del espectador, conlleva distinguir que los relatos e interpretaciones de los observadores describen rasgos de una situación y, de forma paralela, producen las situaciones que describen. De modo insoslayable, el espectador propende a modificar la situación observada. Por ende, el análisis etnográfico debe incluir la mirada del observador sobre sí mismo. Reconocer el marco interpretativo de partida resulta elemental para establecer relaciones entre la teoría y la situación observada, posibilitando el cuestionamiento de los supuestos de origen (Anijovich, 2009).

¹² El apartado 3.2 “Algunas consideraciones sobre la etnografía en educación” busca profundizar sobre los posibles diálogos entre la antropología y las investigaciones educativas.

La exploración de las intersecciones entre la etnografía y la investigación en educación ha dado lugar a diversos reparos y críticas ligadas a la escasez de rigurosidad metodológica con que se adopta el enfoque. Pese a tales objeciones, la etnografía ha resultado especialmente valiosa para evitar la homogeneización y ponderar la acción de los sujetos en la configuración histórica. De acuerdo con Jackson (1991), se trata de aprender a observar desde la extranjería, para poder desnaturalizar las situaciones y encontrar los principios explicativos que permitan desmenuzarlas, examinando sus partes, a fin de construir descripciones y análisis que puedan servir como materiales de futuras investigaciones y reflexiones docentes. Así, asumir una postura de *exterioridad* respecto de las prácticas de enseñanza (Sardi, 2013, p. 22) supone extrañar la propia experiencia escolar y reivindicar la potencia de la *desfamiliarización* como acción capaz de captar la *diferencia* (Semán, 2009). Tales ejercicios resultan cardinales si se procura abrir nuevas ventanas hacia la comprensión de la dimensión cultural de las prácticas, percepciones y opiniones de los docentes, asunto nodal de la presente pesquisa.

2.4 Los sujetos escolares en foco: profesores como creadores

Desde el enfoque teórico delineado, la escuela es reflexionada no solamente como un muelle donde desembarcan las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, sino como lugar de encuentro y negociación entre las imposiciones, estructuras y contextos con las prácticas, las apropiaciones y las creaciones cotidianas. Por tanto, en el estudio de las culturas escolares, se vuelve fundamental colocar el foco en el accionar de los sujetos escolares. En este caso, los docentes, sus percepciones, valoraciones y prácticas se constituyen en el eje de análisis. Por tanto, se mencionarán algunos aportes de autores que han considerado a los profesores como epicentro de sus indagaciones.

Sin olvidar las relaciones existentes entre el saber escolar y aquello que es seleccionado por el orden político para ser enseñado (reflejado, en parte, en los documentos curriculares) así como con los avances y problemas de la disciplina, se considera que los docentes son activos constructores del saber y de las prácticas escolares, componiendo lo

que 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. Así, en las prácticas escolares convergen estructuras, objetos y saberes diversos que configuran su carácter híbrido (Canclini, 2003). Estas prácticas surgen como un producto específico de la cultura escolar en constante interrelación con el mundo social del cual forma parte.

Es muy amplia la producción existente sobre profesionalización, formación y práctica docente, así como los debates suscitados en torno a sus abordajes. Diversos autores han privilegiado la perspectiva que supone al docente como reflexivo, considerando vital su acción para promover las transformaciones educativas. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, cabe señalar los aportes de Stenhouse (1985) quien ha situado al profesor como un actor fundamental en la investigación y elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la propia práctica. Desde esta perspectiva, los enseñantes deberían emprender sus propias indagaciones para mejorar sus condiciones de trabajo y para cambiar la imagen profesional del mismo. Este enfoque, que concibe al aula como un laboratorio y a cada docente como un potencial científico, valora los resultados de tales investigaciones como recomendaciones factibles de ser puestas a prueba en la práctica a partir de una comprobación crítica de cada profesor.

Este tipo de investigación propuesto por Stenhouse se corresponde con su consideración del profesor como un profesional amplio con ciertas cualidades. Entre ellas: el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, la destreza para estudiar el propio modo de enseñar, mostrar interés por cuestionar la teoría en la práctica y una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor —bien directamente, bien a partir de grabaciones— para fomentar la discusión entre pares.

El giro en la investigación didáctica, desde la perspectiva de Edelstein (2011), se produce cuando se asume que el diálogo con los profesores es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza. Así, el profesor pasa a ser

considerado como productor de significados y no un mero consumidor de conocimientos académicos.¹³ En este viraje de perspectivas y de metodologías se encuentra el trabajo pionero de Philip Jackson (1991, 1° ed. 1968) el cual sienta las bases para la comprensión de lo que sucede dentro del salón de clases.¹⁴

En el libro “La vida en las aulas”, Jackson se ocupa de subrayar la perspectiva de los sujetos de la cultura escolar: profesores y alumnos. De su exhaustivo trabajo se destaca el análisis sobre las cualidades que deben poseer los docentes en el desarrollo de su profesión. En este sentido, el autor otorga especial importancia a la capacidad de los profesores para tolerar lo imprevisible, la ambigüedad y el caos ocasional provocado por grupos de veinticinco o treinta alumnos cuya principal preocupación no es, precisamente, aprender. Esta situación provoca que los docentes intenten captar de forma continua la atención de los alumnos, tomando decisiones en un terreno muy complejo, resolviendo situaciones únicas que exigen respuestas también únicas (Novoa, 1991, p. 16).

Jackson encuentra que en las cincuenta entrevistas realizadas a destacados docentes de diversas instituciones, abunda la simplicidad conceptual y la superficialidad en el manejo de términos que poseen un significado profundo. Tal falta de racionalidad es atribuida al tipo de trabajo que desarrolla el docente, colmado de continuas y persistentes demandas. Para realizar una labor eficaz en el aula, asegura Jackson, se debe pensar en el aquí y en el ahora, dejando a un lado las abstracciones y reflexiones profundas. Esta idea puede ayudar a pensar en por qué las reflexiones teóricas o las investigaciones académicas suelen resultar tan poco valoradas por los docentes en ejercicio.

Por su lado, Gary Fenstermacher (1989)¹⁵ se pregunta por las relaciones entre la investigación acerca de la enseñanza y los modos en que los profesores piensan sobre lo

¹³ Para el caso de Argentina, cabe señalar las producciones de E. Litwin, S. Barco, D. Feldman, C. Davini, F. Terigi, G. Diker, M. Souto, G. Batallán, D. Suárez, entre otros, quienes desde distintas perspectivas y haciendo énfasis en diversas problemáticas, han incorporado interesantes matices a la hora de estudiar las prácticas escolares y los saberes docentes. Ver Edelstein pp. 69-87.

¹⁴ A continuación, se siguen las ideas desarrolladas por Gloria Edelstein (2011). La autora realiza un exhaustivo análisis de los trabajos de diversos autores cuyos enfoques coinciden en otorgar un papel significativo a la autonomía docente en tanto agentes curriculares.

¹⁵ Cit. en Edelstein (2011, p. 41).

que hacen. El autor sostiene que ambos, profesores e investigadores, producen conocimiento pero de distinto tipo. El aporte de la investigación educativa a la práctica estaría dado por la posibilidad de modificar el valor de verdad de las premisas sobre las que se asienta el pensamiento práctico de los profesores. De acuerdo con Edelstein, a este tipo de trabajos habría que incorporar las limitaciones sociales e institucionales que enfrentan los docentes en las diferentes condiciones de escolarización. Según la autora, es Zeichner (1993) quien llama la atención sobre las condiciones de escolarización que influyen en el trabajo del docente en el aula, incorporando la dimensión contextual en las prácticas docentes (Edelstein, 2011, p. 44-45). En consonancia con esta idea, Edelstein asevera: “(...) cabría preguntarse si en contextos en que las limitaciones y restricciones sociales e institucionales son tan fuertes, es posible obviar, sin pecar de ingenuidad, el análisis de sus efectos en las prácticas docentes” (2011, p. 46).

En consecuencia, se considera que un acercamiento a la práctica de los docentes no puede obviar la relación cercana que el proceso de enseñanza-aprendizaje guarda con el contexto, en este caso: la institución escolar donde se desarrolla dicha práctica. ¿Cómo se entiende la institución? Dubet (2002) considera que la institución se encuentra en decadencia. Tal declive ha provocado la desaparición del *rol docente*, lo cual aumenta la importancia adquirida por la personalidad y por el reconocimiento que la función del profesor alcanza. En todo caso, en decadencia o en transformación, es evidente que las instituciones se encuentran permeadas por relaciones sociales. Por tanto, cada institución tiene una personalidad y un estilo, debido a que el Proyecto Institucional va siendo moldeado por los actores y las prácticas cotidianas (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 35). Así, cada establecimiento educativo procesa los mandatos estatales y sociales de formas distintas. Como afirman las autoras, algunas instituciones son más permeables que otras a las expectativas, objetivos y sentidos que la sociedad establece sobre la escuela. De todas formas, lo que sucede en la escuela siempre se relaciona, en mayor o en menor medida, con lo que ocurre “extramuros”.

Para complejizar la idea arriba planteada, interesa retomar el análisis de Raymond Williams sobre las instituciones formales junto con la afirmación acerca de la profunda influencia que ejercen sobre el proceso social activo, ya que refuerzan significados, valores y determinadas actividades. Sin embargo, la práctica se encuentra llena de contradicciones y conflictos no resueltos. Dicho autor no niega la existencia del aparato estatal pero reconoce que el proceso total es mucho más amplio y autogenerativo.

Una cultura efectiva es algo más que la suma de las instituciones; no sólo porque pueda observarse en el análisis que estas instituciones derivan de aquella cultura gran parte de su carácter, sino principalmente porque se halla al nivel de la cultura en su totalidad el hecho de que las interrelaciones fundamentales, incluyendo las confusiones y los conflictos, son verdaderamente negociadas. (Williams, 1977, p. 141)

La investigación de Elsie Rockwell (1995) es también un llamado de atención sobre la relevancia que el contexto social e institucional adquiere en el análisis de las prácticas cotidianas de los docentes. La autora referida es reconocida por su propuesta etnográfica para estudiar la escuela primaria en México, remarcando la acción que docentes y alumnos realizan, partiendo de las configuraciones políticas, sociales y culturales en torno a la escuela, sin dejar de lado los procesos de apropiación (de la norma oficial, del espacio escolar, de los libros de texto) que caracterizan las prácticas escolares. Sus trabajos demuestran que los maestros del nivel primario adquieren costumbres y desarrollan prácticas diversas de acuerdo a la tradición y a la dinámica de la institución donde se desempeñan como profesionales.

Asimismo, el estudio de Andy Hargreaves (2003) ayuda a comprender el contexto que debe enfrentar el trabajo del docente en la actualidad. El autor ubica el foco en el conflicto existente entre un mundo que ha cambiado muy rápido, debido a las modernas tecnologías y a la mayor diversidad cultural. Esto ha generado nuevas demandas educativas a las escuelas que, por su estructura y su cultura, no están en condiciones de lidiar con estos cambios ni de responder a las necesidades de todos los alumnos.

Es decir, para el autor, el conocimiento escolar se encuentra descontextualizado:

Las escuelas estaban aún gobernadas por relojes y timbres, niveles y clases, el alumnado estaba agrupado por edad, se le enseñaban conocimientos memorizables a través de un currículum estandarizado que era examinado de manera convencional. Mucho de este «modernismo» convencional de nuestros sistemas escolares persiste a través de las acciones de profesionales y burócratas que se miran el ombligo de la tradición y de la certidumbre de sus propias experiencias y rutinas, en vez de mirar hacia fuera, hacia las preocupaciones de los estudiantes, las familias y las comunidades. (Hargreaves, 2003, p. 31).

Otro de los problemas que el autor señala es la *estandarización escolar*, reflejada en el Currículum, el cual se enfoca en la reproducción de contenidos en vez de en la creación de conocimiento. Dicha estandarización restringe la profesionalidad de los docentes y socava su autonomía, alimentando al mismo tiempo la exclusión, pues no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares establecidos.

Para el caso de Argentina, el principal problema es que los docentes están tan mal pagos y, por ende, tienen más de un trabajo, lo cual impide que puedan concentrar sus horas en una institución (Hargreaves, 2007). Este malestar se agrava por la gran cantidad de expectativas que se depositan sobre el docente, como construir comunidades de aprendizaje, crear la sociedad del conocimiento y desarrollar capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso.

La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren pasar a formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. (Hargreaves, 2007, p. 20)

Desde la visión de Novoa (1991), tal escenario genera una situación paradójica: más exigencia e intensificación del trabajo docente va acompañado de las más diversas críticas y acusaciones hacia la enseñanza y los profesores. Por lo tanto, es primordial trabajar desde la formación en pos de legitimar los saberes de la práctica docente, incentivando la práctica reflexiva y el pensamiento autónomo, instituyendo al mismo tiempo nuevas relaciones entre los profesores con el saber pedagógico y científico.

De acuerdo con Hargreaves, el trabajo docente es el producto de la relación entre factores externos e internos, es decir: resulta de la interacción entre las experiencias personales, el ambiente social, cultural y la institución en donde se desarrolla. En general, a pesar de ser un trabajo mediado por la incertidumbre, muchos docentes continúan desarrollando su profesión con vocación y generando mejores oportunidades para el aprendizaje. Por lo tanto, el citado autor hace hincapié en la necesidad de considerar las percepciones y perspectivas de los profesores, sin que esto implique apoyar todo lo que ellos dicen y hacen, de modo tal que se puedan crear nuevas estructuras que faciliten el aprendizaje y las interacciones, otorgando a los docentes mayor seguridad y confianza para mejorar su propia experiencia.

¿Qué aporte puede hacer la mirada cultural sobre la escuela en este sentido? Ayudar a rescatar los *haceres* habituales de los docentes, ubicar la lupa en el cotidiano escolar para enfocar la mirada en los intercambios en el aula, con los alumnos, entre colegas en capacitaciones, jornadas y en la sala de profesores. Hacer énfasis en la reflexión detrás y delante de cada práctica docente y ubicar el foco en los cambios son los primeros pasos para construir una mirada sobre la escuela que se distancie del discurso de la existencia de una crisis educativa y del dedo acusador que suele posarse sobre los docentes o los estudiantes.

2.5 Saberes escolares y prácticas docentes en Historia

Al hablar de los saberes escolares, una de las investigaciones ineludibles es la emprendida por Yves Chevallard, quien se ocupó de analizar las implicancias del concepto de *transposición didáctica* en el campo de las matemáticas. El problema principal planteado por su reconocida pesquisa se puede resumir con las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la relación entre el saber enseñado y el saber sabio? ¿Qué distancias existen entre ambos? (1997, p. 17). Para explicar las transformaciones que se producen en el saber sabio para que se convierta en saber enseñado, Chevallard anuncia el concepto de *transposición*

didáctica que remite al paso de un saber hacia otro y, por lo tanto, a la distancia obligatoria que los separa.

El saber tal y cómo es enseñado, afirma el autor, es esencialmente distinto del saber inicialmente designado como el que debe ser enseñado, el *saber a enseñar*. Aunque disímiles, el *saber enseñado* debe aparecer conforme al *saber a enseñar*. La *transposición didáctica* es lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico, convirtiéndose en la guía del buen uso de la epistemología para la didáctica. ¿Por qué hay transposición didáctica? Porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero no superponibles.

De acuerdo con Chevallard (1997), los flujos de un saber a otro son necesarios porque los saberes enseñados provienen de las instituciones de producción. De allí, a través del proceso de transposición didáctica, llegan a las instituciones didácticas. En éstas participan los siguientes elementos: docente, alumnos y saber sabio. El autor afirma que, lejos de ser un sistema cerrado, se encuentra abierto y, por lo tanto, debe compatibilizar con el medio (p. 17). En algunas circunstancias puede suceder que el saber enseñado se desgaste, de modo tal que se produce una incompatibilidad del sistema de enseñanza con su entorno (pp. 30 y 31). El desgaste del saber ocurre cuando deviene viejo en relación con la sociedad; es también, dualmente, la sociedad que deviene vieja, a través de sus niños, en relación con el saber (p. 37). De este modo, el saber enseñado se mantiene cómodamente encerrado sobre sí mismo y distanciado del resto del mundo, protegido por la “clausura de la conciencia didáctica” (pp. 25 y 26).

La teoría de Chevallard introduce el concepto de *noosfera* a la cual define como la esfera donde se piensa el funcionamiento didáctico. Allí los portavoces del sistema de enseñanza se encuentran directa o indirectamente con los representantes de la sociedad (padres de alumnos, especialistas de la disciplina, emisarios políticos) (pp. 28 y 29). En la noosfera se procede a la selección de los elementos del *saber sabio* que, designados como *saber a enseñar* serán sometidos al trabajo de transposición (p. 36).

Asimismo, el autor señala que todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como temas a enseñar. Muchas veces, tales contenidos son creaciones didácticas, suscitadas por las “necesidades de la enseñanza” (p. 45). Un contenido de saber sabio que ha sido propuesto como saber a enseñar, sufre modificaciones hasta convertirlo en un objeto apto para ser enseñado. Es decir, no todos los saberes son enseñables (ni enseñados) o al menos, no escolarizables (p. 67). De esta forma, la transposición didáctica es la acción que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza y se define por un conjunto de situaciones de creaciones didácticas de objetos (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen necesarias por las exigencias del funcionamiento didáctico.

En el intento por trasladar las investigaciones de las ciencias matemáticas arriba referidas al campo de la Historia y a la construcción de los saberes en el área de las ciencias sociales, surgen algunos reparos. Por un lado, siguiendo el análisis de Ana María Monteiro (2007) la deuda del trabajo de Chevallard es dejar de lado la dimensión educativa que, desde las perspectiva de la autora brasileña, es un elemento epistemológico estructurante y fundamental para poder entender cómo se constituye el saber escolar. Por tanto, hablar de saber escolar es otorgar relevancia a lo que sucede específicamente en la escuela y no tanto al proceso verticalista que tiñe conceptos tales como *saber enseñado* y *a enseñar* (p. 88). Igualmente, la autora pondera el trabajo de Chevallard y su consideración sobre la referencia pública que otorga el saber de la disciplina para la conformación de lo que se enseñará en el aula, evitando así caer en un análisis donde la primacía de lo general relega la inseparable gravitación del sustrato epistemológico.

Por otro lado, como ha afirmado María Paula González (2011), el *saber escolar* es irreductible al *saber sabio* dado que las Ciencias Sociales se alimentan de las ideas, acciones y hechos que suceden en el mundo social, en el contexto inmediato de enseñanza y en marcos más amplios de pertenencia. Es decir, lo que se enseña en la escuela se ubica más allá de los contenidos científicos, por lo que la *vigilancia epistemológica* propuesta por el matemático francés es necesaria pero no suficiente para discernir entre aquello factible

de ser enseñado, que incorpora los avances científicos, y las cuestiones que rozan el límite con el sentido común.

En la línea propuesta, Monteiro afirma que es muy difícil poder reducir la enseñanza de la Historia a las cuestiones disciplinares. En sus palabras:

No ensino de História (...) é muito difícil ou impossível restringir as referências do saber ensinado apenas ao saber acadêmico. Develay (1992), por exemplo, traz para a análise o conceito de prática social de referência, originalmente formulado por Martinand (1986), que se refere `a atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares e a partir das quais se pode examinar, no interior de uma disciplina dada, o objeto de trabalho, ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino. (Develay, 1992, pp. 22-23) (Monteiro, 2007, p. 90).

Desde esta perspectiva, el saber a enseñar tiene como basamento el saber académico (como había sostenido Chevallard) y las prácticas sociales de referencia. De este modo, Develay introduce la posibilidad de que el movimiento no sea exclusivamente descendente, ya que las prácticas sociales pueden influenciar en la formulación de saberes disciplinares.

Sobre la base de las posturas arriba delineadas, la presente investigación se refiere a los *saberes* en relación con las *prácticas escolares* a fin de rescatar la dimensión material y simbólica de las mismas, así como su transformación a través del tiempo y el mantenimiento de aspectos inmunes a los cambios. Tal entramado cultural, factible de ser transformado por los sujetos, enmarca la enseñanza, le otorga sentido e inscribe a los actores como los protagonistas de las prácticas que se desarrollan “dentro” y “fuera” de la escuela.¹⁶ En consecuencia, este trabajo parte de suponer que las prácticas cotidianas de los docentes constituyen un factor fundamental para comprender la construcción de los saberes escolares, los cuales poseen configuraciones propias que merecen ser estudiadas en su singularidad y en relación con los factores contextuales, los saberes disciplinares y los

¹⁶ A lo largo del segundo capítulo se desarrolló la mirada cultural sobre la escuela y el aporte de los estudios culturales a la educación.

objetivos pedagógicos a los que se encuentran estrechamente vinculados. Así, un análisis de los saberes escolares asociados a la Historia no puede prescindir de un acercamiento a los discursos docentes y a las prácticas de los profesores desplegadas en el cotidiano del aula (Fig. I).



Figura 1: La configuración de los saberes escolares. Elaboración propia.

En cuanto a los estudios sobre las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia, cabe destacar una obra de referencia en nuestro país como lo es el trabajo de Finocchio y Lanza situado en la Ciudad de Buenos Aires en 1992. A partir de la indagación de la propuesta oficial y editorial vigente para el nivel medio, 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 observaciones áulicas, identificaron diversas modalidades de *saber hacer* docente que pueden clasificarse como tradicionales, innovadoras e ilusorias.

Además, se pueden mencionar las indagaciones sobre los cambios registrados en las prescripciones curriculares (Finocchio, 1999) o las ofertas editoriales (Romero, 2004, González, 2006, Kaufmann, 2006) así como las obras propositivas sobre la innovación

educativa (Aisenberg y Alderoqui, 1995 y 1998; Finocchio, 1993; Romero, 1997). Cabe indicar que en los últimos años se han desarrollado notables investigaciones centradas en el rol del docente, en sus prácticas y saberes. Dentro de tales pesquisas se destacan las realizadas por María Paula González sobre los saberes y prácticas de un conjunto de profesores del nivel medio de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, partiendo del análisis de profusos 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 (González, 2005/2008).

En cuanto al estudio de los saberes y prácticas de los profesores de Historia, Ana Maria Monteiro (2007) ha investigado profundamente al docente como un profesional que domina y produce saberes en un contexto de autonomía relativa, como un integrante de la cultura escolar. En su tesis doctoral ahondó en los aspectos personales y profesionales de un grupo de docentes con el fin de abordar la forma en que movilizan los saberes (disciplinares, curriculares y pedagógicos) y los sentidos detrás de la enseñanza.

Por su parte, desde una perspectiva que privilegia al docente como profesional y creador de saberes, la investigadora uruguaya Ana Zavala se ha concentrado en estudiar las prácticas de enseñanza de los profesores de Historia, centrándose principalmente en las acciones referidas a preparar clases, ejercicios, evaluaciones y presentaciones (Zavala 2006 y 2015). Además, en línea con la perspectiva de Stenhouse que concibe a la enseñanza como un proceso de investigación de la práctica, se destacan los esfuerzos de la autora por indagar su propia praxis a partir de la reflexión sobre los *problemas prácticos*, que son aquellos que se hallan frecuentemente en el ejercicio profesional y que se localizan en la conciencia del profesor (Zavala, 2009). Debido a esto, para la academia no es posible realizar una investigación con ellos ya que, al no ser demostrables, impiden cualquier teorización. Por lo tanto, la autora afirma que es el docente quien debe involucrarse en un proceso de investigación práctica para iniciar un camino de búsqueda que le permita encontrar alternativas y posibles soluciones a los problemas de la acción educativa

cotidiana. Se trata de sumergirse en una reflexión identitaria y autobiográfica, en la que entran en juego los ideales, los referentes, los miedos, las utopías, el caudal lingüístico, los saberes académicos, los valores y la experiencia práctica, creando una espiral reflexiva que dinamiza el proceso de investigación (Fig. II).



Figura 2: Espiral reflexiva de los problemas prácticos. Elaboración propia con base en las ideas desarrolladas por Zavala (2009).

III. Aspectos metodológicos

El objetivo de la presente investigación es indagar las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria, ubicando el foco en las acciones que los docentes despliegan cotidianamente en el aula, en la búsqueda constante por fomentar el aprendizaje. Teniendo como norte privilegiar a los profesores como los actores más propicios para dar cuenta de la práctica docente, y sin olvidar la posición del investigador como un observador externo, el objetivo que se persigue es recuperar las experiencias y sentidos asociados a sus prácticas. Como afirma Finocchio:

Desde hace algunas décadas, la indagación sobre la escuela ha pretendido introducir una mirada en el interior de las instituciones y hacer foco en la invención de la cotidianeidad escolar. Esta tendencia se reconoce en el marco de la tradición etnográfica y de las preocupaciones sobre los procesos culturales en la escuela. (2005, p. 5)

En este tenor, se opta por un enfoque cualitativo guiado por la realización de entrevistas a docentes así como por la inmersión en los salones de clases con la intención de aproximarse a la realidad escolar.

3.1 Estudio de caso

A fin de identificar, describir y analizar los factores que confluyen en las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia en el nivel medio, se reduce la escala de análisis a la indagación de diferentes contextos de enseñanza en la ciudad de Tandil. El trabajo de campo se encuentra guiado por una perspectiva etnográfica que contempla la observación de clases de Historia de 3° año, el registro en audio de los discursos orales y notas de campo en cinco aulas de cuatro instituciones distintas, así como la realización de entrevistas a docentes de la ciudad.

Para llevar adelante la exploración, la ciudad de Tandil ha sido seleccionada como *unidad de estudio*, que refiere al ámbito espacial en donde se realiza la investigación (Guber, 1991). Para efectuar la presente pesquisa se seleccionó un caso: los decires y

haceres de un grupo de profesores de Historia del nivel secundario de la ciudad de Tandil.¹⁷ La reducción de la escala de análisis a la mencionada ciudad busca limitar el campo de indagación, teniendo en cuenta la necesidad de contemplar la cotidianeidad escolar del contexto más cercano y atender a la factibilidad de la investigación.

Respecto a la *unidad de análisis* (Guber, 1991) de las entrevistas, se halla circunscripta a profesionales egresados de las dos instituciones de formación docente que posee la ciudad en el área de Historia: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y el Instituto Superior de Formación Docente N.º 10 Dr. “Osvaldo Zarini” (ISFD N.º 10). Además, en la elección de los informantes se consideró que los docentes se encuentren desempeñando actualmente su profesión en las escuelas secundarias de Tandil, aunque la muestra se vio acotada a aquellos que estuvieron dispuestos a relatar sus experiencias y a participar de la investigación.¹⁸ Así, en el marco del trabajo de campo de tesis doctoral desarrollado durante los años 2012 y 2013, se entrevistó a treinta profesores de Historia que trabajan en el nivel medio.¹⁹ Las preguntas giraron en torno a diferentes tópicos como los diseños curriculares, la formación inicial, los materiales de trabajo, los problemas en la enseñanza, etc. Si bien los temas de las entrevistas se establecieron a priori, el devenir de los diálogos fue marcando los contenidos de mayor relevancia y preocupación para los informantes, así como el surgimiento de derroteros no planificados.

Asimismo, para acceder al nivel de las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia fue preciso un acercamiento a la realidad cotidiana del aula, para lo cual se adoptó el enfoque etnográfico. El objetivo de dicho acercamiento fue estudiar las culturas escolares como práctica, desde la perspectiva de los actores, a fin de focalizar en los haceres, usos y apropiaciones de los sujetos. Como se relatará más adelante, la elección de

¹⁷ Ciudad ubicada al sureste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Posee aproximadamente 110000 habitantes (censo 2010) y una superficie de 52,34 km².

¹⁸ En la ciudad se cuenta con aproximadamente setenta profesores de Historia activos (con más de 10 horas semanales). De tal población, se trabajó con una muestra de treinta docentes que se mostraron dispuestos a dialogar sobre sus prácticas de enseñanza.

¹⁹ Esta investigación contó con la financiación de una beca Tipo I y Tipo II de CONICET (2011-2016).

las escuelas y cursos en los que se desarrolló el trabajo de campo, respondió a criterios que reflejaran la heterogeneidad sociocultural y espacio-territorial de la aludida ciudad. Así, el estudio se focalizó en cuatro instituciones de nivel secundario: tres de gestión pública (dos provinciales: una periférica y otra céntrica y una nacional dependiente de la Universidad) y un colegio de gestión privada. A medida que se avance en delinear el enfoque metodológico que guía esta investigación, se describirán las instituciones procurando analizar sus potencialidades, limitaciones y dificultades.

3.2 Algunas consideraciones sobre la Etnografía en educación

Como ha afirmado Sebastián Plá, la constitución de la enseñanza de la Historia como objeto de investigación carece de la posibilidad de erigirse como un saber disciplinar específico al poseer la condición inherente de saber fronterizo, ya que se vincula, por ejemplo, a la psicología, la etnografía, la pedagogía y la historia oral. Esta característica intrínseca provoca un distanciamiento ineludible de la historiografía profesional debido a que requiere de herramientas analíticas y metodológicas diferentes de la historiografía (2012, pp. 178-180). En el presente trabajo, el referente empírico lo constituyen las situaciones áulicas de enseñanza de la Historia, por lo que recurre a la etnografía como método de investigación privilegiado de la ciencia antropológica.²⁰

²⁰ A comienzos del siglo XX, las primeras aproximaciones antropológicas de autores como Malinowski fueron sentando precedentes en la conformación de la disciplina, que en sus orígenes poseía fuertes rasgos positivistas y funcionalistas evidenciados en su intento por explicar el funcionamiento de culturas y grupos diferentes a los occidentales. Con el avance del sistema capitalista, la disciplina fue mutando y diversificando los enfoques, abriendo el campo de posibilidades a otras áreas de interés. Con el tiempo, las transformaciones políticas y las movilizaciones sociales de mediados de siglo se sumaron al listado de temas de interés de la disciplina, que comenzó a buscar explicaciones a las propias mutaciones y características de la sociedad occidental (Valente, 1996). Tal redefinición de perspectivas acarrió cambios teóricos y metodológicos, ya que se precisaba de cierta apertura conceptual y de nuevas técnicas para acercarse a los novedosos objetos de interés. Asimismo, la antropología no deja de estar atravesada por debates contemporáneos protagonizados por las disciplinas de las ciencias sociales en torno al concepto de cultura, algunos de los cuales esbozamos en el capítulo II. Cabe resaltar que si bien en las últimas décadas variaron los grupos, sociedades y las culturas-objeto de las investigaciones, el fin de las mismas continúa enfocado en captar las diferencias y dar a conocer las experiencias de los “otros”. Tal labor implica poner en cuestión las categorías y parámetros desde los cuales se observa ya que, de acuerdo con Semán, el ejercicio de reconocer la agencia y la eficacia del “otro” sólo puede realizarse a partir del desprendimiento de nuestros prejuicios y preferencias simbólicas (Semán, 2009).

Como ciencia social que estudia al hombre dentro de una cultura particular, la antropología se ocupa de los significados, transformaciones e implicancias que hacen a la construcción de circunstancias específicas. Para acceder a tales redes de significados y a las construcciones de las situaciones particulares, las actividades básicas del antropólogo son andar, mirar, oír y escribir,²¹ para lo cual se sitúan dentro de determinado espacio social. En la tarea investigativa, el pesquisador anda, recorre y circula por determinado espacio con propósitos preestablecidos, en la búsqueda por resolver un problema que lo ha colocado en el campo de investigación. Una vez en el campo, *andar* implica permanecer alerta de modo que sus conceptos y marcos teóricos funcionen como guía mas no como un obstáculo para interpretar la realidad. Según Silva (2009) la predisposición del investigador y sus preconceptos pueden resultar fundamentales en la recepción que se logre dentro del grupo o terreno que haya elegido para *andar*. Es en tal escenario donde se producen cambios en el marco teórico, los preconceptos y categorías previas si es que el investigador permanece abierto y atento a lo que allí sucede.

Conjuntamente, se realizan otras dos acciones que aparecen ligadas a la de *andar*: *oír* y *ver*, en las que presta atención a los detalles, a aquello que hace la diferencia y que le permite construir principios explicativos para lo que sucede en el campo de investigación. De forma clara, se puede aseverar que estas acciones están sujetas a las categorías que el investigador trae consigo y que, de acuerdo con Cardoso de Olivera (1998), permiten *ver* y *oír* algunos aspectos y dejar de lado otros elementos que los preconceptos nos impiden advertir.

En línea con lo afirmado, Masschelein y Simons (2014) marcan que la investigación educativa se preocupa por el presente y su principal acción es la de mirar, prestando atención a lo que sucede alrededor nuestro.

(...) a investigação e-ducativa pode ser descrita como a arte de abrir os olhos (para liberar e mobilizar o olhar), como a arte da apresentação, do fazer presente. (...) Trata-se

²¹ Estas acciones son marcadas como fundamentales herramientas antropológicas por autores como Cardoso de Oliveira (1998) y Silva (2009).

de deixar para trás a soberania do julgamento (levar o presente ao tribunal com suas leis e relacioná-lo com uma visão determinada, projetando-o contra um horizonte) e de recuperar a soberania de um olhar que apresenta algo, que o mostra, que, por assim dizer, faz com que algo seja “evidente”. Assim, a investigação e-educativa e-duca o olhar e o torna atento: é um exercício sobre a atenção e sobre estar atento. Estar atento é estar aberto ao mundo. Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim (...) Estar atento é o contrário de estar ausente. (Masschelein y Simons, 2014, pp. 47 y 48)

La etnografía es entonces una descripción detallada y minuciosa que requiere atender a los pequeños gestos que no suelen apreciarse rutinariamente, al entramado simbólico de las acciones que se realizan en el mundo que nos rodea, del cual también el investigador forma parte y ejerce una influencia incontrolable. Estas cuestiones son evocadas hacia el final de la investigación y durante la misma, mediante el acto de escribir, que se realiza en el escritorio o en el laboratorio pero también mientras se toman notas de campo, donde se escriben detalles y aspectos que luego se querrán recordar para profundizar la reflexión y poder desarrollar la escritura y comunicación de lo analizado. Al momento de escribir se vuelve reflexivamente sobre lo que el investigador anduvo, vio, escuchó y escribió, abriendo paso a las interpretaciones y al esbozo de orientaciones a futuro.

E a etnografia vai ao encontro exatamente dessas ideias ou pontos: um etnógrafo, ao revisar suas notas de campo, ao narrar o vivido, percorre vários espaços novamente, revive-os. A etnografia, nesse contexto, não seria somente uma técnica de pesquisa, mas também um gesto, uma disposição de determinada pessoa de estar em um lugar e em momento concretos, entregando-se a ambos, sem se preocupar, necessariamente, com os resultados. (Rossi Idárraga, 2014, p. 75)

Como se afirmó al inicio del apartado, la etnografía es el enfoque privilegiado de la antropología, lo cual no implica la exclusión de otros métodos de investigación ni la reducción de la ciencia a la aplicación del método. Magnani expresa de forma elocuente que:

(...) a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contacto com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte (...) numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (2009, p. 135)

Por su parte, Geertz (2003) ha definido la etnografía como el estudio de una jerarquía estratificada de símbolos y significados a partir de los cuales se vuelven legibles los entramados culturales. De este modo, la cultura es lo real y la antropología es un conjunto de relatos ficcionales que sólo existen en los libros. El investigador interpreta los símbolos, desmenuza las estructuras de significación a fin de analizarlas, determinando su campo social y su alcance. Así, la etnografía es una *descripción densa* en la cual se interpretan datos con el fin de encontrar un sentido u otorgar un significado, el cual aparece mediado por las construcciones del investigador. En palabras del autor:

Lo que en realidad encara el etnógrafo (...) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (2003, p. 24)

Asimismo, la etnografía se realiza a escala microscópica, ya que las interpretaciones se efectúan sobre casos o situaciones específicas. En tal sentido, el aporte se deriva de la circunstancialidad que se consume a partir de la realización de un trabajo de campo cualitativo e intensivo a largo plazo y en profundidad. Detrás de este enfoque no se esconden intentos de parcialización ni fragmentación sino el genuino empeño por conocer y ahondar en los detalles, a fin de captar los elementos comunes y contextuales en los que está imbricada la situación concreta. Magnani (2009) afirma que lo etnógrafos sostienen en el fondo un *presupuesto de totalidad* no como una condición real sino como una clave a partir de la cual volver inteligible e interpretable aquello que se estudia.

Ante la desilusión despertada por los grandes sistemas de explicación modernos, a partir de los años '80 las miradas etnográficas se encauzaron a la realización de

microestudios en contextos educativos (Valente, 1996). Los primeros trabajos permitieron refutar los esquemas explicativos reduccionistas de la escuela normalizadora así como las ideas etnocéntricas que propugnaban, colocando el énfasis en el significado de las cuestiones, acciones y circunstancias concretas. Explorar las posibles intersecciones entre la Educación y la Antropología requiere actuar con la suficiente vigilancia epistemológica a fin de reconocer sus límites y promover un genuino intercambio entre ellas, sin por eso restar especificidad o desestimar las particularidades de ambos campos del saber.

Como resalta Valente, cuando la etnografía no es utilizada de una forma seria y crítica, se pueden producir descontextualizaciones y usos superficiales del enfoque que tienden a ir en detrimento de una comprensión cabal del objeto de estudio. Por tanto es importante reconocer las teorías y presupuestos con los que se ingresa al campo a fin de reflexionar sobre los mismos y crear una espiral de razonamiento que permita volver sobre los preconceptos en relación con lo encontrado en el campo de pesquisa. Además, se impone la necesidad de recordar que la etnografía implica más que indagar lo singular, pues las circunstancias concretas forman parte de constructos teórico-prácticos de mayor alcance y de proyecciones que desbordan lo propiamente observado.

¿En qué sentido el enfoque etnográfico puede enriquecer las pesquisas educacionales? Fundamentalmente, inaugura la posibilidad de estar más cerca de lo que sucede, de las circunstancias y situaciones particulares que forman parte de universos más amplios y de estructuras de significación complejas. Además, la etnografía posibilita la investigación sobre las prácticas, estudio cardinal para alentar su conocimiento, diagnóstico y orientaciones de cambio a futuro. Asimismo, es un enfoque que propicia la acción de los sujetos y los coloca en el centro de la escena, destacando su carácter activo. También ayuda a crear un *feedback* entre los conceptos previos y la realidad observada, permitiendo cambiar el ángulo de observación. Lejos de considerar a la teoría como un muro infranqueable, se la piensa como un instrumento que permite interpretar aquello que se observa y que es factible de sufrir modificaciones. De este modo, la perspectiva etnográfica en educación se vuelve relevante al dar cuenta de las prácticas escolares, de la interacción

entre los actores educativos y de los significados que en ella se tejen. Por ello, dicho enfoque permite complejizar y encontrar matices a las explicaciones totalizantes que abundan en el campo educativo y en el académico, dando la posibilidad de acceder al presente y a la historia no-documentada de la escuela (Rockwell, 2009, p. 21), registrando aquello que los libros consagrados y las explicaciones generales han relegado.

3.3 Documentar lo no documentado²²

Rosana Guber define a la etnografía, en tanto enfoque, como “una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (2011, p.16). Como se expresó en el apartado anterior, la decisión de adoptar la perspectiva etnográfica surge de la necesidad de dar cuenta de los “imponderables de la vida cotidiana” (Malinowski, 1922). En este caso, de las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia y de los múltiples elementos que la conforman así como de las tensiones que enfrentan a diario. Asimismo, la adopción de dicho enfoque responde al intento de dejar a un lado el sentido común académico (Edelstein, 2011, p. 15) para profundizar en un análisis más plural y flexible, estableciendo una retroalimentación entre la teoría y el trabajo de campo (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Pablo Semán (2009) ha defendido el valor específico de la etnografía como método tendiente a evitar la homogeneización de los hechos y de las relaciones de fuerzas, permitiendo construir la acción de los agentes. Del mismo modo, considerando que la etnografía es más que una simple descripción y que carece de inocencia teórica, permite hacer patente el punto de vista del investigador, en diálogo permanente con la teoría acuñada. Dicha interlocución crea un espiral entre la desestabilización de categorías previas y la reelaboración conceptual, proceso destinado a relativizar las categorías propias del investigador; categorías que finalmente no desaparecen, debido a que la relativización nunca llega a consumarse. En este sentido, Rockwell (2001) asegura que la etnografía es un enfoque o una perspectiva, más que un método, ya que conecta método con teoría.

²² Expresión utilizada por Rockwell, 2009, p. 21.

Cabe reconocer que el uso pleno y riguroso de la etnografía implica un estudio antropológico serio y fundado en una formación constante y prolongada en el área. Lejos de pretender alcanzar tal comprensión, la elección de dicho enfoque para llevar adelante esta investigación busca ampliar la perspectiva y enriquecer el acercamiento a las prácticas docentes a partir de la interdisciplinariedad, atendiendo a las negociaciones y a las interacciones humanas que se dan en el aula y que no se encuentran en ningún documento escrito. Asimismo, adoptar una actitud antropológica tiene la finalidad de ofrecer una mirada más amplia de los procesos, rescatando su heterogeneidad y la capacidad de acción de los sujetos, protagonistas de las realidades observadas.

Además, el acercamiento a las prácticas escolares, al interior del aula, tiene como propósito documentar lo no documentado: el cotidiano escolar de la enseñanza de la Historia. Del ejercicio etnográfico vale destacar lo ineludible y complejo que resulta, a la vez, la práctica de la *desfamiliarización*²³ como un modo de hacer a un lado los preconceptos. De igual forma, se ha experimentado que las categorías teóricas con las que el investigador se acerca al campo suelen actuar como un obstáculo a la hora de describir la realidad que se observa. De acuerdo con Rockwell (2001), se requiere de una prolongada experiencia para “dejarse sorprender” de forma que las categorías previas puedan ser reelaboradas a partir de un trabajo reflexivo y constante. Lo dicho conlleva la recomendación de mantener una actitud y una mente flexible en el trabajo de campo (Guber, 2011, p. 20).

Asimismo, frente a la pretensión de objetividad y externalidad del observador, se debe considerar el concepto de *reflexividad* definido por Guber. Dado que los relatos fundan la realidad estudiada, es imposible borrar los efectos del investigador sobre los datos, ya que es él quien produce la situación que describe, instaurando las situaciones de interacción (2011, pp. 41-45). Por esta razón, es menester reflexionar sobre los sentidos detrás de la observación, el marco teórico, concepciones, conocimientos y experiencias que

²³ Esta orientación es tomada de Roberto Damatta para quien el trabajo antropológico consiste en captar las diferencias con lógicas contrapuestas: familiarizar lo extraño para incluirlo en lo humano, pero desfamiliarizar lo próximo para no identificar su humanidad con nuestra versión de ésta. (Semán, 2009).

determinan la mirada (Anijovich, 2009). Como expresa Ranciere “Mirar es también una acción” (2013, p. 19). Lo dicho invita a pensar en la influencia insoslayable que el observador realiza en el comportamiento de la clase, en el docente y en los alumnos. Reconocer estos límites forma parte del proceso de campo (Guber, 2011, p. 68).

Los aspectos y reparos metodológicos aludidos fueron de gran relevancia a la hora de ingresar en la realidad a observar. Cabe señalar que la puesta en marcha del trabajo de campo así como su continuidad en el tiempo implicaron grandes dificultades debido a su carácter poco predecible y difícil de programar. En consecuencia, el ingreso a las escuelas se vio limitado por el otorgamiento de permisos, el pedido de explicaciones y el acuerdo (o desacuerdo) con los directivos y docentes. A su vez, la existencia de paros, feriados, actos patrios, ausencia de docentes, actividades especiales, entre otros factores, aumentaron la imprevisibilidad de la tarea.

En la selección de los cursos para realizar las observaciones, se privilegió que pertenecieran a escuelas diversas en cuanto a los contextos socioeconómicos que representan y que estén incluidas escuelas públicas y privadas, de gestión estatal nacional y provincial. Así, la muestra se conformó con cuatro escuelas diferentes que pudieran reflejar variedad de formas de trabajo en el aula, de contextos escolares y de culturas institucionales. Asimismo, se atendió a seleccionar centros educativos que presentaran variación en cuanto a su historia y antigüedad en la ciudad, de modo tal que la muestra abarca escuelas de más de cincuenta años de creación hasta apenas alcanzar una década de funcionamiento.

Una de las cuestiones relevantes a considerar en la descripción de las instituciones es el principio de confidencialidad que guía este trabajo. Como se mencionó, fue muy dificultoso el ingreso a las aulas y surgieron diferentes obstáculos que hubo que saltar para lograr la permanencia. En cada etapa de la investigación, se remarcó que se mantendría el anonimato del docente, de los alumnos y de todos los actores escolares implicados. Por tanto, en la descripción del trabajo de campo se optó por escribir “P” cuando habla el profesor y “A” cuando lo hace el alumno (diferenciando en algunos diálogos A1, A2 y así

sucesivamente, por orden de intervención). Si la mayoría de los estudiantes se expresan al unísono, se indica “todos” y si sólo algunos lo hacen simultáneamente se coloca “varios”. Además, cuando se menciona el nombre o apellido de un alumno en una frase, se optó por escribir únicamente la letra inicial seguida por un punto. En este sentido, la preocupación por preservar la confidencialidad también se encuentra ligada a guardar el nombre de las instituciones que abrieron sus puertas y evitar minuciosas descripciones sobre las escuelas, ya que, debido a que la ciudad de Tandil es relativamente pequeña sería sencillo, para cualquier lector de la localidad, detectar de qué institución se habla y, por lo tanto, atinar con la identidad del docente.

Teniendo en cuenta lo señalado, se mencionarán de forma somera algunas características de las cuatro instituciones en las que se realizó el trabajo de campo.²⁴ Cabe indicar que las tres primeras que se aluden son provinciales, mientras la última depende de Nación. En primer lugar, una escuela secundaria pública periférica donde se dictan clases durante el turno mañana y vespertino. En general, concurren jóvenes del barrio, muchos de ellos poseen un trabajo a tiempo parcial y la asistencia a la escuela es intermitente, aspecto que se agrava los días de lluvia por el difícil acceso al establecimiento. Al mediodía, funciona un comedor que puede ser utilizado por quienes manifiestan necesitarlo. Se dedican quince minutos diarios al almuerzo, mientras que los alumnos que no acuden al comedor se quedan en clase con la docente a cargo. En segundo lugar, un colegio de gestión privada sin subvención estatal, que está emplazado a pocas cuadras del centro de la ciudad. Funciona únicamente durante el turno mañana con jornada extendida porque los alumnos cursan Inglés todos los días. Luego, una escuela pública céntrica a donde concurren jóvenes de diferentes lugares de la ciudad, dada la orientación particular que la institución posee. Durante el turno mañana se dictan las materias obligatorias y por la tarde se desarrollan los talleres de la modalidad. Por último, una escuela pública nacional de creación reciente (año 2004) que recibe alumnos de distintos puntos de la ciudad. Las

²⁴ Ciertos aspectos institucionales serán abordados en el apartado 5.2.2 “Prácticas posibles (contextualizadas)” con la precaución de respetar la confidencialidad de sus actores.

materias se dividen por cuatrimestres, los alumnos tienen exámenes integradores al finalizar cada uno de ellos y no pueden llevarse materias previas si quieren continuar en la institución. En el turno mañana se desarrollan las materias del tronco común, mientras que, luego del mediodía, los alumnos concurren a los talleres optativos. De las escuelas señaladas, esta última se destaca por recibir asiduamente observadores externos y practicantes ya que se encuentra ligada a la Universidad, factor que es oportuno destacar porque allí la investigación se dio de forma fluida y sin dificultades, dado que el ingreso estaba allanado por experiencias previas en otras áreas. En el resto de los centros educativos, las dificultades fueron variadas y terminaron por definirse de forma positiva debido a los vínculos personales (con los docentes principalmente) y por la construcción de una confianza mutua. Poco influyeron los factores formales que se podrían considerar a priori relevantes, como la pertenencia institucional o la significatividad de la investigación, para dar continuidad a las observaciones.

Cabe indicar que el ingreso a las instituciones fue posterior a la presentación y diálogo con los docentes. En un principio, se contactó a diferentes profesores que estuviesen ejerciendo en el 3° año de la Educación Secundaria, que contasen con una relativa experiencia en el dictado de la materia (cinco años como mínimo) y que se mostrasen dispuestos a recibir al observador en cierto número de clases. Tal cifra se fue estableciendo teniendo en cuenta el punto de saturación que otorga el propio campo.²⁵ Es decir, los docentes no sabían con anticipación cuánto tiempo permanecería acompañando sus clases, aspecto que resultó relevante al momento de decidir abrir las puertas del aula. Antes de acceder a los cursos, se aseguró la confidencialidad de la identidad docente y de los estudiantes, explicitando además la importancia de tomar notas durante las observaciones y de utilizar de forma discreta un grabador de audio. Una vez aceptadas las condiciones de ingreso y permanencia, se realizaron distintas estadias en el curso donde el docente seleccionado llevó a cabo su actividad de forma habitual. Se presenciaron un número variable de clases, no siempre de forma continua, ya que en los casos de las

²⁵ Bertaux 1993, pp. 158-159. Fraser 1993, p. 83.

evaluaciones escritas se decidió no estar presente para no afectar el normal funcionamiento de tal instancia, lo mismo cuando se dictaban temas especiales o se realizaban jornadas institucionales que no guardaban relación directa con la materia (ejemplo: feria del libro, muestra escolar, obra de teatro, etc.). Asimismo, la irregularidad de las observaciones se acrecentó por la existencia de paros, suspensiones por actividades curriculares de los alumnos, enfermedad del docente, ausencia por causas particulares, alertas meteorológicas y variedad de factores impredecibles.

El cuaderno de campo fue un material imprescindible que acompañó cada una de las clases observadas. Allí se iban especificando aspectos objetivos del nivel de lo observable tales como la hora de entrada al salón, cuántos alumnos estaban presentes, los ingresos a destiempo, la ubicación de los alumnos en el espacio, el emplazamiento de los diferentes materiales de trabajo, etc. Por otra parte, se detallaron aspectos ligados a la disciplina histórica como el tema a trabajar, la materialidad disponible, la forma de abordaje y las ideas recuperadas en el pizarrón. Asimismo, se fueron plasmando los diálogos e intercambios entre profesor y alumnos y aquellos de carácter audible realizados entre los propios alumnos. Las expresiones de unos y otros se diferenciaban con diferentes colores para facilitar la posterior lectura y análisis. Además, en el cuaderno también se dejó constancia de las percepciones del observador durante la permanencia en el campo, el diálogo con la teoría o marco interpretativo a partir del cual nos adentramos en las clases, así como las preguntas que iban surgiendo en el devenir de las observaciones, que en algunas ocasiones cuestionaban o ponían en entredicho tal marco de análisis.

En cuanto al grabador digital, se procuró usarlo de forma discreta, evitando llamar la atención de los actores escolares. Tanto su tamaño como el hecho de poseer botones silenciosos facilitaron la portabilidad del objeto y su presencia en el aula, sin interrumpir la clase, aunque en escasas ocasiones despertó la curiosidad de ciertos jóvenes. Cabe destacar que en posteriores encuentros (informales, no pautados) con algunos alumnos, expresaron desconocer el uso del grabador de voz, ya que no habían notado siquiera la presencia del artefacto en la clase. Este era uno de los aspectos que más preocupación generaba por lo

invasivo que puede resultar la grabación de lo que dicen los alumnos durante la clase, factor que se suma a la extraña sensación que provoca la figura del observador que irrumpe en la escena escolar cotidiana. Como afirma Guber, la aparición del investigador en el medio observado y en las situaciones que allí se generan es imborrable por lo que los actores le otorgan sentido al accionar del observador y terminan actuando en consecuencia (2011, p. 59). Asimismo, tal presencia crea las situaciones de interacción por lo que la referida exterioridad es relativa, pues el investigador se convierte en parte de la situación que describe (p. 45). De ahí la necesidad de asumir la *reflexividad* que supone el trabajo de campo y que implica comprender que las descripciones y afirmaciones no sólo informan sobre la realidad observada sino que, además, la crean. Los relatos de los observadores describen rasgos de una situación pero, al mismo tiempo, producen las situaciones que analizan. Por tanto, es importante reconocer el marco interpretativo desde el cual se construye la mirada (pp. 39-68).

En suma, el enfoque social antropológico se adopta como el modo privilegiado de observar los acontecimientos en el aula, en diálogo con la teoría y la toma de apuntes en el campo. Así, la teoría se va construyendo gradualmente a partir de las observaciones *in situ*, ya que lo que sucede en el campo va transformando las ideas previas del investigador. Como alerta Stenhouse (1985), el pesquisador que opta por utilizar un estilo antropológico no puede esperar resultados netos ni apuntar a una inalcanzable objetividad. El fin último de la perspectiva etnográfica es poner en acción conceptos generalmente amplios que responden a cierta teoría para analizar cómo operan tales categorías en situaciones de aula concreta. Los sucesos que allí suceden pueden adquirir un sentido explicativo a la luz de un marco teórico que colabore en diseñar intervenciones a futuro o explicaciones plausibles sobre lo que sucede en el cotidiano escolar.

Al momento de investigar lo que sucede en el aula cuando los profesores intentan crear situaciones de aprendizaje, el análisis de Hamilton (1973)²⁶ ofrece ocho aspectos a tener en cuenta por el observador:

²⁶ Hamilton, 1973, p. 177 y ss. Citado en Stenhouse, 1985.

1. *Dentro del contexto del aula siempre sucede algo, ya que tanto los estudiantes como los profesores siempre aprenden algo.* Así, se considera que todas las clases son factibles de ser observadas, pues en ellas se están generando situaciones de enseñanza y aprendizaje, aunque éstas se encuentren signadas por la incertidumbre sobre el cómo, el qué y el cuándo de tal instrucción. Asimismo, si bien muchas veces el contenido no es el propio de la disciplina, todo encuentro áulico pone en acción un conjunto de saberes y habilita la generación de situaciones de intercambio y diálogos que conciernen al terreno educativo. El vínculo (y el aprendizaje de ambos lados) tiene lugar cuando el docente logra abandonar la situación de superioridad y se cuestiona por las preguntas y errores del alumno.

Al ponerse en el lugar del alumno, sus alumnos le enseñan. Es esencial comprender y asimilar esta dialéctica: el aprendizaje debe ser un desaprendizaje. Es decir, un cuestionamiento a mi saber. Si yo no era capaz de poner en cuestión lo que sabía, no podía aprender. (Saccomanno, 2012, p. 195)

2. *Los estudiantes (y asimismo los profesores) nunca son ignorantes o no saben nada.* Este postulado recuerda que existen ideas previas de los estudiantes que es preciso considerar y poner en juego a la hora de la enseñanza. La perspectiva constructivista en educación puso en evidencia el rol de los constructos previos a la hora de aprender. Tales postulados adquieren gran relevancia en las Ciencias Sociales, ya que los contenidos del área se encuentran estrechamente vinculados a la experiencia de los alumnos (Benejam y Pagès, 1997). Así, los conceptos que los estudiantes (y los docentes) poseen sobre su medio social son diversos y muchas veces no son del todo satisfactorios, por lo que es preciso desnaturalizarlos para hacer patente su carácter constructivo y subjetivo. Así, los sujetos son portadores de ideas, no siempre conscientes, sobre la sociedad y la historia que deben ser consideradas a la hora de enseñar de forma tal que puedan ser comunicables y comprensibles para el resto y logren entrar en relación con los contenidos disciplinares escogidos para ser transmitidos.

3. *El conjunto de los ocupantes de un aula constituye un complejo social interactivo.* Este presupuesto refiere a la existencia de diferentes actores en el espacio físico

del aula como el docente y los alumnos así como a las relaciones que se establecen entre ellos, los diálogos, discusiones e intercambios que allí tienen lugar. Además, recuerda la premisa que sostiene que el aula no es una isla, sino que está inserta en un entramado social y contextual. Por ello, aunque no estén físicamente en el aula, alude a diferentes actores que forman parte de un conjunto de presencias implícitas. Esto es, preceptores, directivos, padres y demás miembros de la comunidad actúan como “voces en off” en la escena educativa, puesto que tienen influencia en la misma y le imprimen sus características (demandas, pedidos, colaboraciones, necesidades, intervenciones, etc.).

4. *Ya que en el aula el conocimiento está desigualmente distribuido (y redistribuido), la vida en ésta es inherentemente inestable.* Esto es, en nuestro sistema educativo las relaciones docente-alumnos son jerárquicas, lo que supone que el conocimiento se transmite de un lado a otro del vínculo. Debray (2007) ha planteado que en la sociedad actual la idea de jerarquía, propia de las anquilosadas formas de autoridad, entra en cuestión debido al surgimiento de relaciones más horizontales, que no parece dejar en claro quién transmite y quién recibe el acervo cultural. Aunque nuevas formas de transmisión han entrado en vigencia, es preciso recordar que la relación docente-alumno es asimétrica y, por lo tanto, es fuente de conflictos, negociaciones y cuestionamientos. Siguiendo a Edelstein, no existen lugares indiferentes ni neutrales en la enseñanza, ya que el poder sigue siendo un componente elemental de la relación pedagógica (2011, p. 107).

5. *Dentro del contexto del aula, la relación entre el docente y lo enseñado ha de considerarse más como un medio refractante que como un medio transmisor. Así, por ejemplo, distintos individuos aprenden cosas diferentes a partir de un mismo acontecimiento.* Esta aseveración invita a pensar que del mismo acto de enseñanza pueden derivarse consecuencias inesperadas e incontrolables. En *Diferencia y Repetición* Deleuze asegura:

Reproducir lo que otro hace no lleva al aprendizaje. (...) hay una familiaridad práctica, innata o adquirida, con los signos, que convierte toda educación en algo amoroso pero también mortal. No aprendemos nada con aquel que nos dice 'haz como yo'. Nuestros

únicos maestros son aquellos que nos dicen: 'haz junto conmigo', y que, en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo. (2002, p. 52)

Por tanto, lo propio de la enseñanza es transmitir signos que luego serán resignificados por otros. Estar abierto a las variadas respuestas es clave si se entiende que el encuentro con el signo, el encuentro con el problema, es singular así como la interpretación que de él se derive. En palabras de Rancière “Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (2007, p. 51). En tal sentido, resulta primordial valorar las diferentes respuestas por sobre la uniformidad, abriendo la posibilidad de escuchar diversas interpretaciones, reconociendo la existencia de distintos modos de encuentro y apropiaciones del conocimiento.²⁷

6. *El medio ambiente de aprendizaje no es un marco preordenado sino socialmente construido.* Tal enunciado permite reflexionar sobre la existencia de diferentes contextos de enseñanza con características propias, para los cuales no existen formas establecidas de intervención eficaces, sino que las mismas se delinearán en la acción, a partir de la práctica y de la experiencia. Reconocer que no existen modelos ni órdenes preexistentes colabora en privilegiar a los sujetos como motor de cambio de las culturas escolares, sin olvidar que existe cierta estructura que los congrega, “una suerte de gramática o núcleo duro escolar” (Tyack y Cuban, 1995) que persiste aunque con ligeras modificaciones hasta nuestros días. Esta *forma escolar* estaría integrada por la organización de carácter centralista del nivel secundario, el mérito, la gradualidad, la obligatoriedad, el esquema del aula, los rituales escolares (izaje de la bandera, formación, actos), las horas de clases, la existencia de recreos, las sanciones, las calificaciones y todo un conjunto de aspectos que perduran en la actualidad.

7. *Dentro del contexto del aula, el tiempo ejerce una poderosa influencia que impregna cuanto sucede.* Transcurrir dentro del salón de clases y las instituciones implican entender que el uso del tiempo no es libre, sino que se encuentra asociado a la normativa

²⁷ Sobre estos aspectos discurren los apartados 1.2 “Sobre enseñar y aprender” y 1.3 “Acerca de la transmisión”.

laboral. Luego, la normativa escolar lo vincula a la disciplina y a la organización del trabajo escolar (Rockwell, 1995, p. 22). Además, la distribución del tiempo refleja la importancia que se le otorga a cada actividad. En las instituciones se dedica tiempo a distintas acciones lo cual evidencia la relevancia de las mismas, al igual que dentro del salón de clases el tiempo dedicado a cada actividad indica qué es lo que los docentes jerarquizan. Cabe señalar que la escasez de tiempo para trabajar los contenidos pautados es uno de los reclamos más persistentes de los docentes. Hargreaves (2007) afirma que el tiempo es una percepción tanto como una propiedad, por lo que es experimentado de forma diferente por los sujetos. En la enseñanza, el tiempo se vuelve cada vez más comprimido, lo que hace que los profesores sientan que no alcanza para hacer todo lo que desean.

8. *Dentro del contexto del aula, la comunicación no es meramente verbal. Tanto los participantes como los objetos son transmisores de una gama de «mensajes» adicionales.* Con frecuencia, se transmite más información y sentimientos con el cuerpo que con las palabras. Por lo tanto, es menester prestar atención también a esta dimensión no verbal de la comunicación integrada por las posturas corporales, los gestos, la ubicación en el espacio, etc. La observación de clases *in situ* permite captar estos signos que el investigador procura volcar al cuaderno de campo. En esta investigación, la información complementaria (gestos y señales corporales) se colocó entre paréntesis y se indicó con puntos suspensivos la pausa o la falta de cierre de una frase. Además, a la hora de transcribir las notas de campo y los registros de audio, se procuró usar paréntesis para proporcionar información extra en cada diálogo y comillas cuando lo dicho por los protagonistas era una frase textual leída de la carpeta, libro o texto utilizado como soporte de la enseñanza.

Como queda expresado, son variados los elementos de las prácticas escolares a tener en cuenta al momento de observar las situaciones áulicas. Elsie Rockwell (1995) también propone aspectos observables que adquieren relevancia al dar cuenta de las prácticas escolares, de la interacción entre los actores educativos y de los significados que en ella se tejen. En primer lugar, el uso del espacio es considerado como uno de los

aspectos esenciales para repensar las geografías escolares. La autora invita a concebir a los territorios escolares como espacios ampliados, asegurando que todo lo escolar no entra dentro de la *forma escolar*. Asimismo, la distribución del tiempo en las clases refleja la importancia dada a cada actividad. Otros de los aspectos que se pueden advertir son la estructura de participación entre los actores escolares, las formas de comunicación, el uso del lenguaje en la interacción verbal y la asimetría de las relaciones entabladas. La relación profesor-alumnos y los vínculos entre los propios alumnos son elementos factibles de ser observados y analizados. En cuanto a las características del trabajo docente, las variables que entran en juego según la autora son: la formación, las tradiciones pedagógicas y las relaciones con colegas. Asimismo, Rockwell considera de importancia reparar en la existencia de elementos residuales del sistema, los usos y tradiciones institucionales, la existencia de rituales (repetición de actividades) y rutinas (uso del pizarrón, toma de notas). Como otra de las variables a estudiar remarca la forma de presentación del conocimiento escolar (organización temática, conocimientos previos de los alumnos).

Las dimensiones distinguidas por Rockwell conforman elementos observables en cualquier realidad áulica, independientemente de la disciplina a enseñar. Sin olvidar tales factores propios de las prácticas escolares, en la presente investigación el eje se colocó en las prácticas docentes puestas en marcha para lograr el aprendizaje de la Historia. En las mismas se destacaron la existencia de un plural conjunto de prácticas y de elementos que las tensionan. Tales haceres se escinden analíticamente en *prácticas frecuentes*, aquellas *prácticas posibles* de desarrollarse dentro de determinado contexto y las tareas que implican el uso de múltiples materiales, denominadas *prácticas multimateriales*. Entre las *prácticas frecuentes* desplegadas en la enseñanza de la Historia se destaca la recurrencia a la explicación dialogada, la realización de interrogantes y el rol central del *docente-guía* como orientador de los trabajos cotidianos. Asimismo, el trabajo de campo se concentró en indagar en los criterios docentes detrás de la elección de los materiales didácticos y en los usos efectivos de los mismos, prestando especial atención a la introducción de los nuevos

medios digitales en la enseñanza y su convivencia con elementos más estables como el pizarrón, los libros de texto o los fragmentos de los mismos.

3.4 Las entrevistas

La investigación cualitativa implica múltiples enfoques, orientaciones y presupuestos. Otorga prioridad a técnicas como los métodos etnográficos, las entrevistas personales y no dirigidas, la teoría fundamentada, los estudios de caso, los grupos focales, entre otras (Vasilachis de Gialdino, 1992/2006). Estos métodos permiten conocer y registrar la perspectiva de los participantes, sus sentidos y significados, la vida de las personas, sus experiencias, comportamientos, prácticas e interacciones, interesándose por sus relatos y diferentes puntos de vista, entre otras cuestiones (Vasilachis de Gialdino, 2009). En suma, como ha mostrado Geertz (1987), la pregunta de investigación desde enfoques cualitativos busca dar cuenta de la perspectiva de los actores.

Esto no quiere decir que el uso de dichos recursos permita un acceso automático a las representaciones de la gente con la que se trabaja. Para que esto suceda, el investigador debe hacer algo más que citar textualmente lo que dicen sus informantes o registrar puntualmente lo que hace un grupo de personas. Una investigación cualitativa debe poner en interlocución el acervo del investigador (conceptos, cuerpos teóricos, métodos y técnicas) con el bagaje de los sujetos a quienes quiere conocer (conceptos, métodos, prácticas, etc.), examinando críticamente los principios teóricos que lo orientan y confrontando teóricamente los hallazgos que resultan del trabajo empírico o de campo.

A la hora de utilizar la entrevista como técnica de investigación, es necesario tener en cuenta las limitaciones que puede presentar como herramienta de análisis. Es decir, no deja de ser un abordaje estrecho y parcial para acceder a la realidad social, ya que se encuentra mediatizada subjetivamente por el discurso del sujeto entrevistado (Pérez, 2005). Así, dicha metodología ayuda a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido. De todos modos, se debe considerar que la experiencia humana es irrecuperable e irreproducible en su totalidad, debido a que está compuesta por una

inagotable fuente de datos y dimensiones, que supera cualquier intento de reconstrucción (Piña, 1998). Asimismo existe la posibilidad de divorcio entre lo que el entrevistado expresa y lo que realmente hace, lo cual puede crear falsificaciones, engaños y alteraciones. Como expresan Taylor y Bogdan (1984), los estudios cualitativos no se enfocan en la búsqueda de la verdad, sino de la comprensión de las perspectivas de otras personas. Es decir, se debe reconocer que el investigador accede a la realidad a través del discurso de los entrevistados, cuyo relato es interpretado, identificando los conceptos más valiosos, construyendo categorías, conectando ideas, etc. El informe final resulta así una interpretación realizada sobre el discurso del entrevistado, traduciendo de manera verosímil lo que los informantes expresan y perciben de sí mismos, de su práctica y de su entorno.²⁸

Además, en el análisis de los datos el entrevistador debe asumir que el texto que enmarca los discursos es resultado de una situación extraordinaria: la entrevista. Por otra parte, en la transcripción de las entrevistas se tiende a dejar afuera los componentes de la comunicación no verbal: la inflexión de la voz, el uso de las manos, los silencios, gestos y movimientos. Debido a esto, es oportuno contar con un grabador y con un cuaderno para registrar comentarios y notas importantes que refieran a situaciones y gestos observados durante la entrevista.

A través de la realización de entrevistas se procura acceder a aspectos de las prácticas docentes que no se encuentran documentados así como a la subjetividad de los hablantes, compuesta en este caso por las opiniones, relatos y perspectivas de docentes del nivel medio de la ciudad de Tandil.²⁹ Para dar cuenta del fenómeno a investigar, se pretende poner a dialogar los resultados de dichas entrevistas con el análisis de los documentos curriculares, las normativas y las ideas de autores que han abordado las problemáticas no sólo en el área de la Historia sino en el ámbito educativo general.

²⁸ De acuerdo con Piña (2008), lo dicho por el entrevistado también compone una invención, una interpretación de su propia experiencia, que luego será reinventada por el investigador (p. 143).

²⁹ Las fuentes orales, como marca Portelli, nos dicen no sólo lo que la gente hizo y hace, sino también lo que deseaban hacer y lo que creen estar haciendo, aspectos que también forman parte de la historia (1991, p.42).

Se trata de una técnica de investigación que implica una interacción verbal, inmediata y personal entre el entrevistador y sus informantes. El objetivo del investigador es intentar comprender las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1984). Básicamente, se considera a la entrevista como un diálogo formal, no improvisado, que se encuentra orientado por un tema de investigación. De este modo, habilita el acceso a las percepciones y valoraciones que los personajes poseen sobre situaciones y hechos, así como sus deseos, temores y aspiraciones.

Se puede afirmar que la entrevista permite esclarecer las experiencias humanas desde el punto de vista del entrevistado y es por eso que resulta una técnica adecuada para explorar aspectos de la práctica docente ligados a la relación entre el trabajo en el aula con la planificación escrita, sin dejar de considerar la variedad de contextos institucionales donde la práctica se inserta. Asimismo, se consideran los materiales que funcionan como sostenes de las tareas escolares y los criterios detrás de su elección, la importancia de la formación inicial y la relevancia de la experiencia en la constitución de las prácticas. Además, se incluyen las intenciones que guían la enseñanza así como los principales desafíos y problemas que los docentes de Historia encuentran a la hora de desarrollar su profesión.

En este sentido, es fundamental reconocer que las preguntas planteadas reflejan el marco interpretativo desde donde el investigador se ubica para analizar el objeto de estudio. Siguiendo a Guber (1991), lo importante es examinar dicho marco y tensionarlo con las categorías y las prioridades de los informantes permitiendo flexibilizar, introducir y profundizar preguntas y temáticas planteadas inicialmente. Teniendo en cuenta lo mencionado, el objetivo es entender “lo que les sucede” a los docentes cuando transitan los espacios escolares y construyen las prácticas. En otras palabras, la intención es rescatar los sentidos y significaciones que los profesores les asignan a sus prácticas cuando narran sus experiencias educativas. Así, dicha metodología asentó un camino viable para explorar las

percepciones y valoraciones que los docentes poseen sobre situaciones y hechos, así como sus deseos, temores y aspiraciones.

Cabe señalar que este trabajo fue realizado con base en los testimonios de treinta profesores que generosamente cedieron su tiempo para hablar de su práctica y se mostraron abiertos y reflexivos durante las entrevistas. En el desarrollo de dichas conversaciones se intentó privilegiar la apertura hacia nuevos interrogantes o cuestiones que pudieran enriquecer a los ya planteados, como una forma de evitar caer en la trampa de utilizar la fuente oral como un modo de confirmar la evidencia sobre acontecimientos particulares (Passerini, 1991, pp. 142-143). Teniendo en cuenta lo expuesto, las entrevistas se realizaron considerando diferentes ejes-problema tales como: los vínculos existentes entre los documentos curriculares y la práctica docente, la relación entre las prácticas áulicas y la materialidad escolar, la relevancia otorgada a la formación inicial y a la experiencia en el desarrollo de su profesión. A estos puntos se sumaron otras cuestiones como los objetivos de la enseñanza de la historia, su utilidad y relevancia para los alumnos, así como la diversidad de problemas con los que los docentes se encuentran diariamente. Por último, se intentó acceder a las opiniones y percepciones de los docentes sobre los nuevos medios digitales y la introducción de las tecnologías en el aula.

La unidad de análisis de la investigación está compuesta por profesores de Historia egresados de las instituciones de formación docente de Tandil que, en el período del trabajo de campo, se encontraban ejerciendo su profesión en la enseñanza media en la ciudad, contando con, al menos, diez horas de trabajo semanal. Si bien la selección de los informantes ha dependido de la predisposición de los docentes a ser entrevistados y a colaborar con los objetivos de la investigación, también se buscó la representación de los diferentes perfiles de docentes, intentando diversificar la muestra de acuerdo con los siguientes aspectos: formación inicial, lugares de trabajo, experiencia laboral, sexo, edad, etc.

Respecto al número de entrevistados, no se estableció con anticipación dado que fue dependiendo de los resultados que se iban obteniendo de las entrevistas, de la riqueza de

cada una de ellas, así como de los puntos comunes y divergentes que se derivaban de su realización. Por lo tanto, se consideró el *criterio de saturación*, que es un proceso que opera luego de haber intentado diversificar al máximo los informantes (Bertaux, 1993, pp.158-159 y Fraser, 1993, p. 83).

Como ya se mencionó, las entrevistas se encuentran guiadas por un objetivo de investigación sin constituir un protocolo estructurado, sino que cuentan con una guía de tópicos temáticos y áreas generales. Así, dichos diálogos fueron planteados en base a un esquema semiestructurado, teniendo en cuenta que muchas veces los mejores interrogantes pueden surgir de forma espontánea, durante la conversación, y que si bien el entrevistador es quien controla la entrevista, es el entrevistado quien debe tener prioridad y mayor participación (Portelli, 1991, p. 47).

Antes de la realización de las entrevistas, se habló con cada docente sobre los motivos y las intenciones de la investigación, la justificación del estudio y la importancia de contar con su participación en la investigación. Además, se debió aclarar el carácter anónimo de las conversaciones y la confidencialidad de las mismas. Por ello, en la transcripción de algunos fragmentos de los diálogos se ha optado por reemplazar los nombres de las escuelas por expresiones genéricas como: “cierta escuela” o “algunos colegios” a fin de respetar la privacidad de los informantes. En cuanto a la modalidad de los encuentros, cada entrevista fue concertada por anticipado, en el tiempo libre del entrevistado. Respecto al espacio optado para su realización, se procuró elegir lugares adecuados para dialogar sin interrupciones, buscando las mejores condiciones para su desarrollo. El grabador, el bolígrafo y el cuaderno fueron los elementos que acompañaron la realización de las entrevistas.

Además, con los docentes que aceptaron la presencia en las aulas se desarrollaron diálogos en profundidad, en los que se pudo ahondar sobre lo que acontece en el devenir cotidiano, sobre sus preocupaciones, problemas y aspectos de los contextos escolares que escapan a la mirada del observador. De hecho, se trataron de diálogos desestructurados, guiados por las preocupaciones de los docentes, sus intereses, miedos, esperanzas y deseos.

Tales conversaciones permitieron acceder a cuestiones como: ¿qué enseñan los docentes y por qué lo hacen? ¿Por qué se enseñan determinados temas y no otros? ¿Cuáles son las limitaciones y posibilidades de los contextos educativos? ¿Cuáles son las mayores dificultades que entraña la enseñanza de la Historia? Asimismo, permitió comprender por qué las acciones docentes trascienden la enseñanza de la disciplina. Además, abrió el camino para percibir el conjunto de decisiones pedagógicas detrás de la elección de tal o cual tema o abordaje y para esbozar líneas de análisis sobre la cuestión que atraviesa la presente investigación: ¿qué factores convergen en el despliegue de las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia y cuáles son los elementos que las tensionan?

IV. Las prácticas docentes: la Historia y la educación en plural

En el despliegue de las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia, convergen diversos elementos que las vuelven plurales y las tensionan cotidianamente. Para dar cuenta de tales pluralidades, se exploraron las opiniones, interpretaciones y percepciones de los docentes respecto de los factores que se entretajan en su accionar diario. Así, se estableció la existencia de tres aspectos fundamentales que contribuyen a la pluralidad de la Historia enseñada: el rol de la formación inicial (en cuanto a los conocimientos disciplinares y pedagógicos-didácticos) la experiencia construida (los saberes contingentes, prácticos, el ensayo y el error) y los Diseños Curriculares (las interpretaciones que habilitan, los límites y posibilidades), variables que operan en la conformación de las prácticas cotidianas. Tales aspectos de la práctica son posibles de inferir a partir de una indagación de las opiniones, las percepciones y los sentidos que afloran en las entrevistas.

4.1 Los docentes y la propia formación

En la búsqueda por problematizar la influencia que reviste la formación de grado en el despliegue de las prácticas docentes en el aula, se indagaron las opiniones, las percepciones y los sentidos que los profesores asignan a los conocimientos adquiridos en cuanto a la disciplina histórica y a la formación pedagógico-didáctica.

Para esto, el objeto de análisis son los relatos de profesionales egresados de las dos instituciones de formación docente que posee la ciudad de Tandil en el área de Historia: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) y el Instituto Superior de Formación Docente n.º 10 Dr. “Osvaldo Zarini” (ISFD n.º 10). En consecuencia, los testimonios recogidos reflejan una división de criterios entre aquellos docentes que obtuvieron su título en la Universidad y los que han sido formados en el nivel superior terciario.

La formación disciplinar en la UNICEN ha tenido un tronco común de materias para el profesorado y la licenciatura, aunque para culminar esta última es preciso cursar Metodología de la Investigación Histórica, tres seminarios que se suman a los dos obligatorios y realizar una tesis. En cuanto al profesorado, está estructurado en cinco años de cursada, posee un fuerte énfasis en la formación disciplinar e incluye cinco materias del eje pedagógico-didáctico distribuidas entre materias optativas y obligatorias que se cursan entre el cuarto y quinto año de la carrera: Materia Optativa del Eje Pedagógico I, Materia Optativa del Eje Pedagógico II, Didáctica General, el Taller de Organización de la Práctica Docente y Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza. El espacio de la práctica está contenido en esta última, que se cursa durante el último año. En líneas generales, se podría afirmar que la reflexión sobre las problemáticas de la enseñanza de la Historia queda limitada a las materias específicas de la formación docente antes aludidas.

En cuanto al *Profesorado en Historia con trayecto en Ciencias Sociales para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal*³⁰ del ISFD n.º 10, la duración es de cuatro años y las materias pedagógicas se distribuyen a lo largo de toda la formación. Durante el primer año, el ciclo común compartido con Geografía, propone 192 horas reloj anuales del Espacio de la Fundamentación Pedagógica, que comprende Perspectiva Filosófico Pedagógica I Perspectiva Pedagógico Didáctica I y Perspectiva Socio-Política. Asimismo, se suma Psicología y Cultura en la Educación así como el Espacio de la Práctica Docente I, dedicado a desarrollar actividades de observación y práctica, así como de reflexión sobre la realidad educativa de la Educación Secundaria Básica. El resto de la carga horaria está destinada a la formación disciplinar (384 horas reloj anuales), aspecto que se repite en los años restantes. En el segundo año, el Espacio de la Fundamentación Pedagógica incluye las materias Perspectiva Filosófico Pedagógica II y Perspectiva Pedagógico Didáctica II (Didáctica Especial) con 64 horas cada una. Luego, se prevé el cursado de Psicología y Cultura del Alumno de E.G.B. 3 y Polimodal así como el espacio de la práctica docente II que se desarrolla en la educación secundaria orientada. Durante el

³⁰ Res. N° 00025/03

tercer año, el Espacio de la Fundamentación Pedagógica mantiene la misma carga horaria con las materias Perspectiva Filosófico Pedagógico Didáctica y Perspectiva Político-Institucional, mientras la formación disciplinar aumenta a 544 horas reloj anuales. En cuanto al Espacio de la Práctica Docente III se le destinan 102 horas, las cuales se dividen Pre-Residencia en E.G.B. 3 (tareas de observación e intervención docente en el grupo asignado alternándolas con la elaboración del Proyecto de Aula para la Residencia), Residencia en E.G.B. 3 y las últimas semanas se dedican al análisis y reflexión sobre la práctica, la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del equipo docente. En el último año tiene lugar el Espacio de la Práctica Docente IV que insume entre 90 y 96 horas para la pre-residencia, la práctica y el análisis correspondiente en la secundaria orientada.³¹

Como se puede observar, las formaciones en ambos contextos presentan características disímiles en torno a la cantidad de horas y materias dedicadas a la reflexión pedagógica y didáctica, así como las reservadas a la práctica docente y al ingreso a las instituciones educativas. La situación descrita coincide con el sistema binario de formación docente que existe en Argentina donde se incluye Universidades e Institutos no universitarios, tanto en el orden público como en el privado (Eiros y Pipkin, 2000). En las universidades más tradicionales, afirman las autoras, la formación de profesores tiene escasa valoración frente al alto prestigio del que gozan las actividades ligadas a la investigación y a los estudios de posgrado. Sin embargo, la realidad indica que muchos de sus egresados enseñan en el nivel medio. Los institutos terciarios, por el contrario, tienen como objetivo primordial la formación de profesores para desempeñarse en la escuela secundaria.

En sus trabajos dedicados a la carrera de Historia en la UNICEN, Amelia Cabral (2003, 2004, 2005) demuestra, por medio de cuantiosas entrevistas a egresados y análisis de documentos, que entre los años 1964 y 2000 la formación ha ido desplazando su eje hacia la investigación por sobre la docencia, aunque ésta aún hoy sigue siendo la salida laboral mayoritaria. El perfil que, desde los años '80, ha privilegiado la formación de

³¹ Res. N° 13259/99

investigadores se relaciona con el retorno de la democracia y el proceso de normalización de la Universidad. En esa época, se inició una renovación en la carrera que culminaría otorgando mayor peso a la formación disciplinar con el fin de conformar un cuerpo de historiadores profesionales en la ciudad (Cabral, 2005). Tal mutación se haría en detrimento de la formación para la docencia aspecto que, de acuerdo con la autora, repercutió en los futuros egresados de forma negativa ya que la gran mayoría terminaba insertándose laboralmente en la enseñanza media y se topaba con la gran dificultad que conlleva adaptar la Historia académica al aula. Los siguientes relatos de los profesionales entrevistados sustentan las ideas arriba expresadas:

(...) Siempre la Universidad se movió muy alejada en relación a la docencia en escuela media. Por ahí esto no les pasa tanto a los Institutos donde tienen muchas más horas en las escuelas. Cuando terminás la carrera tenés que agarrar el manual si o si, pero obviamente con todo el bagaje que tenés gracias a la Universidad, en el laburo se nota, es así. Pero bueno, es innegable la falencia en la formación docente, pensando en el docente de escuela media. De los que estudiamos la carrera la mayor parte estamos dando clases. (Entrevista n.º 11)

Yo soy egresada del plan viejo (se refiere al plan de 1992). Los principales baches están en la formación didáctica. Tiene muy buena formación sobre los ejes de cada época, qué dar, la bibliografía, eso lo tenemos muy en claro (...) pero en la parte de didáctica o en la administración del sistema educativo uno sale y no sabe qué hacer con ese pedazo de papel que dice que sos profesor de Historia. No sabés cómo hacer la transposición, cómo bajar los contenidos (Entrevista n.º 4)

Cuando vos salís de la Universidad entrás en el mundo laboral te querés morir, porque hay un montón de cosas que no te enseñan y que más vale un montón de cosas te lo dará la experiencia pero otras te las deberían enseñar. (Entrevista n.º 6)

Como se observa en los relatos, los docentes egresados de la Universidad se sienten seguros y capacitados respecto de los contenidos disciplinares pero encuentran deficiencias en la formación pedagógico-didáctica ya que es un área postergada de las reflexiones académicas. De acuerdo con Cardelli y Duhalde (2001) el panorama general en las universidades se caracteriza por una organización curricular donde las disciplinas siguen

siendo el eje central. Desde la perspectiva de los autores, el currículo tampoco considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. En consecuencia, se produce una ruptura entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.

Como afirman las autoras Corsetti y Canan (2008) en su análisis sobre la formación de profesores en Brasil, los propios lineamientos curriculares reflejan que la formación aparece fragmentada ya que lo disciplinar se muestra deslindado de los contenidos pedagógicos. Así, el currículum está estructurado a partir de dicotomías: conocimientos específicos de la disciplina versus conocimientos pedagógicos, preparación para la enseñanza versus preparación para la investigación y conocimientos teóricos distinguidos de los prácticos. Tales distinciones han ido colocando a la docencia como un apéndice de la formación, situación que ha dificultado la construcción de la identidad docente, aumentando el desprestigio de la profesión. Esto redundando en un aumento de la dicotomía existente entre la preparación para la enseñanza y la formación para la investigación, creando una brecha entre la formación disciplinar y pedagógica, cuando en realidad ésta debería estar presente todo el tiempo en diversas situaciones formativas, proyectos de investigación y en situaciones teórico-prácticas contribuyendo a ejercitar lo que Fonseca (2007) denomina el *diálogo crítico con la realidad circundante*.

En ese orden de ideas, el énfasis en las universidades parece radicar en el conocimiento de tipo académico y teoricista, lo que lleva a desatender la relevancia de la dimensión pedagógica.

Hay un énfasis puesto en el conocimiento de tipo académico y teoricista, despreciándose la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se produce también una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos. (Cardelli y Duhalde, 2001, p. 7)

Esta situación va acompañada de un anacronismo en la educación de los futuros profesores ya que la formación pedagógica se brinda al finalizar la carrera. Durante la misma, prevalece la figura del investigador como el modelo de identificación profesional (Eiros y Pipkin, 2000). Lo dicho aflora, frecuentemente, en las opiniones de los docentes entrevistados:

Desde lo disciplinar me dio muchas herramientas, desde lo didáctico muy flojo. Cuando nosotros empezamos se tiraba muy abajo el tema de la docencia... el que aspiraba a algo tenía que ser investigador, entonces la investigación era la base de todo y en realidad eran las materias más fuertes. (Entrevista n.º 10)

Además hay como un cierto menosprecio desde la Universidad por el trabajo docente, eso es algo que todos los docentes sentimos entonces es como que hay un corte ahí, vos egresás y chau. No querés pisar más la Universidad. (Entrevista n.º 13)

Como se puede ver en los relatos seleccionados, por un lado, los docentes egresados de la UNICEN remarcan las falencias en la formación pedagógica pero, por el otro, destacan la educación recibida en cuanto a los contenidos específicamente disciplinares. En este sentido, los saberes propios de la disciplina son considerados una herramienta fundamental a la hora de dar clases, puesto que provee el conocimiento básico sobre la mayor parte de los temas abordados en el nivel secundario. Además, la formación inicial dota a los docentes de los procedimientos necesarios para establecer una crítica sobre los textos a trabajar con los alumnos, así como sobre las perspectivas desde la cual abordarlos.

Como valioso rescato la formación disciplinar, en contenidos, me parece que hay una solidez que permite que cuando uno vaya a una asamblea y no sabe qué es lo que va a tomar diga 'bueno, estoy en condiciones de saber dónde buscar', independientemente de que uno no va a manejar todos los contenidos ni todas las áreas problemáticas por igual pero sí sabe a dónde recurrir. Ese entrenamiento me parece que es sólido y bueno. (Entrevista n.º 5)

Me han quedado lecturas muy buenas, que algunas las sigo utilizando en el día de hoy aunque a veces procuro ir a la biblioteca y buscar cosas nuevas

pero me ha dejado buenas huellas sobre todo desde lo teórico... (Entrevista n.º 7)

La formación inicial me otorgó la capacidad de ser crítica al mirar los textos y al seleccionarlos para trabajar en la escuela. (Entrevista n.º 8)

Sí me enseñaron a pensar en la disciplina, una forma de mirar el mundo que a mí me gustaría transmitir, independientemente de las ideologías, una forma de mirar crítica, que todo tiene un por qué... la curiosidad que te brinda la historia, de querer conocer, de saber por qué. (Entrevista n.º 9)

En lo disciplinar, el nivel de la Universidad es muy bueno y esto se refleja en las clases, a los chicos les interesa lo que vos decís, tienen cierta admiración por lo que sabés. O sea, te recibís sabiendo todos los temas que se dan en todos los años, el gran problema es bajar todo ese conocimiento para el nivel de los alumnos. La verdad es que tenés que volver a leer, dejar de lado los conceptos académicos para que los chicos te entiendan. (Entrevista n.º 14)

Cabe señalar que los profesores formados en la UNICEN contemplan que la situación es muy diferente en el Instituto de formación terciaria. Es decir, los egresados de la universidad defienden su labor a partir del dominio del saber disciplinar pero no dejan de reconocer las falencias en el manejo del conocimiento pedagógico-didáctico. De este modo, se evidencia la construcción de un discurso donde prevalece la identificación de un “nosotros” en oposición a un “otros”, que evidencia el contraste con los docentes formados en el Instituto:

Desde la formación hace falta que te enseñen a leer bien un diseño curricular, que te ayuden a ver qué es lo que se esconde detrás de un diseño, creo que en los Institutos de formación docente sí te enseñan, pero la Universidad nada (...) (Entrevista n.º 6)

Yo creo que a la carrera de Historia le falta un tronco pedagógico didáctico más sólido, por lo menos mi generación no pisó la escuela salvo en las prácticas que además fueron escasas, y con grupos surrealistas, grupos de ocho alumnos, en adultos, nada que ver con lo que te encontrás a la hora de dar clases realmente (...) En comparación con el Instituto, donde se enfrentan al curso con un conocimiento del mismo de al menos seis meses, conocen al grupo, conocen la lógica, saben con qué se van a enfrentar...

nosotros caíamos de un día para el otro, con sólo una o dos clases de observación. (Entrevista n.º 17)

Claramente me parece que las áreas pedagógico-didácticas dejan bastante que desear y no es algo que se pueda cambiar sobre la marcha. Si yo lo comparo precisamente donde yo ejerzo como profesora, que son los Institutos de formación docente terciario casi diría que veo la realidad inversa, ¿no? Donde hay un apuntalamiento muy importante en lo que es la inserción del alumno como futuro profesional en el aula y que los espacios de formación básica a veces no son lo suficientemente sólidos como acompañar esa inserción. (Entrevista n.º 5)

Tal *identificación por oposición* también se observa en las percepciones de los docentes egresados del Instituto. En ese caso, se evidencia la situación opuesta a la relatada anteriormente, ya que en las opiniones y percepciones de los docentes formados en el terciario predomina la valoración positiva sobre la formación pedagógica aunque se desliza la insuficiencia del sustento disciplinar.

Nosotros en el Instituto tenemos prácticas todos los años de la carrera, en primer año el enfoque está en la institución, ver cómo se maneja, los PEI, el Curriculum, la normativa, estamos dentro de la institución, entrevistamos a docentes, alumnos, estamos en los gabinetes. En segundo año vamos a observar clases y se hace hincapié en el diseño de una planificación, los principios subyacentes y demás. En tercero son las residencias de 1º a 3º año [secundaria básica] y en cuarto se hacen las residencias de 4º a 6º. Las residencias duran casi tres meses. Es buena esa formación porque te permite tomar conocimiento de la dinámica del aula, los problemas sociales y tener más herramientas a la hora de dar clases. (Entrevista n.º 23)

Yo rescato algo a favor y algo en contra: mucha carga de materias pedagógico-didácticas que está bueno porque realmente a la hora de enfrentarte a dar una clase eso te ayuda mucho pero en los dos primeros años teníamos demasiada cantidad de horas de ese tipo de materias y muy poca de formación específica. Y después en 3º y 4º tuvimos a profes de la universidad y tuvimos buena formación en cuanto a materias específicas. En ese sentido me pareció una buena formación. Siempre hay cosas para mejorar pero la formación es inicial y uno tiene que seguir continuamente actualizándose. (Entrevista n.º 18)

En la formación inicial tuvimos profesores excelentes, principalmente en la formación pedagógica que te proporciona herramientas importantes, uno reniega durante la formación pero la verdad es que es muy útil a la hora de dar clases. Las prácticas se realizan en años superiores e inferiores, esto es muy importante porque es realmente diferente trabajar en dichos grupos. Lo que sí la formación en el Instituto tiene poca preparación para la investigación. (Entrevista n.º 22)

Como queda evidenciado, mientras que los egresados de los institutos terciarios construyen su legitimidad y su rol como profesional de la educación desde el dominio del saber pedagógico, los de las universidades defienden su formación apelando a la imagen de prestigio que deviene de la posesión del saber disciplinar. Según Maestro (2001) esta diferencia se manifiesta en la dicotomía existente entre conocimientos teóricos y prácticos. Dada la distancia planteada entre ambos, separación que se deja entrever en los relatos de los docentes, la autora aboga por una formación inicial y permanente que reoriente sus perspectivas a partir de integrar el pensamiento teórico y práctico del profesor (Maestro, 2001).

Como algunos de los docentes señalan, la formación inicial instaaura el punto de partida de un proceso de capacitación que se prolonga a lo largo de la actividad profesional. En contraste con la situación fragmentaria que anida en las percepciones docentes acerca de la formación inicial, en las opiniones recabadas sobre las capacitaciones continuas sobrevuela un notable optimismo. La gran mayoría de los docentes consultados expresan la necesidad y la importancia de continuar la capacitación y actualización a través de la realización de diferentes cursos, evidenciando la existencia de una *propensión formativa*.

En contraposición, en su estudio sobre la formación de los profesores de Historia chilenos, Vázquez Lara (2004) concluye que los docentes no tienen una cultura de actualización ni consideran que los perfeccionamientos contribuyan a mejorar sus prácticas en el aula. Resulta difícil establecer que los docentes poseen una tal o cual cultura ya que tal generalización tiende a borrar las diferencias internas de los sujetos, sus singularidades y las complejidades inherentes a las acciones, opiniones y juicios docentes. En los relatos de la mayoría de los docentes entrevistados se expresa la necesidad de contar con una

formación continua y se señala la relevancia de participar en las capacitaciones a través de las diferentes propuestas existentes. Es decir, teniendo en cuenta las opiniones de los docentes, se puede hablar de la existencia de una *propensión formativa* que valora de forma positiva las oportunidades de capacitación continua.

En el caso de los cursos de formación presenciales se puede apuntar que los más valorados son los realizados en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), aunque también se destacan las capacitaciones desarrolladas por la Universidad y los cursos específicos para el uso de las netbooks. En contraposición, las propuestas provenientes de organismos privados se encuentran desestimadas entre las opiniones de los docentes, ya que poseen una connotación negativa por ser costosas y requerir poca exigencia para acreditarlas. Asimismo, los profesores prefieren optar por la capacitación virtual oficial que se brinda en www.abc.gov.ar o el www.educ.ar, los cursos en línea para el uso de las netbooks o especializaciones brindadas por universidades de otros lugares del país. En este sentido, se observa que el entorno virtual brinda la facilidad de manejar los propios tiempos, interactuar con docentes de otras regiones y establecer un tipo de aprendizaje e intercambio diferente del habitual.

Yo creo en las capacitaciones, las del CIIE son buenas, es importante que el docente se capacite continuamente. No son obligatorias pero yo trato de hacerlas. Con el tema de las netbooks me es muy útil. Con los diseños nuevos es importante porque básicamente te dedicás a leer los diseños. (Entrevista n.º 2)

La capacitación docente es muy importante el tema es que por ahí me pasa que acá en el CIIE tenés capacitación gratuita pero después tenés que pagar y capaz pagás por cualquier cosa (...) Ahora enganché para hacer uno por internet, en el *abc*, sobre actualización disciplinar, muy interesante y otro de *educ.ar* sobre filosofía. Y el de las máquinas, para usar las netbooks también lo hice. (Entrevista n.º 11)

La oferta de cursos que nosotros tenemos es muy poca, la verdad es que no te cambian el trabajo en el aula... en cambio los cursos virtuales (como la oferta de maestría que existe) sí te da herramientas para poder volcarlas en el trabajo diario. El problema del docente en el aula es que tenés dificultades

para acceder a la bibliografía nueva, saber los debates nuevos. Y la verdad es que la oferta de cursos desde la Universidad, teniendo que cursar los sábados a la mañana no es muy conveniente. En cambio los cursos virtuales los podés hacer en tus tiempos libres, te vas manejando. (Entrevista n.º 13)

Los cursos del CIIE me parecen muy importantes, en los otros, los privados, te comprás el puntaje. También los cursos organizados por la Universidad están buenos, son interesantes. La verdad yo a los cursos no los hago por puntaje porque es algo que no necesito sino que los hago para leer, para actualizarme. (Entrevista n.º 22)

Traté siempre de capacitarme, no en términos de la mercantilización de los cursos, eh... de capacitarme por convicción en lo que realmente me parecía valioso. Entiendo que hay una realidad que exige que uno no puede elegir tanto... ahí queda en la ética de cada uno qué priorizar, yo siempre prioricé aquello que pudiera aportarme a mí y a los alumnos, no los 0,25 del puntaje. (Entrevista n.º 5)

Cabe señalar que los programas de capacitación docente presentan algunos problemas como la falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma. Como observan Cardelli y Duhalde (2001) esto genera una fragmentación entre la formación inicial y la adquirida en servicio. Es decir, el hecho de comenzar una capacitación depende más de la iniciativa individual que del establecimiento de canales de comunicación formal entre las instituciones y sus egresados, en función de acompañar su desempeño como profesionales.

Otra de las dificultades es la consabida falta de planificación o retraso en la implementación de las capacitaciones con relación a los cambios y reformas en el sistema educativo. Es decir, la capacitación llega pero a remolque de las innovaciones digitales.³² A esto se refiere la docente citada a continuación:

La capacitación siempre es importante, aunque es siempre retrospectiva. Primero las netbooks y después la capacitación. Primero se dota de recursos y permanecen guardados hasta que se sepan usar. Acá igual. Aparecen los

³² Esta cuestión se retomará en el apartado 6.2 “Prácticas en tensión por las políticas educativas de introducción de tecnología”.

diseños y después se implementan las capacitaciones. Tendría que ser al revés. (Entrevista n.º 1)

Autores como Philippe Meirieu (2013b) han relativizado la importancia de la formación inicial para el posterior desempeño profesional de los docentes. El autor referencia investigaciones realizadas en Francia que han demostrado que no existe relación entre la formación académica del docente con el éxito que tengan los alumnos en el aprendizaje en la escuela. Si bien se trata de pesquisas que desataron mucho recelo y críticas metodológicas entre académicos, profesores, sociólogos, etc., revelaron que las personas que han logrado buenos resultados con los alumnos en el aula tienen una trayectoria singular, poco influenciada por su formación inicial. En la realización de estas encuestas se han encontrado maestros que siguen al pie de la letra sus manuales y esto le otorga seguridad a los alumnos en el aprendizaje. Por tanto, Meirieu (2013b) asegura que es mejor un maestro organizado que un docente con alto nivel académico, por lo que la relevancia de la formación inicial es algo cuestionable. En la misma línea, Vázquez Lara (2004) afirma que el grado de influencia y de impacto de la formación universitaria en el ejercicio profesional de los profesores de Historia en Chile es mínimo. Por su parte, Eiros y Pipkin (2000) aseveran que la formación inicial no es una fase decisiva sino una entre otras, ya que se encuentra influenciada por la biografía escolar previa de los estudiantes y fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los profesores se desempeñan. Algunos de los relatos de nuestros entrevistados están encaminados hacia la dirección recién señalada:

La formación me dio herramientas generales. Para mí empezar a dar clases fue hacer una carrera nueva, prácticamente ningún material que vi en la universidad me sirvió para dar clases. Tenía un prejuicio con los libros de textos porque en la Universidad se decía que no servían, que estaban mal hechos, primero tuve que terminar con ese prejuicio, acercarme a ellos, leerlos, pero sí pasé mucho tiempo para preparar cada una de las clases, había muchos baches que yo tenía que los tuve que suplir por mi cuenta. (Entrevista n.º 13)

Hay cosas en la que la Universidad nos ha marcado... el gran aporte es la formación, de poder sostener una clase. Lo que es la parte didáctica o pedagógica creo que aporta muy poco por no decir nada... creo que a todos nos ha pasado de enfrentarnos a una clase y no saber qué hacer, pero es como todo, los años te van haciendo. A la Universidad le critico el no haberme dado herramientas (...) lo de siempre: la Universidad está enfocada en la investigación y en lo que es la enseñanza de la Historia poco y nada, pero bueno... tal vez considera que el docente se hace solo... y el docente de a poco se va haciendo. (Entrevista n.º 15)

Según los autores citados y los argumentos de los docentes arriba esbozados, el lugar de la formación inicial, principalmente la universitaria, no parece ser esencial en la constitución de las prácticas cotidianas en el nivel de enseñanza media. Para Meirieu el desempeño profesional posterior tiene más que ver con la experiencia y la trayectoria personal de cada uno (2013b). Sin embargo, a partir del análisis del conjunto de entrevistas se puede observar que la formación referida ocupa un lugar y un sentido en las prácticas del docente de Historia, sea por las herramientas conceptuales y procedimentales aportadas desde el conocimiento disciplinar o por los saberes pedagógicos-didácticos transmitidos. También, se vuelve un factor de peso en la construcción de la legitimidad del rol docente, dado que las opiniones de los profesores evidencian la existencia de una *identificación por oposición*: los profesores del Instituto subrayan la relevancia de los conocimientos pedagógico-didácticos mientras los universitarios destacan los saberes disciplinares.

En todo caso, las huellas dejadas por la formación inicial parecen tan inciertas como la de cualquier otra enseñanza, lo que las vuelve difícil de objetivar. Si, como afirma Meirieu, los docentes nunca hacen lo que les dijeron que hagan en su formación inicial, suelen reproducir lo que hicieron con ellos (2013b). Es decir, existe una tendencia a reiterar los modelos utilizados en la Universidad y en el Instituto, imitando las prácticas de formación, las cuales tienen un papel preponderante en la formación de *maneras de hacer* en el aula. Principalmente, existe una aspiración a reproducir el modelo universitario (expositivo y centrado en el docente como depositario del saber) implícito en la enseñanza superior.

Este escenario fragmentado invita a seguir pensando en la pluralidad que caracteriza las prácticas docentes y en los desafíos a futuro que las diferentes instancias formativas deben afrontar. Entre ellos, el de proveer de herramientas reflexivas a los docentes, considerando lo que sucede en las aulas y las características de las culturas escolares, aspectos con los que la formación debe dialogar de forma constante. En palabras de una referente en los estudios de la Didáctica de la Historia:

La formación del docente, del profesor de Historia, entendida como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, debe conjugar la atención sobre el pensamiento pedagógico (teórico-práctico), con el impacto indudable que tienen también sobre su práctica las cuestiones teóricas de la materia concreta y muy especialmente la concepción epistemológica de la misma. En una primera aproximación a la solución del problema, parece pues que el papel de la Didáctica Específica es capital, entendida como formación y como investigación. (Maestro, 2001, p. 59)

4.2 Los docentes y la propia experiencia

A partir de los diálogos con los docentes, se accede a un nivel de la práctica que se relaciona con las percepciones y sentidos que los profesores depositan en la experiencia adquirida en el cotidiano escolar, a partir del desarrollo de tareas de enseñanza y estrechamientos de vínculos con los alumnos y otros actores escolares. Es decir, en gran parte de los relatos, *el ensayo y el error*, los años de docencia y las horas de aula adquieren gran relevancia en las decisiones que guían su práctica diaria.

En su estudio sobre la evolución de las culturas escolares en España a lo largo del siglo XX, Escolano (2005) plantea que es preciso atender al *saber empírico* de los docentes, que es aquel guiado por la lógica de la *razón práctica*, como parte integral de las prácticas escolares. Dicho saber de naturaleza artesanal y creativa, es factible de ser transformado “sobre la marcha”, de acuerdo a las circunstancias y a los problemas prácticos de la cotidianeidad. Como afirma Jackson, el conocimiento del profesorado se va construyendo de forma gradual, incorporando situaciones que tienen que afrontar en las instituciones y en las aulas, experimentando la influencia de las consecuencias de las medidas adoptadas ante

cada circunstancia (1991, p. 13). La siguiente entrevistada coloca en un lugar de relevancia la experiencia otorgada por los años de aula, que redundaron en la construcción del rol docente y en el reconocimiento del lugar de enseñante por parte de los alumnos:

Los primeros años te la pasás ensayando estrategias, te pasas la vida ensayando estrategias, lo que pasa es que la pluma de los últimos años no la tenés en los primeros (...) A ver... los primeros quince años te la pasás pagando el derecho de piso y el resto de los años ya te ven tan vieja que los pibes ya no te cuestionan y ya aceptan que tienen Historia. Entonces hay muchas cuestiones subjetivas, seguramente yo no me posicioné igual que la chica que arrancó recién a dar Historia, pero yo pasé las mismas que esa chica, uno habla con la seguridad de veintidós años de trabajo. Es más, un día me encontré con un alumno que me había tenido cuando yo hacía dos años que recién comenzaba a trabajar y me dice: 'La clase era un caos'. 'Sí, le digo, era un caos, andá ahora...' Es que... los chicos cambian, pero nosotros también cambiamos. (Entrevista n.º 19)

Jackson (1991) ha afirmado que, debido a las particularidades de los contextos escolares, colmados de continuas y persistentes demandas, las decisiones que los docentes toman se caracterizan por la inmediatez y por la ausencia de racionalidades y abstracciones. Para realizar una labor eficaz en el aula, asegura el autor, se debe pensar en el aquí y en el ahora. Así, el conocimiento del profesorado se reconstruye y modifica de acuerdo con los resultados de la experiencia cotidiana dando lugar al surgimiento de saberes contingentes. A continuación, una docente refiere a una situación donde, a falta de herramientas analíticas a priori, el uso de la intuición y la experiencia en el aula se convirtieron en variables fundamentales:

En otras escuelas tengo chicos integrados y me exigen que necesitan ser tratados igual, y yo tengo que convertirme casi en una actriz y disimular. Me exigen que intente hacer actividades diferentes con ellos pero ellos no quieren hacer actividades diferentes. Estamos hablando de otra manera de calificar, de otra manera de enseñar, pero en el aula ella tiene que ser igual que el resto. Es una situación casi de escenografía en el aula... son situaciones que te nacen de la experiencia, no te surgen de un día para el otro. La primera vez que me pasó mi pregunta fue: '¿qué hago? ¿A quién le pido ayuda?' No, la verdad es que no tenía muchas salidas que sentarme en

mi casa a leer bibliografía y a pensar, no tenía mayor información, a mí no me formaron para eso. (Entrevista n.º 7)

Como explica la entrevistada, frente a una situación para la cual no había sido preparada, fue preciso poner en funcionamiento una propiedad más performativa³³ de la enseñanza, al punto de definirse como una actriz en el aula. Ciertamente, el manejo de tales circunstancias parece estar vinculado a un conocimiento de raigambre práctica o, denominado de forma más elocuente por Escolano (2005), a la *razón práctica en el nivel de lo empírico*. La pericia del saber experiencial terminan erigiendo al maestro como un artesano (Sennett, 2008), un *métier*, un hacedor y un constructor de situaciones, saberes y prácticas siempre renovadas. Tal relevancia de la experiencia como un elemento propio de las prácticas ha ido conformando, a lo largo de la historia, una cultura paralela a la científico-académica y a la organización educativa (Escolano, 2005). Esta existencia equidistante de diferentes saberes en la construcción de la práctica docente, con la notable presencia de la experiencia, se puede ver reflejada en algunas afirmaciones que se desprenden de los relatos de los docentes:

Pero esas cosas a mí no me las enseñaron en la Universidad, las aprendí en el aula, cuando les veía la cara [a los alumnos] cuando ellos me preguntaban. (Entrevista n.º 7)

(...) mi rendimiento general me dice que es el mejor modo. (Entrevista n.º 21)

(...) por lo menos en mi experiencia esto es así (...) (Entrevista n.º 3)

(...) pero es como todo, los años te van haciendo (...) (Entrevista n.º 15)

Para dar clases hace falta un plus, algo que se lleva adentro y que el contacto con los chicos y las horas de aula te van dando. (Entrevista n.º 23)

³³ El componente performativo de la enseñanza va más allá de lo cognitivo y está constituido por el papel del cuerpo, las sensaciones y las emociones en la enseñanza y en el aprendizaje. Estudiar las prácticas pedagógicas con una mirada amplia que incluya tal carácter de la educación abre un camino hacia nuevas posibilidades analíticas y reflexivas. Al respecto, ver Roldán Vera (2010).

Los años te van dando lo que la formación no te brindó... Y los chicos se dan cuenta de eso, cuando recién salís a dar clases te falta y eso se nota. (Entrevista n.º 30)

Asimismo, el saber contingente proveniente de la experiencia se va enriqueciendo a medida que el docente aprende e internaliza las costumbres de las escuelas en las que se desempeña. Este saber se adquiere mediante las sugerencias y consejos diarios de los colegas, a través de las opciones y presiones de directivos o por las reacciones con padres y alumnos (Rockwell, 1995, p. 26). En este proceso, cada docente se apropia de las tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la mejor situación posible dentro de un determinado contexto educativo. Los siguientes relatos ilustran la importancia que representan las relaciones, las reacciones y las devoluciones de los alumnos para guiar la práctica docente y las futuras decisiones que se tomen sobre la misma:

Siempre tuve la idea de tener una relación con los chicos que no sea de autoritarismo fuerte pero me di cuenta con el correr del tiempo de que el pibe no entiende eso como una clase y que ellos te piden una clase ordenada y tradicional. Eso me di cuenta después de muchas evaluaciones con los pibes.³⁴ Después de muchos años me di cuenta que los chicos querían que cuando se generaban los conflictos el docente corte el conflicto y volvamos al tema de la materia. (Entrevista n.º 4)

(...) si tenés ganas y tenés vocación no tenés que olvidarte que el que está en frente tuyo es un sujeto, hay un gran aporte que viene de la intuición, tenés que estar abierto a captar si el trabajo que se está haciendo sirve o no sirve, son los alumnos los que de alguna manera marcan que alguna estrategia sea exitosa o no (...) Los docentes tenemos mucho que aprender de los alumnos cuando un alumno dice 'no entiendo' es una alarma que no puede omitirse. Con la intuición no basta pero cuando recién salí a dar clases fue lo más me ayudó, no dar nada por sobreentendido. (Entrevista n.º 5)

Como postula Rockwell, entre los profesores tienen lugar operaciones recíprocas de recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente que colaboran en el proceso de reproducción de ciertas tradiciones (propias de la cultura escolar) y en la

³⁴ Se refiere a las evaluaciones docentes que los alumnos realizan en el colegio dependiente de la Universidad.

elaboración de concepciones alternativas a las emanadas desde el currículum oficial (1995, p. 28). Este nivel de intercambio entre docentes se puede inferir del análisis de los relatos de los entrevistados:

Cuando recién empecé me guiaba por lo que otros docentes me decían y por lo que había sido mi experiencia como alumno. A otros profes les preguntaba qué libros usar, cómo poner orden en la clase, qué estrategias eran mejor que otras. La sala de profesores sirve para eso, pero más que nada los pasillos. (Entrevista n.º 27)

Al principio aprendés recurriendo a otros profesores de Historia, con más experiencia, que te recomiendan qué manuales usar, a qué bibliografía recurrir y luego vas viendo en base a la experiencia con otros cursos. (Entrevista n.º 8)

Yo creo que muchas de las cosas fueron de pedir ayuda, de sentido común y de charlarlo con otros y ver cómo solucionaban los problemas que les surgían, no del conocimiento que me hayan dado en la facultad. Salimos de la facultad sin saber planificar, lo vas aprendiendo en la práctica ¿no? Pero a la hora de salir a trabajar es un obstáculo. (Entrevista n.º 10)

En este último fragmento se destaca la debilidad de la formación en otorgar formas de *hacer* propicias para el ejercicio de la docencia. Por tanto, la importancia que la intuición y la experiencia adquieren en los inicios del ejercicio docente y a lo largo de la profesión puede estar relacionada con el reparo señalado por algunos entrevistados, egresados de la Universidad, sobre la débil formación pedagógico-didáctica impartida. Para Dubet (2002), tal flaqueza se relaciona con el carácter múltiple del oficio, para el cual es imposible determinar teóricamente reglas preestablecidas ni fórmulas mágicas que funcionen y se adapten a las diversas situaciones y tipos de alumnos. De ahí la importancia que los docentes atribuyen a la experiencia, llevando a algunos docentes a afirmar que el oficio se adquiere a partir del fogueo con la práctica (Dubet, 2002, p. 135).

Por tanto, son variados los elementos del sentido común que permean en la enseñanza de los contenidos que transmite la escuela, así como en las estrategias y decisiones que se ponen en marcha en el aula (Rockwell, 1995). Más abajo se reproducen algunos relatos de los entrevistados que sustentan esta idea. En general, opiniones como las

subsiguientes son propias de docentes que transitaron un largo camino en su profesión y miran hacia atrás para detenerse en sus primeros años de docencia. Al realizar tal retrospectiva, relatan cómo cambiaron su accionar cotidiano, su forma de evaluar, de relacionarse con los alumnos, teniendo como base la experiencia adquirida, el ensayo y el error, así como los años de aula y recreos:

El primer año que di clases fue muy difícil, no daba lo que tenía que dar, me fue muy difícil armar la materia. Los primeros trabajos integradores era una locura porque les hacía hacer cosas tremendas (...) A los ojos míos de hoy es un desastre. Yo me quedé muy en contacto con esa promoción porque fueron mis primeros alumnos, ellos aprendieron la secundaria conmigo y yo aprendí a dar clases con ellos y he tenido después a sus hermanos y me dicen: 'pero te volviste mala...' Es que fui como *afinando el lápiz* y hoy son más tradicionales mis evaluaciones. (Entrevista n.º 4)

En cuanto a la Historia ha cambiado la mirada, los diseños proponen partir desde América y mirar el mundo, eso en la práctica yo no lo hago, por una cuestión de organización. En un momento traté de hacerlo así, de América ver el mundo, pero no me funcionó. Al año siguiente traté de ver simultáneamente los procesos y los chicos se confundían mucho no sabían si estaban en Europa o en América, no entendían dónde estaba el Estado Absolutista, entonces trabajar las temporalidades simultáneas tampoco me funcionó. Ya cuando di clases en 3º, que fue hace algunos años, ya tenía esta experiencia así que opté por abordar primero el contexto europeo y luego el americano, y en la práctica resulta muy útil porque estamos viendo las independencias³⁵ y antes habíamos visto la Revolución Francesa, las ideas de fulanito (...) Funciona así: uno no deja de ver lo americano pero es más fácil ver el estado absolutista y después ver la colonia... por lo menos es lo que me resulta a mí, pensando más desde la práctica, eso también es un cambio. (Entrevista n.º 16)

La experiencia me ha enseñado que el mejor aprendizaje significativo es a través de los vínculos que vos construís con ellos, la realidad es que los pibes aprenden más a veces cuando se llevan bien con los profes... esa vieja visión del docente acá y los pibes allá... querer marcar la jerarquía termina siendo

³⁵ Se refiere al ciclo de Independencias Americanas, contenido correspondiente al 3º año de la Escuela Secundaria. Ver: Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3º año. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2009.

un problema para vos, ellos saben los límites, donde está uno y donde están ellos. (Entrevista n.º 17)

Como demuestra Jackson (1991), algunos conocimientos de los docentes parecen desarrollarse a través de experiencias de *ensayo y error*. Según Hargreaves (2003) los docentes que sólo aprenden por medio del ensayo y el error son un problema para sus estudiantes:

En la sociedad del conocimiento, compleja y de cambios rápidos, los docentes, como los otros trabajadores, no pueden trabajar y aprender completamente solos, o simplemente en cursos formativos separados después de la escuela. Ningún docente sabe lo suficiente como para apañárselas o mejorar por sí mismo. Es vital que los docentes se impliquen en la acción, en la búsqueda y en la resolución de problemas conjuntamente en grupos o en comunidades de aprendizaje profesional. (p.36)

El panorama esbozado no deja de ser prometedor pero, como el mismo autor afirma, esto requiere una superior inversión de tiempo y recursos para fomentar los intercambios entre los docentes. Asimismo, debe estar acompañado de mayor dedicación a la investigación y a la construcción de redes de aprendizaje profesional, donde diferentes expertos trabajen de manera colaborativa, razonando sobre cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases.

Con base en lo expuesto, se puede reconocer que el ensayo y el error, el sentido práctico, la intuición y los saberes contingentes configuran las nociones derivadas de la experiencia, erigiéndose como uno de los elementos que conforman las prácticas docentes. De acuerdo con Edelstein (2011), el estudio de tales saberes y prácticas cotidianas resulta fundamental para desnaturalizar las prácticas habituales y reconocerlas como un insumo necesario para la construcción de conocimientos sobre la realidad áulica. En suma, desentrañar lo que sucede puertas adentro del aula implica subrayar los saberes docentes a fin de construir con ellos un entendimiento genuino de las condiciones y los elementos que conforman las prácticas, así como de las variables que tejen sus características. Para profundizar en tales aspectos es preciso trabajar conjuntamente con los docentes, motores medulares del cambio educativo.

4.3 Los docentes y los diseños curriculares

Como se ha expresado, son múltiples los elementos y complejas las variables a contemplar en la indagación de las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia en el nivel medio. En el presente capítulo se analizan las relaciones existentes entre las prescripciones curriculares y la dimensión de la práctica conformada por las interpretaciones, percepciones y experiencias de los docentes en torno de los diseños curriculares (DC), sus límites y posibilidades.

Se parte de considerar al currículum prescripto como un organizador institucional que regula la selección y distribución de los saberes (Frigerio y otros, 1992, p. 23). Así, en los DC quedan plasmadas diversas luchas sociales y políticas sobre aquello que es prioritario enseñar dentro de la escuela (Finocchio, 1999). El autor inglés Ivor Goodson (1995) proporciona una definición amplia de currículum, como un artefacto social y como una construcción histórica que se encuentra lejos de ser neutral. De esta forma, el currículum prescripto tiene una importancia central en definir aquello que debe ser enseñado y funciona como testimonio público de la lógica legitimadora de la enseñanza, convirtiéndose así en una fuente documental esencial para conocer la estructura institucional de la escuela. Al mismo tiempo, el autor afirma que el currículum escrito se halla sujeto a la práctica en el aula, que vendría a conformar su “carácter abierto” (Dussel, 2006), en cuya definición se incluye todo lo que sucede en la escuela y que no figura en los documentos ni en los libros de texto.

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. Con apoyo en las ideas de De Certeau (2008, 1º ed. 1979), se considera que los docentes desarrollan *tácticas* que les permiten utilizar los documentos y apropiarse de los mismos de manera creativa y artesanal. Michèle Petit (1999) ha afirmado que el lector lleva a cabo un trabajo productivo ya que al leer, reescribe. Paralelamente, la lectura “trabaja” al lector, lo influye, lo altera. A

partir de esta idea de retroalimentación entre texto y lector, se busca estudiar, con base en los discursos docentes, los modos en que los enseñantes utilizan, descartan y/o reelaboran las prescripciones curriculares.

Como aseguran Giménez y Domínguez (1999), está plenamente asumido por la comunidad investigadora la evidencia de que en cualquier contexto, en diferentes situaciones educativas, el currículum prescripto es moldeado y modificado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor. En su trabajo sobre la recepción de los diseños curriculares (DC) de los años '90 en Argentina, Ziegler (2009) afirma que los lineamientos de la reforma curricular sirven como organizadores de ciertos tipos de relaciones sociales produciendo, al mismo tiempo, regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de apropiaciones y exclusiones que habilitan. En sus palabras, “Las categorías empleadas en los documentos establecen la estructura de las prácticas legítimas y, por lo tanto, definen las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos” (p. 398). Así, la autora asegura que los docentes resignifican los documentos curriculares respondiendo íntegramente a la estrategia estatal o bien planteando interpretaciones no anticipadas. De este modo, el interés de la investigación radica en los sentidos que los profesores otorgaban a las propuestas, a partir de focalizar en los actos de lectura de los materiales curriculares.

Tomando como norte la búsqueda de tales razonamientos, cabe afirmar que los docentes entrevistados se expresan en conformidad con la propuesta curricular desarrollada en el marco de la Nueva Ley de Educación Nacional N° 26206, principalmente en lo referente al recorte de contenidos y a las estrategias sugeridas para trabajarlos, así como la inclusión de diferentes perspectivas y problemáticas historiográficas:

[El DC] Incorpora las nuevas corrientes historiográficas, personajes que antes no figuraban en ningún lado, sectores populares, la cuestión de género. En el caso de Historia argentina, la Historia reciente que tiene mucha fuerza los últimos años [sic] y la verdad que es uno de los temas que más moviliza a los chicos... una historia que problematiza, que no se queda en el detalle, ni en las fechas, que va a los procesos. (Entrevista n.º 13)

Estoy bastante conforme con los diseños curriculares actuales ya que son contemplativos de las distintas corrientes historiográficas y abordan toda una serie de temáticas que en los años anteriores no estaban contenidas, como aspectos de la Historia cultural o la microhistoria o la posibilidad de abordar los procesos históricos no desde miradas macro sino de las perspectivas de los actores. (Entrevista n.º 3)

Ciertamente, los DC que se encuentran en vigencia en las escuelas secundarias, demuestran un acercamiento a la producción académica. De acuerdo con lo afirmado por González (2011a), estos puntos de encuentro se evidencian en la incorporación de la Historia de grupos sociales subalternos y de las mujeres, de la Historia reciente en Argentina, incluyendo una perspectiva procesual y multicausal, así como principios explicativos propios de las ciencias sociales. Señala la autora:

Más aún, la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006 redobló el énfasis puesto en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos como finalidad principal de la educación al tiempo que señala contenidos comunes a todas las jurisdicciones que refieren a la historia argentina reciente en su propio articulado. (p. 3)

Este aspecto es remarcado por la mayor parte de los docentes entrevistados, quienes observan la renovación de los diseños, en cuanto a contenidos, materiales y conceptos que estructuran la enseñanza:

Lo bueno de los diseños es que hacen mucho hincapié en la Historia desde abajo, en la Historia de los trabajadores, de las clases más relegadas... hacen mucho hincapié en los movimientos de masas y el crecimiento de distintos sectores a lo largo del siglo XIX y también sugieren muchos materiales para trabajar sobre eso, historia oral y demás. (Entrevista n.º 6)

Por ejemplo, dentro del diseño de Historia se hace hincapié en el aspecto confrontativo/ conflictivo, de lucha permanente entre actores sociales, corporaciones e instituciones a lo largo de la historia. Además se abandonó la idea de que la Historia como narración se ocupa del pasado sino que es presente, pues brinda herramientas para que el alumno desentrañe la red de poder e intereses que hay detrás de los “hechos”, las instituciones, etc. La idea que está presente es que un acontecimiento no es sólo un hecho histórico, sino un hecho más una interpretación. (Entrevista n.º 21)

Los diseños están bastante actualizados [...] abarcan técnicas nuevas, está interesante [...] se trabaja con letras de rock, está bastante *aggiornado*. (Entrevista n.º 2)

En la última reforma lo interesante son los enfoques que se les da al diseño, por ahí más antropológicos en 1º y 2º año, en 5º que se le hace mucho hincapié en la Historia reciente, eso serían como novedades [...] En los diseños se ve plasmada nuestra formación en la Universidad. (Entrevista n.º 16)

Si bien el proyecto educativo de la escuela nacional que depende de la Universidad es diferente al provincial, fue formulado teniendo en cuenta la normativa correspondiente al resto de las escuelas medias, por lo que guarda también una estrecha relación con las perspectivas disciplinares más renovadas. Así lo marcan los docentes consultados:

Los DC de Provincia fueron tenidos en cuenta para delinear el PEI [Proyecto Educativo Institucional] del Colegio, por si los chicos se cambian de colegio, las equivalencias y demás [...] En el DC se ve que hay una mano bastante interesante desde el punto de vista de pensar una historia más social, menos fáctica, de rescatar la voz de los vencidos, esa línea historiográfica muy resaltada ahora en Argentina, que intenta dar una mirada que abarque más que los hechos políticos en la historia. (Entrevista n.º 17)

El PEI del colegio es levemente diferente, se divide por áreas y en 6º año todos tienen Historia (a diferencia de provincia). Yo participé de su elaboración y puedo decir que es coherente con el desarrollo de la disciplina, pero, en fin, es un instrumento flexible que se adapta según el curso. (Entrevista n.º 12)

Aunque la mayoría de los docentes se manifiestan satisfechos con los diseños vigentes, se trata de documentos cuyo uso depende del *testeo práctico* que los docentes efectúan en el *hacer* cotidiano. Por tanto, son indefectiblemente reformulados y resignificados para adaptarlos a las culturas escolares particulares y a los grupos de alumnos. Como expresa una docente, el DC es tenido en cuenta para diseñar una planificación que luego será sometida a prueba, transformada y adaptada a las realidades del curso:

La verdad es que vos mirás el diseño curricular a principio de año, lo leés, lo mirás, hacés tu planificación y nunca más lo volvéis a mirar, eso es así, lo comentábamos el otro día con los otros profes... te piden que hagás una planificación a principio de año cuando vos no conocés todavía a los alumnos, viste que se supone que vos vas acomodando la planificación según el grupo. Sí, lo hacés, pero en tus clases... la planificación escrita no la modificás, imagináte que yo me le aparezca a J. [la directora] y le diga: “Ay... yo voy a cambiar mi planificación”, no lo hace nadie... Pero sí uno trata de seguir los temas, las expectativas y demás. (Entrevista n.º 6)

Así, el diseño se dispone como una guía para el accionar del profesor pero sus limitaciones manifiestan que el estudio sobre los saberes y prácticas docentes asociados a la enseñanza de la Historia requiere mirar más allá de los documentos oficiales. En el siguiente testimonio, se evidencia que los DC orientan la práctica cotidiana sin invalidar la libertad con la que el docente cuenta para modificar sus lineamientos:

Más allá de los contenidos que a uno le gustaría seleccionar de ese diseño curricular existen directrices del Ministerio de Educación que hay que respetar porque tienen que ver con las políticas públicas y tienen que ver con la política de educación y luego en el aula uno cierra la puerta y encontrará la manera, el método, la forma más didáctica o la mejor estrategia para los grupos de alumnos que te toquen. Esa relación tiene que ver con una norma pero por el otro lado cuando yo digo que vos cerrás la puerta te convertís en un docente con libertad de cátedra, la cual existe y se respeta (...). (Entrevista n.º 7)

Sin dejar de considerar a los lectores (en este caso, los docentes) como un agente dinámico en el proceso de lectura, cabe señalar que los textos colaboran también en la formación de ciertas disposiciones en la interpretación de los documentos. Siguiendo el análisis de Ziegler (2008), los profesores serían *lectores cautivos* de los materiales curriculares, ya que este tipo de lectura no se efectúa con fines estéticos o meramente formativos, sino que se impone como condición necesaria para la realización de la tarea profesional. Se trata entonces de una lectura impuesta y circunscripta al desempeño docente que busca establecer ciertas *maneras de hacer* en el aula:

Los diseños curriculares están como bien pensados, están buenísimos... por ahí eso no me pasaba antes, cuando empecé a ejercer porque tal vez no los conocíamos tanto... ahora son más prescriptivos, no sé si los leíste... no te dan mucho margen para salirte del diseño... Por ahí yo cuando empecé era más difícil cómo llevarlo al aula, ahora te dan más pistas para llevarlo adelante. (Entrevista n.º 11)

Así, los materiales curriculares proponen un recorrido en la lectura, estableciendo los lineamientos básicos por dónde debería discurrir la práctica. Como afirma el entrevistado, se trata de diseños que prescriben una forma de abordaje de los contenidos, estrategias, consideraciones sobre la disciplina y objetivos específicos. Es decir, las interpretaciones y los derroteros de lectura de los docentes están relativamente influenciados por la forma y la estructura curricular. Dentro del esquema preestablecido, los docentes gozan de autonomía para realizar selecciones y adaptaciones a las respectivas realidades contextuales.

En las entrevistas realizadas, los docentes señalan que han desarrollado algunas de las pautas prescriptas en la propuesta curricular como, por ejemplo, la selección y organización de contenidos, la secuenciación de expectativas de logro, la definición de los propósitos de cada ciclo, etc. Algunos alertan sobre la necesidad de haber recibido la formación apropiada para comprender cabalmente los documentos curriculares, advirtiendo la distancia percibida entre sus conocimientos y la pericia que presuponen los textos para su utilización. Esta percepción que remarca una deficiencia en la formación también ha sido señalado por Ziegler (2008, p. 406). De este modo, los entrevistados destacan la necesidad de contar con un espacio para la lectura de los diseños:

Yo creo (...) que es importante que el docente se capacite continuamente. Con los diseños nuevos es importante porque básicamente lees los diseños (...). (Entrevista n.º 2)

Desde la formación hace falta que te enseñen a leer bien un diseño curricular, que te ayuden a ver qué es lo que se esconde detrás de un diseño. (Entrevista n.º 6)

La utilización de los diseños en el aula requiere de capacitación debido a que la dimensión política y social, que resalta la ciudadanía centrada en la lucha permanente por los derechos, no es una perspectiva que se encuentre presente en la formación de los docentes. (Entrevista n.º 21)

En línea con lo señalado, la existencia de una reforma curricular y su puesta en funcionamiento no es suficiente para hablar de un cambio en las prácticas docentes, ya que éste no deriva de forma directa de las transformaciones en las políticas educativas. Es decir, las propuestas de las reformas dialogan con las culturas escolares y con los sujetos que forman parte de dicha cultura, quienes traducen, interpretan, producen intersticios y crean puntos de fuga a partir de los cuales despliegan sus acciones.

Por ello, no son sólo o exclusivamente las ‘medidas en sí’ (reformas curriculares o estructurales) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas (y en consecuencia ya nuevamente modificadas). (Frigerio, 2000, p. 1)

De este modo, los profesores no son meros técnicos que se limitan a aplicar las reformas y las instrucciones elaboradas por los expertos, sino que sus concepciones, actitudes, valores, llevan a tomar decisiones en función de múltiples factores entre los que se pueden mencionar su propia historia, la situación personal y los contextos sociales y profesionales en los que se desempeñan. Como expresa Tenti Fanfani, “El maestro no puede ser un funcionario competente para aplicar un programa curricular y un reglamento” (2004, p. 5).

Esta distancia entre la cultura organizacional de la educación y la *cultura empírico-práctica*, tal como la denomina Escolano (2005), es un tema recurrente en las investigaciones didácticas.³⁶ La referida separación parece descansar en el hecho de que los expertos que elaboran los diseños no han transitado con frecuencia la escuela, por lo que carecen de la experiencia y el conocimiento básicos para elaborar propuestas destinadas a cambiar el rumbo de la enseñanza. Al mismo tiempo, sugiere que los objetivos y propósitos

³⁶ Jackson (1991), Cuesta Fernández (1997), Frigerio (2000), Tenti Fanfani (2004), Suárez (2007), Amézola (2008), González (2011b), entre otros.

de las reformas son muy diferentes de los sostenidos por los profesores. Sobre este aspecto, una docente opina que:

Los diseños curriculares son diseños ideales que tienen que ver con estudiantes ideales, que están preparados también por profesionales estupendos que vienen de la Universidad, con posgrados, máster y demás. Es maravilloso que contemos con ese plantel. Pero, en el aula, cuando se arma el diseño y se selecciona, yo quisiera que los profesores de las escuelas secundarias (que tienen su título de profesor y nada más) de alguna manera pudieran aportar a esos diseños. Yo creo que la diferencia sería muy importante... Así, la participación de los docentes queda absorbida por los profesionales (...). (Entrevista n.º 7)

De acuerdo con la perspectiva sostenida, el aporte del docente al curriculum se da ineludiblemente en la práctica cotidiana, desde la lectura del documento hasta la puesta en marcha de las clases, pasando por la propia interpretación y el necesario recorte de la planificación. Según Stenhouse (1985), existe una *igualdad de discurso* entre quienes proponen y aquellos que experimentan el proyecto debido a que la norma requiere ser sometida a la prueba de la práctica, quedando sujeta a la comprobación por parte de los profesores. En sus palabras:

He definido al Curriculum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación. (p. 149)

Desde este enfoque, los diseños son necesariamente sometidos a un *testeo práctico*, ya que requieren verificaciones y adaptaciones (recortes, cambios, selección de ejes, revisiones) de cada profesor para su propia clase. Así, el desarrollo del currículum depende en gran parte del trabajo del enseñante en el aula. Este aspecto es observado por los entrevistados:

Cuando algo de los diseños no me queda claro lo consulto con algún colega... pero viste que la planificación uno la va viendo... vos hacés una

planificación teórica y después se va adaptando al curso, a los alumnos (...). (Entrevista n.º 9)

Obviamente, es como todo, depende el curso que tengas ves si lo podés llevar a la práctica o no (...). (Entrevista n.º 1)

Los DC nuevos son prescriptivos, pero vos los podés adaptar, y bueno... entonces yo América Latina no llego a darlo, me encantaría poder dar los DC porque están muy buenos, pero está pensando en un alumno activo, que construya, pero hay veces que te das cuenta que todo recae en vos, tengo que llevar y hacer todo yo (...). (Entrevista n.º 20)

Así, se advierte que los docentes reconocen la necesidad de aceptar las orientaciones prescriptas por el diseño pero disponiendo de espacios para el ejercicio de la espontaneidad y del criterio profesional. Jackson (1991) ha advertido que una de las preocupaciones de los docentes es el mantenimiento de la autonomía en el ejercicio de su profesión. En su estudio, el autor encuentra que las mayores presiones suelen provenir de las exigencias del curriculum y de las imposiciones de los superiores, tal como se expresa en el siguiente relato:

El año pasado nos habían dicho en el primer trimestre ‘no les puede poner menos de 4’ (...) este año no se dijo pero después hay como una presión oculta porque viene la inspectora y te presiona, entonces las notas no son reales, vos ponés una nota pero en realidad son un dibujo, las notas están bastante dibujadas. (Entrevista n.º 23)

A excepción de casos como el señalado, los testimonios de los docentes exponen que, dentro de los salones de clases, prevalece una sensación de libertad respecto a qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Por consiguiente, se considera el curriculum como una norma factible de ser adaptada a las circunstancias y a las particularidades de cada grupo:

Los diseños actuales son bastante prescriptivos pero todos sabemos que en el aula el docente le impone su impronta en la forma de abordarlos que puede abarcar desde situaciones donde se hace lo que quiere mientras otros se atienen más a los diseños pero en la letra escrita son bastante prescriptivos y en ese sentido yo estoy de acuerdo con que lo sean porque sirve como una guía a uno que es docente sino que pone en pié de igualdad a los alumnos

porque supuestamente los docentes habríamos de atenernos a los diseños aunque sabemos que en la práctica no es así. (Entrevista n. 3)

Hay mucha libertad para el docente, me parece... yo por ahí lo hablo con colegas y tenemos diferentes maneras de encarar los diseños... Vos sabés que en 4° hay cosas que tenés que dar sí o sí... pero luego vos recortás los temas, el diseño dice que hay que darlo pero después queda en el docente si darlo o no... no creo que se aplique al pie de la letra. (Entrevista n. 15)

Cabe señalar que la libertad de la que se goza en el salón de clases convive con la demanda efectuada por algunos docentes acerca de la necesidad de controlar lo que sucede puertas adentro del aula. En estos pasajes de las entrevistas se reflejan las contradicciones inherentes al pensamiento de los profesores, ya que si bien el diseño se presenta como prescriptivo, su aplicación o adaptación a la realidad institucional y áulica depende en gran parte de la selección y del criterio docente. Por consiguiente, el deseo de conservar la autonomía profesional coexiste con opiniones que optan por una mayor vigilancia sobre la práctica.

(...) pero cada profé hace lo que quiere, algunos profes aceptan lo que viene del curriculum y toman América y otros dan toda la Historia de Europa en 3° año, y vos decís “sí está en el curriculum” pero todos hacen lo que quieren. Depende también de la escuela porque no todos acatan lo que tenés que dar, y eso que supuestamente son prescriptivos... pero hay temas que los ves muy rápido, nunca podés llegar a verlos todos, ¡es imposible! Cuando ves los libros de textos están hechos tal cual el diseño curricular pero en el aula cada uno hace lo que quiere. Cuando vas a cubrir una suplencia te das cuenta que cada docente agarra para donde quiere. (Entrevista n.º 6)

¿Sabés qué? Lo que pasa es que tenés una libertad enorme para hacer lo que se te canta en el aula... eso es muy positivo pero estaría bueno que pudiera ser evaluado porque lo que nos pasa a los docentes es que no nos controla nadie, eh... no tanto controlar, sino que no nos acompaña nadie, entonces yo no sé cómo evalúan lo que hacemos porque la verdad es que no hay observación de clases (...). (Entrevista n.º 13)

Algunas innovaciones son interesantes pero lo que ocurre siempre con las propuestas que vienen de arriba es muy diferente lo que se propone con lo que finalmente se hace y aparece esto del curriculum oculto donde los docentes decimos ‘sí, sí acatamos’ y en la práctica encontramos la

supervivencia de algunas prácticas y contenidos perimidos. Estas propuestas innovadoras pueden ser interesantes en tanto y en cuanto exista un seguimiento de la calidad. Quedan mucho a la voluntad del docente. En siete años que hace que ejerzo la docencia nunca me fueron a observar. Me parece que no cambia por la modificación de un diseño sino que más allá de eso tiene que haber otras acciones que acompañen los cambios. (Entrevista n.º 5)

Lo que no se hace desde las escuelas es controlar demasiado, hay mucho margen todavía para el profe, vos decís: ‘está bueno’, sí... pero depende para quién... a mi entender hay mucho espacio dentro de lo curricular, en general muchos profes hacen lo que quieren (...). (Entrevista n.º 11)

En líneas generales, los docentes entrevistados expresan que conocen los diseños, que los tienen en cuenta al armar la planificación anual, pero que, esencialmente, son documentos que deben ser sometidos a un *testeo práctico*, ya que su puesta en marcha depende de la dinámica de la clase, de las características de los alumnos, sus intereses y de todo tipo de eventualidades que puedan surgir en la práctica cotidiana. Asimismo, coinciden en la necesidad de recortar el diseño, de privilegiar ejes problemáticos o niveles de análisis debido a la imposibilidad de centrarse en la totalidad de los contenidos propuestos. Se puede observar que los criterios considerados para efectuar el recorte son muy variados. En el caso de los docentes que trabajan en escuelas con una orientación determinada, donde los jefes de área y de departamento tienen un rol importante al momento de organizar el dictado de la materia, deben considerar los objetivos y el perfil de la escuela al momento de seleccionar un eje, tema, escala o período de tiempo para profundizar en su enseñanza.

Obviamente cuando uno se pone a planificar tenés que basarte en los contenidos mínimos del diseño hasta por una cuestión administrativa. En la escuela nos hacen una evaluación y una de las cosas en las que se fijan es si nos basamos en los contenidos mínimos. Dentro de esos contenidos mínimos uno siempre va cambiando el programa de la materia, poner bibliografía distinta y cambiar el eje de enfoque para mirar algo más específico. (Entrevista n.º 4)

Los temas son los del diseño curricular, pero a veces desde el colegio hay alguna intervención, por ejemplo el año pasado trabajamos desde diferentes

áreas, elaboramos trabajos interdisciplinarios según los diferentes años... así se logra un tratamiento transversal de los temas. En general estas propuestas de trabajo surgen como iniciativa del colegio, es algo que proponen desde el colegio y después entre los docentes nos vamos organizando para llevarlos adelante. (Entrevista n.º 10)

Yo tengo total libertad de preparar el programa según el recorte temporal, luego se lo presento al jefe de departamento que me efectúa devoluciones a partir de las cuales si considero o no lo puedo modificar. (Entrevista n.º 3)

Como los diseños son inabordables, opto por seleccionar una pregunta de guía y privilegiar algunos contenidos por sobre otros. También tengo que tener en cuenta cómo vienen trabajando los años anteriores, en qué tema se quedaron y las dificultades del grupo en particular. Creo que lo conveniente es enfatizar en el aprendizaje de los conceptos y tomar uno o dos problemas que articulen los contenidos. (Entrevista n.º 30)

Por ahí lo que uno hace es ver lo que propone [el DC] que es muy ambicioso y tratar de recortar siguiendo un eje, en el caso de 1º año yo lo organizo desde las primeras formas de organización social a los primeros estados y en el mundo mediterráneo tipos de estados, tomás la polis griega y la formación en Roma. Y en Edad Media ahí lo que apuntamos es a construir la noción de feudalismo, que en 1º año se suele dar en noviembre, con el cierre de notas y demás... luego se retoma en 2º como un tema introductorio... son temas que quedan entre un año y otro, pero eso tiene que ver con diseños muy amplios. (Entrevista n.º 16)

En los casos donde tal guía institucional está ausente, el recorte queda supeditado a los intereses, gustos y elecciones del docente. Como expresa Ana Zavala (2006), ni los historiadores ni los docentes conocen ni disfrutan de toda la historia. Por lo tanto, los contenidos que los profesores terminan seleccionando para trabajar dependen en gran medida de sus preferencias y opciones personales, así como de aquello que *creen* primordial que los chicos aprendan.³⁷ Tales concepciones internalizadas de los docentes forma parte de aquello que Amézola (1999, 2008) denomina *historia implícita*.

³⁷ El término “creer” resulta de importancia a la hora de expresar elecciones y preferencias en la enseñanza, señalando convicción y confianza en alguna idea, conformando así las denominadas “teorías prácticas”. Ver Zavala (2006, p.9).

Los DC en cuanto a la organización de los contenidos están bien, a mí lo que me parece es que la carga horaria es muy poca, a ver... en Sociales tenés 4 horas semanales y de todas maneras no llegás, arrancás con el origen del hombre y deberías terminar en la edad media, y no llegás, es imposible, llegás a Roma con suerte... y que no te toque los lunes, ¿no? Todos sabemos... y después tenés dos horas en 2º, 3º, 4º... y no llegás, tenés que ir sacando temas, priorizando, yo lo que hago es priorizar Historia Argentina y Mundial, por ahí a Latinoamérica la voy dejando, por ahí toco algunas cuestiones de Brasil, Revolución Mexicana... pero siempre hay temas que te quedan sin dar. (Entrevista n.º 18)

A mí me gustan [los diseños] pero son inabordables... ahora dicen que es prescriptivo, bueno... serán muy prescriptivos pero yo privilegio Historia Argentina. (Entrevista n.º 23)

Cuando hice el curso del diseño curricular de 5º enfatizaron mucho en que era prescriptivo pero yo Revolución China no doy, no voy a perder todo un mes hablando revolución china cuando me interesa más que los chicos profundicen en algún tema de Argentina... entonces sí o sí hay que recortar, tenés que descartar temas, porque es inabordable (...) Si vos mirás el diseño es re lindo, pero no lo puedo llevar a la práctica, así que lo que hago es establecer las relaciones que a mí me parecen más significativas... En realidad preferiría tener 4 horas semanales para poder desarrollar todo eso, pero no las tengo. (Entrevista n.º 13)

A veces son tan amplios que en esa generalización y en ese ‘dejar hacer’ por ahí uno cae en la libertad de acción de dar lo que más nos gusta o en lo que nos sentimos más cómodos. En algunos aspectos deberían ser más específicos para evitar estos sesgos debido al gran grado de generalización que tienen. (Entrevista n.º 5)

Como se puede observar en los fragmentos de entrevistas anteriormente presentados, la escasez de tiempo para trabajar los contenidos pautados es uno de los reclamos más persistentes de los docentes. Hargreaves (2007) afirma que el tiempo es una percepción tanto como una propiedad, por lo que es experimentado de forma diferente por los sujetos. En la enseñanza, el tiempo se vuelve cada vez más comprimido, lo que hace que los profesores sientan que no llegan a cumplir con todo el programa:

Lo que sí advierto es que los diseños están muy cargados de contenidos y dadas las dificultades con la que nos encontramos en las escuelas para dar

clases (sobre todo lo relacionado con la indisciplina) se hace difícil y más que nada la poca carga horaria que Historia tiene mucho contenido para tan poco tiempo. (Entrevista n.º 3)

Hablando con el resto de los colegas te puedo asegurar que la mayor preocupación es la de no llegar a terminar con el programa. (Entrevista n.º 23)

En general, están bien planteados pero no da el tiempo, son sólo dos horas semanales y no te da el tiempo, si son cuatro unidades llegás a la tercera y lo tenés que amoldar a lo que puede llegar a dar el curso. (Entrevista n.º 2)

La realidad es que los diseños son demasiado amplios para la cantidad de horas que uno tiene. A mí me pasa que en el colegio universitario que me toca dar desde más o menos de la crisis del siglo XVII hasta el Imperialismo, incluyendo todas las independencias latinoamericanas, y es mucho para chicos de 3º año (...) Son muy abarcativos en relación con las pocas horas de clases y a las lógicas del sistema. Los 180 días de clases son ficticios, ficticios porque entre los feriados, los actos, llega un momento en que pareciera que no llegás dar nada. (Entrevista n.º 17)

El problema de la escasez de tiempo es un elemento que aparece en la mayoría de las entrevistas analizadas. ¿Por qué razones los profesores sienten la exigencia de adaptarse a un ritmo y a un guión preestablecido, aun afirmando que los DC deben adaptarse y adecuarse a las circunstancias? ¿Puede relacionarse con la tradición curricular caracterizada por la estandarización (Hargreaves, 2007) y la regulación de la profesión docente? ¿O se vincula más estrechamente con las particularidades de los DC, con las exigencias y realidades institucionales o con las condiciones de la enseñanza en la actualidad? Hargreaves (2005) afirma que la incertidumbre que caracteriza a la docencia puede contribuir a aumentar la culpa que muchos maestros sienten por no llegar a hacer lo suficiente, por dejar contenidos sin tratar y por no poder abarcar todas las variables contingentes que entran en juego en un aula.

Me gustan a mí [los DC], por ahí no sé si son tan factibles de llevarse a cabo, encuentro que vos tenés que hacer una bajada muy grande, muy grande porque los chicos leen poco... por ahí tenés que hacer más hincapié en Argentina, a mí me encanta dar Latinoamérica pero creo que dar todo no

podés... Esto vos por ahí lo has visto, yo a los chicos les busco textos y cosas muy breves porque con cosas muy largas se cansan... Yo simplifico las cosas como para que queden algunas ideas. Y lo que te piden los diseños que tenés que hacer, sobre proyectos y eso, no sé si se puede llevar a cabo... por ejemplo buscar distintas opiniones sobre un mismo hecho no sé si yo llego a hacer eso, no se puede me parece... la verdad me gustan esas discusiones, lo que hacíamos más a nivel universitario, pero lo encuentro medio difícil, entre muchas causas es difícil concentrar la atención mucho tiempo, yo trato de simplificar, voy por otro camino me parece. (Entrevista n.º 7)

Así, existe un complejo vínculo entre lo que los diseños prescriben para enseñar y aquello que los docentes dicen que hacen con los documentos en las situaciones concretas del aula. Si bien la normativa constituye una base sobre la cual accionar, se encuentra sometida a un proceso de *testeo práctico* que incluye selecciones, recortes, relecturas y resignificaciones. Es decir, los derroteros de las prácticas en el aula son diversos, imprevistos y plurales. Así, las prácticas se hallan atravesadas por variables contextuales (institucionales, áulicas, temporales) que van conformando las culturas escolares. En ellas también convergen los sentidos prácticos, los saberes propios y las relecturas creativas de los docentes que, lejos de constituir un reflejo normativo, responden principalmente a aquello que “los docentes creen que deben y pueden enseñar, aquello que es necesario que los jóvenes entiendan, aquello que es posible en las escuelas” (González, 2011b, p. 10).

V. Las prácticas áulicas: la Historia en plural

En el capítulo cuatro se indagaron las variables que confluyen en la conformación de la Historia y la educación en plural. A partir del análisis de entrevistas, se procuró establecer el modo en que la formación inicial, la experiencia y los DC operan en el despliegue de las prácticas cotidianas. Para esto, se exploraron los relatos de los docentes como medio para desentrañar los sentidos y percepciones que subyacen en los saberes que sostienen las tareas de enseñanza. Para un conocimiento más profundo de las pluralidades de las prácticas docentes es preciso ahondar en lo que sucede puertas adentro del aula, cuestión que se comenzará a abordar aquí.

La idea nodal del capítulo es focalizar, mediante la observación etnográfica, en las prácticas que los docentes despliegan para lograr el aprendizaje de los alumnos. En el apartado 5.1 el objetivo es ahondar en las prácticas áulicas en general, para establecer aquellas acciones reconocidas como válidas por el conjunto de los actores escolares y las que generan oposición, resistencia o son factibles de ser negociadas. En cuanto al apartado 5.2, se centra en las prácticas que aparecen con mayor frecuencia en la enseñanza de la Historia así como en los sentidos detrás de su repetición, en aquellas que son posibles de ser realizadas según los contextos educativos y en los materiales que sostienen las tareas de enseñanza. El fin último de la pesquisa es, como ya se expuso, analizar la pluralidad y las tensiones que convergen en la conformación de las prácticas docentes.

5.1 Los docentes y las prácticas áulicas

En línea con la postura teórica asumida, descrita en el segundo capítulo, se sostiene que la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que interactúa, lo transforma, creando un saber y una cultura propia. Las *culturas escolares*, en plural, son las resultantes de dichas interacciones hallándose conformadas por elementos y símbolos, algunos perennes y duraderos, otros cambiantes y renovados, que van construyendo el cotidiano escolar. En tal contexto, diferentes saberes y prácticas conviven, se crean y

renuevan, tanto en su forma como en los sentidos y significados que subyacen a los mismos. Un actor fundamental de este proceso de transformación es el docente, quien diariamente recrea sus prácticas de enseñanza, renovando aspectos de las culturas escolares.

Como se abordó en el apartado 2.2, ubicar el foco en las prácticas docentes implica reconocer una práctica cultural de forma empírica, a partir de la frecuencia con que ciertas acciones se desarrollan, con determinado significado y cierta historicidad, donde se ponen en marcha sistemas de símbolos que posibilitan la interacción y la comunicación (Rockwell, 2009). Así, se van configurando prácticas reconocidas, resistidas y negociadas que aparecen con cierta insistencia en las situaciones observadas y en las que se depositan expectativas y se entremezclan significados. ¿Qué se hace en el aula de Historia hoy? ¿Cuáles son las prácticas reiteradas que tienen lugar allí? ¿Cómo es la dinámica de una clase? ¿Qué elementos utilizan los docentes para guiar la clase? En la búsqueda por responder a tales interrogantes, que se aproximan a entender la escuela en el contexto actual, se hallan prácticas que perviven, otras que se renuevan, acciones que resisten y aspectos que se negocian.

Resulta inspirador pensar en la paradoja de la Flecha de Zenón para entender la importancia de estudiar las prácticas escolares a lo largo del tiempo, rescatando la historicidad y construcción de las mismas. Una paradoja se define como una idea extraña que se presenta como verdadera, empleando expresiones que resultan en contradicciones. La paradoja de la Flecha afirma que el movimiento no existe. Si se lanza una flecha, “en cada momento en el tiempo, la flecha está en una posición específica, y si ese momento es lo suficientemente pequeño, la flecha no tiene tiempo para moverse, por lo que está en el reposo durante ese instante. Ahora bien, durante los siguientes periodos de tiempo, la flecha también estará en reposo por el mismo motivo. De modo que la flecha está siempre en reposo: el movimiento es imposible”.³⁸ Tal paradoja se resuelve fácilmente al demostrar que la flecha está en reposo si se la observa en un determinado instante; por lo tanto, se halla en una inmovilidad relativa. Es decir, sería como sacar una foto de un determinado

³⁸ <https://elsotanodelconocimiento.wordpress.com/2008/05/05/la-paradoja-de-la-flecha/>

momento. Evidentemente, no se puede juzgar si hay movimiento tomando sólo en consideración un instante. Por tal motivo, es preciso compararlo con otros momentos y así se podrá establecer que la flecha ha cambiado de posición.

Algo similar sucede con las exploraciones sobre la escuela. La paradoja aludida puede contribuir a objetar la idea comúnmente extendida que asume que la escuela es una mera extensión que la aflorada durante el siglo XIX. Puede ser denominada la *paradoja de la escuela inmóvil*, tradicional y permanente. Para resolverla, es preciso realizar una mirada atenta, histórica, observando momentos anteriores y proyectando cambios a futuro, en una superposición de tiempos que se entrama sobre un conjunto de experiencias y expectativas (Koselleck, 1993). Pero en un contexto donde los *ismos* dominan, donde todo se presenta como vanguardista y transformador, también es una oportunidad para no perder de vista el reposo, las continuidades, atendiendo a la larga duración de organizaciones, relaciones y mentalidades que cambian tan lentamente que parecen estar inmóviles como la flecha de Zenón.

De acuerdo con lo expresado, esta investigación busca captar un momento específico en la trayectoria de la flecha, por lo que es deudora de un análisis a más largo plazo que permita arrojar luz sobre los procesos sociales y culturales, otorgando una dimensión histórica sobre lo que sucede dentro de la escuela. Si bien esta perspectiva histórica no es objeto de análisis de esta tesis, actúa como un *bajo continuo*³⁹ con el que se dialoga a partir del análisis de dimensiones que permiten explicar lo que sucede hoy en las aulas de Historia.

³⁹ Pablo Semán (2006), en su análisis sobre la cultura popular, utiliza la metáfora del *bajo continuo* para dar cuenta del centro (lo prescripto) con el cual dialogan las apropiaciones y las acciones de los sujetos. El bajo continuo es una forma musical compositiva del barroco, por el cual el compositor creaba una melodía que actuaba como base y podía estar interpretada por un instrumento armónico y con registro grave. Tales sonidos graves y constantes eran acompañando por un instrumento o, en el piano, por una mano derecha que intervenía libremente, improvisando y dialogando con el sonido prescripto. Dicha alusión musical es factible de ser trasladada para reflexionar sobre la relación entre las acciones cotidianas del aula escolar en la actualidad y la matriz histórica que operaría como un bajo continuo.

En el presente capítulo se busca ingresar al salón de clases, donde distintas relaciones, prácticas y materiales diversos se ponen en acción para conformar una dinámica propia de una clase de Historia y que, como se verá, excede con mucho los factores disciplinares. Como se describió en el apartado 3.3, la inmersión en el aula se realizó a partir de una perspectiva etnográfica, adoptando un enfoque selectivo para intentar dar mayor nitidez a lo que sucede puertas adentro del aula, sin por eso olvidar el entorno más amplio del cual forma parte así como la porosidad de sus bordes. Como se señaló, el trabajo de campo se realizó en cuatro escuelas seleccionadas teniendo en cuenta las diversas características socioeconómicas, la variedad del alumnado que allí concurre y los objetivos, desafíos y problemas heterogéneos que las instituciones plantean. Por tanto, en los ejemplos y en las transcripciones del trabajo etnográfico aparecen distinguidas las escuelas numeradas del 1 al 4. Cabe señalar que, al momento de describir la ubicación espacial de los elementos y actores dentro de las aulas, se observará que se mencionan cinco grupos debido a que en la Escuela 1 se observaron dos cursos de tercer año. Así, el grupo 1 y 2 pertenecen a la misma escuela y comparten docente.

Antes de avanzar, se especificarán algunos de los símbolos utilizados para comunicar los extractos del trabajo de campo que sirven como andamiaje del análisis. Cuando se transcriben diálogos a modo de ejemplo, se utiliza la letra P para indicar que habla la docente y la letra A cuando lo hace un alumno. A medida que los estudiantes van hablando se utiliza la A seguida de un número que indica el momento en que se incorporan al intercambio (A1, A2 y así sucesivamente). Si algunos hablan a la vez y dicen frases similares se coloca la palabra “Varios” y si lo hace el conjunto del grupo se escribe “Todos”. En escasas ocasiones, se incorporan algunas intervenciones del observador o la participación de otros sujetos escolares (secretaria, preceptora). Las acotaciones propias que agregan información sobre el contexto del diálogo o sobre aspectos no verbales se colocan entre paréntesis mientras las comillas se usan para indicar que se realiza la lectura textual de un material en voz alta. Por último, si una parte del discurso se excluye de la transcripción, se emplean tres puntos suspensivos entre paréntesis.

5.1.1 *Prácticas reconocidas (estrategias)*

En las escuelas y en las aulas tienen lugar un conjunto de rituales (repetición de actividades) y rutinas (uso del pizarrón, toma de notas) que le imprimen sus características a las *culturas escolares*. De acuerdo con Rockwell, las instituciones son testigo de procesos de reproducción (relaciones sociales y de poder), de resistencia y lucha, así como de apropiación de la cultura. Allí tienen lugar prácticas dominantes o estratégicas que son aquellas acciones que forman parte de la herencia escolar, se ubican en la larga duración, son asumidas por docentes y alumnos como prácticas escolares que tienen lugar en un contexto determinado.

Desde la perspectiva de De Certeau (2008, 1° ed. 1979), tal conjunto de prácticas se inscriben en el terreno de las *estrategias*. El pensador francés presenta un esquema inicial 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, no tiene espacio propio, por lo que deben actuar de forma sorpresiva y astuta en el terreno que se les impone. En este último conjunto entrarían las prácticas cotidianas de los consumidores, objeto de análisis del autor. En el capítulo III del libro “La invención de lo cotidiano. Artes de hacer” introduce el concepto *maneras de hacer*, que refiere a los estilos y a las formas de apropiación de los distintos productos por parte de los consumidores, 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 (la manipulación) que los medios “populares” hacen de las culturas difundidas por las “élites”. Con base en las categorías analíticas referidas, en el presente apartado se busca hacer hincapié en aquellas prácticas que entran en el terreno de las *estrategias*, por ser aceptadas y asumidas históricamente como propiamente escolares y, por tanto, no son propensas a generar conflicto ni oposición. Se ha optado por denominarlas como *prácticas reconocidas* para enfatizar su validez y legitimidad para el conjunto de los actores escolares. Acciones como el ingresar al aula, sentarse en el banco mirando al

profesor, atender a sus decisiones, escribir lo que el docente indique, esperar el timbre para salir, entre otras, constituyen aspectos arraigados de las culturas escolares, aunque presentan variaciones en sus formas de acuerdo a las características de cada institución. Ya en el siguiente apartado se analizarán las acciones que se tejen en el campo de las *tácticas* y que se caracterizan por acciones ligadas a la manifestación de resistencia y a la negociación entre las partes.

En el trabajo de campo se hallaron diferentes prácticas dominantes que se reiteran de forma cotidiana. Algunas son usuales en los variados contextos educativos observados y son compartidas por los diferentes docentes. Otras presentan variaciones de acuerdo con las particularidades de las diversas culturas escolares, aspectos que se analizarán con mayor profundidad en el apartado 5.2.2 “Prácticas posibles (contextualizadas)”. Incluso, se trata de acciones que van más allá de la disciplina a enseñar, ya que son prácticas que, con seguridad, se pueden encontrar en una escena áulica cotidiana de materias y disciplinas diversas. Debido a la realización del trabajo de campo y a la mirada que guía esta investigación, es dable afirmar que hay mucho de “no Historia” en las clases de Historia. Tales factores, que van más allá de la disciplina, influyen considerablemente en lo que los docentes *pueden o no* hacer en las clases, en su forma de trabajo, en la construcción de los vínculos con sus alumnos, etc. En tal sentido, son variados los temas que se abordan, que exceden las fronteras de lo disciplinar, así como los conflictos que las atraviesan y que no tienen que ver estrictamente con lo escolar pero están permeadas por las relaciones jerárquicas que perviven dentro del aula. Asimismo, se hallan un conjunto de acciones que se repiten como rituales y que parecen guiarse por normas no explícitas, conocidas por todos y que signan las culturas escolares.

A modo de ejemplo, el acto de inicio de la clase cuando el docente entra, se coloca delante del aula, pide silencio al tiempo que deja su bolso, mochila o libro sobre el escritorio, da comienzo a una clase, evidenciando una de las cuestiones ya mencionadas en el apartado 3.3 acerca de las relaciones jerárquicas que impregnan la práctica educativa. Al

abordar la noción de la escuela como espacio público, Masschelein y Simons analizan el referido rito de inauguración de una clase:

Alguém se torna uma professora ao se sentar na frente de outra pessoa, colocando alguma coisa “em cima da mesa”, e assim transformando algo em um assunto comum, transformando a si mesma em professora e a outra pessoa em um estudante. O que a pessoa faz ao colocar algo em cima da mesa e o que a transforma em professora é que ela fala: “É assim que nós fazemos isso” ou “É assim que é feito hoje em dia”. (2014, p. 186)

El análisis de tal escena conduce a pensar en la fuerza simbólica que puede cobrar un simple acto del cotidiano escolar. Entrar al aula, disponer objetos en el escritorio y comenzar a explicar de qué se va a hablar en esa clase, evidenciando la importancia de su estudio, convierte a esa persona en profesor y al resto en alumnos, ya que se da un acto de reconocimiento del otro. Luego, ese vínculo se va transformando y adquiere dimensión más allá del acto inaugural. Al adentrarnos en el cotidiano escolar, se puede ver que este acto alcanza características propias de acuerdo con la institución y las normas del aula en particular, así como de las relaciones construidas entre los alumnos y el docente. Es decir, no siempre una clase comienza cuando el profesor ingresa al aula ni el rol docente está asegurado desde el inicio. Para argumentar lo dicho, se expondrá lo observado en las distintas escuelas analizadas.

Mientras en las Escuelas 1 y 4 los alumnos demoran en acomodarse cuando ingresan al aula, hablan, cantan, pasan por arriba de las mesas y sillas, hacen ruidos con el mobiliario escolar, en la Escuela 2 la docente no ingresa en el aula hasta que los estudiantes estén sentados en sus lugares. En esta institución sí estaría operando de forma clara el acto inaugural de inicio de clases de modo tradicional, mas no en el resto de los casos analizados. En tales aulas, la clase comienza minutos después de ingresar, luego de saludarse, hablar de temas ajenos a la disciplina, una vez que los alumnos se ubican en sus lugares y que la docente escribe algún concepto en el pizarrón o logra que los alumnos atiendan a sus interpelaciones. En cambio, en la Escuela 3 la clase no comienza cuando la

docente entra al aula y deja sus cosas en el banco sino cuando los alumnos deciden ingresar, ya que lo hacen libremente, sin respetar el horario de entrada fijado por el timbre. Es decir, en tal institución es muy común que la clase inicie con diez alumnos y, a medida que pasa el tiempo, se vayan sumando los restantes. Una vez en el aula, de a poco, se van incorporando a las actividades planteadas por la enseñante.⁴⁰ Como queda evidenciado, el rito de inicio de la clase varía de acuerdo con las diversas culturas escolares y las relaciones construidas entre alumnos y docentes.

Al momento de empezar la clase, los docentes observados suelen referir alguno de los temas y contenidos abordados en encuentros previos o comenzar por la corrección y/o entrega de trabajos o actividades que los alumnos debían realizar para la ocasión. Así, se puede observar la preeminencia de las *prácticas de escritura* como acciones medulares de las tareas escolares. En este sentido, una de las acciones que perviven en la enseñanza es la preponderancia de la *tarea para el hogar*. A excepción de la Escuela 3, donde la realización de deberes no es una práctica común, en el resto de los casos la tarea implica la lectura de textos, la realización de trabajos prácticos de forma escrita, resolver una serie de preguntas o completar actividades que quedaron pendientes en la clase. El objetivo de tales acciones es avanzar en el desarrollo de un tema pero también comprobar que el alumno esté 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. Es común que se les recuerde este aspecto a los alumnos:

Ejemplo de la Escuela 2:

P: La nota conceptual tiene en cuenta cómo van trabajando en clase, su desempeño, recuerden que eso también se evalúa.

A: ¿Es una nota más? Es injusto...

P: Es una nota más que refleja cómo trabajan en clase, su participación, si traen o no las actividades de deber... Ya lo saben...

⁴⁰ Estas cuestiones serán profundizadas en el apartado 5.2.3 “Prácticas posibles (contextualizadas)”.

Es evidente que las *prácticas de escritura* poseen gran relevancia en las aulas de Historia, principalmente las ligadas a las tareas y actividades para el hogar. Más allá de los motivos por los que subsiste, la *tarea de escritura* es considerada natural entre los alumnos, le otorga relevancia a la materia al tiempo que jerarquiza a aquellas que más deberes proponen así como lo hace el hecho de tener abundantes hojas escritas.

Ejemplo de la Escuela 1:

A: ¡En Historia llevo 64 hojas! Es donde más trabajamos.

En la Escuela 4, al solicitar a un alumno su carpeta para ver qué temas estaban trabajando, se da el siguiente diálogo:

A: ¿La clase anterior qué fue? (Pregunta a los compañeros).

A1: Creo que 12...

A: A ver... (El alumno busca las hojas, pero no las encuentra).

Observador: No te preocupes, tal vez no escribieron nada.

A: ¿En Historia? ¡Imposible! Siempre trabajamos.

Durante el período de observación en la Escuela 4, aconteció un hecho particular e inédito en el que los alumnos de todo el curso se reunieron (sin mediación adulta) para efectuar un listado que diferenciaba a los *buenos* y *malos* profesores. Para la realización del registro utilizaron seudónimos con el fin de ocultar la identidad de los docentes y luego pegaron el afiche en una de las paredes del aula, hasta que la directora fue advertida de la situación y solicitó que lo removieran. En un diálogo mantenido dentro del salón de clases, se consultó a un grupo de alumnas bajo qué criterios habían resuelto ubicar a los docentes a un lado o al otro de la lista.

A: Hay algunos que nos caen mal y otros bien.

(Varios hablan a la vez).

Observador: ¿Y eso implica ser un buen docente?

Varios: ¡No!

A1: Te das cuenta... nosotros nos damos re cuenta... hay algunos que vienen, se sientan y te dan dos preguntas del libro y con eso nos tienen toda la hora.

A2: ¡Claro! Nosotros sabemos quién es el que prepara la clase y quién no. Si explican mucho tiempo es que son buenos profesores, aunque te aburra... no sé... yo en Física me aburro todos los años, ahí no es el profesor, todo depende...

A3: Si te da mucha tarea es bueno, aprendés, no nos gusta, pero es eso es bueno. Hay materias en las que no nos dan tarea.

Observador: Entonces, a más tarea ¿es mejor?

A2: No siempre, pero mirá... esto escribimos en Historia (me señala un conjunto de hojas) y esto en Geografía, nada... a la de Geografía la odiamos, no hacemos nada y encima nos habla mal.

Observador: Entonces también tiene que ver con la relación que tienen con el docente...

A3: Sí, obvio, algunos son buena onda, otros no. Pero si no trabajan te das cuenta de toque, aunque sean buena onda. ¿Vos viste la lista que hicimos?

Observador: No la llegué a ver, la sacaron antes.

A3: Te la tendríamos que haber mostrado, creo que hay fotos. (Busca las imágenes en su celular).

En el diálogo se puede observar que son varios los aspectos que los alumnos remarcan para distinguir al *buen docente* de uno que no lo es. Sin entrar en tal cuestión, lo que queda reflejado es la asociación entre hojas escritas y el pedido de tarea con una clase relevante, en la que se trabaja. Lo mismo aparece en el siguiente relato de un docente:

Un día me tocó hacer una suplencia en una escuela Técnica, era de dos horas ¿qué podía hacer? Me habían alertado de que era un grupo difícil, que no se enganchaba con nada. Entonces se me ocurrió charlar con los chicos y ver qué les interesaba, qué les gustaba. Salió el *rap* como tema de interés. Se me ocurrió que podíamos armar un rap con el tema que habían estado trabajando que era el avance de la frontera a mediados del siglo XIX. Trabajaron re bien, salieron unas producciones geniales, me fui feliz de la clase, estaba realizado. Un día me encuentro con la preceptora de ese curso, que era colega en otra escuela, y me dice: ‘Se quedaron re contentos los chicos con vos, les caíste muy bien, dicen que no hicieron nada’. Me desilusioné mucho. Para ellos, como no escribimos ni resolvimos consignas, no hicimos nada. (Entrevista n.º 29)

Escribir en la carpeta, copiar del pizarrón, hacer deberes, entregar hojas al docente continúan siendo *prácticas de escritura* muy estables en la escuela secundaria. Trabajar o no en clase también suele estar asociado a copiar algo, al hecho de escribir. Además de ser una práctica arraigada, son los propios docentes los que fortalecen el lugar de la escritura y

la importancia de tener la carpeta completa como acciones necesarias de llevar adelante en la clase.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: Bueno, les voy a dictar las consignas.

A: ¿Es aparte?

P: ¿Qué les dije el otro día? Aparte, seguido, eso lo decide cada uno, no es importante. Las consignas se copian siempre y con lapicera.

A3: ¿Copian todos?

P: Copian todos, todos lo tienen en la carpeta pero entrega sólo uno.

Ejemplo de la Escuela 1:

A: Profe, ¿te puedo grabar?

P: Si después lo vas a escuchar sí... Igual tomen notas.

(...)

(Varios alumnos preparan sus celulares para grabarla. La docente lo advierte).

P: Pero saquen la carpeta igual.

Ejemplo de la Escuela 3:

A3: Profe, ¿cómo es? ¿Entregamos todos?

P: Entrega uno sólo, lo tienen que tener todos en la carpeta.

A4: ¿Esto se entrega hoy?

P: Sí.

Ejemplo de la Escuela 3:

P: ¿Se acuerdan qué estuvimos viendo sobre la burguesía? Fíjense en la carpeta, ¿qué tienen anotado?

(...)

A2: Yo no tengo sobre la burguesía...

Ejemplo de la Escuela 4:

P: Pásenlo a la carpeta. Me llevo el cuadro de cada uno.

Varios: Noooo. Uno por cada uno ¡no!

(Timbre)

P: Lo traen para el jueves. Voy a seleccionar dos personas que tienen que levantar nota para que lo completen en el frente pero me llevo el de todos, el jueves.

Así, se evidencia la relevancia que reviste la carpeta o cuaderno como material que condensa las *prácticas de escritura* realizadas durante la clase y en el hogar. En el mismo sentido, otras acciones que prevalecen en los cursos observados son la lectura de textos, las relecturas y la elaboración de respuestas a preguntas realizadas por los docentes. Tales actividades se realizan de forma grupal o individual con base en la lectura del libro de texto, de la visualización de videos, de aspectos sistematizados en el pizarrón o dialogados durante la clase.⁴¹ Cabe señalar que el objetivo de las propuestas de trabajo es que los alumnos se acerquen a los temas, sistematicen algunas cuestiones preestablecidas por el docente para realizar luego intercambios sobre lo elaborado. En estas prácticas habituales, que se analizarán en el apartado 5.2.1 “Prácticas frecuentes (que explican, interrogan y guían)”, se imbrican con vehemencia los contenidos propios de la disciplina, las formas de abordarlos así como *haceres* muy arraigados del cotidiano escolar.

Por lo general, mientras los alumnos trabajan de forma individual o grupal, los docentes optan pasar por los grupos, verificar que estén orientados, transitar por el aula con el fin de favorecer cierto clima de trabajo que asegure que los alumnos lean y trabajen, que se puedan escuchar entre ellos e interactuar. Es decir, prevalece la acción del *docente-guía* que se erige como un faro que organiza y regula la dinámica de la clase. Asimismo, este lugar de orientador de las tareas escolares se evidencia fuertemente en el momento de realizar la “puesta en común”, forma de trabajo frecuentemente utilizada para dar un cierre y corregir las actividades realizadas. El rol del *docente-guía* es orientar a los alumnos en la comprensión, contextualizar los procesos históricos abordados, retomar los conceptos ya trabajados, ordenando los contenidos y remarcando ideas que fueron surgiendo en el intercambio, algunas de las cuales serán plasmadas en el pizarrón.

Más abajo se transcribe un fragmento de un intercambio entre los alumnos y la docente de la Escuela 1 mientras realizan una puesta en común de más de una hora sobre

⁴¹ La utilización de tales soportes será profundizada en el apartado 5.2.3 “Prácticas multimateriales”.

una actividad grupal que consistía en la realización de un cuadro comparativo entre pensadores europeos del siglo XVI y XVII. Durante el desarrollo del diálogo, el objetivo es que los alumnos completen los cuadros en sus carpetas y realicen aportes al intercambio. Como se verá, la docente llama la atención incesantemente para lograr que los alumnos se escuchen entre ellos. Al mismo tiempo, intenta contextualizar históricamente a los pensadores, explicar las ideas que no se comprendieron, repasar conceptos y contenidos ya abordados mientras los alumnos preguntan, contribuyen a la explicación y completan la actividad en sus carpetas.

P: ¿Cuál es el primer grupo de pensadores?

Varios: Tomismo

(Un alumno lee su respuesta).

A: No escucho nada.

P: Y... si hablan...

A: No escucho.

P: Vamos a empezar por ubicarnos. ¿De qué época estamos hablando cuando hablamos del Tomismo?

A: Eh...

P: Agarremos el texto, vamos. ¿Dónde vamos a ubicar el Tomismo? Nos habla de una época que nosotros vimos que empieza a cambiar... El Tomismo es la corriente de pensamiento que va a marcar el Feudalismo y, principalmente, va a construir una organización social ¿se acuerdan que nosotros lo hablamos?

A: Si, el rey...

A1: Los que trabajan, los que luchan, los que oran... (Lo dice en voz baja por lo que la docente no logra escucharlo)

P: ¿Se acuerdan que hablamos de una organización social estamental donde la supremacía tenía que ver con Dios y la fe y los postulados del Cristianismo? El Tomismo es la corriente que va a marcar esta época. A ver, ¿quién más hizo el tomismo? ¿Qué pusieron en lo político?

A: Dos identidades: terrenal y espiritual, pero los hechos en lo terrenal, afectan lo espiritual: ir al cielo o al infierno.

P: Tenemos una sociedad organizada bajo los principios religiosos donde hay una parte terrenal y una espiritual del hombre. Pero desde el punto de vista político, ¿qué plantea el Tomismo?

(Un alumno lee).

P: ¿Se acuerdan cuando hablamos de Feudalismo? ¿Cómo se organizaba políticamente el Feudalismo? ¿Quién tenía el poder?

Varios: El rey...

Varios: No, los que tenían tierras.

P: Los señores feudales. Agreguen en el cuadro lo que les falta. ¿Y desde el punto de vista económico? ¿Qué dice el Tomismo de lo económico?

A: Desde el punto de vista económico se basa en la economía de subsistencia, la explotación agrícola de pequeñas parcelas y de animales de granja, con pocas oportunidades de excedente que, de existir, son producidos de forma artesanal.

P: Bien, ¿vamos a pasar en limpio? Hablamos de una sociedad agraria ¿dedicada a qué? ¿A producir para qué?

A: Para la subsistencia.

P: Bien, esta producción para la subsistencia estaba marcada por las relaciones políticas... ¿cómo se llamaban?

A2: ¿De poder?

P: Las relaciones entre el Señor feudal y campesinos.

A3: Relaciones de vasallaje.

(La docente mientras guía la explicación va transitando por el aula).

P: A partir del siglo XV nosotros hablamos de todo el cambio que se generaba. Los cambios en las ideas, la expansión económica. Cuando aparecen ciertas rupturas y transformaciones, cambian las formas de pensamiento de la sociedad. Ustedes tenían un pensador particular.

A4: El Humanismo.

P: ¿Y cómo se llama el pensador del Humanismo?

(Los alumnos dudan y luego responden).

Varios: Nicolás Maquiavelo.

P: Nicolás Maquiavelo es uno de los tantos pensadores.

A2: Era muy difícil.

P: Sí, es difícil. Todos son difíciles.

A3: Pero en algunos encontrabas más fácil la diferencia, acá no.

P: Bueno, una cosa es decir que fue difícil y otra cosa es “tuve que hacer más trabajo”. Son cosas distintas. El texto que ustedes tienen nos habla de Nicolás Maquiavelo. Y después tienen los pensadores de la reforma... ¿o no?

Varios: Sí... (Responden pero dudan).

P: ¿O leyeron sólo el fragmento que decía “Nicolás Maquiavelo”?

Varios: ¡Claro!

P: Bueno... igual este tema entra en la integradora, tendrán que leerlo completo. Bien, ¿de dónde era Maquiavelo?

A: Italia.

A1: De Italia.

(Los alumnos expresan que les fue muy difícil hacer la actividad. La docente reconoce que era difícil).

P: Vamos a intentar dilucidar, ¿qué nos plantea Maquiavelo sobre la forma de gobierno, sobre la política?

A3: Yo pero está mal.

(La alumna empieza a leer pero no se escucha).

P: Bien. Vamos a hacerlo de a pasos. Leé la primera oración.
(La alumna lee la respuesta que puso. La docente le solicita que lea de a una las oraciones. Alumna lee primera oración. Sigue sin poder hacerse escuchar porque la mayoría habla).

P: ¿Escucharon todos?

Varios: ¡No!

P: Volvé a leer, no debería volver a leer... Tienen que escuchar.
(La docente marca que los alumnos deberían escucharse entre ellos, respetar al compañero).

P: ¿Entendieron?

A: No.
(La profesora explica).

P: Cuando nosotros hablamos que el poder se concentraba en el rey, dijimos que se conformaban los Estados Nacionales. De países con límites demarcados, con reglas generales para todos los habitantes del territorio. Maquiavelo va a sostener esta idea de que es necesario ordenar para poder gobernar. ¿Sí?

A: Expuso los métodos de obtención y conservación de poder.

P: Él dice que hay maneras de obtener el poder y luego formas para poder conservarlo.

A: Si las cosas humanas se encuentran sometidas a movimiento, hay que lograr un movimiento estable.

P: ¿Escucharon eso?

A2: Sí, pero no entendí.

P: Él dice que si las cosas en el mundo se encuentran en movimiento, hay que lograr estabilidad, un orden.

A3: ¿Pero qué significa eso?

P: Ahí vamos. ¿Se acuerdan que la otra clase nosotros hablamos de los cambios científicos, tecnológicos, del lugar que ocupaba el hombre en la sociedad, que hablamos de una sociedad antropocéntrica, de la vorágine de los cambios, cambios veloces para el siglo XV, la llegada a América, de los inventos, de Da Vinci? ¿Se acuerdan todo eso?

Varios: No...

P: En este mundo de cambio constante, imagínense que estamos hablando de un montón de inventos como la imprenta, algo que para nosotros es tan normal, leer algo impreso, para el siglo XV es algo normal. También hay inventos que van a permitir una movilidad más rápida por el mundo. Que tiene que ver con avances astronómicos, la brújula, el barómetro. Hoy pueden ser muy extraño para nosotros, pero ayudaron a moverse por el mundo. En este movimiento, dice Maquiavelo, es necesario establecer una estabilidad. Que el movimiento sea lo más parejo posible... ¿Se entiende? Es contradictorio hablar de un movimiento estable. Pero él plantea que en ese movimiento estable se va a poder mantener el poder, poder que se va a encarnar en la figura del Príncipe. ¿Y cómo tenía que ser?

A: El Estado estaba encarnado en la figura del príncipe y la violencia era pensada para obtener el bien común.

A2: ¿Qué dijo?

P: A. te va a explicar qué dijo... ¿Qué dijo?

A3: No escuché

P: Basta... ¿Vamos de vuelta?

(La alumna repite la oración).

P: Ese príncipe tenía que concentrar el poder y tenía que saber manejarlo. Y uno de los métodos para manejarlo era la violencia, no la violencia física, sino la coerción es tener algo junto... la coerción de los individuos para obtener algo juntos.

A: ¿Y dónde entra la violencia ahí?

P: En la presencia del ejército... o en imponer el pago de impuestos. Es violencia, pero no física. Es el Estado imponiéndose a los ciudadanos a través de métodos que demuestren que tienen el poder.

(...)

Asimismo, en todos los grupos observados se advierte la costumbre arraigada de pasar al frente a resolver actividades. En las Escuelas 1 y 4 se trata de una práctica repetida en la que los alumnos intercambian ideas y pareceres con quienes están al frente del aula, completando la actividad en el pizarrón. En tanto, en la Escuela 2 es habitual que un sólo alumno esté allí toda la hora, intentando resolver una actividad de deber o trabajando sobre un concepto. Cabe señalar que esta acción es menos frecuente en la Escuela 3, ya que los alumnos no se muestran dispuestos a pasar al frente. Lo interesante de la actividad referida es que, si bien a simple vista se puede asemejar a la práctica tradicional de exponer frente a los compañeros o de copiar la actividad realizada en el hogar, en algunos casos analizados se busca la reflexión, la construcción conjunta y no la repetición de hechos y acontecimientos o la simple comprobación de la tarea asignada.

En el siguiente ejemplo de la Escuela 1, una alumna se encuentra en el frente del aula, completando en el pizarrón un cuadro que tenían de deber, en el que comparan los pensamientos sobre la política y la economía de Hobbes, Locke, Rousseau y Maquiavelo. Las ideas que la alumna coloca en la pizarra son dictadas y elaboradas por todos los compañeros, con el apoyo y la intervención de la docente. Así, la sistematización de información en el pizarrón se combina con explicaciones de la profesora y con aportes del resto de los alumnos.

P: Ustedes tenían que leer sobre dos pensadores franceses y dos ingleses. Vamos a empezar por Hobbes.

A: ¿Cómo se escribe? (Pregunta la alumna que está parada en el frente)

P: H-O-B-B-E-S. (Mientras la profesora deletrea, la alumna escribe el apellido en el pizarrón) Thomas Hobbes es un inglés que nace a fines del siglo XVI y muere en el siglo XVII... ¿Se dieron cuenta que casi vivió cien años?

Varios: Sí...

A1: Deseaba conservar el orden y establecer una monarquía absoluta (Grita un alumno desde el fondo del salón).

A2: 91 años vivió (Dice otro de forma paralela).

P: Bien, vamos a hablar de lo político.

A3: “Elaboró un concepto de Estado de naturaleza del hombre al que caracterizó como antisocial, egoísta y dominado por un instinto de autoconservación” (Lee su respuesta de la carpeta).

P: Bien, el hombre tiene como un estado natural, desde que nacemos, naturalmente tenemos una forma de ser egoísta, irracional. Esta naturaleza anárquica, antisocial, sólo podía ser controlada por un Estado Absolutista. El elemento que justificaba el dominio del Estado Absolutista sobre la sociedad era el contrato. El hombre nace en un caos, tiene que haber una figura superior que lo controle y ahí va a estar el Estado Absoluto.

A1: ¿Y el Estado Absoluto qué sería?

A4: Que tiene todo el poder

P: Tiene todo el poder pero no en una sola persona, porque Hobbes habla de un orden social por un contrato. A través de ese contrato, los hombres aceptan que un poder los gobierne para mantener el orden. “Los hombres, el pueblo, aceptan que haya un Estado Absoluto. Por medio del contrato, a través de una decisión racional y de una vez para siempre, los hombres transfieren al soberano su derecho natural, siendo el Estado el único que conservaba esos derechos”. (Lee el material con el que trabajan) ¿Qué es lo que hace Hobbes? Hobbes va a tomar, fíjense, lo que dijo Maquiavelo y lo va a readaptar a la realidad inglesa. Hay alguien que le da al Estado Absoluto el poder, ¿quién le va a dar el poder? La gente, el pueblo le entrega sus derechos al Estado. Y el Estado es el que gobierna con la soberanía del pueblo (...)

P: ¿Alguien más puede leer la respuesta de lo político?

(Un alumno lee la respuesta textual. Igual a la anterior que ya habían leído las compañeras).

A3: ¿Yo puedo leer?

P: Sí.

A3: “A través del contrato social, el hombre renunciaba a sus derechos. Hobbes eliminó toda forma de pensamiento religioso de la teoría política y no tomó en cuenta los elementos económicos. Elaboró una teoría política pura...”

P: Bien, justamente acá teníamos uno de los casos que no habla de economía. Como idea política él habla de un Estado Absoluto...

A4: El estado absolutista...

P: ...que mantiene el orden mediante un contrato...

A3: Profe, no habla de economía...

P: No

(La alumna que está en el frente va copiando en el pizarrón las ideas principales).

A4: Este contrato consiste en que a través de él... (Lo dice lentamente para que la alumna asignada copie en la pizarra).

A5: Él con acento... (Corrige a la compañera)

A6: En que a través de él, los hombres...

A: ¿Los hombres? (Alumna del frente pregunta)

A6: ... aceptaban la creación...

A4: ¡Lo iba a decir yo!

A6: ...de un poder...

A4: ...como único medio...

A6: ...para destruir la anarquía.

A: ¿Medio para?

A6: Para destruir la anarquía (repite).

P: Entonces en ideas económicas, no plantea elementos económicos...

A4: Podemos poner “no plantea nada”.

La alumna copia “no plantea elementos económicos”.

P: Y el tipo de gobierno, ¿de qué gobierno hablamos?

A4: Monárquico

P: Él habla de Monarquía Absoluta, ¿sí? Bien. ¿Ya todos copiaron Maquiavelo? (pregunta a todos)

Varios: Sí...

P: Podés borrarlo así te alcanza para escribir el que sigue (Dice a la alumna que está en frente). Fíjense que Hobbes y Locke son contemporáneos. Convivieron sus ideas en un mismo momento (...)

Otra de las prácticas dominantes halladas en el trabajo de campo es la presencia de la amenaza con la calificación como un modo de incentivar el trabajo del alumno en clase. Estas acciones redundan en la creación del *docente-vigía* como una figura central en las prácticas de enseñanza. Por ejemplo, en todos los grupos es común el uso de la frase “esto va con nota”, “la actividad se evalúa” o “este tema entra en la prueba”. Se evidencia que los temas que se incluyen dentro de las evaluaciones escritas adquieren más relevancia para los alumnos. Es una acción frecuente que los docentes anuncien que un tema “entra en la prueba” para que los alumnos tiendan a hacer silencio y permanecer atentos a las explicaciones. En la Escuela 4, por tomar un caso, los avisos de que la actividad va con nota o que se corregirá en clase promueven que los alumnos trabajen de forma continua y con mayor concentración:

P: Chicos, va con nota el trabajo, complétenlo por ustedes, no por mí...

(Los alumnos que estaban charlando hicieron silencio, muchos se sentaron y se pusieron a completar la actividad. Algunos antes de entregar, le consultan a la docente si está bien, si les falta algo. Se evidencia que el aviso de la docente sobre la nota, incentivó a los alumnos a realizar la actividad).

(Toca el timbre, los alumnos que no habían terminado evidencian signos de nerviosismo).

P: Los espero unos minutos más para que puedan terminar.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: Aunque no tengamos clases el lunes, el trabajo me lo van a entregar este jueves a las 8:40.

A: ¿Vos nos vas a entregar las pruebas?

P: No les puse nota a las pruebas, sí las miré... pero no las corregí.

A1: ¿Y cómo va la cosa?

P: Bastante mal, la mayoría está por debajo de un siete.

A2: ¿Por debajo de un siete?

A3: ¡A marzo!

P: Cada uno en su fuero interno sabe cómo le fue. Como cada uno es responsable, yo les voy a aconsejar que se pongan las pilas. Hay gente que no hizo nada en todo el año, que después viene a protestar por la nota que tiene, hay gente que no presta atención en clase, que no escucha cuando uno habla, no escucha a los compañeros, hay gente que no tiene las fotocopias. Entonces seamos cada uno responsable. Entonces, si yo digo que este trabajo hay que entregarlo el jueves, entréguenlo el jueves. Así que pónganse las pilas.

A4: Profe, ¿esta nota va a la libreta?

P: Obviamente, va a la libreta.

En el mismo sentido que las prácticas referidas, para mantener a los alumnos enfocados en el tema y en las actividades, los *docentes-vigías* suelen acudir a llamados de atención individuales y grupales, pedir silencio con insistencia, solicitar cambios en la postura corporal, que abran la carpeta o material de trabajo, etc.

Ejemplo de la Escuela 2:

P: A ver N. ponete en fila así puedo pasar. A ver V. correte un poco. Si ya saben que tienen que acomodarse así... (La docente recorre el aula, acomodando a los alumnos en filas).

Ejemplo de la Escuela 2:

P: A. sentate bien. Dejá de apoyarte en la pared, formalidad, vamos.

A: Sí, sí, perdón.

Más allá de algunas variaciones contextuales, la pervivencia de prácticas como los llamados de atención, sacar afuera alumnos o mandarlos a dirección es un elemento estable en los grupos observados. Se trata de prácticas muy internalizadas que, de acuerdo con Meirieu (2001), marcan las dificultades de la posición educativa que implica aceptar actos que son, al mismo tiempo, ineludibles y arbitrarios, pero sobre los cuales existe expreso convencimiento por su utilidad, ya que generan una respuesta rápida y, en el fondo, son legítimos. Tales actos forman parte del entramado de relaciones dentro del aula y la vuelven posible de desarrollarse dentro de ciertas normas impuestas por la institución y por el docente, quien no siempre se siente cómodo en ese rol de vigía pero lo concibe ineludible para mantener la clase adelante:

Siempre tuve la idea de tener una relación con los chicos que no sea de autoritarismo fuerte pero me di cuenta con el correr del tiempo de que el pibe no entiende eso como una clase y que ellos te piden una clase ordenada y tradicional. Eso me di cuenta después de muchas evaluaciones con los pibes.⁴² Después de muchos años me di cuenta que los chicos querían que cuando se generaban los conflictos el docente corte el conflicto y volvamos al tema de la materia. (Entrevista n.º 4)

Sinceramente odio tener que pasar por los bancos con la libreta en la mano, ir uno por uno controlando que tengan el libro o la actividad (...) pero como vos has visto, algunas veces opto por hacerlo porque después ellos te piden, te exigen control. Entro a la clase y me dicen si no voy a pedir la tarea, me muestran el libro y sienten que cometo una injusticia sino marco a sus compañeros que también tienen que hacerlo. A veces pienso que es cuestión de justicia. (Entrevista n.º 30)

En concordancia con los relatos antepuestos, la docente de la Escuela 1 expresa a sus alumnos la contrariedad que la ciñe al adoptar la postura de *docente-vigía* pero la necesidad de hacerlo para poder trabajar en conjunto:

⁴² Se refiere a las evaluaciones docentes que los alumnos realizan en el colegio dependiente de la Universidad.

P: Tienen que aprender a autorregularse un poco. Me molesta tener que ponerme en la posición de vigilante, de autoridad que vigila. Me molesta la falta de respeto cuando yo estoy dando teórico pero la falta de respeto con el resto de los compañeros que sí quiere escuchar. ¿No querés escuchar? Callate, dejá escuchar al resto. Están grandes ya para hacer ciertas cosas. Lo hemos charlado con el resto de los profes, para algunas cosas están grandes. No puede ser que tengamos que estar diciéndoles que se callen si habla otro.

En el siguiente fragmento de la Escuela 3 se observa la solicitud de una alumna a la docente para que pida silencio a sus compañeros:

(Una alumna intenta leer un fragmento del libro de texto, los compañeros charlan y no se escucha).

P: Vamos a buscar qué fue el imperialismo y por qué se desarrolló, ¿cuáles fueron las causas del imperialismo? (Escribe en el pizarrón) Volvó a leer.

A: ¿De vuelta?

P: No se escuchó...

A: “Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX, las potencias europeas...” ¡Cállense! ¡No se puede! (Intenta callar a los gritos a sus compañeros que no paran de reírse, hablar y gritar).

P: Por favor... Estamos con una visita y gritás así...

A: ¡Pero hágalos callar usted!

Como queda evidenciado a partir de los ejemplos, la figura del *docente-vigía* suele aparecer en los casos en que los compañeros no se escuchan entre ellos. En la Escuela 1, los alumnos realizan un cuadro con diferentes pensadores del siglo XVII en el que tenían que distinguir sus ideas políticas de las económicas. Luego de una hora, la docente propone corregir la tarea por lo que un estudiante se ofrece a pasar el frente y completar el cuadro en el pizarrón. Se observa que, a medida que los alumnos leen las respuestas textuales, no entienden lo que están leyendo, necesitan de la explicación continua del docente. Algunos no escuchan lo que sucede en la clase porque están charlando de otros temas, pero los que están atentos tampoco entienden cuando se lee textual y se muestran molestos con los compañeros que hablan. La docente decide intervenir para lograr silencio:

P: Ustedes saben que es importante escuchar a la docente y a los alumnos, así que por favor háganlo.

Como ya se expresó, docentes y alumnos se hallan insertos dentro de relaciones sociales asimétricas en las que el profesor regula la dinámica del aula, establece los momentos de silencio, estipulando cuáles son las acciones admitidas y las condenadas, recordando diariamente qué se puede hacer y qué no está permitido. Como afirma Meirieu (2005), los alumnos, al ingresar al aula, no abandonan milagrosamente sus comportamientos sociales sino que los trasponen dentro del salón de clases, por lo que la escuela y los roles asociados a ella se construyen día a día. “Os professores sabem, que não é porque a palavra ‘escola’ está escrita na fachada do prédio onde ingressam todas as manhãs que ‘a Escola’ se cria espontaneamente em seu interior (...) Hoje os papéis já não são estabelecidos por antecipação.” (pp. 30-31). Dada esta situación, los *docentes-vigias* acuden frecuentemente a los llamados de atención, indicando los comportamientos y acciones deseables y la necesidad de que los alumnos transformen algunos de sus hábitos.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: J. Te voy a pedir por favor que la cortes. Tus notas no son lo mejor del mundo como para que estés paveando.

(...)

P: J. ¿Te vas a poner a trabajar?

(El alumno sonríe).

P: Por mí no hagas nada... pero a menos que quieras verme la cara en diciembre...

Ejemplo de la Escuela 1:

P: L. el límite... ¿Querés terminar en preceptoría?

A: No...

P: Entonces ubicate y conocé cuál es el límite...

Ejemplo de la Escuela 4:

P: ¿Por qué no lo hacen? Chicos, tenían que leer cinco páginas, no era para tanto.

(Va pasando banco por banco, colocando en la lista que tiene en sus manos quién no lo hizo).

(...)

P: ¿Por qué no lo hiciste G.?

A: Me olvidé...

(Sigue pasando por los bancos y anotando).

Ejemplo de la Escuela 4:

P: L., ¿tu libro? ¿Dónde está?

A: No lo tengo...

P: Estamos a casi mitad de año y ¿no lo tenés?

A1: ¿Leo profe?

P: No, pará que voy a anotar a los que no traen el material a clase, así no se puede trabajar.
¿Allá N.?

A2: No...

P: ¿Vos J.?

A3: No, a mí me lo fotocopiaban para hoy...

P: Díganme quiénes no lo tienen... ¿o tengo que pasar banco por banco?

A4: A mí me dijeron que vaya mañana...

P: Bueno, vayan a buscarlo sin falta. Sin falta para el jueves todos traen el material.

Ejemplo de la Escuela 4:

P: A ver chicos si la terminan, tienen tarea, les doy unos minutos para terminarla.

(Algunos se ponen a realizar la actividad. Otros siguen cantando, interactuando con el de al lado).

P: ¿Se pueden concentrar en su hoja por dos minutos? Dale, M. Te estoy pidiendo dos minutos de concentración, están repasando para la prueba.

A: Perdón, perdón.

(Los alumnos hacen silencio por unos minutos pero luego comienzan a hablar. La docente está al frente del curso con alumnos que le consultan qué tienen que estudiar para la prueba).

P: A ver, chicos. ¿Qué les pasa? ¿Se pueden concentrar en una actividad? Les estoy pidiendo dos minutos para escribir cinco renglones. Mirá para adelante y trabajá (se dirige a un alumno que está hablando con el compañero de atrás).

(La docente subió considerablemente la voz en esta ocasión. Los alumnos se callaron. Luego, algunos comenzaron a hablar y entre ellos mismos comenzaron a silenciarse).

P: A. ¿terminaste vos?

A1: No...

P: Entonces cállate.

A1: No, le estoy preguntando algo...

P: ¿Algo del tema? Y le causa gracia... mmm...

(Les da unos minutos más).

P: Bien, R. te quiero escuchar.

A: No, no, no

P: No nada, sí... Estuviste molestando todo el tiempo. ¿Cuál es tu respuesta?

A: Nada.

P: A. tu respuesta, por favor. (La docente solicita la respuesta a los alumnos que estuvieron dispersos en la clase, al mismo tiempo apunta en su libreta los apellidos).

A1: No llegué a hacer nada.

P: M. ¿tu respuesta?

A2: Eh... La puedo decir pero no la hice (...)

Ejemplo de la Escuela 2:

P: Pero si yo tengo que aprobar la materia, no me queda otra que por lo menos disimular y sacar el libro. Al menos disimulá. Si yo estoy en el segundo banco, no saqué el libro, es seguro que la docente me va a preguntar a mí.

A: Claro, si querés no sacar el libro tenés que sentarte atrás del todo.

P: La suerte de que no los veo, sino... En este curso, da la casualidad que los que están sentados atrás son los que más trabajan. ¿Se entiende? Yo también fui chica y sé que no es fácil tener a la profe hablando dos horas. ¿Cuál es el problema? Es que si yo los dejo solos sale peor. Por eso vamos tan lento, para que las lecturas que no hacen en casa, las hagan acá conmigo para entenderlas. J.L. ni siquiera leyó lo que tenía que leer. No le pasa sólo a él. Hay otros que se duermen. Por eso tengo que sacar el libro y leer. Yo sé que es difícil. No puedo ser la profesora particular de cada uno, tengo a todos ustedes (...)

Ejemplo de la Escuela 2:

P: Chicas, ¿pueden hacer silencio, por favor?

A: Estamos intercambiando ideas.

P: No intercambien, intercambien después, entre todos.

Como queda reflejado, el *docente-vigía* insiste en que todos los alumnos trabajen por igual, justificando, en algunos casos, los motivos de sus llamados de atención. También, para paliar el carácter de orden, los imperativos suelen realizarse mediados por alguna broma:

Ejemplo de la Escuela 1:

P: Basta las dos, la cortan.

A: ¿Yo?

P: Sí, vos I. (La nombra por el apellido).

A: No estoy haciendo nada.

P: ¡Ese es el problema! (Los alumnos se ríen).

Ejemplo de la Escuela 1:

P: ¿Ustedes qué pusieron de Maquiavelo?

A: Yo no lo tenía...

P: ¿Y ustedes?

(Ninguno de los alumnos se ofrece a leer).

P: Alguien que lea, vamos. ¿Quién lee? ¿Tenemos que hacer un casting de “Bailando por un sueño”⁴³ para ver quién lee?

(Varios ríen).

Ejemplo de la Escuela 4:

P: Entonces, la forma de producir de los pueblos originarios era la economía de subsistencia. Intercambiaban el excedente para obtener otros productos. ¿Van tomando nota? (Algunos alumnos asienten con la cabeza) ¡Dale! ¡Vos podés! (La docente realiza el gesto de cerrar el puño, sonrío a un alumno que aún no abrió la carpeta, quien devuelve la sonrisa y comienza a sacar dificultosamente la carpeta de la mochila).

Luego de múltiples intentos por fomentar la escucha y la participación de los alumnos, el *docente-vigía* acude a otras formas de control como la práctica habitual de cambiar a los alumnos de lugar para evitar que estén inquietos con los compañeros más cercanos. Asimismo, en la Escuela 1 es usual la práctica de sacar afuera alumnos o mandarlos a dirección. En el siguiente fragmento, la docente intenta explicar un tema por varios minutos mientras algunos alumnos hablan y ríen, por lo que decide sacar afuera del aula a quienes molestan. Al poco tiempo, éstos solicitan volver a entrar y la profesora se los permite.

P: Yo estoy convencida que de todo lo que estamos hablando, ustedes no están anotando nada (se dirige a un grupo del fondo). Lo único que les digo es que todo lo que estoy diciendo hoy, todo lo que veamos hoy, entra para la integradora. Estoy repasando cosas que les sirven para la prueba. Como sé que de tarados no tienen nada, tengo la esperanza de que se den cuenta de que van a empezar a escucharme a mí y a los compañeros. Demuéstrenme que de tarados no tienen nada... ¿Qué es tan gracioso M.? ¿Qué dije “tarados”?

A: No...

P: Voy a hacer algo que no me gusta hacer: cuenten para todos qué es tan gracioso... ¿A. es gracioso? (Se refiere al alumno que está en el frente).

Varios: Sí. (Ríen).

⁴³ Segmento de un programa televisivo de entretenimiento.

P: En serio, ¿se quieren reír? Salgan afuera, se ríen un rato y entran.
(Salen del aula, mientras el resto de los alumnos permanecen callados).

P: ¿Se pueden ir afuera por favor?

A: ¿Quiénes?

P: Ustedes dos... diez minutos y vuelven. No paran de reírse y yo estoy explicando. Luego vuelven a entrar.

(Salen).

(Luego de 10 minutos).

A1: Profe, ¿les digo a los chicos que entren? Porque se van a perder todo...

P: Que se jodan...

(Dos alumnos hablan mientras la docente explica).

P: Basta. Andate a preceptoría y firmá. (Le dice a un alumno)

A: ¿y después vuelvo para exponer?

P: No sé, lo voy a meditar.

(Después de 10 minutos el alumno vuelve a clase)

A: Profe, me mando J. para acá... ¿qué hago? ¿Vuelvo?

P: Sí, sentate y callate.

(Un alumno arroja papeles a los compañeros).

P: ¡Andá con ese papelito a dirección, ya!

A: Pero...

P: Lo llevás... es más, yo te voy a acompañar. Vení acá.

En contraste con el caso previo, en las Escuelas 2 y 4, la práctica de sacar alumnos fuera del aula no es habitual debido a las directrices institucionales. Al respecto, la docente de la Escuela 2 expresa que en el colegio se procura evitar sacar a los alumnos del aula, pues los conflictos se resuelven mayormente dentro del aula. En tanto, en la Escuela 3 la arista de la función del enseñante como *docente-vigía* se encuentra matizada dado que las órdenes y amenazas no resultan efectivas porque los imperativos del docente no suelen ser acatados como tales. Por tanto, son escasas las veces que se pide silencio, ya que tal mandato puede generar mayor oposición por parte de los alumnos. En ciertos casos, se observa que la situación la resuelve la intervención de otro alumno que aplaca el desacuerdo ocasionado.

P: A ver si te podés callar...

A: Me callo si quiero.
(La docente no le responde. El alumno sigue hablando fuerte).
A1: No te hagás el boludo, no te hagás el banana.

P: ¿A ver quién es el primer ministro inglés? Búsquenlo para la próxima.

A: ¿Por qué no lo buscás vos?

P: Yo ya lo busqué.

A: Entonces decilo. (Expresa de forma desafiante)

A1: A ver, pará, yo lo busco.

P: ¿Quién es el primer ministro inglés? (Repite)

A1: ¡Para la otra hora todos tienen que saberlo! (Dice en tono irónico)

Cabe señalar que, en la referida institución, se observa un constante desafío a la autoridad dentro y fuera del aula. En los diálogos mantenidos con la directora, las preceptoras y la docente emerge como un aspecto compartido por los cursos iguales o superiores a 3° año de la secundaria, ya que conforma la manera de relacionarse y construir los vínculos que la mayoría de los alumnos traslada de sus hogares y contextos de socialización a la escuela. Por tanto, las contestaciones hoscas y el uso de improperios en los diálogos entre los alumnos y con los adultos, se escuchan cotidianamente sin sobresaltos, puesto que es una característica propia de la cultura escolar de la institución. Este aspecto y otros ligados al contexto institucional se retomarán en el apartado 5.2.2 al profundizar sobre las *prácticas posibles* en las diferentes escuelas.

5.1.2 Prácticas resistidas y negociadas (tácticas)

La adopción del enfoque etnográfico permite acceder a un universo de prácticas áulicas poco documentadas que hacen a la construcción del cotidiano escolar. Además de las prácticas descritas en el apartado previo, desarrolladas desde una posición estratégica, en el aula también se tejen situaciones de resistencia, negociación y elaboración de significados (Rockwell, 1995). En este apartado buscamos dar cuenta de las acciones de los alumnos que se desarrollan en el terreno de las *tácticas*, algunas de las cuales se despliegan en forma de prácticas de oposición y resistencia, mientras otras son acciones en las que los alumnos buscan negociar cuestiones asociadas a la dinámica del aula, entrega de trabajos y el uso del tiempo en clase.

Como ha afirmado Meirieu (2005), en las aulas suelen manifestarse conflictos de legitimidad entre dos poderes: el de los alumnos y el del profesor, ambos en pugna por imponer su omnipotencia. En la mayoría de los casos, estas disputas se manifiestan principalmente en posturas corporales, actitudes renuentes al trabajo en clase, miradas e intercambios gestuales difíciles de ser captados por un observador externo y, más aún, de transmitirlos de forma analítica. En algunas ocasiones, también quedan expresadas en los intercambios verbales en los que se advierte a los alumnos hablando en tono desafiante y a los docentes intentando controlar la situación.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: ¡Cópíenlo chicos, tomen nota! ¿Hay que decirles estas cosas con la edad que tienen? A ver... (Se dispone a continuar la explicación).

A: No, no, pará, pará. (Con tono brusco).

P: No, yo voy explicando y ustedes van tomando nota. Tienen que empezar a formar la habilidad de ir registrando a medida que yo voy hablando. A diferencia de los de sexto, yo les hablo más despacio. Y no es “pará, pará, loco” es, en todo caso, “¿profe, podés esperar un minuto?”

A: No dije “loco”...

P: No, pero más o menos... El tono con el que hablan... Y no es algo personal con vos, es algo general.

Ejemplo de la Escuela 3:

A5: ¡Señora venga! (Una alumna sentada en el frente grita muy fuerte).

P: No me grites así.

A5: Perdón, pensé que si no gritaba usted no me iba a escuchar.

Ejemplo de la Escuela 4:

P: A ver chicos... Shhh... (Pide silencio)

A: ¡Cabeza de papa! (un alumno le grita a otro).

P: ¿Quién gritó así, desubicadamente?

A: Yo...

P: Sacá la carpeta, bajá la pierna de ahí y tranquilizate.

Negarse a sacar la carpeta, a copiar, a trabajar en grupo, permanecer en el fondo del aula, hablar en forma paralela al docente, dormitar, simular escribir y permanecer adherido

a la pantalla del celular o la computadora son acciones que evidencian resistencia o también, indiferencia frente a la situación pedagógica planteada, manifestando además conflictos más profundos que trascienden la enseñanza de una materia en particular. En el libro “Frankenstein educador”, Meirieu afirma que lo normal es que los alumnos se opongan a aprender en el momento que los adultos lo desean o que logren comprender el valor de lo que están estudiando.

En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo ‘normal’, en educación, es que la cosa ‘no funcione’: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo ‘normal’ es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 1998, p. 73)

No todas las acciones impugnadas se dirigen a desafiar la autoridad docente, sino que se pueden dividir en *resistencia a las tareas áulicas*, *resistencia al saber histórico* y *resistencia a la escuela en sí*. En cuanto a las tareas escolares, cabe afirmar que no es tarea fácil para los docentes lidiar con los alumnos que se resisten a trabajar o a atender a las recomendaciones del enseñante. Por tanto, es frecuente toparse con situaciones de aversión hacia las propuestas áulicas. Como se verá en los fragmentos reproducidos más abajo, pretender que un alumno “entre en razones” y comprenda puede conducir al silencio, a la negativa o, incluso, a la llana oposición:

Ejemplo de la Escuela 2:

P: ¿A ver J.L?

A: Tengo que leer... un poco... (El estudiante mira el libro de texto, busca, sigue la lectura con el dedo índice). Cambiaron del Primer Triunvirato al Segundo porque la Logia, la de San Martín y Carlos Alvear, eh... organizó un movimiento militar que depuso al Primer Triunvirato.

P: Bien, ¿por qué?

A: Por... eh... por la retirada de los ejércitos del Alto Perú.

P: Bien, ¿algo más?

A: No.

P: ¿Seguro? Allá me están diciendo que sí... (Señala a otro alumno que asiente con la cabeza)

A: Y... que lo diga...

P: No, si vos también lo podés encontrar.

(El alumno intenta buscarlo en el libro).

P: Vos tratá de buscarlo J.L pero no para contestarme a mí... Sino de pensarlo para vos.

A: Pero no lo quiero saber.

P: ¿Cómo no lo querés saber?

A: Ya me la llevo a diciembre...

P: No, no es así, tuviste un 7 en el primer trimestre.

A: Ya está, ya está, me la llevo...

P: Pero si todavía queda una prueba más...

A: No puedo aprobar ni una prueba, ya está.

P: Te podés sacar un 7 como en el otro trimestre...

A: Ya sé pero es un montón... (El alumno está colorado, se muestra enojado, molesto)

P: ¿Por qué no hiciste la red conceptual como la pedí?

A: No sé, no sabía... Se me ocurrió ahora a lo último...

P: En la carpeta nosotros hicimos varias redes conceptuales... Pasaste al pizarrón a hacerlas.

A: Sí, ya sé.

P: ¿Y por qué no la hiciste?

A: No sé, no me sale. Igual no fue sólo eso, yo me saqué un 4, no un 6.

P: Sí, ¿vos viste cómo elaboraste el texto?

A: Sí, no sé...

P: Cuando en las primeras clases yo les di una guía para elaborar una explicación, que se usan conectores, se cuenta qué ocurre, donde, vos nunca me pusiste esas cosas. Pusiste palabras sueltas. Vos tenías que armar un texto, porque de esa manera armás tus ideas, J.L.

A: Bueno, me salió mal.

(...)

(La docente continúa tratando de que J.L. reflexione, los compañeros comienzan a intervenir para ayudarlo, intentan explicarle pero J.L. mantiene su postura).

P: Bien. Si no tiene apoyo puede peligrar que le hagan un golpe de Estado, que lo saquen. ¿Se entiende? ¿Qué es lo difícil? (Lo mira a J.L.)

A: No, nada.

P: Te veo trabado.

A: No estoy trabado, estoy escuchando todas las cosas que me dicen.

P: Noto que estás desconcentrado. Lo que te pasa J. L es que estás disperso. Yo te puedo asegurar que a vos te sobra como a todos tus compañeros. Lo que te falta es practicar los ejercicios que hacemos en clase, no hay nada que inventar. Es normal, yo también tuve la edad de ustedes, sé que estás pensando en otra cosa (...)

(El alumno muestra resistencia a recibir las recomendaciones de la docente quien continúa, infructuosamente, tratando de estimularlo y de convencerlo de la importancia de leer y estudiar).

En este segundo ejemplo, se puede ver una situación similar con el mismo alumno del caso anterior, en otra de las clases observadas:

(A los 46 minutos de dejar a los alumnos trabajando con dos preguntas, con ayuda del libro y con su guía constante, la docente decide comenzar a corregir).

P: A ver J. L, comenzá con la primera pregunta.

A: ¿Leo la pregunta?

P: La pregunta y la respuesta.

A: La respuesta no la hice.

P: ¿Por qué no?

A: No la sabía hacer.

P: ¿Estuviste dos horas para ver si la hacían bien o la hacían mal? ¿Qué estuviste haciendo?

A: Leyendo.

P: ¿Por qué no intentaste hacer la pregunta? Intentar al menos...

A: Porque no me salió... lo tengo que leer un montonazo de veces.

P: ¿Qué es lo que no entendés?

A: Cómo hacer la respuesta, cómo empezar a hacerla.

(...)

Asimismo, la *resistencia a las tareas áulicas* suele derivar en una demanda del alumno sobre el rol del docente, solicitando explicación o intervención. En los siguientes ejemplos de la Escuela 3, los alumnos manifiestan no entender el tema y se oponen a realizar las actividades propuestas.

A: Señora, no entiendo nada...

P: Por ejemplo, ¿qué?

A: Nada.

P: Si vos contestaste lo del auto, ¿cómo es que no entendés nada?

A: Señora, venga, ¿me explica?

P: Recién se los expliqué, chicas...

A: Venga otra vez, es muy difícil. Si no viene no lo hago, chau.

La tarea subsiguiente de la Escuela 3 consiste en marcar en el mapa las zonas conquistadas por los países europeos durante el proceso imperialista. Mientras los alumnos

trabajan, la profesora circula por los bancos estimulando la concentración en la tarea, ayudando a los distintos grupos y resolviendo dudas. Es decir, entra en escena el rol del *docente-guía*, que se presentó en el apartado previo. Algunos miran el mapa colocado en el frente e intentan marcar las zonas conquistadas. Un alumno ubicado en el fondo está de brazos cruzados, no ha sacado la carpeta ni la lapicera en toda la hora.

P: L., ya te dije lo que tenés que hacer.

A: Dale, L. hacelo. (Interviene un compañero)

A1: No voy a hacerlo... Hacelo vos, ¿vos te pensás que yo sé hacer eso? Si usted me ayuda, yo lo hago. (Grita a la docente que se encuentra trabajando con otro grupo).

A2: Dale, pajero, ponete a hacerlo.

A1: No, no entiendo nada...

A3: ¿Qué no entendés? Si es re fácil.

En el mismo grupo, los alumnos deben responder dos interrogantes. La *docente-guía* va asistiendo a los distintos alumnos con el fin de que completen las respuestas ya dadas que se reducen a una o dos palabras. Se encuentra con la oposición de diversos estudiantes que no desean completarlas o no tienen herramientas para hacerlo.

P: Tenés que pensar qué consecuencias habrá tenido para las colonias, ¿eran buenas o malas? ¿Por qué pudieron ir conquistando tantos territorios?

A: Malas...

P: Malas, ¿por qué?

A: Los engañaban. No sé señora...

P: Lee.

A1: Dale, pajero, lee...

A: Ya lo leí como treinta veces y no entiendo.

La oposición de los alumnos no sólo se manifiesta mediante el desacuerdo a las tareas áulicas sino también se evidencian casos de *resistencia al saber histórico* en los que se cuestiona el *para qué* del saber o del estudio específico de la Historia. A modo de ejemplo, en la Escuela 1 se presencié el siguiente intercambio:

A: ¿Todo esto para qué sirve? (Se refiere a los contenidos históricos).

P: Para que tengas un título de secundaria.

(El alumno reniega efusivamente).

En este caso, la docente no se detiene a explicitar la relevancia de la asignatura ni de los temas en cuestión, sino que desarrolla una respuesta rápida para seguir adelante con la clase. Es frecuente en los alumnos la sensación de que la única utilidad de los saberes escolares es la de cumplir con lo que le solicitan para pasar de año, ya que, por lo general, los conciben como contenidos arbitrarios a los que no les encuentran utilidad (Meirieu, 2005, p. 81). En la Escuela 2, el cuestionamiento al porqué del aprendizaje y a la forma de estudiar se manifiesta en diálogos como los siguientes:

P: A mí lo que me sorprende muchísimo es cómo pueden seguir adelante sin entender las cosas, que les da igual, eso es lo que a mí me sorprende... Será porque yo desde chica siempre me he preguntado por las cosas. Es muy raro lo que les pasa a ustedes.

A: No es raro, por ahí preguntás por lo que te interesa.

A1: No es raro, vos sos rara...

A2: Si nos pasa a todos por algo es...

P: ¿Únicamente pasa por el interés?

Varios: Sí.

A3: Lo hacés por obligación.

A4: Nos pasa a todos. Preguntás por lo que te interesa no por todo...

A5: A veces la curiosidad pasa por lo que te interesa. Si estudio es para aprobar la prueba, no porque me interese...

A6: No queremos ser historiadores...

P: Por supuesto, yo eso lo dije el primer día. Acá nadie pretende que sean historiadores ni nada por el estilo... Pero no entiendo cómo pasan por alto las palabras.

(...)

P: Cuando les digo que tomen lo más importante, ahí entra lo que ustedes consideraron lo más importante. El tema es que no todo el mundo lo hace. (La docente nombra algunos alumnos que sí lo hacen, que toman nota, participan). El tema es que sólo parece que tienen esta hora para leer. No sé cómo es en lengua, no sé si los textos son largos, cortos.

A: Leemos novelas.

A1: Leemos Relato de un Náufrago...

P: ¿Y cuánto tardan en leer un libro?

A: Terminamos uno, empezamos otro y vamos a empezar otro.

P: ¿Y cuántos levantan la mano para contar de qué se trata?

A2: Ella nos hace decir... ella dice quién lee.

A3: Nos toma oral.

A2: Nos toma dos orales a cada uno y después nos pone una nota.

P: Bien, o sea que todos están obligados a contar lo que leyeron. En Historia es igual. La diferencia es que no tenemos un ritmo literario. Estos son hechos reales. ¿Por qué pueden leer un libro de lengua y no uno de Historia?

A: Porque es más divertido.

A2: Porque no nos gusta Historia.

A3: Si te aburre no lo vas a querer leer...

A: La Historia tendría que ser en forma de novela.

P: No, para mí tiene que ver con la concentración... Cuando yo leo Historia el final es uno, las interpretaciones que yo pueda hacer es otra cosa. No logran concentrarse, le pierden el interés. No me concentro en lo que leo... le pierdo el interés... hay un grado de concentración mayor cuando leo una novela y no cuando leo Historia. Esto no lo van a cambiar hoy, lo van a cambiar cuando lleguen a la Universidad, se van a concentrar porque les va a interesar, porque tienen objetivos.

(...)

La resistencia al saber histórico se encuentra en estrecha relación con la *falta de interés* que parece rodear a la asignatura. Tal aspecto es un factor que complejiza la práctica docente, ya que, en muchos casos, el éxito en la concreción del encuentro entre el estudiante y la materia depende del esfuerzo personal y de la persistencia del profesor que debe “persuadir” a los alumnos sobre la finalidad del aprendizaje, captando su atención y curiosidad. En algunas entrevistas se puede entrever la convivencia entre la seguridad de los docentes acerca del propósito de la materia y las dificultades que se ligan, por lo general, al desinterés del alumnado:

Cuando yo me coloco frente a ellos tengo claro que estoy ahí para enseñarles algo, para lo que me formé y estoy segura que sé más que ellos y de que eso que voy a transmitir vale la pena. Pero hay un problema: yo los tengo que convencer de eso, tengo que ganarme su atención si yo no me gano su atención por ahí estoy hablando mientras ellos miran la ventana (...)
(Entrevista n.º 7)

Como ejercicio de abstracción, este ir y venir en el tiempo, pero aparte porque les permite conocer de dónde surgen un montón de cosas que les toca de lleno o que les van a tocar en breve... y también está muy pensado para las escuelas, la posibilidad de que sea una herramienta para poder interpretar algunas cosas actuales, para conocer y poder actuar sobre su propia realidad. La dificultad es que para ellos no tiene sentido: ‘Señora, ¡esto pasó hace 50 años!’ (Entrevista n.º 11)

Aprender historia es muy importante porque si uno conoce su pasado puede elaborar su presente. Se supone que ayuda a no repetir errores. Lo que vemos hoy es porque lo que se hizo antes o por lo que no se hizo antes. Por más que a los chicos no les interese, la historia es muy importante porque todo está atravesado por ella. (Entrevista n.º 1)

Hay un desinterés bastante general de los adolescentes, pero esto es general... por eso siempre trato de hacer una introducción para que vean la utilidad de la historia. Yo creo que es fundamental que entiendan la utilidad, para qué puede servir, porque si no es tiempo que tienen que pasar ahí sólo porque es obligatorio. Tratar de relacionar el hecho que estamos viendo con la actualidad para que vean que lo que hoy pasa tiene que ver con el pasado. (Entrevista n.º 2)

Así, los docentes están convencidos de la utilidad del aprendizaje de la Historia pero esta relevancia no es percibida del mismo modo por los alumnos o al menos así es entendido por los educadores. Dente y Brener (2011) se refieren a ciertas imágenes recurrentes sobre los jóvenes, representaciones que los adultos suelen reproducir tales como la idea de chicos agresivos, desinteresados, apáticos, con falta de compromiso. Según los autores, este retrato del adolescente es fruto de la constante comparación entre el joven actual y aquel perteneciente al pasado, el cual es idealizado con notable nostalgia. En las entrevistas realizadas, si bien no se encuentra la prevalencia de estereotipos como los mencionados,⁴⁴ se evidencia que muchos docentes coinciden en la escasa cantidad de estudiantes que reflejan interés por los contenidos históricos. Dicha apatía suscita en el docente la necesidad de “despertar” al alumno, motivarlo y atraerlo con contenidos y recursos más cercanos a su realidad.

El principal problema es la incentivación de los chicos eso está complicado porque tratás de llevarles distintos materiales, formatos, lecturas cortas, lecturas largas... pero no les interesa (...) Primero que nada es la falta de interés de los chicos, lo hacen porque no les queda otra, son contados los temas donde vos los ves incentivados y contentos. (Entrevista n.º 6)

⁴⁴ En este punto se reconoce que la muestra con la que se trabajó puede limitar los resultados obtenidos, ya que los docentes entrevistados son los que accedieron al diálogo propuesto. Cabe señalar que más de diez docentes consultados no se mostraron dispuestos a participar.

Es decir, el obstáculo que yo veo, nace de mi vocación y de apasionamiento, (...) ¿cómo pueden pensar que la historia es aburrida? (...) Cuando yo me encuentro con chicos apáticos yo les digo que les debería interesar, saber por qué vivimos en este país, cómo llegamos a cómo estamos, por qué tenemos los gobiernos que tenemos, por qué somos como somos... y me miran como extrañados porque de verdad que no me entienden y no me entienden porque no ven la realidad que les rodea como parte de la historia. (Entrevista n.º 7)

El principal problema es la falta de interés de los alumnos, hay que engancharlos con otros recursos, con anécdotas para resignificar los contenidos, para bajarlos a la realidad. En definitiva hay que motivarlos. (Entrevista n.º 23)

La resistencia al saber histórico y la indiferencia del alumnado hacia la materia, se puede vincular a aspectos más amplios, contextuales, característicos de una escuela que es definida como una institución “desfasada”. Es decir, las instituciones educativas parecen no estar respondiendo al ritmo de los cambios del contexto actual, a las demandas de la sociedad o a las necesidades de los alumnos (Heargraves, 2007). Tales cuestiones son percibidas por algunos docentes:

(...) a mí no me parece que los chicos no quieran, no puedan o no les interese, el problema es que estamos ante un gran cambio y la escuela no se adapta... yo no sé cómo los chicos pueden soportar a cinco horas de escolaridad con clases tradicionales... en realidad los profesores no sabemos bien qué hacer con los chicos, por ahí estamos preparados para un tipo de chico, pero no la diversidad que se te presenta en un salón donde por ahí tenés hasta chicos integrados. (Entrevista n.º 13)

Los chicos vienen con la idea de que la historia es aburrida (...) cómo no le va a gustar si la escuela es aburrida, es una institución aburrida porque te obliga en una etapa de la vida en la que vos querés ser libre, te obliga a entrar a una hora, salir a otra hora, volver... y obviamente yo no los cuestiono en eso. (Entrevista n.º 19)

Es decir, se asiste a la existencia de acciones de *resistencia a la escuela en sí*. Esta oposición de los alumnos a cuestiones estructurales de la institución escolar se vivencia día a día y se manifiesta en pequeños gestos, expresiones de desgano, falta de interés por responder a lo que se solicita, etc. Es decir, el alumno crea diversos puntos de fuga para

impugnar a lo instituido. En algunos casos, tal confrontación se expresa de manera directa y adquiere la forma de oposición a las propuestas y acciones del docente, aunque el objeto de disputa vaya más allá de la figura del enseñante:

Ejemplo de la Escuela 3:

(Mientras la docente explica, los alumnos están enfocados en las netbooks, jugando al Counter Strike o editando fotos. Solicita repetidas veces que cierren las computadoras. Entonces, decide quitar la computadora a una de las alumnas que estaba sentada adelante. Tras esta acción, un alumno interviene.)

A: ¿Querés que te saque la tuya? (Dice, en tono desafiante).

P: ¿Qué?

A: ¿Querés que te saque la tuya?

P: No. Yo la uso en el momento que hay que usarla.

A: Si vos le sacás la de ella, yo te saco la tuya. Ida y vuelta.

P: Me parece que no corresponde L.

A: Yo creo que sí. Todo vuelve.

(La profesora no continúa la discusión. Sigue hablando sobre el tema de la clase).

Ejemplo de la Escuela 3:

P: ¿Se acuerdan qué estuvimos viendo sobre la burguesía? Fíjense en la carpeta, ¿qué tienen anotado?

A: ¡Yo quiero jugar al fútbol!

A1: ¡Yo quiero hora libre!

A2: Yo no tengo sobre la burguesía...

(La docente hace caso omiso a los comentarios discordantes y sigue insistiendo para que retomen el tema en cuestión).

Ejemplo de la Escuela 4:

A: Yo leo la pregunta 1. (Dice un alumno sentado adelante)

P: No, la lee M.

A: Entonces no leo ninguna. Yo soy un cliente, siempre tengo la razón. (Se ríe cómplice con su compañero de banco. A raíz del comentario, la docente problematiza sobre la conversión de la escuela en empresa y reflexiona sobre la transformación del alumno en un cliente).

Ejemplo de la Escuela 2:

P: 20 minutos y corregimos.

A: ¿Y si no llegamos?

P: Todos van a llegar si trabajan. Atención a las consignas.

A1: Señor, yo en 20 no termino, soy re lento.

P: Antes de decir que no vas a llegar, hazelo.

Ejemplo de la Escuela 2:

P: ¿Cómo vamos a contestar las preguntas? Concentradamente, reflexionando, llenando las palabras de contenido, no importan si voy más lento que el resto de los compañeros...

A: Sí importa porque te quedás atrás... vos hiciste la uno, te preguntan la dos y listo, te ponen mala nota.

P: Entonces es una carrera de competencia...

A: Te tendría que importar porque vos...

P: No, no me tiene que importar en el sentido de ustedes... Si yo fuera alumno no me tiene que importar, eso digo. Te tiene que importar aprender.

A: No, no entendiste lo que yo dije.

P: Ay, A...

A: No te voy a seguir la conversación.

P: ¿Qué, A.? Yo creo que deberías reflexionar para adentro...

A: ¿Y eso qué significa?

P: Que en boca cerrada no entran moscas...

A: Sí, por eso no voy a seguir discutiendo.

A1: Que te calles...

A: Ya me callé...

Como se puede observar en la mayoría de los diálogos, las docentes deciden no continuar la conversación ni iniciar la reflexión sobre los aspectos discutidos por los alumnos. Esto puede deberse a que tales comentarios suelen derivar en extensos debates que demandan tiempo de clase, recurso escaso y altamente valorado por los docentes. En el último fragmento, se puede apreciar un ejemplo claro de *resistencia a la escuela en sí*, ya que el alumno objeta la dinámica áulica y mantiene un intercambio incisivo con la docente, quien no acostumbra confrontar con los alumnos, aunque sí fomenta diálogos sosegados que incitan a la reflexión. En tal intercambio queda planteado un cuestionamiento profundo a un aspecto estable de las culturas escolares como lo es la uniformidad de las actividades planteadas en clase y la temporalidad escolar que no contempla las particularidades del alumnado. Asimismo, en el segundo ejemplo, el severo entrecruce mantenido entre los

sujetos escolares evidencia la existencia de relaciones más horizontales y de disputas por lograr, en términos de Meirieu (2005), la omnipotencia en el aula. A continuación, se transcriben algunas secuencias de la Escuela 3 en las que se evidencia la puesta en cuestión de las jerarquías escolares:

A: ¡Acomodá eso!

P: ¿Qué querés que acomode?

A: ¡Ahí, no se entiende nada! (Señala el pizarrón).

(La docente se dirige al pizarrón, ajusta algunas flechas y aclara letras que resultaban algo ilegibles).

(Clase en la que los alumnos no cesan de hablar y reír. El ruido en el salón hace imposible la comunicación verbal entre los actores).

A: Señora... (La alumna se está riendo mucho y no puede seguir hablando)

P: No te entiendo... decí algo que aporte algo valioso.

A1: Decí algo coherente por favor (Dice en tono irónico y continúan riendo, haciendo caso omiso al llamado de atención de la docente).

(La profesora intenta avanzar en el tema y los alumnos no paran de hablar entre ellos).

P: ¿Querés agregar algo más? ¿Algo que aporte?

A: No, es algo nuestro.

P: Vos H. ¿Querés decir algo, te quedó alguna duda?

A: No, no, son cosas de nosotros. (Continúan hablando a la par de la docente).

Además de las prácticas que generan resistencia, en el devenir de la clase existen aspectos que se negocian, que se dialogan entre alumnos y docentes, que conducen a una instancia en la que se dirimen por el ejercicio y puesta en acción de argumentos de las dos partes. Tales acuerdos y convenios dependen, en parte, del vínculo entablado entre los sujetos áulicos, de la relación que poseen, factor que indica hasta qué punto se puede llegar a un acuerdo. Por tanto, sumergirse en la realidad cotidiana del aula permite acceder a los aspectos factibles de ser pactados entre los sujetos escolares, recordando que existen, a la vez, elementos estables de las culturas escolares que no entran en cuestión ni son susceptibles de acuerdo.

Al respecto de las *prácticas negociadas*, en las Escuelas 1 y 4 se encuentran algunos ejemplos de *tácticas* que realizan los alumnos para actuar con mayor libertad dentro de los

espacios dispuestos por la docente. Cabe señalar que en tales casos priman las relaciones cercanas, de confianza entre los sujetos educativos. En general, en las clases se genera un clima distendido, el cual favorece el uso de chistes y bromas entre docente y alumnos. Dado el vínculo establecido, es frecuente observar la existencia de negociaciones por parte de los alumnos en lo relativo a fechas y forma de entrega de trabajos, los usos del tiempo en la clase, solicitudes de repasos para las pruebas, cambio de fechas de evaluación, quejas por notas, etc.

Ejemplo de la Escuela 1:

(Al inicio de la clase, algunos alumnos plantean a la docente el origen y los criterios considerados para establecer la nota que pasó a la libreta).

A: Profe, ¿De dónde sacaste las notas de la libreta?

P: La nota de la libreta fue del oral, de cómo se desarrollaron en el oral y de cómo trabajaron.

A: ¡Pero hay chicos que hablaron menos y les pusiste mejor nota!

P: No es una cuestión de cuánto digo, ¿sí? Yo puedo hablar mucho y no decir absolutamente nada, no es una cuestión de cuánto digo, sino de qué digo y cuánto lo digo.

A1: Pero hay chicos que son re jetones y otros que no dicen nada...

P: Aparte la nota es personal y de cada uno, no tienen que estar comparándose las notas.

Ejemplo de la Escuela 1:

A: ¿Esto entra para la prueba de ahora?

P: No, para la integradora.

A: ¿Pero para la prueba de la semana que viene? ¿No?

P: ¿Dónde estaban cuando expliqué lo que entraba? Esto no va en la prueba.

A: Ah bueno... eso...

A1: ¿Hoy no vamos a repasar para la prueba?

P: ¿Qué quieren repasar para la prueba? Yo repaso. Pero las preguntas las tienen que hacer ustedes, no voy a explicar todos los temas...

(Silencio).

P: ¿Qué quieren repasar? ¿Qué no entienden?

A: Las transformaciones del siglo XV.

P: Bueno, les explico eso. ¿Se acuerdan que yo la primera clase les había dado un cuadro? Que si lo buscan lo deben tener...

(La docente procede a explicar lo que los alumnos solicitaron).

Al respecto, se advierte que cuando una evaluación está cerca en el tiempo, los alumnos se disponen a escuchar a la docente y a prestar mayor atención a sus explicaciones. El uso de tal *táctica* por parte de los alumnos es llamativo y se repite en varias situaciones observadas. Incluso si algún estudiante interrumpe una explicación o un repaso cercano a la evaluación, los propios compañeros buscan moderar la situación.

Ejemplo de la Escuela 1:

(Un alumno está jugando con el celular mientras la docente explica y avanza en el repaso).

P: ¿Pueden callarse? Ustedes pidieron el repaso. Hagan silencio.

A: Sí, sí...

A1: Dale, apagalo, no molestes. (Le dice al compañero).

A2: Shhh, che... ¡basta!

(El celular suena nuevamente).

P: ¿Pueden apagar el celular?

A: Sí, es que me sonó la alarma.

(Sigue la clase. Vuelve a sonar el celular).

P: ¿Lo podés apagar, por favor?

A: Sí, es que no sé qué pasa...

P: No te hagas el vivo. Cortala.

A: Me suena solo.

P: Apagalo, ¿no sabés apagarlo?

A2: Sacale la batería.

(Pasa media hora de clase y vuelve a sonar).

Varios: ¡Sacale la batería!

P: A ver chicos, ustedes pidieron el repaso, ¡cállense la boca! ¿Saben una cosa? Yo me siento acá y me pagan igual. Y la prueba se las voy a tomar y las notas las pongo yo. Ustedes son los que pidieron el repaso... callensé, si no corto todo acá y se terminó la historia, basta. ¿Puedo seguir entonces?

(Los alumnos hacen silencio).

Varios: Sí.

(La profesora sigue explicando).

Asimismo, dentro de un clima de relaciones cercanas entre docente y alumnos, las negociaciones se dan desde ambos lados de la transmisión. En el siguiente ejemplo, la docente de la Escuela 1 solicita a los jóvenes que la escuchen media hora porque ella debe retirarse de la clase. A los ojos de los alumnos, el pacto parece conveniente debido a que la

restante hora y media la tendrán libre. De ahí que varios jóvenes insisten en escuchar a la profesora porque saben que, de lo contrario, la otra parte del trato no se cumplirá.

P: Hoy va a ser una clase medio rara.

Varios: ¿Eh? ¿Por qué?

P: Voy a hablar media hora, ustedes me van a escuchar y luego tienen tiempo de hacer un trabajo solos porque yo me tengo que retirar...

Los alumnos se ponen contentos, festejan.

A: Chicos, pórtense bien porque si no nos van a dar más actividades.

A1: Shhh

A2: ¡Se callan!

P: Tengo que viajar a La Plata a una capacitación por el proyecto de Jóvenes y Memoria. Por eso, decidí venir un rato de clase y luego tienen libre. Pero antes necesito que me escuchen media hora.

(Un grupo de alumnos sigue hablando, riendo y eso molesta al resto).

A: Cállense porque si no va a venir la preceptora.

A4: Chicos, por favor, paren.

Varios: Shhh...

P: Si yo les digo que hagamos un pacto, me escuchan media hora y luego los libero... Todo esto entra en la Integradora, sean vivos y escuchen. Presten atención y se tienen que portar bien porque si no les dejo un trabajo y le aviso a la preceptora que tienen que entregarlo si o si hoy. ¿Estamos?

Varios: Shhh...

P: ¿Puede ser? Vamos a sacar la carpeta...

Algo similar ocurre en el siguiente pasaje de un diálogo del mismo grupo, en el que la docente logra concertar que los alumnos hagan silencio, a cambio de explicarles el tema en cuestión y con la promesa de adelantarles las preguntas de la eventual evaluación escrita. Igual que en el caso anterior, la mayoría de los alumnos acata lo propuesto por la docente debido a la ventaja que ofrece el acuerdo.

P: Me rompe mucho tener que hacer el Sermón de la Montaña cada 15 días... yo puedo hacerme la tarada, sentarme, darles actividades y no explicar

A: ¿Qué es el Sermón de la Montaña?

P: Callate.

A1: ¡Callate! (Grita a su compañero)

P: Puedo no explicar absolutamente nada y que ustedes se arreglen total la nota la sigo poniendo yo o ustedes empiezan a tener un poco más de código conmigo, se callan la boca, escuchan, participan, copian, hacen las cosas que tienen que hacer y yo capaz que no me

pongo tan mala para los exámenes, explico más de lo que debo, capaz que hasta les digo las preguntas de las pruebas...

A: Ah, entonces cállense.

A2: Igual dijo “capaz”, yo necesito seguridad.

P: El capaz depende de que no digan pavadas, los dos. Entonces si yo sigo preguntando y explicándoles vamos a construir las cosas entre todos. Si yo tengo que cortar la clase para retarlos y para hacer el Sermón de la Montaña cada 15 días, no avanzamos nunca. ¿Se entiende lo que estoy planteando?

Varios: Sí...

Las prácticas negociadas poseen gran presencia en las Escuelas 1 y 4 debido al estrecho vínculo entre las docentes y los estudiantes. En el siguiente relato de la Escuela 1, se solicita la entrega de trabajos prácticos acordada la clase previa, a lo que los alumnos arguyen que en el día de la fecha la profesora se había comprometido a entregar las evaluaciones corregidas. En tal intercambio se aprecia la influencia de los alumnos y su eficacia para negociar dentro de los espacios establecidos por la docente.

P: Ustedes tenían que entregar hoy un trabajo...

A: Sí...

A1: Nooo. Vos nos tenías que entregar la prueba corregida.
(Algunos se levantan del banco para quejarse).

P: Sientensé. Ustedes tenían que entregar hoy un trabajo...

Varios: No...

P: Sobre el video que vimos.

A1: ¿Y la prueba?

P: El trabajo me lo voy a llevar hoy después de que termine de explicar.

A: ¿No importa que no esté terminado?

P: Me lo llevo como está.

A2: ¿Qué trabajo profe?

P: El de la clase pasada no, la anterior...

A3: No lo terminamos.

P: Me lo llevo hasta donde hayan llegado.

Se puede observar que las *prácticas negociadas* logran flexibilizar las normas impuestas por los docentes, creando puntos de fuga a las disposiciones diarias. Como queda expresado, los alumnos tienen la capacidad de pactar instancias de entregas de trabajos, puesto que si no llegan a terminar, el plazo se extiende a la siguiente clase, se recibe de

forma incompleta o se otorga más tiempo para su realización, como se refleja en el siguiente ejemplo de la Escuela 4:

P: Me llevo la actividad de la Guerra del Paraguay que era para la clase anterior y que les había dado la oportunidad de mejorarla. Me la llevo ahora. Con todo lo que hablamos la clase pasada y hoy... no pueden entregarme un trabajo cuya pregunta número 1 tiene un renglón de respuesta... completen las actividades.

A: Yo lo completé atrás

P: ¡Claro! Yo corrijo la integridad, lo que habían hecho y lo que pudieron revisar hoy. Tómense los cinco minutos restantes de la clase para completar la información, causas y consecuencias, con lo que estuvieron hablando con los compañeros, lo que charlamos y todo lo que escribí en el pizarrón.

(Algunos entregan la actividad, otros comienzan a completarla).

A1: Profe, ¿esto está mal? (Una alumna se acerca al escritorio y le muestra su respuesta).

(La docente lo lee, le marca algunas cuestiones. Le dice que complete las causas con lo que habían trabajado en la clase porque están incompletas).

P: Chicos, va con nota el trabajo, complétenlo por ustedes, no por mí...

(Los alumnos hicieron silencio, muchos se sentaron y se pusieron a completar la actividad. Algunos antes de entregar, le consultan a la docente si está bien, si les falta algo).

(Timbre)

P: Los espero unos minutos más para que puedan terminar.

(La mayoría se queda en el recreo a completar la actividad. Algunos entregan, otros siguen escribiendo o preguntando a la docente cómo expresar una idea. Entran chicos de otros salones, charlan con la docente, con los alumnos. La profesora sigue explicando. Se asegura que todos hayan entregado).

(...)

P: ¿Falta alguien todavía entregar?

A2: Yo...

A3: ¡Yo!

(Diez minutos después del timbre, algunos alumnos consiguen entregar la actividad. Recién ahí, la docente sale del aula).

De esta manera, la docente flexibiliza la entrega del trabajo y otorga la posibilidad de revisión. Si bien había indicado que no recibía más trabajos atrasados, la siguiente semana decide dar una nueva oportunidad a los que aún no lo habían completado:

P: Hoy sí, me llevo el trabajo de la Guerra del Paraguay. Tuvieron la oportunidad de rehacerlo, mejorarlo, hoy me lo llevo y le pongo nota.

A: ¿Había que completarlo?

P: Claro, cada uno me entrega el trabajo con las correcciones que les marqué en la anterior devolución.

A1: ¿Lo podíamos mejorar?

P: Claro. Les indiqué las partes a mejorar y revisar.

A2: Yo no sabía...

(La docente va por los bancos despejando dudas sobre la entrega del trabajo. Encuentra que muchos olvidaron completarlo y le solicitan una nueva oportunidad).

P: Chicos, lo que tienen que entregar hoy es pregunta 1: causas de la guerra, pregunta 2, consecuencias y pregunta 3 análisis de una pintura de Cándido López que en los diferentes trabajos sugerí que buscaran información sobre su vida para entender un poco más al artista. ¿Allá atrás todas entregaron?

Varias: Sí. (Responden las alumnas del fondo).

(La docente va chequeando que vayan entregando).

A3: A mí me faltaba completar la 1, ahí te la completé.

P: Sí, igual entregame todas las preguntas. Al que no entrega queda un 1.

Varios: Nooo, danos hasta la semana que viene.

P: Si no lo entregan hoy, lo recibo el jueves pero lo corrijo sobre 7.

(Los alumnos se muestran conformes con el acuerdo).

En algunos casos, las *prácticas negociadas* tienen sus límites, ya que hay aspectos que no entran en discusión como la forma de entrega de trabajos prácticos (individual-grupal) y las fechas de las evaluaciones. Rara vez se discute sobre estas cuestiones y, cuando se hace, el enseñante termina estableciendo la supremacía a través de argumentos sólidos que los alumnos acatan como válidos:

P: La prueba es el próximo jueves.

Varios: No, no, no.

A: ¡Hace tres semanas que no tenemos!

A2: Vimos bien un solo tema...

P: No es negociable. Saben que yo tengo que tener una nota... aunque yo sé que la protesta es lógica, que la tienen que hacer porque corresponde, ¿sí? Vamos a tener la prueba. Yo obviamente tengo en consideración los paros, los días que no tuvimos clases... No voy a tomar algo que no vimos.

(Los alumnos hacen silencio, parecen comprender lo que la docente argumenta).

P: O sea, los textos que dieron en los orales, ese texto lo vimos todos porque si estuvieron escuchando a todos los compañeros se habrán dado cuenta que lo trabajamos completo. ¿Qué es lo que tienen que estudiar para la clase que viene? Es el capítulo 2 que sería el capítulo de la transición. Tomen nota. Presten mucha atención a las transformaciones del mundo rural, del comercio, de la manufactura, el Estado Absoluto y la crisis del siglo XVII.

A: ¡Un montón!

A1: ¿Cómo se escribe XVII?

P: X, V, I, I... La prueba obviamente ya saben que es individual, escrita.

(Los alumnos toman nota de lo que dice la docente).

Ejemplo de la Escuela 2:

P: Después, para la prueba, van los dos textos enteros que ya trabajamos. Y para integrador...

Varios: ¿Integrador? ¿Ya?

P: No, en junio...

Ejemplo de la Escuela 2:

P: Les voy a pasar la nota de la evaluación... y... por ahora la de la última evaluación.

A: Y esa prueba que dijiste que ibas a tomar... ¿es sólo sobre Revolución Francesa?

(La docente asiente con la cabeza).

A: ¿Y cuándo la vas a tomar?

P: Y... capaz que dentro de dos semanas.

A1: ¿La podemos pasar para más adelante?

P: No... fue establecida con dos semanas de anticipación.

En los casos presentados, los alumnos interpelan al docente sobre qué temas entran en la prueba y sobre las fechas de las mismas, pues suelen anunciarse con una o dos semanas de anticipación. Es interesante remarcar que en ninguno de los diálogos presenciados se cuestiona la existencia del examen ni la forma del mismo, puesto que los alumnos dan por sentado que se trata de una prueba escrita e individual, aspectos que no entran en debate ni forman parte de los reclamos. Así, se trata de una norma no explícita pero conocida por todos. Se puede afirmar que tales elementos forman parte de las culturas escolares examinadas ya que están aceptados, gozan de legitimidad y difícilmente pueden ser cuestionados.

5.2 Los docentes y las prácticas áulicas de Historia

En los siguientes apartados se busca profundizar en las cuestiones principales que impulsan esta investigación: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los docentes de Historia fomentan para lograr que los alumnos aprendan? ¿Qué sentidos, criterios y percepciones anidan detrás de tales prácticas? A partir de la adopción del enfoque etnográfico, se constata la existencia de *prácticas frecuentes* que los docentes de Historia

despliegan para lograr un encuentro con el aprendizaje. Meirieu (2013b) ha afirmado que existen profesores que siempre repiten las mismas fórmulas de enseñanza, lo que puede deberse a que exista allí algo que realmente funciona. Las prácticas repetidas, las que aparecen con mayor frecuencia nos muestran las continuidades y los componentes estables del aula. En contraste, los aspectos *emergentes*⁴⁵ y los elementos disruptivos dan cuenta de las prácticas latentes, sobre las que también es preciso posar la mirada.

Se optó por dividir analíticamente tales acciones en: *prácticas frecuentes* —que se despliegan principalmente a partir de la explicación y la realización de interrogantes—, *prácticas posibles* —fomentadas por las características de los diversos contextos escolares— y *prácticas multimateriales* —mediadas por diversos materiales que auspician de sostenes de la tarea cotidiana—. Cabe señalar que en la realidad del aula tales prácticas se desarrollan dentro de un entramado indivisible en el que los factores que las caracterizan y tensionan actúan de forma indisociable y conjunta.

5.2.1 Prácticas frecuentes (que explican, interrogan y guían)

Los sondeos realizados en las aulas de Historia permiten determinar la existencia de prácticas que adquieren particular relevancia en la cotidianeidad escolar, tanto por la frecuencia con que se realizan como por los sentidos que las sustentan. Tales *prácticas frecuentes* se basan, esencialmente, en cuatro actividades que se repiten de forma notable y cotidiana: las vinculaciones entre el pasado y el presente, el énfasis en los conceptos históricos, la ubicación temporal y la batalla contra el estudio memorístico. Todas ellas tienen como basamento la explicación dialogada, la realización de interrogantes que dinamizan la explicación así como la primacía del *docente-guía*, que auspicia como motor de los intercambios y las tareas en el aula.

Con base en el trabajo de campo, se puede afirmar que en las aulas de Historia se evidencia la primacía de las *explicaciones dialogadas asimétricas*, en las que el profesor expone un tema al tiempo que realiza preguntas a los alumnos. Si bien las explicaciones

⁴⁵ Expresión inspirada en Williams (1977). Ver apartado 2.1 “Aportes de los estudios culturales”.

pueden adquirir diversas formas y enriquecerse de variados abordajes, la jerarquía de la clase se pone en evidencia de forma clara, ya que es el docente quien funda su dinámica, guiando la realización de preguntas y encausando la explicación hacia los contenidos valorados como relevantes. De forma menos frecuente, se desarrolla la acción inversa dando prioridad a las preguntas de los alumnos y a las subsiguientes respuestas del profesor, que es interpelado por temas, lecturas y tareas no comprendidos.

Por tanto, las prácticas preponderantes de los docentes en Historia consisten en desarrollar *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes* que versan sobre los temas seleccionados por el enseñante para ser abordados en un conjunto de clases. Es decir, tales explicaciones se encuentran guiadas y mediatizadas por la realización de preguntas de distinto tipo que se dirigen a los alumnos. Algunos interrogantes, de carácter más cerrado, sólo habilitan una palabra específica como respuesta, otros instan más a la reflexión y elaboración personal, por lo que pueden tener más de una respuesta. En el mayor número de casos, el docente conoce la respuesta con anticipación, es decir las preguntas se efectúan para comprobar el aprendizaje por parte del alumno o el encausamiento de la explicación. Asimismo, se observa que los interrogantes realizados por el *docente-guía* buscan dinamizar la exposición mediante el intercambio así como promover la jerarquización de los contenidos.

En los grupos observados, las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes* poseen gran centralidad, aunque varía la forma de llevarlas adelante. En las Escuelas 1, 3 y 4 tales exposiciones suelen iniciarse con la figura del enseñante al frente del salón, alternando con la circulación por el aula como un modo de cambiar el centro de atención y dirigir la explicación a todo el grupo de forma uniforme. En contraste, en el caso de la Escuela 2, tal práctica tiene lugar al frente, en una posición sentada, sin circular por entre los bancos, aspecto que puede estar vinculado con el estilo propio de la docente observada, habilitado por el contexto de enseñanza. De todos modos, la mediación de interrogantes orales o escritos constituye uno de los ejes que guía lo que sucede en el aula.

A continuación, se reproducen algunos fragmentos que reflejan la relevancia de las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes* en la enseñanza de la Historia. Como se verá, la profesora de la Escuela 1 se ubica en el rol de *docente-guía* al realizar los interrogantes, buscando hallar en sus estudiantes respuestas específicas para avanzar en la explicación del tema la “Revolución Industrial”:

P: Yo les pregunté ¿Por qué en Inglaterra?

A: A nosotros nos habían dicho que Inglaterra tenía mejores posibilidades... otras ideas.

A1: Inglaterra tenía mejor producción.

P: J. ¿Por qué Inglaterra?

A2: Porque está la cordillera... (Bromea).

(Los alumnos ríen).

A3: Porque Inglaterra tenía tecnología...

P: Bien, tecnología, producción, ideas...

A3: Plata

A4: Igual dice que en el siglo XVIII hubo cambios políticos, económicos que posibilitaron que se desarrolle la industria (Expresa una alumna mientras lee el material).

P: Bien, nosotros lo vimos. ¿Qué pasó cuando se produjo la crisis agraria? ¿Qué hizo Inglaterra? Lo vimos, lo trabajamos y lo tienen que estudiar para la prueba. Europa se había como dividido en dos. En una parte ¿qué habían hecho?

A3: Ah... si... en una parte había empezado con el feudalismo.

P: Sí, habían refeudalizado... ¿Y la otra parte de Europa?

A3: La otra parte se habían formado países... no, cualquier cosa dije.

A4: Se organizaban como antes.

P: No, esa es la Oriental. Pero ¿esta zona qué hizo? (Pregunta señalando Europa Occidental en el mapa).

A3: Ah, la religión... No, no...

P: ¿Había empezado a producir para qué?

A3: Para comerciar...

P: Sí, para comerciar. Nosotros habíamos visto que después del siglo XIV, de la crisis, una parte de Europa sobre todo Inglaterra y Francia habían empezado a producir agricultura para el mercado. No todo Inglaterra podía producir cereales, ¿qué producción se activa en el siglo XVII en Inglaterra?

A5: ¿La textil?

P: Sí, la textil. ¿Y cómo se producía? ¿Se acuerdan que les conté?

A3: Con la máquina a vapor...

P: No...

A6: ¡A mano!

P: A mano, bien.

A2: Con agujas...

A3: Con lanas (ríen).

P: Las telas primero se hacían a mano ¿y dónde se hacían?
 Varios: En las fábricas.
 P: No.
 A3: En la zona rural, campo.
 A8: En Europa.
 (Varios alumnos ríen).
 A3: En Europa dice el otro... (Ríe) En Inglaterra...
 P: En el campo, en las casas. ¿Se acuerdan que hablamos de una industria doméstica? La primera forma de industrialización fue a través de la industria doméstica. La gente que vivía en zonas donde no podía producir cereales ni tener ganado, comenzó a producir manufacturas. Una de las primeras manufacturas que crece mucho es la industria textil. ¿Se entendió?
 Varios: Sí.
 P: Llega un momento en que yo produzco telas y cada vez me piden más telas. Entonces con mi familia no me alcanza...
 A3: No, tenés que darle a otro...
 A4: Tenés que asociarte
 P: O te unís a una familia que haga lo mismo o tenés que contratar ayudantes. ¿Y qué pasa? En algún momento la casa me queda chica...
 A5: Se agranda...
 P: Se agranda, sí. Pero los costos se van muy arriba. ¿Y qué hago?
 Varios: Lo vendés...
 A: Te comprás una carretilla (ríe).
 A1: Te mudás.
 P: Bien, ¿te llevás el taller a dónde?
 Varios: A la ciudad
 P: Bien. Todo este proceso que dijimos así rapidito llevó mucho tiempo y a partir de 1750 vamos a hablar de un proceso de industrialización. Comenzó la industria a reemplazar a los cereales. No quiere decir que no había más cereales. No significa que no había más cereales, la gente tenía que seguir morfando (...). Si yo hago telas, no tengo tiempo de sembrar mis campos. ¿Entonces qué tengo que hacer?
 A9: Contratar más gente.
 A6: Comprar.
 (...)

En el siguiente ejemplo de la Escuela 4, se trabaja sobre las transformaciones de fines del siglo XIX en nuestro país. La actividad comienza revisando una consigna que los alumnos tenían que realizar de deber y luego deriva en una explicación dialogada, donde las preguntas son esgrimidas por la docente mientras los alumnos se esfuerzan por dar respuestas de forma oral. Luego, se da paso a la elaboración por escrito.

P: Bueno, volvamos, la pregunta tres, ¿quién la puede leer?

(Un alumno levanta la mano).

A: ¿Leo la pregunta también?

P: Sí, por favor.

A: ¿Cuál fue el rol del Estado en el modelo agroexportador? (Alumno lee la respuesta)

P: El resto vayan chequeando si tienen más o menos lo mismo. Si lo tienen parecido, no vuelvan a leerlo, sino repetimos siempre lo mismo. ¿Qué pusiste?

M. Lee.

P: Quiero rescatar la siguiente palabra de lo que leyeron “modernizaciones”. ¿Qué es lo moderno?

A1: Lo contrario a antiguo.

A2: Se refiere al modelo nuevo.

P: ¿Qué implica eso nuevo?

A3: Más tecnología.

P: Es importante definir qué es moderno en esa época porque para nosotros hoy en día no es moderno... Para esa época ¿qué era moderno a fines del siglo XIX?

A4: Los avances tecnológicos.

A5: Las industrias.

A6: El ferrocarril.

P: Perfecto. Todo lo relacionado con el progreso, la industria, con los avances de la comunicación, como el telégrafo. Entonces, lo que es moderno para esa época, no es lo mismo que para nosotros. Lo que acaba de leer M. es que hay un Estado que está fomentando la modernización de determinado país para que ese país se pueda insertar en un mercado mundial (Mientras habla escribe los conceptos principales en el pizarrón, algunos alumnos van copiando, otros esperan a que termine para copiar). Miren el pizarrón porque si no después no van a entender nada cuando quieran copiar. No olvidemos que hay un mercado mundial del que queremos participar como proveedores de materias primas. Entonces, el Estado fomenta la modernización a partir de determinadas políticas. ¿Qué necesito?

A: Capitales.

P: Bien ¿y además?

A2: Gente capacitada.

A3: Que se ponga los pantalones y trabaje.

P: Necesito una educación que responda a los fines económicos del Estado modernizador. Desde Sarmiento se comienza a mirar a Europa como modelo...

A4: Es lo mejor...

P: Y también por eso Sarmiento quiere fomentar la inmigración de la parte más desarrollada de Europa. Luego terminan viniendo en su mayor parte de Italia y España... pero cuando se buscan modelos se mira más a Francia, que era como el modelo a seguir. Entonces, ¿Qué fomenta el Estado?

A5: Inmigración.

A6: La educación.

P ¿Para qué la inmigración?

A2: Como mano de obra.
P: Claro, pero también la elite política pensaba que los inmigrantes iban a traer elementos culturales de importancia.
A5: Para que nos contagien sus buenas costumbres, su cultura.
A7: También la propiedad privada.
P: ¿Y para qué es importante?
A8: Capitalismo.
P: En vez de decir palabras sueltas, ¿Alguien lo puede explicar?
A9: Yo, yo, yo. Que una sociedad.... Que una sociedad tiene que generar el proceso de capital...
P: ¿Qué es capital?
A9: ¡Plata! ¡Moneda, dinero!
P: Algo así. Son los bienes, las inversiones, una fábrica puede ser considerada un bien de capital. Hay que intentar relacionar tres conceptos: Estado, propiedad privada y capitalismo...
A9: El Estado comienza a invertir en tierra...
A10: Se las sacan a los pueblos originarios.
P: ¿Y qué hacen?
A9: Las dividen.
Varios: ¡El alambrado!
A9: El alambrado, el alambrado ¡Sí!
(Hay varios alumnos levantando la mano para intentar relacionar los conceptos, pero la docente insiste en que M. la responda)
A9: Dejalos a ellos...
A11: Que el Estado comienza a explotar la tierra de una manera capitalista y, para esto, necesita del alambrado. El territorio que le gana a los indígenas se convierten en grandes propiedades de muy pocas personas para que produzcan para poder exportar.
P: Bien, va por ahí la relación. Vamos a hacer el ejercicio por escrito porque esto en la prueba lo tomo.

La preeminencia de las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes* en las que se conjugan el desarrollo de una explicación, el diálogo entre docente y alumnos así como los interrogantes efectuados, en su mayoría, por el docente, se manifiesta en el desarrollo de las lecciones orales que se realizan con frecuencia en la Escuela 2. Se puede observar que, si bien conserva la forma de la tradicional lección en el frente del curso, tiene aspectos que la diferencian. Por ejemplo, se realiza de forma grupal y se trata más de un explicación dialogada que de una lección propiamente dicha. La *docente-guía*, con sus intervenciones, busca que los alumnos problematicen los aspectos que repiten

de forma memorística. En el siguiente fragmento queda evidenciado que las preguntas realizadas por la profesora son, en esencia, cerradas debido a que sólo habilitan una respuesta, provocando que la alumna no comprenda el sentido de las preguntas, sino que busque dar con la respuesta esperada.

A: En 1810 eh... la situación que se estaba dando en España, eh... Cisneros no quería que esa situación llegue a los virreinos para que la situación siga siendo la misma. Em... Buscó el respaldo de las milicias pero no consiguió que éstas controlaran la situación y entonces cuando llegó se fue dando un clima revolucionario gracias a las milicias que habían logrado que las invasiones inglesas eh... las habían derrotado, entonces... eh... Saavedra comenzó a... a...

P: ¿Saavedra quién era?

A: Saavedra es un jefe de las milicias. Bueno, con todo ese clima que se había generado comenzaron a pensar en qué iban a hacer porque tenían que convocar a una Junta donde debatieran quién iba a ser el poder, quién iba a estar a cargo de los dos virreinos en este momento.

P: ¿De todos? ¿O estás hablando de una situación en particular?

A: Estoy hablando del Río de la Plata, pero en general también de lo que estaba pasando en los virreinos de acuerdo con lo que sucedía en España...

(La profesora asiente con la cabeza).

A: Bueno, entonces los más moderados creían que debía seguir el virrey...

P: Que continuar... (Corrige)

A: Claro que continuaran las mismas ideas que estaban antes. Mientras otros querían que cese el virrey, decían que tenía que haber una retroversión de la soberanía al pueblo, o sea que todo el poder, la soberanía... el poder... que tenía el virrey tenía que retroceder y volver al pueblo, a los ciudadanos.

P: ¿Por qué?

A: Porque al no estar el rey se debía hacer cargo la población, el pueblo.

P: La población... especialmente sus representantes.

A: Claro. Entonces se decidió convocar a una Junta Provisional que da comienzo a esta autonomía que se iba a generar en el virreinato.

P: ¿Y entonces?

A: Eh... bueno... Se creó la Primera Junta a cargo de...

P: ¿Cómo es que pasamos de la Junta Provisional de la que estabas hablando a la Primera Junta?

A: Porque Saavedra con su secretario Moreno y Paso y otros miembros de la Junta deciden hacerse cargo de esta Primera Junta tomando decisiones...

P: ¿Cuál es el momento revolucionario?

A: No sé si estoy contestando... pero como que en la primera Junta había distintos aspectos políticos y sociales...

P: Sí, pero ¿quién preside la Primera Junta?

A: ¿Qué es preside?

A1: ¡Que está a cargo!

P: El jefe de la Primera Junta.

A: Saavedra.

P: ¿Y el de la Provisional?

A: Eh... el virrey.

P: Entonces, ¿Cuál es el momento revolucionario?

A: ¡Ah claro! Ahí me acuerdo. Porque si elegían al virrey como la persona a cargo era como volver a lo mismo que antes. No estarían modificando nada... Se forma un movimiento de milicias que impulsa la formación de la Primera Junta, a cargo de Saavedra.

P: Vuelvo a preguntar. Entonces, ¿cuál es ese momento revolucionario?

A: Cuando el virrey deja de ser quien tenía la soberanía de este virreinato.

P: ¿Y quién pasa a tenerla?

A: Los representantes del virreinato.

P: Que sería en este caso Saavedra ocupando el lugar del virrey. Sentate.

Las diferencias entre la lección oral presenciada son muy sutiles respecto de las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes*, ya que se transforman en una instancia más de aprendizaje en la que todos los estudiantes pueden intervenir. Si bien los alumnos están siendo evaluados, también se permiten reconocer si no saben una respuesta y son auxiliados por sus compañeros o la profesora. En el siguiente ejemplo de la Escuela 2, se observa una continuación del mismo método de trabajo que en el caso previo, con cuatro alumnos en el frente. En el devenir del diálogo, se asiste a confusiones históricas ligadas al estudio memorístico con excesivo énfasis factual, en el que se pierde la visión de proceso. Asimismo, las intervenciones de la *docente-guía* buscan orientar las respuestas de los estudiantes, recurriendo especialmente a preguntas cerradas, algunas que habilitan la respuesta “sí” o “no”, mientras otras apelan a que el alumno atine un nombre, una fecha, un acontecimiento puntual.

P: La pregunta es ¿cuál es la causa general con la que se inician estos procesos? ¿Cuál es el contexto de España? Acá tus compañeros dicen “el rey está ausente”. ¿Por qué se produce esa situación? ¿Qué pasó con el rey español? Miren que lo hablamos hasta el cansancio. Esto es el tema de la relación, acá tienen que relacionar. ¿Lo mataron al rey español? (Dirige las preguntas a un alumno sentado en el frente).

A: No sé. ¿Puede ser que huyó?

P: No me respondas con preguntas, yo te estoy preguntando a vos. M. ¿Lo pensaste? ¿Qué pasó? (Se dirige a la alumna ubicada segunda en el orden de la lección).

A1: No, no lo mataron... (Duda).

P: ¿Le pasó algo en especial?

A1: Había ido a... No huyó... Se fue a...

P: ¿Se va porque quiere, se va a una fiesta, cambia de país?

A2: ¿Puede ser que fue preso? Pero no sé por qué...

P: No me preguntes... ¿Cómo sería?

A2: Se me ocurre...

A1: Se fue de España para ver cómo estaba el clima acá en el Río de la Plata... Vino acá porque había un rumor... Eh... No me acuerdo el nombre de las milicias (Intenta esbozar una respuesta)

Se evidencia que los tres alumnos que están en el frente (la alumna 1 ya se había sentado) están bastante desorientados y no pueden responder a las preguntas de la docente.

P: ¿Se ubican dónde está España? (Dice mirando el mapa que está en el frente) ¿Dónde está España? A ver... ¿cerca de qué?

A1 y A2: De Francia y Portugal...

P: ¿No les suena para nada? Si yo estudio con el mapa al lado me puede llegar a sonar algo de todo esto...

A2: No sé si es esto, pero... no te voy a preguntar. Por las invasiones francesas.

P: ¿De quién?

A2: De Napoleón... (Responde evidenciando inseguridad).

P: Ah bien. Yo creo que Napoleón se debe haber suicidado ya... pobre. Esto para que sepan que yo no estoy preguntando nada complicado. Es muy simple. Ahora A. empezó a encontrarle relación a las cosas y algo puede decir... a ver...

A: Lo sabe (dice un alumno sentado en su banco).

P: ¿A vos te parece que lo sabe? Adivinar no es saber...

A: No podés adivinar que hubo una invasión francesa...

P: Exactamente, no lo podés adivinar, lo tenés que estudiar... Defensores de pobres y ausentes. Tiene que ver con que si estoy seguro de lo que estudié tengo que poder relacionar las situaciones... Lo mejor de todo, es que acá no existe una relación hecha por ustedes, se los hace el libro. Las dos primeras líneas dice: por causa de la Invasión Francesa entra Napoleón a España previo pacto con el rey que le permitió el paso a Portugal. Lo hemos dicho hasta el cansancio.

A2: Sí, sí, ya sé.

P: Decilo A.

A2: Es que no estoy seguro de esto.

P: A ver N. contame qué pasó.

A1: Es que Napoleón fue a España ¿no? a... a...

P: Chicos, ¿Cómo pueden explicar una Revolución si no saben cómo empieza?

A2: Francia se alió con Portugal para llegar a España...

A: ¿Eh?

A1: No, Francia con España para invadir a Portugal...

P: Si lo sabés, ¿por qué no lo decís P.?

A1: Esto, que Francia se había aliado con España para invadir a Portugal.

P: ¿Por qué? ¿O por lo menos que sucedió después?

A1: Eh...

P: ¿Qué estaba contando A.? ¿Lo hicieron? ¿Invadieron Portugal? ¿Quién? ¿Francia y España?

A1: España...

A2: ¿Yo puedo decirlo? Se alió para llegar a Portugal, se alió para poder pasar por España para llegar a Portugal.

P: Bien ¿y qué pasó en el camino? A ver N... ¿qué pasó? (La docente está interrogando a los tres alumnos que están en el frente, ninguno puede sacar adelante la lección oral. El grupo comienza a impacientarse.)

A4: No, no está bien seguramente...

P: ¿Qué pasó durante? ¿Qué pasó entre Francia y España? ¿Qué pasó entre el personaje que mencionó A. y el rey español?
(Los alumnos no responden).

En el siguiente fragmento, pasa al frente una alumna que evidentemente conoce los sucesos sobre los que se la interroga. Igual que en el ejemplo antepuesto, se destaca el énfasis en lo acontecimental, mientras el abordaje de los significados de los conceptos queda en un segundo plano. Se observa que la estudiante confunde los términos “Revolución” e “Independencia”, aspecto que se pasa por alto para concentrarse en la sucesión de acontecimientos. En tanto, el rol de la *docente-guía* se concentra en la realización de interrogantes al tiempo que destaca aspectos que considera relevante que los alumnos aprendan.

P: Vos viste que los gobiernos son bastante débiles. En unos pocos años pasaron bastantes gobiernos. Contame un poco. (Se dirige a una alumna que está en el frente).

A: Empiezo por la Primera Junta. Destituyen por completo al virrey Cisneros. En esa junta estaba Saavedra. Esa Junta empezó con las expediciones.

P: Tiene que enfrentar situaciones de rebeldía en el interior, ¿no?

A: Se pasa a la Junta Grande que es cuando Mariano Moreno renuncia. Se llama a los delegados o diputados del interior.

P: ¿Por qué los llama?

A: Porque quería que cada provincia sea autónoma. Mandan cartas, los diputados no aceptan.

P: ¿Segura? Algunos diputados van. ¿Cómo pasa a llamarse?

A: Junta Grande. Se da una discusión entre Saavedra y Moreno.

P: ¿Cuál era la discusión?

A: Que Saavedra quería esperar más para la Revolución.

P: No, la Revolución ya está en marcha.

A: Bueno, para la Independencia.

P: La posición de Moreno es que es necesaria la República. Tiene que ser urgente. Y Saavedra no acepta esto, quiere sumarlos al poder ejecutivo (...) Moreno fue enviado a una misión diplomática y finalmente vienen los diputados. La ambición de Saavedra era convertirse en el poder central.

A: De la Junta Grande se pasa al Triunvirato porque querían centralizar el poder.

P: ¿Y qué pasó con Saavedra? ¿Saavedra continúa?

A: No.

P: ¿Qué le pasó al presidente de la Junta? (dirige la pregunta a otra alumna sentada en el frente).

(La alumna no responde)

P: ¿Alguno de los cuatro me puede explicar cómo pasamos de la Junta Grande al Primer Triunvirato?

A1: ¿No es que Saavedra se fue a hacer cargo del ejército?

P: Sí.

A2: Se forma el Primer Triunvirato.

P: ¿Los diputados se van?

A2: Salen del poder.

P: ¿Qué forman?

A2: Forman la Asamblea del año XIII

P: ¿Ven cómo les estoy sacando la información? Esto es para estudiar, no para repetir como loros.

A2: Yo ya tengo la cabeza que no me da más, de estar acá sentado (el alumno se refiere a estar en el frente).

En el caso de la Escuela 4, la lección oral adquiere una forma que se diferencia de la tradicional por involucrar la práctica poco habitual de transitar por el espacio áulico y mantener un intercambio con un compañero al azar. Tales acciones se realizan con base en los interrogantes planteados por la docente y continúan teniendo como epicentro la explicación dialogada. Como podemos ver más abajo, la guía de la profesora y las preguntas por ella planteadas conforman el eje de la actividad que, sin dejar de erigirse como una instancia de evaluación, abre paso al diálogo y al intercambio conjunto.

P: Necesitaría que se pararan...

Varios: ¿Eh? (los alumnos se muestran confundidos).

(Se empiezan a parar al lado de sus bancos).

A: ¿Por qué estamos todos parados?

P: Para hoy teníamos que tener más o menos entendida la guerra del Paraguay, ¿no?

A: Yes.

A1: La de la Triple Alianza.

P: Como pregunta central podríamos pensar en ¿Por qué se inició la Guerra contra Paraguay? (La escribe en el pizarrón) Serían las causas de la guerra. Entonces caminemos por el salón un poco y cuando yo palmeé dos veces se van a encontrar con un compañero y a ese compañero le van a explicar por qué se inició la guerra.

A: ¿Y para dónde caminamos?

P: Caminemos libremente, sin pensar.

(Los alumnos empiezan a caminar, se ríen, se chocan, algunos aplauden para despistar a los compañeros. Luego de unos minutos, la profesora palmea dos veces.)

P: Uno le cuenta al otro por qué empezó la guerra, el otro escucha y van enriqueciendo la información que proporciona el compañero. Van haciendo aportes. Tienen cinco minutos para charlar.

(Comienzan a hacerlo. Están todos parados, en distintos lugares del aula. Uno enfrentado al otro, charlando sobre la consigna que la docente escribió en el pizarrón).

P: Bien. ¿Pudieron hacerlo? ¿Alguno de los dos sabían?

Varios: Los dos sabíamos.

P: Bien, vamos a chequearlo. I. ¿con quién te tocó hacer grupo?

A2: ¿Eh? Con O.

P: ¿Y qué te estuvo contando? ¿O quién le contó a quién?

A2: En realidad los dos estuvimos contando.

P: Bueno. ¿Y a qué conclusiones llegaron?

A2: Hubo causas políticas, fue también por territorio.

P: Bien, ¿qué más? ¿O., podés ayudarlo?

A3: Sí, que también había intervenido Brasil para ayudar a Argentina.

P: ¿Brasil ayuda a Argentina o en realidad es el que inicia el conflicto? ¿Cómo es ahí? ¿Alguna otra pareja que quiera colaborar en ampliar? ¿Los de atrás?

(Una pareja que está en el fondo del salón se ofrece a ampliar lo que sus compañeros expresaron. Como en un acto automático, se dirigen hacia el frente del salón... La docente los interrumpe.)

P: Quédense en el fondo, hablen desde ahí.

A: Que la guerra comenzó por causas económicas...

A3: Que Brasil y Argentina tomaron una parte de Paraguay, aunque eso pasa sobre el final...

P: Claro, deberíamos concentrarnos en las causas. ¿Por qué nombraron lo económico? ¿Cuáles son las causas económicas? A ver J. F. ¿qué podés agregar? ¿Qué hubieras dicho en la lección oral que era para hoy?

A4: No estudió, perdónalo, es el cumpleaños.

A5: Cumple 14, está de cumple.

P: ¿No estudiaste para hoy?

A1: No...

P: Ah... (Anota el apellido del alumno en la libreta) Acá chicos, a vos te había tocado con... con D. ¿Qué pudieron charlar?

A6: Básicamente el problema estalló cuando Brasil ayudó al partido colorado de Paraguay que luchaba contra el partido blanco.

P: Bien, ahí tenemos un dato muy importante que nos acaba de decir L. Hay una división de partidos políticos dentro de Paraguay (la docente escribe esta idea en el pizarrón).

A2: ¿No era en Uruguay?

P: Lo que pasa es que los de Uruguay también están divididos... Ahora nos vamos a concentrar en Paraguay, para entender las causas internas. Entonces ¿quiénes están en el poder?

A7: Los blancos.

P: Los blancos. ¿Y quién es el líder?

A6: ¿Solano López?

P: Bien, ese personaje que aparece es el presidente de Paraguay. Que tenía una forma de gobernar que podría ser vista como autoritaria... Han ido nombrando que en el conflicto intervino Uruguay, Argentina y Brasil. (Escribe en el pizarrón los bandos, los países intervinientes y el nombre del presidente) Bien, hasta ahora salieron estas ideas. ¿Alguna otra pareja?

A8: Acá. Yo le hablé a V. y le conté que Uruguay se peleó con Paraguay debido a que un grupo de uruguayos comandados por un paraguayo atacó el gobierno blanco y lo sacó del gobierno y le declararon la guerra a Paraguay. Brasil por un problema interno también le declaró la guerra a Paraguay y como Argentina no lo dejó pasar por Corrientes para atacar a Brasil, Paraguay le declara la guerra a Argentina.

P: Bien.

A8: Se arma la Triple Alianza y le declaran la guerra a Paraguay.

P: Bárbaro chicos. Bien, ahora sí, pueden sentarse en sus lugares... (Los chicos se acomodan) Bueno, V. ¿cómo podés resumir estas causas que han comentado tus compañeros?

A8: Que Paraguay tenía un conflicto interno... Interviene Uruguay que quería sacar al presidente paraguayo...

P: ¿Todo Uruguay?

A8: No, un bando... el colorado... Y además con Brasil tenía problemas territoriales...

A9: Brasil apoyaba militarmente al colorado de Uruguay y ese partido quería sacar al presidente.

P: Claro...

A9: Y cuando Paraguay quiso pasar por territorio argentino, Mitre le niega el paso.

P: Entonces Argentina toma partido del lado de los Uruguayos y brasileros... en realidad hay muchas discusiones historiográficas en torno a por qué fue la guerra, al rol de Argentina, si no le quedó otra que ponerse de ese lado o si vio con buenos ojos sacar del poder al presidente paraguayo o se podría haber evitado la intervención en ese conflicto.

Algunos historiadores hablan de “genocidio paraguayo”. ¿Saben lo que significa genocidio?

A10: Matanza excesiva de un grupo...

A2: ...de un grupo de personas muy grande...

P: Se define por su nacionalidad o pertenencia étnica. Por eso se habla en la historia de “genocidio armenio” o “genocidio judío”. Algunos historiadores hablan de “genocidio paraguayo” porque murieron entre 300000 y 1000000 de paraguayos.

A8: Yo como causa tenía algo económico...

P: Sí, algún compañero nombró hoy las causas económicas pero no las detalló. Solano López tenía como particularidad que promovía un tipo de economía cerrada en Paraguay, autónoma que no dependía de ningún otro país para comerciar. Esto perjudicaba a Inglaterra que está atravesando la segunda fase de la Revolución Industrial por lo que necesita materias primas. Paraguay estaba cerrado al comercio. Entonces este tipo de política económica no le convenía a ningún país de la región ni a Inglaterra. Por eso Inglaterra va a apoyar con recursos a la Triple Alianza. Es decir, se va a sumar una potencia europea en contra de Paraguay, ya que la autarquía o autonomía de Solano López no era conveniente a los intereses extranjeros. A Solano López se lo va a tildar de tirano, de autoritario y por eso también van a intervenir, esa va a ser la excusa. ¿N. podés resumir lo que acabamos de charlar?

A8: Sí, Paraguay tenía un partido que tenía como líder a Solano López y Solano López tenía una política autárquica que no le convenía a nadie. Entonces, Gran Bretaña va a intervenir a favor de la Triple Alianza...

A2: Cuando el partido colorado quiere derrotar a Solano López ¿Cómo llega a pedir ayuda del resto?

P: Uruguay es el que primero va a intervenir en el conflicto para sacar al presidente paraguayo. Brasil va a tomar partido porque le conviene por los conflictos territoriales que tenía con Paraguay. Entonces Paraguay va a querer invadir a Uruguay por haberse entrometido en un conflicto interno... entonces cuando Paraguay quiere pasar por Argentina para entrar a Uruguay...

A8: Mitre no lo va a dejar...

P: Claro, Mitre no lo va a permitir. Algunos historiadores dicen que a Argentina no le quedó otra que sumarse al bando de los más fuertes, ya que era impensable ponerse en contra de un Imperio como Brasil... Otros sostienen que se podría haber aliado a los paraguayos o quedarse neutral. El Tratado de la Triple Alianza se firma en secreto. Ahora vamos a ver las pinturas que les pedí que busquen... ¿Alguien se acuerda el nombre del autor?

(...)

La lección oral alternativa presentada se prolonga a lo largo de toda la hora de clases. Como queda demostrado, se trata de una situación de evaluación que incorpora el intercambio entre los alumnos, presentando una forma que difiere de la práctica habitual.

En ella domina la explicación y la realización de interrogantes como los sustentos principales del acercamiento a los contenidos históricos. Es decir, las prácticas se concentran en el desarrollo de *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes*. Es dable afirmar que los cuestionarios y las preguntas predominan como sostenes de las tareas cotidianas en todos los grupos observados, guiando tanto los intercambios orales como las tareas de escritura, variando la forma, la cantidad y los modos de resolución.

Para el abordaje de textos de Historia tenemos una tradición de “micro-cuestionarios” que parecen suponer que la comprensión del texto —de la complejidad de la realidad de la cual da cuenta— se diera más claramente como resultado de la acumulación de micro-respuestas a micro-preguntas (Audigier, 1992). (Aisenberg, 2005, p. 23)

Como se abordará en el apartado 5.2.3, las actividades con los libros de texto, videos o imágenes están guiadas por consignas desarrolladas por los propios docentes y que apuntan a remarcar la información, las relaciones entre los hechos y los procesos considerados relevantes para la formación de los alumnos. Como ejemplo de lo afirmado, en la Escuela 1 la docente dicta a los alumnos una serie de consignas para resolver de forma grupal con base en la visualización del video “La Revolución Industrial y su proyección hacia Buenos Aires” de Canal Encuentro, ciclo “Horizontes de las Ciencias Sociales”: ¿Por qué en Inglaterra? ¿Cuáles son los cambios sociales que provoca? ¿Cómo impacta en Buenos Aires? Tales interrogantes apuntan a destacar cuestiones concretas abordadas por el video. Es decir, se trabaja a partir de consignas de descomposición.

El ‘cuestionario-guía’ de descomposición, en su calidad de ejercicio prototípico de la Historia como disciplina escolar, tiende a imponerse (Chervel, 1991), incluso cuando las intenciones didácticas son bien distintas de la mera reproducción de información. En este sentido, el tipo de ejercicio en cuestión opera como una costumbre didáctica naturalizada que hasta puede orientar a los alumnos en dirección opuesta de los contenidos que se pretende enseñar. (Aisenberg, 2005, p. 24)

Si bien la dinámica áulica en la que prevalecen las preguntas dirigidas puede ser considerada como una práctica tradicional, los interrogantes se encuentran mediados por las intervenciones del docente. Las mismas, recuperan las dudas de los alumnos y las trabaja de forma conjunta, construyendo una vía para la reflexión y la comprensión profunda de los temas abordados. Por lo tanto, lo que a simple vista se asemeja a una actividad tradicional y lineal de preguntas y respuestas, puede conllevar un abordaje profundo, que incite a la reflexión y la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos. Los aspectos señalados se pueden distinguir en los ejemplos subsiguientes:

Ejemplo de la Escuela 2:

P: Debajo de la última pregunta que tienen escrita, van a poner: ¿Cómo y por qué finaliza el Directorio? Y ¿Cómo y por qué empieza el Imperio? (La profesora dicta al tiempo que copia en el pizarrón ambas preguntas).

A: Es todo ¿cómo y por qué?

A1: Para que desarrolles...

P: Sí, a ver si de alguna manera nos queda claro el proceso.

A2: A leer se ha dicho...

P: Acá vamos a agregar algo más para entender qué sucede del Directorio al Imperio. ¿Cuáles fueron las principales medidas de cada uno de los gobiernos desde el Directorio al Imperio?

A3: Poco a poco vamos descubriendo qué fue la Revolución.

P: Sí, es la idea... F., lo dijiste casi como un cumplido. Me descubriste (ríe). Poco a poco vamos descubriendo la Revolución.

A4: ¡Ya sé qué es el Directorio!

Varios: Bien J., ¡bien! (Los compañeros lo felicitan efusivamente).

P: Ojo con la última pregunta. ¿Para qué pregunto eso?

A5: Pusiste cuáles en vez de cómo y por qué...

A6: Para que veamos el proceso...

P: Exactamente, no nos podemos quedar sólo con esta idea de la línea de tiempo y ver los motivos que fueron propiciando los cambios de gobierno. Tenemos que ver qué cosas fueron haciendo cada gobierno. Porque cuando llegemos al Imperio, el personaje de Napoleón vamos a ver si retoma la revolución o la hace retroceder. Cuando cae la república, corre peligro el apoyo de la gente a la revolución. Cuando Napoleón toma el poder, Napoleón está en una disyuntiva...

A: ¿Qué es una disyuntiva?

P: Disyuntiva significa “está tratando de resolver” si este gobierno va a atender al pueblo o se va a convertir en una tiranía. Está en esa disyuntiva, en esa reflexión. Napoleón es un

estratega, un militar y un gran político. De esa decisión va a depender que la revolución siga adelante o vuelva todo para atrás. A tal momento, los gobiernos fracasaban porque uno de los motivos era que se volvían impopulares. Nosotros no queríamos una monarquía... Tiene que reflexionar, ver qué hace, de su decisión depende continuar la Revolución o volver para atrás. Vamos a ver qué decisión toma Napoleón. ¿Cómo vamos a contestar las preguntas J. L? Concentradamente, reflexionando, llenando las palabras de contenido, no importa si voy más lento que el resto de los compañeros...
(...)

Ejemplo de la Escuela 2:

P: Nosotros teníamos dos preguntas para hoy que se pueden unir. S. la podrías leer.

A: Explica la razón de por qué se sucedieron los distintos gobiernos entre 1810 y 1819.

P: Y tenemos otra...

A: Explica el comienzo y el proceso de la guerra entre Buenos Aires y el Interior.

P: La idea es intentar ver cómo estas preguntas pueden integrarse. La primera es ver ¿Por qué la Primera Junta se convierte en una Junta Grande? Pensada desde el punto de vista de la ampliación de sus miembros. Y, por otro lado, el comienzo de la guerra. Y lo primero que vimos es que, evidentemente, hay un lazo, una relación, que tiene que ver con dependiendo de cómo le vaya a Buenos Aires con esta expedición que envía a los distintos puntos que se sublevar es también la posibilidad de legitimar el poder de Buenos Aires. ¿Se acuerdan lo que era legitimar?

Varios: Llegar a un acuerdo, acordar. Que todos estén de acuerdo.

P: Bien, llegar a un acuerdo común. Pero que ese acuerdo común, de alguna manera, amplíe el poder del presidente de la junta. En este caso de Saavedra. ¿Hasta ahí alguna duda?
(Niegan con la cabeza).

Ejemplo de la Escuela 3:

P: ¿Qué entienden por “el rey reina pero no gobierna”? ¿Qué quiere decir?

(...)

A: Quiere decir que el presidente gobierna.

P: Que no se llama presidente ¿Cómo se llama?

A: Primer ministro.

(...)

P: Bueno, ese va a ser el futuro rey. Entonces el rey llega por herencia. Busquen en internet quién es el primer ministro. Abajo copien esta frase “el rey reina pero no gobierna” y expliquen qué significa.

(La docente pasa por los bancos e intenta que los chicos escriban algo, que expliquen la frase.)

A: Señora, ¿lo buscamos ahí en el Escritorio del Alumno⁴⁶? Por ahí está...

⁴⁶ Contenidos incluidos en las netbooks del Programa Conectar Igualdad.

P: No, ahí no está. Me interesa que fundamenten o comenten esta afirmación: “el rey reina pero no gobierna”.

A4: Pero qué hacemos ¿copiamos o hablamos?

P: Lo escriben en la carpeta.

A4: El rey era la cara principal de todo...

A: Es una tradición...

P: Pero escribilo a eso, muy bien. Los demás también escríbanlo.

(Algunos comienzan a escribir en la carpeta, otros permanecen jugando con la netbook. La docente va banco por banco guiando a los alumnos.)

A4: ¿Los que gobiernan quiénes eran?

P: El parlamento que fue votado por la gente y el primer ministro que representa al partido mayoritario.

A5: Señora, ¿no sería “la reina”?

P: Sí, pero es algo general.

(Algunos muestran a la docente sus respuestas).

P: Entonces, ¿se entendió la idea? En otros países de Europa también hay monarquías parlamentarias como hoy me dijeron. ¿En qué otros países hay reyes?

A: En España.

(...)

Como se ha señalado, el uso de los interrogantes en Historia es una forma de intercambio que prevalece en las prácticas cotidianas, casi siempre dirigidas por el profesor. En algunos casos, como en los últimos ejemplos, se utilizan preguntas más amplias, más globales que buscan la vinculación de contenidos y promueven la reflexión. Se trata de preguntas–problema que procuran vertebrar los temas abordados y que permiten respuestas diversas, ya que están lejos de ser formuladas en los mismos términos y en la misma secuencia que el libro de texto o el material de base. Por tanto, se busca que los alumnos expliquen las consignas con sus propias palabras, procurando relacionar los procesos.

Asimismo, las preguntas como ejes vertebradores de las prácticas se utilizan como un modo de revisar los temas trabajados con anterioridad y apelar a la memoria de los alumnos. En todos los casos observados los docentes tienden a utilizar los interrogantes para retomar los conceptos previos, volver a los temas de la clase anterior y reafirmar cuestiones clave. El objetivo de tales prácticas es promover la participación de los alumnos y vincular los temas ya vistos con los próximos a iniciar. Además, constituye una práctica

frecuente en tanto que habilita a los alumnos que estuvieron ausentes en los encuentros previos, seguir el eje de la clase.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: (...) Nosotros habíamos visto que después del siglo XIV, de la crisis, una parte de Europa sobre todo Inglaterra y Francia habían empezado a producir agricultura para el mercado. No todo Inglaterra podía producir cereales, ¿qué producción se activa en el siglo XVII en Inglaterra?

A5: ¿La textil?

P: Sí, la textil. ¿Y cómo se producía? ¿Se acuerdan que les conté?

A3: Con la máquina a vapor...

P: No...

A6: ¡A mano!

P: A mano, bien.

(...)

Ejemplo de la Escuela 1:

P: ¿Se acuerdan de esta organización de la sociedad?

Varios: Sí.

A2: ¿Eh?

P: Estoy hablando de la Edad Media. Acá estaba el rey ¿después quiénes estaban?

A4: Los nobles.

La docente dibuja una pirámide en el pizarrón, colocando al rey en la cúspide.

P: Los que rezan... La Iglesia.

A5: Los clero y eso...

P: Los que luchan y los que...

Varios: Trabajan.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: ¿Se acuerdan cuando hablamos de Feudalismo? ¿Cómo se organizaba políticamente el Feudalismo? ¿Quién tenía el poder?

Varios: El rey.

Varios: No, los que tenían tierras.

P: Los señores feudales. Agreguen en el cuadro lo que les falta.

Ejemplo de la Escuela 3:

(...)

P: Ayer nombramos a Inglaterra... ¿se acuerdan?

(Los chicos están muy distraídos, hablan, se ríen, parecen no escuchar a la profesora).

P: Ayer nombramos a Inglaterra...

(Siguen dispersos).

P: ¿Recuerdan que ayer nombramos a Inglaterra?

A: Sí, porque les comprábamos manufacturas.

P: ¿Qué dijimos ayer sobre Inglaterra?

A1: Que le comprábamos manufacturas.

P: ¿Por qué? ¿Qué se había desarrollado en Inglaterra en el siglo XVIII?

A1: La Revolución Industrial.

P: Muy bien.

A1: ¡Vamos! (Celebra con fuerza)

A: La pegó de pedo.

A1: Mentira, si ayer lo dijimos.

(...)

P: ¿Qué habíamos dicho de Inglaterra sobre la Revolución Industrial?

(...)

A1: Había máquinas...

A2: Hacen más máquinas nuevas, ¿era eso?

P: Las máquina se empiezan a poner en marcha, a producir, y los trabajos que antes se hacían manualmente...

A1: Empiezan a hacerlo industrialmente

P: Se comienza a fabricar en serie.

A1: Con menos tiempo y salen con mejor calidad...

P: Bueno, lo de la calidad podemos discutirlo, pero bien.

A: ¡Más cantidad!

A3: Necesitan menos gente.

A4: Reemplazaron a la gente por...

P: Sí, en alguna medida se reemplazó.

A5: ¿Esto cuando fue?

P: En el siglo XVIII.

(Los chicos están copiando lo que la docente fue escribiendo en el pizarrón, se encuentran dispersos. Pasan varios minutos de charlas variadas).

P: Los ingleses en el siglo XIX ¿esas fábricas qué producían?

A2: Manufacturas.

A1: Telas.

P: ¡Se hacía mucha ropa! ¿Qué materia prima se necesitaba?

A: Lana.

P: Podía ser lana...

A1: Algodón

P: El siglo XIX ¿qué años son?

A1: Del 1900... No, pará... Del 1800 al 1900

(...)

Ejemplos de la Escuela 3:

P: ¿Qué ideó Ford?

A8: Que la gente pueda comprar un auto.

P: Sí, ¿pero cómo lo logró? ¿Cómo logró que fuese más accesible el precio del auto? ¿Qué forma de producción ideó?

A: En masa.

P: Muy bien.

A3: En mucha cantidad.

P: Y para eso ideó una forma que era la cinta transportadora ¿se acuerdan? Que traía...

A: Que cada uno tenía su posición.

P: Bien, que cada obrero tenía una posición especial para hacerlo. De esa forma logró en muy poco tiempo hacer mucha cantidad de autos.

P: A ver si se acuerdan qué pasa en estos países a fines del siglo XIX, que habíamos hecho los afiches.

A: El Imperialismo, señora.

A1: Se apoderan de los países más débiles.

P: ¿Por ejemplo?

A2: China.

A: Buscan recursos.

P: Van a otros continentes...

A3: África, Asia.

P: ¿Por qué van a esos lugares?

A2: Para tener más tierras y ser más importantes.

A: Para vender.

P: Fueron a Asia y a África ¿por qué?

A: Porque había mucha gente

P: El Imperialismo había sido la búsqueda de tierra y recursos, ¿Cómo por ejemplo?

A3: Materias primas, metal.

A1: Lana.

A4: Y aparte también tenían mucha producción y necesitaban vender.

P: Vender los productos elaborados.

A4: Sí, porque tienen demasiada producción.

P: ¿Por qué fueron a África y a Asia?

A2: Porque había mucha gente.

P: ¿En cuál había mucha gente?

A2: Asia.

A4: Porque había tierras.

(...)

La estrategia de retomar los temas de la clase anterior a partir de la formulación de preguntas es utilizada habitualmente por los docentes, aunque puede acontecer que los alumnos no recuerden lo visto anteriormente:

Ejemplo de la Escuela 1:

P: Ahí vamos. ¿Se acuerdan que la otra clase nosotros hablamos de los cambios científicos, tecnológicos, del lugar que ocupaba el hombre en la sociedad, que hablamos de una sociedad antropocéntrica, de la voragine de los cambios, cambios veloces para el siglo XV, la llegada a América, de los inventos, de Da Vinci? ¿Se acuerdan todo eso?

Varios: No...

Ejemplo de la Escuela 3:

P: ¿Se acuerdan qué dibujo había hecho yo sobre la Revolución Industrial?

A: No dibujaste nada.

P: Bueno, pero en algún momento. Dibujé una fábrica como un símbolo de la Revolución. ¿Qué habíamos dicho de Inglaterra sobre la Revolución Industrial?

A1: Usted sabe, nosotros no.

Como se ha remarcado, por lo general, el enseñante es quien controla la situación del aula, los intercambios, las tareas, etc. De forma palmaria, en algunos casos las intervenciones de los alumnos se vuelven fundamentales, principalmente durante las lecciones orales, aunque la explicación del *docente-guía* continúa vertebrando la tarea. En este sentido, las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes* se desarrollan privilegiando el abordaje de cuatro aspectos: las relaciones entre el pasado y la actualidad, el énfasis en los conceptos, la ubicación temporal y la batalla contra el estudio memorístico.

En primer lugar, las *relaciones entre el pasado y la actualidad*, sus temas y problemas, emergen como un elemento que se halla de forma frecuente en las prácticas áulicas de Historia. A continuación, se presenta una selección de fragmentos del trabajo de campo donde se explicita el vínculo entre el abordaje del pasado a partir de las cuestiones del presente. En el año 2012 transcurren los Juegos Olímpicos de Londres. La docente de la Escuela 3 recupera este tema actual para comenzar su clase. En el ejemplo en cuestión, el

suceso deportivo es el puntapié para repasar la ubicación de los continentes en el planisferio, para focalizar en Inglaterra y en Londres como sede del evento. En clases posteriores, la docente retomará los Juegos Olímpicos para luego abordar contenidos históricos asociados al rol de Inglaterra en la segunda fase de la Revolución Industrial y en el desarrollo del Imperialismo, temas específicos de 3° año.

P: ¿Cuál es el símbolo de los Juegos Olímpicos?

A: Los circulitos.

P: ¿Y qué significan?

Varios: Los cinco continentes.

P: Vamos a marcarlos. ¿Tienen el planisferio? Si no les doy alguno para que lo hagan. Empecemos por saber ubicar los continentes en el planisferio. ¿Eso lo tienen claro?

Alumnos: Sí.

P: Los habíamos marcado en el planisferio. ¿Tienen el planisferio a mano? Recordemos los cinco continentes.

(La profesora va repartiendo planisferios a los alumnos. Hablan de otros temas, hay ruido constante. La puerta se abre, los chicos entran y salen).

P: A ver, vamos a identificarlos.

A1: Acá está América... Allá está Asia.

P: Vení a marcarlos acá. La idea es que todos puedan identificar en el planisferio los continentes.

(La alumna se para y se dirige al pizarrón donde está el mapa colgado. Va marcando en el mapa los continentes).

Varios: Europa, América, Asia, África...

A2: Europa es re chiquitito.

P: ¿Por qué les parece que este símbolo de los anillos es el de los Juegos Olímpicos?

A: Porque están unidos.

A1: Porque participan todos en los deportes.

P: Porque participan deportistas de todos los continentes. Después habíamos hablado algo del origen de los Juegos Olímpicos, para los que estuvieron... porque algunos estuvieron pero otros no... Habíamos hablado algo del origen de los juegos. ¿Se acuerdan que hablamos sobre la sede de los Juegos Olímpicos? ¿Dónde habían empezado?

A3: En Afr...

Varios: Eh...

A4: En Grecia...

A5: En Roma hay un coso grande...

P: El Coliseo

A1: Sí, Grecia, Atenas.

(La docente aprovecha que los alumnos nombraron a Grecia para hablar sobre el tema. Los alumnos comienzan a decir lo que saben de Grecia, se escuchan las palabras “Democracia, filosofía, dioses, deportes”.)

P: Sí, ahí es donde empezaron pero no es la sede actual.

(...)

P: Retomemos. Cuando hablamos de los juegos olímpicos... este año la sede fue...

A: En Londres, Inglaterra.

P: ¿Es correcto hablar de Inglaterra?

A5: ¿Gran Bretaña es lo mismo que Inglaterra?

P: A ver si los que estuvieron se acuerdan... ¿Vos estuviste L.? ¿Quiénes estuvieron el otro día que dibujamos a las islas? Primero las ubicamos en el mapa. ¿Dónde es hoy la sede de los Juegos Olímpicos?

Varios: Londres.

P: ¿Y dónde queda Londres?

(...)

P: Bueno márquenlo a Londres.

A7: ¿Qué le ponemos? ¿Londres?

P: Sí.

P: Habíamos marcado Reino Unido de Gran Bretaña porque abarca varios reinos. Fíjense que los anotamos...

A: Gran Bretaña incluye Gales, Inglaterra, Escocia. También está Irlanda del norte.

P: La otra isla es Irlanda del norte. Nosotros le decimos “Inglaterra” o “Gran Bretaña” pero en realidad sería Reino Unido de Gran Bretaña. ¿Se entendió dónde es la sede de los Juegos Olímpicos? ¿Qué forma de gobierno tienen los ingleses? Les había pedido que lo buscaran.

A: Tienen un rey...

P: No es un rey, sino una...

Varios: Reina.

En otro pasaje de la misma clase, la explicación dialogada versa sobre la actualidad con el fin de comprender la existencia de diferentes formas de gobierno. La docente comienza preguntando por el caso inglés, pero los estudiantes desconocen qué forma de gobierno posee. Por tanto, apela al contexto inmediato de los alumnos, trayendo a colación el caso argentino y su forma de gobierno en el presente para así poder derivar en la explicación de la realidad de otro país. Los alumnos hallan difícil responder a las cuestiones de la docente, por lo que ella intenta vincular los datos con la actualidad. Con relativo éxito, consigue que, después de un frondoso intercambio, los alumnos entiendan que existen diferentes formas de gobierno.

P: ¿Cómo se llama la forma de gobierno que tenemos nosotros hoy?
A: Democrática.
A1: País.
A2: Democracia.
P: La forma de gobierno nuestra...
A4: Es democrática.
P: El sistema de gobierno es democrático, pero la forma de gobierno ¿cómo se llama?
A3: Federal... provincias... ¡República!
P: Una República, muy bien. ¿Qué quiere decir?
A: Que tienen un presidente...
P: Un presidente y algo más...
A: Un presidente, un gobernador, un intendente, concejales...
P: Cuando vos dijiste presidente, gobernador e intendente te referías a un poder...
A4: Judicial...
P: ¿Cómo judicial?
A3: Legislativo...
A: No, ejecutivo.
A4: Alguien la tenía que pegar... porque dijimos judicial... no era... quedaba ejecutivo.
P: A ver, chicos. Nosotros tenemos tres poderes... ¿cuáles son?
Varios: Ejecutivo, legislativo, judicial.
P: A ver B. ¿quiénes integran el legislativo a nivel nacional?
A: El gobernador.
A2: La pres...
P: No...
A4: Mauricio Macri.
P: No a ver... Mauricio Macri ¿qué autoridad es?
A3: Gobernador
A: No, ese es Scioli.
A4: El intendente de Buenos Aires.
P: De la ciudad de Buenos Aires.
(Las preguntas las responden 3 o 4 alumnos, el resto está en otra cosa. Un grupo de chicas del fondo no hablan, están en otro asunto. Mientras la clase sucede, un alumno entra, sale, vuelve a entrar...)
A: ¡Se nos mezcla todo!
P: Entonces, nosotros vivimos en una República. Una de las características de la República es que hay tres poderes, ¿cuáles son?
(Mientras habla, la docente intenta que un alumno se siente. No lo logra).
Varios: Ejecutivo, legislativo y judicial.
P: ¿Quiénes podemos votar?
A: Los mayores de 18 años.
P: ¿Qué podemos votar?
A: Ejecutivo, judicial.

A4: Al legislativo.

P: Justamente, judicial no. Al judicial lo eligen los otros dos poderes.

A: ¿Por qué lo eligen los otros dos poderes?

P: Porque para integrar el judicial tenés que tener una profesión, a ver si se dan cuenta cuál.

A: Abogado.

P: Abogado, sí. Ahora pasemos a Inglaterra, hoy dijeron que había una reina. ¿Cuál es la forma de gobierno cuando gobierna un rey?

A: Virreinato.

P: Virreinato era en América. No, ¿Cómo se llama cuando gobierna un rey? ¿No se acuerdan que les dibujaba yo una corona?

A3: Príncipe.

A: ¡Monarca!

P: Se llama monarquía.

A: Monarca, por eso los de Monarca tienen eso. (Hace señas con las manos como si tuviera una corona en la cabeza).

Varios: ¿En serio?

(Risas).

P: Si gobierna un rey, solo un rey y todas las funciones las cumple un rey, es una monarquía. Pero esa forma de gobierno por ahí la ubicamos años atrás, siglo XVI, siglo XVII...

A: En España también hay un rey, ¿no? Y no hay presidente.

P: Sí, hay presidente. Porque esto se llama Monarquía Parlamentaria.

A: Paralelos... y meridiano...

P: No, paralelos no. Parlamentaria... nosotros tenemos algo parecido, no lo llamamos Parlamento, ¿cómo lo llamamos?

A: ¿Cómo? ¿Cómo? No entiendo.

P: ¿Quién integra el poder legislativo en nuestro país?

A: Los que hacen las leyes.

P: A nivel nacional ¿quiénes hacen las leyes en nuestro país?

A2: Presidente.

A: No, no.

A3: Los jueces...

A: No, ese es el judicial. (El alumno se esfuerza por pensar y responder correctamente). Lo dijimos la otra vez, ¿por qué no lo podemos decir ahora?

P: Sí, lo han dicho varias veces. ¿Quién hace las leyes?

A5: Esos giles⁴⁷ que se juntan todos en ronda, ¿puede ser?

P: ¿Cómo se llaman?

A5: No me acuerdo.

A: Diputados y senadores.

P: Bien. ¿Las dos cámaras forman lo que se llama cómo?

⁴⁷ Palabra del lunfardo argentino que hace referencia a alguien fácil de engañar, inocente, torpe y sin viveza.

A: El poder legislativo.
P: Sí, pero ¿a dónde trabajan?
A: La municipalidad.
A2: El cabildo.
A3: La casa blanca.
P: No, el Congreso de la Nación. No sé si han visto el Congreso alguna vez...
A: Sí, uno todo blanco...
P: Mmm... no. A ver, ¿por qué hablábamos del Congreso? Porque el parlamento que tienen ellos (señala en el mapa a Inglaterra) sería el equivalente que tenemos nosotros. Entonces ¿qué es un Parlamento y qué es un Congreso?
A: Un poder legislativo.
P: Entonces es donde hay varias personas que se reúnen para discutir y para elaborar las leyes. Vamos a ver cómo es en Inglaterra hoy en día, en la actualidad.
La profesora escribe la forma de gobierno en Argentina y en Inglaterra en la actualidad.
P: En Inglaterra, ¿la gente vota?
A4: No...
A: Sí, sí, tiene un presidente.
P: Presidente hay en España. En Inglaterra no se llama presidente...
A4: ¡Es un despelote!
P: En Inglaterra los votantes eligen al Parlamento.
A6: ¿Quién es el presidente de Inglaterra? ¿Uno negro?
A: Ese es Obama.
P: En Inglaterra hay elecciones, se vota, pero ¿a qué se elige? Al poder legislativo.
A: Ah... al Parlamento nomás... y ellos después eligen al rey...
P: Y el Parlamento elige dentro de los que tuvieron los mayores votos y también participa el monarca para designar al Primer Ministro.
A: No es un presidente.
P: No, se llama Primer Ministro. El Primer Ministro es la figura más importante, no es el rey.
A: Es que ellos tienen al rey como una tradición, lo que el rey hace no les importan nada...
P: El rey es una tradición
A: Claro, lo que importa es ese que usted dijo...
P: El Primer Ministro. Va cambiando de acuerdo a las elecciones. Yo les había dicho que busquen el nombre del Primer Ministro de Inglaterra.
(...)

En el siguiente ejemplo de la Escuela 2, la *docente-guía* procura que los alumnos puedan relacionar los cambios de gobiernos durante la Revolución Francesa. Con el fin de que los estudiantes comprendan el proceso, busca referencias más cercanas en el tiempo.

P: Bien. ¿Por qué? ¿Alguien me puede explicar por qué pasamos de la República a una nueva situación de gobierno que se llama Directorio?

A: Porque llega Napoleón.

P: Pero ese no es el motivo principal de pasar de un gobierno a otro... Pregunto yo... Si estamos acá... Teníamos al presidente Néstor Kirchner y hoy en día tenemos a la presidenta
Varios: Cristina.

P: ¿Un presidente elegido cómo?

Varios: ¡Por elecciones!

P: La gente fue votó y hubo un cambio de presidente...

A1: ¿Pero no hubo un golpe de estado?

P: Anterior a Néstor Kirchner

A2: De la Rúa...

P: Bueno, si... de de la Rúa pasaron a Duhalde pero hubo cuatro presidentes más.

A1: ¡Menem!

P: ¿Y antes de de la Rúa?

A4: ¿Menem?

P: Menem. ¿Cómo fuimos pasando de un gobierno a otro?

Varios: Por el voto.

P: Por el voto, salvo la situación con de la Rúa que la votó el congreso de la Nación la de dejar a Duhalde y él luego llama a elecciones. Tenemos claro cómo vamos pasando de un gobierno a otro... Ahora ustedes tienen que tener claro acá cómo vamos pasando de un gobierno a otro. Y la pregunta en Historia, como siempre es explicar por qué Francia va pasando de un gobierno a otro. En el fondo una guerra, una guerra que se hace con el resto de las monarquías de Europa para evitar que la revolución...

A3: ...se difunda...

P: ...se difunda. Para que no pase lo mismo en el resto de las monarquías. Entonces ¿me pueden explicar cómo pasamos de un gobierno a otro?

A: Por un golpe de Estado que organizaron ciertos grupos políticos.

P: ¿Cómo? Y ¿por qué?

A1: ¿Por qué o cómo?

P: Ambas cosas.

En el siguiente caso de la Escuela 4, la alusión a la situación actual de los Pueblos Originarios busca instalar en los alumnos la reflexión sobre las continuidades en la Historia así como la importancia de conocer el pasado para comprender las situaciones, las reivindicaciones y desigualdades sociales del presente.

P: Entonces, ¿cuáles fueron los dos últimos territorios que se incorporaron a lo que hoy es Argentina? Imaginemos con mucho amor que este es el mapa de Argentina... (Dice mientras esboza en el pizarrón una figura que representa el mapa argentino, los alumnos

rien). ¿Cuáles fueron los territorios que en la década del 80 fueron quitados a los pueblos originarios?

Varios: Los del Chaco.

A: La Patagonia.

(La docente marca en el pizarrón, sobre el mapa esbozado, ambos territorios).

P: En el 84 el último reducto de los pueblos originarios es el Chaco, ¿sí? ¿Qué quiere decir? Esta zona no estaba puesta en producción de forma capitalista. Era producida por los pueblos originarios. ¿Cómo era su forma de producción?

A1: Trueque.

P: Trueque, economía de subsistencia. O sea, cultivaban hasta que la tierra les daba lo que necesitaban, la dejaban descansar. Todo a ritmo muy lento. Eso al capitalismo no le sirve, el capitalismo necesita ahorrar tiempo, necesita agilidad, generar mucha producción para poder tener excedente para poder venderlo.

A: A Inglaterra.

P: Sí, el principal comprador de los excedentes es Inglaterra que está pasando por la segunda fase de la Revolución Industrial y necesita de los productos que Argentina exporta. Por eso, las tierras se ponen en producción capitalista y para esto corren a los indígenas del territorio, los matan o los relegan a tierras menos productivas. Les sacan las tierras y esas tierras pasan a ser explotadas por el Estado Nacional. Por eso en el video se afirma que “queda a manos del Estado Nacional”. Claro, del Estado Nación. Cuando dice que se le gana tierra al desierto quiere decir que se les quita la tierra a los pueblos originarios. No nos olvidemos de esto, ¿sí? Hay muchas muertes en el medio. Hoy en día pueden ver muchas reivindicaciones de los pueblos originarios, tal vez en los medios hayan visto algo, luchas por la tierra o por derechos básicos como el acceso al agua potable. Recordemos entonces que la consolidación del Estado Nación en Argentina trajo aparejadas peores condiciones de vida para los pueblos originarios que sobrevivieron al avance de la frontera. A muchos no les quedó alternativa y pasaron a depender del Estado Nación para sobrevivir. Actualmente pueden ver que muchas demandas de los pueblos son dirigidas al Estado (provincial o nacional) porque es quien debe garantizar que todos obtengan los derechos básicos y las condiciones de vida...

A: Como el agua. Yo vi algo de eso en la tele. Algún conflicto en Chaco.

P: Sí, es muy probable.

(Los chicos están muy atentos y parecen escuchar atentamente la reflexión de la docente. Es la primera vez que no debe llamarles la atención para que la escuchen. En el medio del silencio, un alumno dice en voz muy baja algo que el resto del curso no llega a escuchar, salvo su compañero de banco que sonríe).

P: ¿De qué te estás riendo? (Le llama la atención).

A2: De lo que dijo él (señala a J., que está a su lado). Dice que habría que exterminarlos... me da gracia que piense así.

P: No te debería dar gracia, deberías ponerte serio y explicarle. Antes de opinar hay que informarse, no podemos decir lo primero que se nos viene a la mente. ¿Qué dijiste J.?

A1: A mí me parece mal que le exijan cosas al estado y ellos no trabajan... Lo que yo digo es que ellos piden pero no hacen nada, no trabajan. Piden planes sociales.

P: Creo que estás confundiendo. ¿Conocen cómo viven hoy los grupos de pueblos originarios que sobrevivieron?

A3: Yo fui a las Cataratas y ahí hacen artesanías

A4: Sí, las venden en la calle.

P: Bueno, en Iguazú viven grupos de guaraníes. Ellos por convicción y por su cultura viven en casas de barro, queman la basura, tienen otras costumbres diferentes. Como el Estado no quiere que vivan así (porque en las casas de barro se propaga el mal de Chagas, por ejemplo, y porque la quema de basura trae otras enfermedades) les construye casas de material tradicional para que vivan allí. Los pueblos originarios viven a su modo, no viven ni mejor ni peor que nosotros. Sólo que el Estado intenta evitar la propagación de ciertas enfermedades y por eso introduce cambios en su vida. Por ejemplo, lo que les contaba. Les construyó casas de material tradicional. Nadie les preguntó si querían vivir así. Como parte de un programa del Estado Provincial, en Iguazú hay un circuito turístico, guiado por los propios guaraníes. Está coordinado por el Estado pero lo manejan los guaraníes. Para poder hacer de guías, ellos tuvieron que estudiar, instruirse en una escuela creada para tal fin. Entonces, el Estado se va introduciendo en sus vidas y les va otorgando pero también para que sean funcionales al sistema capitalista. Los turistas van a Iguazú y además de ir a las Cataratas y a las Minas de Wanda, van a hacer este circuito que les cuento. Les pagan a los guaraníes con plata que ellos luego pueden gastar en el mercado. ¿Se entiende que el gobierno no regala nada? Les da, les construye una escuela para que ellos mismos sean los guías de un circuito destinado al turismo. ¿Por qué? Porque Iguazú es muy turística, su principal ingreso proviene de esa actividad. (La docente continúa explicando cómo viven los guaraníes y el caso específico de Iguazú, los chicos permanecen muy atentos) (...) Los casos son muy complejos por eso les recomiendo que antes de emitir una opinión como la de J., una opinión tan...

A5: Tan fea...

P: Tan fuerte... J., tratemos de pensar un poquito lo que estamos diciendo... se trata de agarrar un libro, leer las noticias, vivir un poco más el cotidiano, para no decir cosas de una forma tan liviana... (Se evidencia que la docente está un tanto molesta con la opinión del alumno).

Como queda expuesto, las *relaciones entre el pasado y la actualidad* emergen como un elemento frecuente en las explicaciones dialogadas que los docentes despliegan en el cotidiano escolar. Huarte (2006) ha señalado que la finalidad de la enseñanza de la Historia es desarrollar las competencias elementales para que los alumnos puedan actuar sobre la realidad social. Para esto, según el autor, es preciso acercar el pasado a los alumnos estableciendo relaciones con el presente, de modo que la Historia deje de ser considerada

como un lugar oscuro y extraño. Del mismo modo que el historiador construye los hechos pasados a partir de los cuestionamientos del presente, en la enseñanza de la Historia tal vinculación se hace patente y aflora en la cotidianeidad escolar. De hecho, la reflexión sobre los temas actuales también aparece como un factor de importancia en las opiniones y valoraciones expresadas por los entrevistados.

Eso es lo que te preguntan los pibes todo el tiempo: ¿para qué sirve estudiar Historia? Te sirve para conocer la actualidad, para poder leer medianamente bien un diario y para tener un pensamiento crítico o propio. Básicamente para entender el presente, el funcionamiento de una sociedad, del Estado, de una organización económica... para entender las relaciones internacionales, la economía, la inflación. Pero para esto, para que logren relacionar, cuando explicás tenés que ir a los ejemplos con la actualidad. (Entrevista n.º 14)

Lo importante es que los chicos aprendan Historia para entender que cada problema de la actualidad tiene raíz en el pasado, es decir, para entender la realidad actual hace falta saber lo que pasó antes. (Entrevista n.º 8)

Todo es Historia, yo intento que relacionen todo lo que los rodea con la Historia. Cuando empiezo a relacionar la historia con el cine... se les hace más significativo. Yo trato de que les sirva para todo, que analicen, que piensen... Mecho temas actuales con el pasado, les relaciono conceptos antiguos con la actualidad y eso también es una manera de hacer un feedback del pasado con el presente. (Entrevista n.º 10)

Yo soy mucho de que todo me sirva para ahora, yo comparo, esto pasó y se relaciona con la actualidad. Si no, no los conectás... esa es una estrategia buena ¿ves? Tratar de siempre encontrar algo en común algo que tenga que ver. Yo siempre les digo que la Historia es tan necesaria como cuando uno va por la calle, se lleva un poste por delante, tiene amnesia ¿cómo sigue en la vida? Si nadie le explica cómo fue su pasado no puede seguir caminando, bueno esto es igual un país no camina si no conoce su historia. (Entrevista n.º 19)

Es imposible aprender la Historia permaneciendo en el pasado. Todo el tiempo lo traés al presente, al chico le sirve relacionar lo que ve en clase con lo que escuchó ayer, con lo que va a pasar mañana en su país, en su ciudad. (Entrevista n.º 29)

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 una profunda 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 los DC en vigencia. De forma sucinta se puede afirmar que los diseños establecen 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”.⁴⁸ Así, el diseño de 2º, por ejemplo, se propone como objetivo “dar respuesta a preguntas que se hacen los adolescentes sobre el porqué de las problemáticas actuales, ¿Por qué somos como somos? ¿Cómo llegamos a esto? es uno de los objetivos de la historia. Es desde el presente que se le interroga al pasado para comprender la dinámica de los procesos hasta la actualidad”.⁴⁹ También el proyecto de 5º plantea el establecimiento de interrelaciones entre la realidad de los estudiantes y los procesos históricos a abordar: “Una propuesta de trabajo deja trazar puentes entre pasado y presente y discutir las temáticas referidas a las identidades políticas de quienes fueron jóvenes en los años de represión, y las memorias construidas en torno de estos y los jóvenes de la actualidad”.⁵⁰

Así, tanto las opiniones de los docentes como las directrices de los DC insisten en la conformación de una memoria histórica que implica reivindicar el pasado, para tomar ejemplos del mismo, establecer lecciones morales que promuevan la imaginación o la empatía. Es decir, para comprender el presente, se recurre al pasado y a la memoria histórica. Ir más allá en el desarrollo de la *conciencia histórica* implicaría proyecciones sobre el futuro, rescatando el pasado para replantear las perspectivas sobre los problemas

⁴⁸ Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2º año. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2008, p. 160.

⁴⁹ *Ibid.* p. 148.

⁵⁰ Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5º año. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2011, p. 22.

venideros y procurando fomentar la capacidad de interpretar y tomar decisiones conscientes (Santisteban y Anguera, 2014).

El segundo elemento que se identifica como sostén de las explicaciones dialogadas es el *énfasis en los conceptos*, la necesidad de profundizar en su significado para el contexto estudiado y de poder aplicarlos en diferentes explicaciones históricas. Por medio del trabajo de campo, se pudo observar que los alumnos tienden a mezclar los conceptos de diferentes períodos históricos. En el siguiente ejemplo, se evidencian confusiones entre la idea de república y el gobierno democrático.

Ejemplo de la Escuela 2:

P: Vamos a escuchar a S. que encontró la definición de república.

A: Forma de gobierno representativa en la que el poder reside en el pueblo quien lo delega en el jefe de estado.

P: ¿Se parece en algo a lo que veníamos charlando?

A1: Se parece a una democracia...

P: No, están confundidos. Ya les dije que no pongan esa palabra en este contexto que estamos estudiando.

A1: Y pero la democracia es el poder del pueblo y acá dice que el poder es del pueblo.

P: Estas confusiones vienen de la escuela primera, donde les enseñan que la democracia es el gobierno del pueblo. Pareciera que es el gobierno de los iguales.

A2: Entonces estamos mal aprendidos...

P: No es eso, no están mal aprendidos ni mal enseñados. Es una forma diferente, para una etapa diferente. Sucede que con los años, tienen que complejizar la conceptualización, hay cosas que hay que madurarlas. Si yo las aprendí en la escuela primaria con una definición simple es porque es la única manera que chicos entre 8 y 12 años puedan incorporar estas definiciones. A medida que van pasando los años, tengo que madurar esa información. La palabra democracia está a veces mal interpretada. La empiezan a comprender en 1° año, cuando ven los pueblos antiguos, la Grecia antigua, ven un modelo de democracia donde se habla de una democracia como gobierno del pueblo, se habla de un sentido de igualdad que no tiene nada que ver con lo de hoy en día. Es una democracia de iguales, pero de ciudadanos. Y esos ciudadanos de la Grecia antigua ¿eran todos?

Varios: No...

Varios: Sí...

P: ¿Quién dijo “sí”?

A1: Yo, perdón.

P: No, perdón, no... No eran todos. Era una mínima porción del pueblo, podríamos decir los privilegiados, los propietarios de la tierra, el resto de la población permanecía ajena a

ese sistema de participación. La democracia tiene más que ver con un sistema de participación, no es que todos deciden y todos van a hacer lo que quieren. Les quedó la idea de que todos participan.

A3: No... pero el pueblo puede dar su opinión.

A1: Y si no son todos, ¿quién es el pueblo?

P: Muy bien, V., es una buena pregunta. Se te está abriendo la cabeza...

A1: Pero yo siempre...

P: Y porque te estás preguntando las cosas y eso es bueno. En la antigüedad cuando hablamos del pueblo ¿hablamos de todos?

Varios: No

P: De eso están seguros ustedes porque vieron las diferentes clases sociales, había esclavos, a otros no se los tenía en cuenta para nada. Ahora, ¿Para el siglo XXI si hablamos de democracia, hablamos de lo mismo?

Varios: No.

P: Y también seguimos hablando de un sistema de participación. Es cierto, en la democracia se habla en nombre del pueblo, de decide por el pueblo. Pero la gran victoria humana hizo que desde la Grecia antigua hasta hoy cada vez sean más los que formen parte del pueblo. En la Grecia antigua eran unos pocos. Se fueron incorporando de a poco... las mujeres, las minorías étnicas que antes no se tenían en cuenta. ¿Se dan cuenta cómo de a poquito la idea de pueblo fue incorporando nuevos grupos?

A1: ¿Entonces la democracia como democracia no existió hasta hace poco?

P: Claro, V. La democracia es un gobierno ideal pero está lleno de defectos también. Pero es un régimen de gobierno, no es el gobierno en sí mismo. El gobierno en sí mismo es, en este caso, la república. Volvé a leer S. la definición de República. Yo no hablé de democracia acá, yo estoy hablando de república. No confundan.

(El alumno lee la definición nuevamente).

P: Como leyó S., la república consta de un cuerpo político que representa al pueblo que tiene un jefe de gobierno que está instalado en una de las tres divisiones del poder. Y todos hablan en nombre del pueblo. Hablan en nombre de lo público. República. Yo no digo que todos van a participar. En la democracia yo te invito a participar, en la república hablo en nombre tuyo porque te represento. Pero vos no decidís todavía. ¿Se entiende la diferencia? ¿Una República puede tener un régimen de gobierno dictatorial?

A6: Si quieren, sí...

P: ¿Me dan un ejemplo?

A1: Argentina en el '76.

P: ¿Dejó de ser una República?

Varios: No.

P: ¿En Francia?

(Dudan).

A4: Sí.

P: ¿Se convirtió en algún momento en una dictadura? Me refiero a anular los derechos para los ciudadanos. ¿Cuándo?

A3: Cuando decían que tenían que opinar igual que ellos...

P: ¿Quiénes hacían eso?

A2: Jacobinos.

A5: Por el terror revolucionario.

P: Esta República termina siendo casi una dictadura.

A5: Termina en una dictadura por el terror revolucionario.

P: O sea, en una República puede haber un régimen de gobierno democrático o un régimen de gobierno que sea una dictadura.

A3: ¿Puede haber dictadura en la democracia?

P: No, o una cosa o la otra.

A2: Si hay dictadura, no hay democracia...

A: ¿Y los jacobinos era una dictadura?

P: ¿A vos qué te parece?

A: Mataban mucha gente... y si... porque reprimían.

P: La dictadura tiene que ver con anular los derechos de cada uno. ¿A todo el mundo le queda claro?

Varios: Sí.

P: No es fácil entender esto. Esto lo tienen que preguntar a principio de año y no llegar a octubre sin saber... Son palabras que utilizamos todo el tiempo. Entonces, siempre tiene que haber alguien que levante la mano y diga "bueno, yo esta palabra no sé lo que significa". Nadie nace sabiendo. El problema es que alguien me diga en octubre que no lo entiende. Entonces, no podés haber entendido un proceso, desconociendo las palabras.

Como queda evidenciado, el enseñante remarca la relevancia de colocar el *énfasis en los conceptos*, profundizando su significado y evitando los anacronismos históricos. En el siguiente fragmento, los estudiantes de la Escuela 1 mezclan el contexto histórico del siglo XV (los españoles traficando esclavos a América) con los sucesos del siglo XVIII. Además, trasladan la realidad actual de los inmigrantes trabajando en las industrias a la Inglaterra del 1700. Otros de los problemas que dificulta el entendimiento de los temas es el traslado automático de los conceptos estudiados en Geografía.

P: ¿Qué significa Revolución Industrial?

A: Es un cambio en la industria. (Expresa un alumno).

P: La Revolución Industrial es el último paso al capitalismo. Porque justamente lo que se produce es un cambio a partir de la industria, no en la industria, sino a partir de ella. (Remarca las palabras en y a partir). No es lo mismo. La Revolución Industrial vino a sustituir a una economía preindustrial. Ya no es lo agrícola lo dominante, sino que se va a acelerar la producción de manufacturas.

A: Pero Inglaterra era re pobre si se dedicaba a lo agrícola, si mirá el terreno que tiene... (Señala el mapa)

P: Más allá del poco terreno que tiene, es terreno rocoso y cuesta mucho producir cereales.

A: Por eso...

P: Dice: "Comenzó en Inglaterra..." (Lee textual el cuadro proyectado en el pizarrón) La Revolución agrícola se refiere a un cambio casi total de la forma de producción. ¿Se acuerdan que ya vimos los cercamientos? ¿Del alambrado? ¿Qué hablamos de producir para el mercado?

A2: Sí...

P: Dice: "implicó transformaciones demográficas..." ¿Se acuerdan que la población había crecido?

A3: Sí...

A4: Ahora que me acuerdo... también lo del coso... lo del arado también.

P: Claro, los cambios tecnológicos.

A5: Sí, en Argentina había crecido también...

P: ¿Pero hablamos de Argentina?

A5: Ah... no...

P: Esto es sólo en Inglaterra. Hubo un crecimiento demográfico general. Dice "implicó transformaciones tecnológicas" que es un poco lo que hablábamos hoy...

A6: ¿Y ese aumento demográfico afectó en algo?

P: Sí, había más gente entonces hubo...

A7: Más consumo, más producción.

P: Claro, más mano de obra implicó el crecimiento de la producción manufacturera y de la producción agrícola.

A6: Entonces favoreció al crecimiento.

A3: Ah, pero los que trabajaban en la industria eran ingleses...

P: Y obvio... ¿qué se pensaban que eran?

A3: ¡Y qué se yo! Capaz que eran negros de África.

A1: O bolitas (risas)

A3: Qué se yo... si los usaban para una plantación por qué no para una industria...

A6: No, es que no tenían el conocimiento...

P: Si yo tengo una industria, qué me conviene tener: ¿obreros o esclavos?

Varios: Esclavos (Dicen al unísono).

P: ¿Esclavos?

A: Porque no les pagan...

A6: Si en el documental acaban de decir que vivían en situaciones de pobreza y demás ¿y eso no es esclavo?

(Hablan varios alumnos a la vez).

A5: Igual tenían que saber manejar las máquinas y todo...

P: Pero un esclavo ¿qué es?

A5: Alguien que no tiene libertad

P: Es mío, es mi propiedad... Yo al esclavo lo tengo que alimentar, lo tengo que cuidar, lo tengo que proteger, se me muere y tengo que comprar otro...

Varios: Ay... (Expresan sorpresa por lo que la docente dijo).

A4: Como un perro...

(Hablan entre ellos, no se logra distinguir el diálogo).

P: Y si chicos... en cambio un obrero trabaja un tiempo, yo le doy a cambio de su trabajo un salario y él tiene que arreglarse, dónde vive, dónde come... Yo les voy a pedir un favor, que se los pido todas las clases, no analicen el siglo XVIII con la cabeza del siglo XXI. No es la empresa actual, es la industria del siglo XVIII.

A2: SI es lo mismo, hoy trabajan también así de mal.

P: No... para tener obra social, para tener una jornada de 8 horas, para tener salarios dignos llevó más de 200 años de lucha.

A5: Aparte les convenía que la gente que trabaja sea de ese país, así no había tanta pobreza.

P: ¿Por qué se les ocurre que la gente que trabaja es de otros países? Les estoy preguntando en serio porque a todos se les ocurrió lo mismo.

A6: Porque en Geografía el año pasado vimos que los españoles sacaban esclavos de África.

P: Pero los españoles a los africanos ¿a dónde los llevaban?

A6: De África

P: ¿Hacia a dónde?

Varios: América.

A6: Bueno ¿y por qué no para ellos? Pero ¿si no quieren trabajar en América por qué no para Europa?

Varios: ¿Eh? ¿Qué decís?

A6: Bueno, no, dejá...

P: Chicos, la esclavitud es un gran negocio manejado por varios países y ese negocio sirvió durante muchos años hasta que dejó de ser útil tener esclavos. En América se utilizó en ciertos lugares donde no había población indígena que trabajara para las colonias (plantaciones de azúcar, de tabaco, en las minas). Y después los esclavos estaban en las casas, como servicio doméstico y pasaban de generación en generación como propiedad del amo.

Varios: Ah...

P: Chicos, ¿ustedes no vieron Roma y Grecia?

A6: Vimos... allá por el año...

A7: Vimos algo de Grecia... de Roma no.

A8: Vimos los dioses romanos y griegos...

Varios: En lengua lo vimos...

A9: Pero lo vimos como para hacer un trabajo, no lo estudiamos...

P: Bueno... la esclavitud es de la antigüedad. No es que los esclavos dejaron de existir, no es que en España la gente vivía rascándose porque había gente que trabajaba por ellos en América.

(Ríen).

P: No, en serio. En España la gente también trabajaba.

A10: ¿Pero qué hacían?

P: Cómo ¿qué hacían? La gente vivía del campo, cultivaban, tenían ganado, había clases sociales, desde el mendigo hasta el rey. Lo mismo en Inglaterra, acá vive gente, vive gente hoy en día. Hay desigualdad social. No son todos ricos y poderosos. Y no es que en la industria trabaja el inmigrante, eso es un concepto del siglo XXI. Las industrias, todas las fábricas se mantienen con mano de obra, con gente, ¿se entiende?

Todos: Sí.

P: Y no agarren los conceptos de Geografía y los peguen a la Historia, no es lo mismo. Ustedes en Geografía trabajan cuestiones del siglo XX.

Como queda reflejado, el aprendizaje de conceptos en Historia produce dificultades asociadas a su carácter diacrónico y cambiante así como al hecho de la densidad de abstracción. Así lo expresan los docentes entrevistados:

Hay un problema en la abstracción. Ayer una chica me dijo que el estado absoluto era un estado totalitario. Y yo le pregunte ‘¿por qué?’ ‘Porque hay monopolio del poder’. Entonces me parece como que en algún momento nos equivocamos en la enseñanza de los conceptos. En la escuela donde trabajo lo fuimos solucionando al usar medianamente la misma bibliografía y vamos hilando los conceptos año a año. Pero me parece que la abstracción es muy complicada, esta cuestión de los conceptos... (Entrevista n.º 4)

El problema es aprender a trabajar con la construcción del pensamiento abstracto, eso es algo que... que los chicos puedan definir un concepto... yo trabajo mucho con los chicos la diferenciación entre caracterizar, explicar, ejemplificar, comprender, desarrollar esas acciones lógicas que uno las da por sabida y los chicos no lo tienen... porque es justo la edad donde empiezan a desarrollar el pensamiento abstracto. Para mí siempre ha sido un desafío la elaboración de los conceptos, que es capitalismo, qué es burguesía, y eso sí es un problema, el desafío de que entiendan que es un proceso histórico... que los chicos puedan entender que es un proceso, que los procesos tienen corta, media y larga duración. (Entrevista n.º 17)

Vos viste que llegan a 3º año y no saben qué es el capitalismo. Hablás de burguesía y se quedan mirando. Ni te digo cuando vemos el liberalismo o las doctrinas económicas. Creo que habría que enfatizar más en el aprendizaje de los conceptos que les van a servir siempre para analizar otras realidades. Claro que es más complejo trabajar desde ahí, te demanda más tiempo y no todos han desarrollado el pensamiento abstracto, les cuesta pensar en términos conceptuales. (Entrevista n.º 30)

El aprendizaje de conceptos históricos ofrece dificultades para el alumnado de la enseñanza secundaria, ya que algunos necesitan de un ejercicio de abstracción para poder ser comprendidos. Como señala Prats (2000, 2001) su aprendizaje no sólo requiere definirlo sino aplicarlo a una explicación histórica. En palabras de Pagès (1998) “la complejidad del saber social se manifiesta en la creación y utilización de conceptos muy abstractos y, a menudo, de carácter polisémico” (p. 161). De este modo, como afirma el autor, el proceso de abstracción de los conceptos sociales requiere de un proceso de enseñanza y de aprendizaje que contemple las situaciones sociales y el mundo simbólico del alumnado para poder asociar los nuevos conocimientos a las nociones ya adquiridas.

Dada la complejidad de los conceptos históricos, una práctica habitual en las Escuelas 1, 2 y 4 es consultar a los docentes por los términos que no entienden o acudir a la búsqueda en el diccionario o en un dispositivo digital. Pues bien, ¿Basta contar con un glosario para fomentar la comprensión de los conceptos? Se observa que, pese a tener la definición del concepto frente a sus ojos, los alumnos no logran comprender el significado dentro del contexto singular que se aborda. En Historia, los conceptos cambian de significado según el período al cual refiera por lo que su comprensión conlleva una acción más compleja que buscarlos en el diccionario o tener un glosario de apoyo en las clases. Aunque contar con la definición no implica la comprensión del concepto, puede operar como un recurso auxiliar y un primer paso para trabajar con el concepto en profundidad.

La consecuencia es importante para los aprendizajes y las prácticas de enseñanza; 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.” (Audigier, 1991, p. 12. Cit. en Santisteban, 2010).

Cabe señalar que los DC en vigencia dividen los conceptos en estructurantes, transdisciplinarios y básicos, dependiendo del nivel de generalidad de los mismos y del

contexto de aplicación que posibilita. Estructurar el saber escolar a partir de conceptos, implica adquirir diferentes niveles de abstracción, complejidad y generalización. El lugar fundamental que detenta la comprensión de los conceptos en el despliegue de las explicaciones dialogadas se evidencia también en las observaciones de clases realizadas. En los ejemplos sucesivos se aprecia que los profesores suelen detenerse ante la aparición de un nuevo término cuyo significado aparece encriptado para los alumnos:

Ejemplo de la Escuela 2:

A: Pero... ¿acá pongo inestabilidad política? (Pregunta un alumno a la docente haciendo referencia a la actividad que están realizando).

P: La palabra inestabilidad política hay que explicarla, sola no dice nada, hay que explicarla.

A1: ¿El cómo es por la inestabilidad política?

P: Hay que explicar la inestabilidad... Atrévase a contestar, incorporando lo que estuvimos hablando, y luego las corregimos. Esa es la idea.

A: ¿Hacemos todas las preguntas o hacemos una y la corregimos, otra y la corregimos?

P: Hacemos todas y después las corregimos.

(Toca al timbre, salen al recreo. Al ingresar, retoman la actividad).

P: Si van a poner inestabilidad política me explican a qué se están refiriendo con inestabilidad política. No quiero palabras vacías. Quiero palabras que tengan contenido. Si yo respondo que es por la inestabilidad política tengo que especificar a qué me estoy refiriendo.

(Los alumnos comienzan a consultarse cómo van a responder).

P: Traten de no estar escuchando cómo lo va a poner el otro, que está poniendo y que no, concéntrense en la respuesta de cada uno y como cada uno se siente seguro y como cada uno lo puede explicar. Porque yo ya veo que como uno mencionó la inestabilidad política, todo el mundo quiere poner lo mismo.

(...)

P: ¿Qué es algo inestable?

A: Que cambia, que varía.

P: ¿Y si es política?

A: Que hay violencia...

P: A ver yo quiero que todos vayan a la página 40, en el anteúltimo párrafo de la página 40, yo voy a leer algo, quiero que todos lean conmigo.

(Varios alumnos buscan a página y párrafo indicado. La profesora comienza a leer en voz alta).

P: “Pese a los avances en la formación del Estado hasta 1799, Francia vivió una gran inestabilidad política”. ¡Punto seguido! ¿Qué significa el “punto y seguido”?

A1: Que sigue explicando...

A2: Que sigue el mismo tema...

P: Bien, pasa a explicar de qué se trató la inestabilidad política. “hubo intentos de golpes de Estado, desde la izquierda y desde la derecha, que trataron de desplazar del gobierno al grupo que conducía el Directorio, formados por políticos moderados.”

A: ¿Eso sería el golpe de Estado?

P: “Desde la izquierda se produjeron la Conspiración de los Iguales de 1796 y una revuelta de los diputados jacobinos en 1798. Ambos movimientos buscaban volver a las medidas radicales del gobierno anterior, como la ley de sospechosos, la ley de precios máximos y el sufragio universal, el voto para todos. Desde la derecha, por su parte, un sector monárquico constitucional protagonizó sus propios intentos golpistas en 1797. ¿Se entiende lo que el autor acaba de hacer?”

A2: Explicar la inestabilidad política...

P: Bien, cuando comienza y utiliza esas dos palabras, hace una introducción de lo que va a describir después.

A2: Yo te lo hice así y me dijiste que no...

P: No, no, yo no te dije que no. Yo no quiero que me pongan palabras vacías.

A2: Yo lo había puesto así...

P: Igualmente, lo que yo estoy preguntando es mucho más simple que lo que acabamos de leer. Lo que leímos no lo vimos todavía, entonces si ustedes responden, no deberían copiar la información textual porque si no van a incluir cosas que no vimos y que, por tanto, no entienden. Nosotros lo mencionamos de manera general pero no especificamos los intentos de golpe de Estado, solamente hablamos del de Termidor, es cierto... Entonces, estas cosas yo les permito que las pongan de manera general porque no lo hablamos puntualmente, porque lo que nos interesa a nosotros es ver por qué no duran estos gobiernos.

A3: Porque fueron inestables.

(Risas).

Risas.

P: Evidentemente, hay una disconformidad por parte del pueblo pero también dentro de la estructura de gobierno. Hay una lucha por el poder. La información si ustedes la ponen tan específicamente, copiada del libro, lo tienen que entender, no lo copien por copiar.

A: Lo estoy poniendo con mis palabras...

P: Está bien, tiene otro valor con tus palabras. Pero lo tienen que entender, sino no lo pongan.

(...)

Ejemplo de la Escuela 2:

P: ¿Qué es la burguesía?

A: Un burgués... eh...

A1: Comerciantes...

A: Esto es lo que yo tengo entendido de lo que son los burgueses... era la gente que daba la plata para las empresas, las empresas no...

P: Capitalistas

A: Capitalistas, también artesanos...

P: Artesanos y ¿qué más? Si no saben lo que significa, ¿por qué no preguntan antes? Desde primer año que vienen hablando de burgués.

A: No, el año pasado.

A2: El año pasado.

P: ¿Cómo hacen para llegar hasta acá sin saber eso? Aquellos que vivían en los burgos, de ahí viene la palabra “burgués”, son aquellos que no son de la nobleza pero tampoco pueden ser considerados como pueblo llano. Son artesanos, comerciantes, profesionales, intelectuales, aquellos relacionados con una valoración del trabajo que antes no existía. No me van a decir que no lo vieron...

A3: Lo vimos pero nos olvidamos.

Ejemplo de la Escuela 3:

P: La democracia, ¿qué significa? Ese es un punto que me interesa. ¿Qué es la democracia?

A: Todos tenemos derecho a todo.

P: ¿Por ejemplo?

A: Podemos votar.

A5: A votar...

P: Los griegos empezaron a tener un gobierno diferente en el que participaban a través de asambleas. No era igual a nuestra democracia. Porque hoy nosotros ¿cómo identificamos la democracia?

A: Por los derechos.

A4: La votación.

A5: Derecho a expresar lo que pensamos.

P: Bueno, pero el derecho al voto en esa época sólo estaba para...

(El diálogo se interrumpe).

(...)

Situar el *énfasis en los conceptos* al momento de abordar la Historia permite a los docentes contextualizar los procesos estudiados y promover una enseñanza que trascienda el acontecimiento, permitiendo al alumnado utilizar el concepto para otras realidades históricas. Es decir, vertebrar los contenidos por medio de conceptos ayuda a sintetizar la realidad social o histórica y ordenarla de acuerdo con marcos teóricos concretos (Pagés, 1998). De acuerdo con Santisteban (2010), estos procesos de pensamiento histórico son de gran dificultad, pero es esencial plantearlos en la enseñanza de la Historia. El valor del

aprendizaje de los conceptos radica en la posibilidad de aplicarlos en nuevos conocimientos, en la realidad inmediata del alumno así como en las decisiones que se tomen como ciudadanos (Pagés 1998). Por tanto, ofrece un tipo de aprendizaje más complejo que el memorístico o factual. Desde la concepción de Santisteban (2010), los hechos son elementos auxiliares de la comprensión histórica, mientras que los conceptos son los instrumentos esenciales para dicha comprensión.

En el siguiente ejemplo de la Escuela 3, se entrevistó un acercamiento al concepto de *empatía* a partir del conocimiento de la Historia y la invitación a reflexionar sobre los sentimientos de personas distantes en el tiempo.

P: Aparece acá una relación entre el país que se apropia de las tierras y el país que se llama colonia de alguna manera. El país que va y se apodera de ese territorio, es el país que ¿en qué situación económica se encuentra?

A: El mayor.

A1: El más rico.

P: ¿Qué actividad desarrolla?

A1: Industria.

P: Bien, son países industrializados. Y, en este caso, los chinos son los que van a ser... ¿podemos decir víctimas?

Varios: Sí...

P: ¿Por qué?

A: Porque vos dijiste... porque le sacaban todo.

A2: Le sacan toda la tierra...

P: Le sacan sus recursos, la tierra... Va a quedar dominada, sometida a otro país.

A: ¿No tenían ametralladoras los chinos?

(Risas).

P: ¿A dónde fueron los ingleses? ¿A qué continentes?

A: África...

P: En África los pueblos que vivían no tenían todo ese desarrollo tecnológico, entonces fueron sometidos más fácil.

A: No tenían ametralladoras...

P: Entonces, en esta situación de imperialismo, ¿Cómo habrá sido visto por los países industrializados y cómo habrá sido visto por los países de Asia y de África? ¿Qué les parece?

(Los alumnos no responden).

P: Piensen ustedes, por ejemplo los chinos tenían que aceptar que una de sus regiones sea controlada por Inglaterra, otra por Japón, los franceses... ¿Cuál sería su punto de vista al sentirse sometidos por otros países?

A2: ¿Y cómo van a estar?

A: Se sentían robados.

A2: Contentos no iban a estar...

La Historia puede constituirse en un puente para comprender los sentimientos y los móviles de las personas que actuaron de determinada manera en el pasado. Para tener valor histórico, la empatía debe estar unida a la contextualización, a comprender el significado y los móviles de la acción dentro del período histórico en cuestión, aspecto sobre el que no se alcanza a profundizar en el ejemplo presentado.

En opinión de Levesque (2008) la historia escolar contribuye a desarrollar la imaginación, la empatía y la educación moral. La empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas. Para este autor, no podemos decir simplemente a los estudiantes que Hitler fue malo, los educadores han de dirigir a sus estudiantes a descubrir por qué es considerado malo, por qué motivos y desde qué evidencias. Sólo así ayudaremos a los estudiantes a utilizar la empatía y a realizar juicios morales de manera apropiada en historia. (Santisteban, González y Pagès, 2010, p. 4)

Junto con las *prácticas frecuentes* que fomentan las *relaciones entre el pasado y la actualidad* y el colocan el *énfasis en los conceptos*, se encuentra un tercer pilar de las explicaciones dialogadas construido sobre la necesidad de fomentar la *ubicación temporal* de los alumnos. La relevancia del aprendizaje del tiempo histórico y los problemas que de él derivan se reconocen como un asunto de sumo interés dentro de la Didáctica de la Historia. Prats (2000, 2001) ha especificado que el tiempo histórico resulta de la superposición de variados periodos y diferentes ritmos de cambio, discontinuidades y percepciones sociales, por lo que su aprendizaje genera muchas dificultades.

En los casos observados se promueve la *ubicación temporal*, principalmente la relacionada con el tiempo cronológico, acudiendo a la realización de líneas de tiempo. El caso de la Escuela 2 es ejemplificador, ya que varias de las clases presenciadas iniciaron con la elaboración, por parte de un alumno escogido por la docente, de una línea temporal en el pizarrón. Si bien el uso de la línea de tiempo redundaba 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. Durante el devenir del diálogo transcrito más abajo, el alumno permanece en el frente, parado y la docente sentada en su escritorio. El estudiante realiza una línea cronológica que incluye los principales sucesos de la Revolución Francesa mientras la docente solicita a los compañeros que efectúen correcciones.

P: Hacemos la línea de tiempo para ubicarnos en tiempo y espacio ¿Hasta acá alguno tiene alguna duda?

Varios: No, no.

P: J.L acá A. te hace una observación sobre tu línea de tiempo...

A: Esto que está acá me lo agregó F. En realidad yo había hecho hasta acá (señala en el pizarrón la mitad de la línea de tiempo).

P: ¿Cómo es eso? ¿No es tu línea de tiempo?

A: Bueno, sí... él me lo corrigió y yo consideré relevante agregarlo.

P: Más allá de que tu compañero te haya agregado información, vos tenés que saber por qué lo estás poniendo. ¿Por qué pusiste en 1791 monarquía constitucional?

A: Porque en 1791 surge la monarquía constitucional.

P: ¿Por qué? ¿En razón de qué?

A: No sé (responde el alumno que está copiando la línea en el pizarrón).

P: ¿Por qué hablamos de una monarquía constitucional? (Dirige esta vez la pregunta a todo el curso)

A1: Porque en ese año se crea la Constitución.

P: ¿Y qué establecía la Constitución?

Varios: Los Derechos del Hombre...

P: Sí, pero aparte un acuerdo, a partir de ahora el rey debe respetar las nuevas medidas de la asamblea.

A2: Al pueblo...

A3: ¿Esas medidas son...?

P: Esta es la razón para que el poder se modifique.

A4: El poder no va a estar sólo en el rey.

P: Exactamente. ¿Se entiende J.L. por qué ponemos 1791?

A: Eh... porque el rey ahora tenía que respetar eso...

P: ¿Qué es eso?

A: La monarquía constitucional...

P: Él es parte de la monarquía... ¿qué tiene que respetar el rey? Cuando lo decís así son palabras vacías... Tenés que llevar con contenido las palabras.

(...)

P: Acá, A. te hacía una observación sobre tu línea de tiempo.

A2: Preguntaba: ¿vos ponés monarquía constitucional en 1791 porque empieza ahí? Porque no se entiende. Está como suelta la palabra en la línea de tiempo.

A: Bueno, sí, ahí empieza.

P: Bueno, arréglalo porque a vos te va a costar después para estudiar.

(El alumno comienza a modificar la línea. En vez de borrarla, la arregla y comienza a mezclar procesos).

P: Sentido común J.L. ¿Cuándo Luis XVI asume el poder? No importa el año. Sentido común. La revolución quiere cambiar el régimen francés, pero ¿desde cuándo está la monarquía absoluta en el poder?

A: No sé.

P: A ver chicos ¿desde cuándo tenemos monarquía absoluta?

Varios: Desde 1789...

A2: No, no ese año fue el de la Revolución (Una alumna corrige a un compañero).

(Se para otro alumno a marcar una línea que marque la temporalidad de la monarquía absoluta. Usa fibra color verde para diferenciar lo marcado por J.L. Agrega una línea continua a la izquierda de lo dibujado por J. L.).

P: Muchas gracias, sentate. (Se sienta). ¿Se entiende lo que marcó? (Pregunta a J. L.).

A: No, no entiendo. Explicame (le pide al compañero que le diga qué marcó).

A3: ¡La monarquía absoluta!

P: Bueno, a ver es que entonces no entendiste la Revolución Francesa. Francia, como muchos países en Europa había sido gobernada por reyes desde la Edad Media. Esto es una línea de tiempo, estamos en el siglo XVIII. Si yo hablo de la Edad Media, te podría decir siglo X, siglo XI, siglo XII. Estamos en 1789. ¿Vos podés marcar el 1100 acá? (El alumno marca en la pared ficticiamente donde estaría el siglo XII).

A: Sí.

P: ¿Dónde podés? ¿Hasta dónde? Seguí por la pared.

A5: Tiene que dar toda la vuelta.

P: Ahí, por donde está A.

(El alumno se coloca al lado de una compañera).

P: A. está en la Edad Media.

(Ríen).

P: Ahora avanzá un poco. (El alumno se traslada por el salón). Bien. Ahí estaría el siglo XV, ahí el XVI. Y un poco más acá el XVII.

(El alumno se va moviendo por el aula, marcando simbólicamente la pared lateral del aula como si fuera una línea de tiempo).

P: Bueno, ahí estarías en el siglo XVII que es cuando nace la monarquía absolutista en Francia. ¿Entendiste por qué S. marcó eso en verde? (en la línea de tiempo)

A: Sí, porque empieza antes, pero debería ser más acá. (Señala la pared lateral).

P: Exactamente pero lo estamos marcando simbólicamente. No podemos rayar la pared. Esta es una línea simbólica para entender cómo van pasando los años y los siglos. La Revolución termina con algo que viene sucediendo hace siglos. No la puedo marcar en 1789, acá no empezó la monarquía absoluta.

Las prácticas evidencian que la ubicación temporal se erige como uno de los ejes de las explicaciones dialogadas, principalmente la concepción del tiempo cronológico abordado mediante el uso de la línea de tiempo. 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.

El diseño curricular hace mucho hincapié en ubicarse en el tiempo y el espacio, y eso es algo que les cuesta mucho... es algo que no lo pueden entender, no sé a qué se debe... Los chicos no logran entender cuándo comienza la historia, es como que les están hablando en chino. (Entrevista n.º 9)

Puede parecer muy trivial, pero una de las principales dificultades que encuentro es la de ubicarse en el espacio y en el tiempo. Son cosas que uno no advierte porque las tiene incorporadas... pero los chicos no lo saben no sé si por una cuestión de maduración cognitiva o por una cuestión de desidia de la primaria pero es muy difícil que un chico pueda representar una línea de tiempo, ni hablar de la simultaneidad de los tiempos, etc. (Entrevista n.º 3)

El otro problema lo tenemos con la geografía, que ha dejado la geografía física de lado y entonces los chicos no tienen noción de espacio. Eso para nosotros es muy difícil, tenemos un doble trabajo porque yo les tengo que enseñar la temporalidad y el espacio. (Entrevista n.º 4)

Dificultades relacionadas con el tema de incorporar los conceptos, principalmente la dimensión temporal. (Entrevista n.º 11)

En los relatos se evidencia que el tiempo aparece muy asociado al espacio, dado que son categorías que se encuentran en estrecha relación y que se erigen como los objetos de estudio privilegiados de las Ciencias Sociales. Esta concepción subyace también a los DC, los cuales consideran que ambas categorías funcionan como *conceptos estructurantes*. Es decir, atraviesan los contenidos propuestos para trabajar, resultando en una “fecunda base y una estructura para la organización de los contenidos y las decisiones que implican la

selección de los objetos de estudio”.⁵¹ La ubicación espacial también opera como una preocupación de los docentes observados que incorporan el mapa a sus clases y fomentan actividades que incluyen las representaciones de los alumnos sobre el espacio. Tales cuestiones se abordarán en el apartado 5.2.3 que se concentra en el uso del mapa como uno de los sostenes de las tareas escolares.

En cuanto a la ubicación temporal, el Curriculum 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. 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, reto continúa siendo reinventar el tiempo pero desde nuevas perspectivas, poniendo en evidencia las visiones sobre la Historia que subyacen a la cronología básica que se suele enseñar dentro de las aulas, proponiendo así nuevas configuraciones sobre la temporalidad humana.

El cuarto eje que vertebra las explicaciones dialogadas es la *batalla contra el estudio memorístico*, contra las acciones tendientes a “copiar y pegar” fragmentos del texto o a realizar transcripciones automáticas sin comprender el significado. La tendencia al estudio memorístico se relaciona estrechamente con las *prácticas frecuentes* de lectura y escritura de los alumnos, caracterizadas por implicar escasa elaboración y por consistir en copias textuales trasladadas de otras fuentes. De acuerdo con la investigación desarrollada por González, Carnevale y Billan (2012), un alto porcentaje de docentes afirma que las dificultades de los alumnos para la lectura y escritura son el principal problema para la práctica en el aula. En los relatos de los entrevistados, también aparece como un factor de peso y un motivo de preocupación. De acuerdo con Dussel (2012), la afirmación *los alumnos no leen* puede ser un prejuicio, pero representa también la verificación de una

⁵¹ Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2009, p. 25.

dificultad que muchos docentes reconocen al realizar algunas operaciones en las aulas, variando de acuerdo a las condiciones pedagógicas.

Los chicos tienen falta de hábito de la lectura. (...) Los alumnos no saben leer, les cuesta mucho acercarse a un texto, mucho más complicado si pensamos en la interpretación de un texto. Igualmente esto depende del grupo con el que te encuentres (...) Ellos entienden lo que les estás explicando pero al volcarlo a la hoja te lo escriben en un renglón. (Entrevista n.º 1)

Otro problema básico es que no les gusta leer, no tienen hábitos de lectura. Este déficit se ve a la hora de contestar consignas. (Entrevista n.º 14)

Los chicos tienen problemas para interpretar consignas y para redactar. Donde yo hago una pregunta y busco que desarrollen una idea tienen grandes problemas la mayoría (...) Los chicos no desarrollan, no saben leer un texto y decir qué es lo importante de acá y esto les tiene que servir para cualquier materia. (Entrevista n.º 15)

Un problema común es la falta de hábitos de lectura... otro problema común es el vocabulario cada vez más acotado... por ejemplo en historia trabajamos con mucha escritura y ahí se evidencia el gran problema de cómo ponerse a escribir, como armar oraciones, cómo describir, cómo explicar. (Entrevista n.º 16)

Por tanto, se observa que muchas de las actividades desarrolladas en el aula implican a la lectura y la escritura como actividades básicas que apuntan a comprender el texto, fomentar la unión de ideas y trascender la simple sucesión de hechos. Es decir, los docentes se enfrentan cotidianamente a la *batalla contra el estudio memorístico*, teniendo como armas principales los ejercicios de lectura y escritura en pos de fomentar el procesamiento de información, la elaboración personal y la explicación con palabras propias. Como explica la profesora de la Escuela 2 a sus alumnos:

P: Es que no se trata de repetir textual lo que dijo el otro, se trata de estudiar. Si vos estudiás, te sentás... Vos podés escuchar al otro y te puede servir para revisar y recordar cosas que se pierden en la memoria, pero no podés repetir el proceso y una explicación. Noto que falta madurez intelectual pero también los veo muy añiñados cuando escriben. Vieron que los chicos más chiquititos entienden las cosas más literalmente, pero hay cuestiones que requieren una doble interpretación. La Revolución Francesa es un proceso

muy complejo y se quedaron con lo más literal. En el punto que más se equivocaron fue en el que debían elaborar un texto. Me preocupa mucho que se queden en lo literal del texto y no puedan abordar lo abstracto ni puedan comprender en profundidad.

(...)

P: Cuando vos entendés algo de manera literal significa que entendés el significado de la palabra que tenés delante. No tenés que pensar en un doble significado. ¿Viste cuando te hacen un chiste que tiene doble significado?

Varios: Sí.

P: ¿Cómo te das cuenta que tiene doble significado?

A: Tipo como cuando decís “me pasó algo y me morí”.

P: Claro, eso tiene un doble significado, no se puede interpretar literal. Entendemos que la situación lo superó, quiere decir eso. Algo que puede tener más de un significado pero, a su vez, de ese doble significado podés sacar una conclusión personal. Eso requiere una madurez intelectual que parte de leer, leer e incorporar vocabulario. La práctica viene del leer mucho y ustedes no leen, no ustedes particularmente sino que son una generación que no lee mucho sino que ven más, todo les entra más por la imagen. Eso les llega más rápido. Ahora también hay que interpretar las figuras, los colores, los símbolos. En Historia yo tengo un texto y si leo un texto muchas veces puedo sacar distintas conclusiones para no quedarme con lo literal. Si lo leo una sola vez, me quedo con lo literal. Yo diría que el 80% de las evaluaciones entendieron el proceso de forma literal. Hay una pregunta concretamente que es la pregunta dos que decía ¿Cuál es el vínculo entre la Independencia de Estados Unidos, La Revolución Francesa y la revolución de 1810? Yo no les estoy diciendo que escriban literalmente, les pido que tengan en cuenta las causas de esos hechos ¿Hay algo en común en esos hechos? Solamente N., L., y J. son los únicos que alcanzaron a madurar las ideas. Lo que tienen que hacer en la evaluación es madurar las ideas, no estudiar en un día. Los que nunca habían estudiado hasta la cuatrimestral, no pudieron elaborar la información.

(...)

A: Es que para mí hay que trabajarlo desde antes (al entendimiento literal del texto)

P: S. es que lo venimos trabajando.

A: No, pero no digo con vos.

P: ¿Vos decís desde primer año?

A: Claro empezar más o menos a hacerlo como vos decis...

P: Lo que pasa es que si yo te doy un texto de estos y lo hacemos desde el primer año... puede ser... pero esto no requiere sólo de hacerlo desde la escuela, también desde casa, no todo el mundo tiene en casa a alguien que lo incentive a leer. Así se empieza como cuando contás una película. Empezás a poner interpretaciones propias. Pero hay veces que no se puede porque depende del gusto por la lectura. Esto no se logra sólo en la escuela. Esto no era una evaluación para estudiar de memoria.

Así, junto con las prácticas de lectura y escritura en el aula, prevalecen las expresiones “copiar de acá hasta acá” o “copiar y pegar” que describen lo que algunos

educandos creen necesario y conveniente realizar al momento de estudiar la materia. Por tanto, las explicaciones y la acción del docente-guía tienden a fomentar que los alumnos eviten el estudio memorístico así como la copia irreflexiva de información o datos aislados. La permanencia de tales prácticas se relaciona con el hecho de que repetir la lección o los contenidos de forma memorística es una práctica de estudio habitual que, en algunos casos, proporciona resultados efectivos en el corto plazo aunque, en otros, el esfuerzo por memorizar resulta infructuoso.

Ejemplo de la Escuela 2:

P: ¿Pondrías un poquito de vos para usar algo que se llama curiosidad y averiguar a qué me estoy refiriendo cuando hablo de República? Los demás, bueno, si lo miran así a J.L. doy por hecho que este ejercicio de llenar de contenidos las palabras ya lo han hecho...

A: No profe, nos pasa a todos.

P: ¿Esto que le pasa a él les pasa a todos?

A: Y... nos pasa a muchos seguro...

P: Nunca se preguntaron ¿por qué les pasa esto? ¿Por qué en algunas evaluaciones les va mal?

A1: Porque no estudiamos... porque hay que estudiar, sentarse.

P: ¿Y qué es estudiar?

A2: Leer hasta entender.

P: Sentarse y leer. ¿Eso es estudiar?

Varios: No

A2: Dije "entender".

P: ¿Quién dijo "entender"?

A2: Yo. (Levanta la mano)

P: Y entender, ¿qué es?

A4: Comprender el significado.

A: No memorizar.

A3: Es estudiar, no de memoria.

P: Ah... entonces entender es llenar de significado las palabras. ¿Cuántos sabían esto?

(Muchos levantan la mano).

A1: Por ahí lo sabés pero no lo hacés.

P: ¿Y por qué no lo hacen?

A5: Lo sabemos, pero no lo hacemos.

P: ¿Por qué?

A5: Porque así es más fácil...

A: Si estudio de memoria, apruebo.

Ejemplo de la Escuela 4:

(La docente le está tomando lección a una alumna para levantar nota. La estudiante no consigue relacionar las ideas).

P: ¿Hará falta que te sientes un rato más a estudiar?

A: No, estudié. Pasa que estudio de memoria.

P: ¿Y por qué estudiás de memoria?

A: Porque como que me acostumbré así, siempre estudié igual. Viste con esos cuadros que yo hacía que no me sirven... está todo suelto y después no sé relacionar... en Historia no me sirven.

(...)

A: ¿No me querés preguntar algo de la Guerra de la Triple Alianza?

P: Es que eso es lo que tenés muy bien en la prueba... yo quería que mejores las cuestiones que no comprendiste... ¿Entendés, I.? Porque acá hay un problema en la forma de estudiar, no es que no te hayas sentado, pero persisten los problemas.

A: Es que me pasa en todas las materias, por eso mamá me llevó a la psicopedagoga. Por ejemplo, estudio o como te expliqué... que me toman, pero estudio todo suelto, no se relacionar.

P: Bueno, pero es importante que podamos ver el problema. No sé si te conviene sentarte más adelante, para escuchar más en clase...

A: A mí me sirve estar al lado de J. para hacer las actividades y porque ella también me explica.

P: Bueno, entonces te quedás al lado de ella. Te quedás ahí, ¿sí? Y yo creo que en la próxima prueba vamos a poder mejorar esto. Ahora andá y ponete a trabajar.

Los ejemplos expuestos evidencian la persistencia de la idea comúnmente asumida sobre la necesidad de memorizar los contenidos históricos y de que la Historia precisa de la retención de fechas, nombres propios y acontecimientos que sólo pueden ser repetidos de forma memorística. Esta concepción concuerda con la visión socialmente aceptada sobre la materia, que contrasta con la sostenida por los docentes. De acuerdo con Maestro (2001), las nociones que los profesores tienen de la Historia determina la forma en que se organiza la enseñanza de los contenidos. Es decir, la manera de entender el rol de la explicación, el papel de la lectura, la escritura, la formulación de consignas, la idea de tiempo histórico y la forma de estudiar que ellos consideran como la indicada, contribuyen a configurar las decisiones que el docente toma sobre aquello que es útil y pertinente fomentar en el aula, signando las particularidades de las prácticas cotidianas. Así, una de las preocupaciones

principales de los docentes es la de llevar adelante la batalla contra el estudio memorístico, que se relaciona estrechamente con el copiado irreflexivo de la información:

Otra cosa es que les cuesta despegarse del manual: ‘¿de acá hasta acá copio?’ Por eso insisto en que elaboren ellos mismos las respuestas... a media lengua, no importa, pero que sean respuestas de ellos (...) Les cuesta mucho relacionar los acontecimientos, hacer un cuadro, yo les digo que no importan las fechas, los nombres, sino el porqué de las cosas, están muy pegados al manual. (Entrevista n.º 9)

Otro problema es la copia textual: ‘de acá hasta acá’ esto es porque les cuesta interpretar lo que están leyendo, es más fácil copiar aún sin entender. (Entrevista n.º 22)

Uno de los problemas más habituales es que los alumnos no encuentran el sentido para estudiar Historia. Están muy acostumbrados a resumir textos, a copiar de forma textual, a repetir como loros y lo peor es que ellos creen que eso es lo correcto. Es más fácil repetir que procesar. (Entrevista n.º 12)

Yo creo que otra cosa que ellos hacen mucho si vos les das una actividad te copian ‘de acá a acá’, yo les digo: ‘no se puede copiar textual’ pero tienden a la copia sin saber lo que están escribiendo. (Entrevista n.º 20)

El problema es que los alumnos estudian de memoria. Quiero que agarren un párrafo y puedan sacar una idea principal. Quiero sacarles la idea del manual ordenadito y que ellos puedan tomar un texto y poder ver qué es lo importante. Vos le das preguntas y si no aparecen en el orden que tiene el texto, no saben hacerlo. (Entrevista n.º 29)

En los relatos docentes, el copiado irreflexivo de información así como el estudio memorístico afloran como una de las principales dificultades de la enseñanza de la Historia. Por tanto, es dable esperar que, en el conjunto de observaciones realizadas, se libere una constante *batalla contra el estudio memorístico*. Esta contienda implica que los enseñantes soliciten permanentemente a sus alumnos que eviten “copiar y pegar” la información al tiempo que insisten con firmeza en explicar por qué es mejor entender, comprender los conceptos y estudiar otorgando significado a lo que se lee y escribe.

Ejemplo de la Escuela 1:

(Los alumnos están preparando la lección, buscan palabras que puedan decir a sus compañeros en la lección).

A: ¿Podemos ir afuera? ¿Así yo le digo mi parte a ella?

P: Sí, pero acá nomás... no hagan ruido que en 2° están en clase.

(...)

(Se observan alumnos estudiando la lección de memoria).

P: No estudien de memoria, tienen que explicarlo con sus palabras.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: Quiero que me escuchen dos minutos. La idea del trabajo no era que copiaran textual lo que decía el texto, era que sacaran las ideas principales, comprender el texto, ¿sí? Estudiarlo y prepararlo para explicarlo a los otros, sin estudiarlo de memoria. Lo que vamos a hacer ahora es, yo voy a hacer un paneo general y vamos a empezar. Y para el lunes que viene van a terminar de leer este capítulo. Siempre tengan en cuenta que si ustedes no saben una palabra, la buscan en el diccionario. Entre el siglo XIV y el siglo XVII se da la transición (...)

Ejemplo de la Escuela 4:

P: Chicos, cuando yo les doy preguntas, no se responden subrayando el libro. Nunca. No se responden recortando una fotocopia y pegándola. No se responde copiando textual. No se responde imprimiendo varias páginas. Tengo que escribir, reelaborar como hizo M. con el concepto de “división internacional del trabajo”. Tengo que buscar la manera de explicarlo con mis palabras, de entenderlo. Tengo que poder explicarlo, por eso copiar textual no sirve.

Como se afirmó más arriba, la *batalla contra el estudio memorístico* se libra en el desarrollo de las explicaciones dialogadas pero también en el terreno de las prácticas de lectura y escritura, ya que es allí donde se evidencia cómo los alumnos procesan, sintetizan y desarrollan la información. Además, se vuelve patente si los estudiantes logran comprender y resignificar lo estudiado o si optan por “copiar y pegar” de forma automática. En el siguiente fragmento de la Escuela 3 se observa que la docente busca que los alumnos reelaboren las lecturas al tiempo que pone en evidencia la gran dificultad que conlleva lograr que escriban *con sus palabras*.

P: ¿Por qué no avanzás?

A: Señora a ver si lo que marqué (en el texto) está bien...

P: Acá podés poner que cuando un país tenía más colonias... ¿qué pasaba?

A: Era más prestigioso, más poderoso.
(La profesora continúa leyendo la información que la alumna resaltó en el texto)

P: ¿Cómo sería eso mismo que estás leyendo pero con tus palabras?

A: Que entre el siglo XIX y XX...

P: ¿Cómo lo entendés vos? ¿Qué países? ¿Cómo dirías expansión pero con otras palabras? ¿Qué significa “vasto”? Es algo muy grande.

A2: Cri-cri.

A: ¿Cómo señora? ¿Cómo?

P: Vos ahí subrayaste en el libro, pero deberías ponerlo con tus palabras. ¿Qué significa vasto? Muy grande... Entonces, los ingleses, debido a su desarrollo industrial se expandieron...

(Las alumnas copian).

P: Con las palabras de ustedes lo escriben.
(...)

(Cuando los alumnos vuelven del comedor se van incorporando a los grupos que ya venían trabajando).

A1: ¿Y? ¿Cómo vamos? ¿Estaba bien lo que habíamos puesto?

A2: Vos dictame. Andá haciéndolo con tus palabras.

A1: ¿Eh? ¿Estás loca vos?

A2: Dale, yo también lo voy cambiando.

La docente va grupo por grupo, despejando dudas, explicando contenidos que ya explicó para todo el grupo, intentando que no copien textual.

En el ejemplo consecutivo de la Escuela 4, se observa la insistencia de la docente para lograr que los alumnos respondan las preguntas planteadas *con sus palabras*, sin repetir lo escrito en sus carpetas.

P: Tenían tres preguntitas de deber...

(Los alumnos están dispersos, hablando, haciendo chistes).

P: Los que aún no sacaron la carpeta, por favor, sáquenla. O. te escuchamos... Pregunta número 1. (La pregunta se refería a por qué las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda pueden ser denominadas como fundacionales).

Todos: Uh...

A: No lo hice.

P: O. a ver... libreta o agenda al lado en la clase y anotá las actividades de deber. ¿Puede ser? Ya van dos veces que no hacés las actividades. L. ¿podrás leer?
(El alumno lee la respuesta en voz muy baja, no se logra escuchar).

P: La respuesta está muy bien. ¿La podrías explicar con tus palabras?

A1: Como que fueron las primeras presidencias muy importantes para que el país se uniera.
A2: Hicieron cosas fundamentales.
P: ¿Podés leer I.?
A: No lo hice.
P: M. ¿vos?
A: Yo pedí la tarea pero no me dijeron de las preguntas. No me dijeron nada...
A: Tratá de cuando pedís la tarea, verificar con dos o tres alumnos así chequeás información.
P: ¿G?
A: Se les dice *fundacionales* porque pusieron las bases para las nuevas leyes, la educación, unidad política, moneda...
P: ¿Y de lo que hablamos en clase te quedó algo? La pregunta se repitió dos clases... se supone que con la explicación tenían que enriquecer la respuesta. Primero todos respondieron un renglón, la idea era enriquecerla. ¿M. querés agregar algo más?
A: Se llamaban presidentes fundacionales porque fueron importantes para unificar la nación y crearon un poder federal.
P: ¿Qué significa *federal*? ¿De dónde copiaste eso M.?
A: No... vi un video.
P: ¿Un video?
A: Sí, en serio, vi un video.
P: ¿Viste un video para responder?
A: Sí, porque del texto no entendía nada...
P: Ok. Pero entonces, poder federal ¿a qué se refiere?
A2: A las provincias.
P: Claro, hace referencia a las provincias. Ahí hacé un asterisco y completá la información. (Le dice a M.) Bueno, M. qué buena tu estrategia de ver un video, me gustó. Pero la próxima vez buscá las palabras que no entiendas, si no las copiás sin sentido. C., pasemos a la pregunta dos.
A: ¿Por qué la cuestión de los caudillos era preocupante en esa época? Igual está mal...
P: No importa que esté mal, vamos a leerla.
(Los alumnos leen muy bajo y hay mucho rumor de fondo. No se llega a escuchar).
P: ¿Te puedo pedir que hablen con más ganas, con más fuerza y leas con mayor claridad?
A: Sí. El gobierno central tuvo que enfrentar diferentes situaciones en el interior del país como los enfrentamientos de los caudillos del litoral... (sigue leyendo, comienza a nombrar todas las sublevaciones)
P: Bien, detallaste cada una de las sublevaciones y levantamientos. Es un tema interesante pero lo vamos a ver de forma general, sin especificar en cada caudillo. ¿Cuál era el conflicto entonces, lo podés explicar con tus palabras C.?
A: Que los caudillos no querían perder poder en cada una de las provincias... frente al estado nacional no querían dar el poder que habían ganado...
A2: Algunos caudillos estaban en contra del poder central, porque ellos veían que su población vivía en condiciones de pobreza... Pedían vivir en mejores condiciones.

A3: ¿Y no se las daban?

P: Había desigualdad entre las provincias...

(...)

Es evidente que el hecho de que los alumnos elaboren sus respuestas en vez de copiarlas del libro de texto o de otro material conlleva un proceso mucho más complejo que requiere dedicar mayor tiempo para la reflexión, dado que implica procesar los contenidos, comprenderlos y establecer relaciones entre ellos. Por lo tanto, los alumnos suelen optar por la salida más sencilla que es la repetición memorística y la copia textual del libro, el sitio web o la fotocopia. Tal predisposición al “cortar y pegar” también puede estar ligada al tipo de consignas planteadas por los docentes. Este vínculo se evidencia en un intercambio de la Escuela 4:

A: En la pregunta 2 tengo que buscar cuáles fueron los objetivos, ¿no?

P: Sí, propósitos es sinónimo de objetivos. Pero no copies textual, por favor.

A: No, igual no puedo. La tengo que armar porque está toda separada.

Así, el tipo de consignas que se esboza puede influenciar el modo de resolución por el que el alumno opta. Es decir, las preguntas que buscan una respuesta específica son más susceptibles de ser copiadas de forma textual mientras que las que exigen una elaboración de los contenidos tienden a dar más libertad en el armado de la respuesta, así como aquellas que buscan la síntesis de información. Como explica Aisenberg (2005), existen distintos tipos de consignas para trabajar un texto, algunas de ellas apuntan descomponer la información mientras otras otorgan más libertad a la lectura del alumno, puesto que se presentan más abiertas y apuntando a una visión más global. Estas últimas invitan a conocer alguna cuestión amplia sobre el objeto de estudio y coloca a la lectura como la actividad central de la enseñanza.

Como se ha analizado, los profesores libran la *batalla contra el estudio memorístico* a partir de promover las prácticas de la lectura y la escritura en Historia. Así, procuran evitar la acción de “copiar y pegar” e impulsan, en su rol de *docente-guía*, el estudio comprensivo y la reelaboración de los contenidos “con sus palabras”. Además, los

profesores advierten sobre los inconvenientes que conlleva el estudio memorístico, práctica difícil de desarraigar ya que responde a una concepción sobre la Historia fuertemente sostenida por el discurso social dominante.

5.2.2 Prácticas posibles (contextualizadas)

Como se ha analizado en los apartados previos, los docentes, en tanto sujetos que actúan en un contexto de autonomía relativa (Monteiro, 2007), desarrollan diversas estrategias para lograr que el alumno aprenda, prevaleciendo las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes*. Las mismas, privilegian trabajar sobre cuatro dimensiones: las relaciones entre el pasado y la actualidad, el énfasis en los conceptos, la ubicación temporal y la batalla contra el estudio memorístico. Cabe señalar que las concepciones de los docentes sobre aquello que se debe enseñar y la forma de hacerlo se encuentran influenciados por los diferentes contextos escolares en los que las prácticas se despliegan. Es decir, los marcos institucionales representan un factor que adquiere particular relevancia al momento de explorar los *haceres* docentes. Por tanto, se presenta la siguiente cuestión: ¿Qué pueden hacer los profesores hoy dentro de las escuelas?

Con base en una vasta experiencia en investigaciones etnográficas en las escuelas primarias de México, Rockwell (1995) asevera que, a la hora de analizar las prácticas docentes, es esencial tener en cuenta el contexto social e institucional en el que los profesores se desempeñan. 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.

El trabajo de campo realizado, sustentado en los diálogos con los docentes así como en la permanencia dentro de diferentes salones de clases, invita a pensar en la necesidad de reconocer la existencia de diferentes culturas escolares, plurales y diversas. Si bien los casos analizados están atravesados por las características inherentes a la educación formal, obligatoria y graduada, dentro de cada uno de los cursos observados existen diferencias en

lo concerniente a los vínculos entre los actores escolares, la forma de habitar el espacio, la utilización del tiempo, las prácticas reconocidas como válidas y aquellas que generan confrontación.

En el sentido señalado, se considera que el estudio de la normativa y los diseños pueden ayudar a visualizar cuáles son los discursos predominantes, las prácticas acreditadas, los contenidos valorados, las relaciones sociales que habilitan, entre otras cuestiones. Sin embargo, existen ciertos niveles de la experiencia escolar que son imposibles de inferir a partir de la documentación oficial. Como asegura Rockwell (1995), la norma existe y adquiere sentido como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. Las palabras de un docente son elocuentes sobre los límites que posee todo documento para contener el conjunto heterogéneo de contextos áulicos:

La realidad escolar es tan múltiple que ningún diseño podría abarcar a todas esas realidades. Se prescribe una forma de hacer, que está basada en presupuestos de cómo es la realidad escolar. (Entrevista n.º 21)

Claramente, resulta imposible para una norma escrita englobar la amplitud y variedad de contextos profesionales. Queda en el docente la pericia de adaptarlos a las circunstancias que limitan o dispensan formas variadas de implementar innovaciones en la enseñanza. Como señalan algunos entrevistados, el hecho de atender a los contenidos prescriptos o de llevar adelante ciertas estrategias sugeridas por los diseños, se ve limitado por el contexto en el que ejercen su profesión:

Son larguísimos [los DC]... en ciertos colegios podés llegar a terminarlos pero en las otras escuelas, bueno vos sabés porque vos has ido, apenas alcanzás a ver algunos temas y como podés, imagináte que te den tanta cantidad de temas para escuelas donde vos vas a contener... Son prescriptivos pero hasta ahí nomás porque después hacés lo que podés. (Entrevista n.º 6)

Los diseños sí los leo, me parece que están fabulosos... a mí lo que más me desvela es el tema de cómo lograr que el chico aprenda lo que le enseñás... Por ejemplo en ciertos colegios puedo desarrollar diferentes formas de llegar

al aprendizaje: vamos de atrás para adelante, les doy el texto y me hacen un cuadro, les doy preguntas y generan las respuestas, les doy el texto y hacen las preguntas... ahí sí se puede hacer y deshacer... en otra escuelas eso me parece imposible... estoy en la etapa de que adquieran un lenguaje científico, un lenguaje apropiado a la materia. (Entrevista n.º 9)

Tendría que haber más continuidad entre la escuela primaria y el nivel secundario. Yo me doy cuenta porque trabajo en un colegio privado donde existe un constante diálogo entre los niveles. Hay una asesora pedagógica que viene una vez al mes, hacen seguimientos, trabajan con los chicos desde primer grado en delante de una manera que yo los recibo en 1º [secundaria] y los chicos toman notas, saben hacer punteos, redes conceptuales... yo hablo esto con el resto de mis amigos que dan clases en otros lados y me dicen que esto es impensable para otra realidad. (Entrevista n.º 10)

Por otro lado, los contextos educativos así como las realidades socioeconómicas de los alumnos se erigen como un factor de peso al discurrir en las dificultades con las que se topan a la hora de enseñar la disciplina:

(...) además que hay realidades socio-económicas o más que nada socio-culturales que los limitan, pero la verdad es que a mí eso me preocupa, cómo transmitirles la importancia de estudiar, de conocer, de estar informados, los chicos no leen un diario... Cómo meterles en la cabeza que esto que están haciendo es realmente importante, pasa que en el entorno familiar tampoco lo valoran, entonces no sé cómo hacer... a mí me preocupa bastante porque la familia no valora que los hijos estudien. (Entrevista n.º 9)

Los problemas están muy vehiculizados por los contextos creo, de acuerdo a los contextos, a los lugares, a los espacios que transiten hay problemas particulares que tienen que ver con una realidad social que es diversa y con un sujeto de aprendizaje muy diferente a nosotros mismos. (Entrevista n.º 5)

Es algunas escuelas en las que trabajo, los chicos tienen problemas más graves que no saber el gobierno de Rosas... no saben si mañana van a cenar, si su papá va a seguir preso, si su mamá va a volver hoy a la casa...¿Entendés? En esos lugares es muy difícil dar clases o hacerles entender que lo que uno hace es importante... ¿Quién es uno para imponerse y que te escuchen? Es complejo.” (Entrevista n.º 27)

En los testimonios se evidencia la dificultad con la que se topan los docentes al momento de enseñar en determinados contextos donde los problemas de los alumnos y sus familias exceden las posibilidades de la institución y los actores que la conforman. Asimismo, en los diálogos mantenidos con los profesores se infiere que tienden a colocarse por fuera de la escuela, adquiriendo una perspectiva externa que evita la identificación con una escuela en particular. Como afirma Dubet (2002), la ineficacia creciente de la institución ha causado un desgaste del rol docente, dejando al descubierto la personalidad del mismo. Esta preponderancia de los rasgos personales del profesor se refleja en los relatos de los entrevistados al afirmar que en cada escuela o institución se manifiestan de una forma diferente, encarnando varios profesores a la vez.

(...) y además tenés que adaptarte a las condiciones de cada escuela... yo no soy el mismo docente en la escuela rural que en Juárez y eso porque el grupo no tiene las mismas herramientas, y esto por ahí hay que volver a la escuela primaria, porque el pibe llega muy verde de la escuela primaria, no saben leer bien, no saben redactar. (Entrevista n.º 15)

Encarno varios profesores en uno... es que los contextos donde uno trabaja imponen determinadas formas de abordar la materia. (Entrevista n.º 16)

De acuerdo con Tenti Fanfani (2004), el trabajo docente se asemeja al de un actor de teatro que debe conquistar y persuadir cotidianamente a su público, el cual varía según los contextos y las particularidades de cada grupo. Esto explicaría por qué el docente “interpreta” varios personajes como un actor teatral, destacando el carácter performativo de la enseñanza y el papel cada vez más relevante de la personalidad, en lugar del rol como factor legitimador.

En consonancia con lo antedicho, Rockwell ha manifestado que los docentes trabajan de forma muy distinta en las diferentes escuelas, aun cuando todos acuerdan en seguir los programas oficiales y usar libros de textos similares. La opinión de los entrevistados asevera tales ideas, ya que revelan una estrecha relación entre la experiencia escolar cotidiana y la institución en la que se ejerce la profesión:

Hay escuelas complicadas (...) Muchas veces no podés dar clases normalmente porque tenés tres o cuatro que molestan y no podés hacer nada... el docente tiene que hacer de padre, de policía, de asistente de contención... se puede discutir si es o no la función del docente hoy, pero no estamos preparados para eso (...) (Entrevista n.º 2)

Hay como un grupo de profes sobre todo los más viejos que dicen ‘no saben’ ‘no pueden’ y listo. En realidad me parece que hay que hacerse cargo, si no saben leer me parece que hay que trabajar en lectura... el tema es que por ahí tenés cambios de un curso al otro... vos salís de una escuela y en cinco minutos entrás en otra escuela y tu cabeza se tiene que amoldar... Los chicos son todos diferentes, no hay una adolescencia, hay varias: la de tal escuela, la de otra, la del colegio. (Entrevista n.º 13)

Acá en esta escuela todavía me dicen: ¿usted de qué es profesora? Tal vez me lo dicen medio en chiste, no sé... Acá a la tarde funciona la escuela primaria y suele pasar que el pizarrón queda escrito del día anterior y los chicos lo copian y me dicen: ‘¿señora. ahí que dice?’ Y yo les digo: ‘yo eso no lo escribí...’ Ellos hacen todo medio automático, llegan, copian, pero no registran ni de qué es lo que están copiando. La situación es muy diferente en otras escuelas. (Entrevista n.º 20)

Como expresan los profesores consultados, los contextos escolares, las prácticas que habilitan y las desacreditadas, los problemas propios de cada institución así como las dificultades de cada grupo en particular, configuran un factor de peso en los derroteros que adoptan las prácticas docentes. Tales cuestiones planteadas por los entrevistados, tienen su correlato en las situaciones observadas en las aulas. En sintonía con lo planteado por la última docente, en el trabajo de campo realizado en la escuela en cuestión (Escuela 3), se pudo observar que algunos estudiantes suelen no guardar registro de la materia en la que están ni de los temas que se abordan o, al menos, así lo expresan:

(El tema de la clase es la burguesía del siglo XIX, la idea es comparar sus valores con los de la actualidad).

(...)

P: A los burgueses les interesaba más allá de eso... Les interesaba demostrar que tenían dinero. A ver M. ¿vos qué pusiste?

A: No, venga y lealo.

P: A ver F. leé vos.

A1: Eran ambiciosos, tenían dinero. Ellos querían mostrar que tenían mucha plata y querían consumir para demostrar.

P: Acuérdense que no era sólo comprar lo básico, lo necesario, sino también otros objetos. Ahora vamos a leer lo que han escrito chicos.

A1: Consumían muchas cosas para diferenciarse como el cine, la bicicleta, la cocina a leña...

P: Y actualmente ¿sigue existiendo eso?

Varios: Sí.

A1: Sí, más vale.

P: A vos qué te parece S., ¿sigue siendo igual?

A2: Sí, claro. (Afirma con ironía).

A1: ¡Pero si no sabe ni en qué materia está!

A2: En Historia, enfermo. (Asegura). ¿No? (Pregunta a la docente).

A3: Ah, bueno... ya aprobó la materia...

(La clase comenzó hace una hora).

P: Vamos a profundizar qué era la burguesía.

A: Les importaba mucho la economía y la cultura ¿no?

P: Sí, vamos a ver qué tipo de economía defendían. ¿Qué ideas tenían?

A: El matrimonio.

P: ¿El matrimonio qué?

A1: Señora, ¿Historia o Geografía?

P: Historia, chicos. La semana pasada les había entregado una fotocopia, este material, se los voy a volver a dar (...).

Situaciones como las relatadas no acontecen habitualmente en el resto de las instituciones observadas, lo que conduce a afirmar que las prácticas docentes discurren dentro de un contexto específico que es preciso advertir a fin de ofrecer una comprensión más cabal de la cotidianeidad escolar. Como se expuso en el apartado 3.3, al seleccionar diferentes escuelas para llevar adelante el trabajo de campo, se consideró la representación de una variedad de contextos socioeconómicos que permitiera dar cuenta de un amplio abanico de entramados culturales. De este modo, se hallaron múltiples formas de habitar la escuela y el salón de clases así como de relacionarse entre los actores escolares. En lo que atañe a los contextos de trabajo, algunos docentes encuentran diferencias cualitativas entre las escuelas públicas y privadas, mientras otros no acuerdan con este encasillamiento:

Y los [docentes] que dan en público y en privado, no en todos los privados, pero por ejemplo en dos colegios privados subvencionados, como tienen un régimen también desde chicos de mucho respeto, también se dan cuenta la diferencia que hay entre algunas escuelas públicas y estos casos, que son pocos... En todo lo público hay mucho vicio y eso no está fuera de la escuela. (Entrevista n.º 10)

Hay una gran diferencia, y me duele a mí decirlo..., entre la escuela privada y la escuela pública... – ¿en qué sentido? –Yo creo que no pasa por los contenidos, no pasa por el docente [...] me parece que pasa por lo estimulado que vienen los chicos, los chicos de la escuela privada tienen más acceso a la información, tienen un pensamiento más crítico [...] los chicos están muy estimulados, tienen mucho acceso a la información, más que nada pasa por eso. (Entrevista n.º 15)

De todos modos, sostener una clase es todo un desafío, lo que tenemos ahora es una gran diversidad de chicos... Entre público y privado no encuentro diferencias, en el privado también hay mucha diversidad, lo único que tienen en común es que son de clase media, pero en cuanto a la relación con el aprendizaje tengo chicos integrados, muy abandonados en sus casas y te digo que el rendimiento no es mucho mejor... en relación con el aprendizaje no hay demasiada diferencia con otras escuelas... para que te des una idea, para mí la mejor escuela hoy por hoy es la escuela artística.⁵² (Entrevista n.º 13)

La escuela artística es ideal, está alejada de todo lo que son las otras escuelas. (Entrevista n.º 23)

Para realizar el trabajo de campo se seleccionaron instituciones públicas y privadas. Uno de los aspectos visibles en ambos contextos es la forma de vestir de los alumnos, habilitada o normada por las distintas escuelas. En la primera institución se observa que los alumnos usan ropa convencional para concurrir a clases. Esta característica es compartida con la Escuela 3, donde además se habilita el uso de viseras o gorras. En tanto en la Escuela 2, dado su carácter de colegio privado, los alumnos llevan uniformes preestablecidos que difiere entre varones y mujeres. Respecto de la Escuela 4, las jóvenes usan un tipo de delantal distintivo de la institución mientras los varones llevan el típico guardapolvo

⁵² En referencia a una escuela de enseñanza media estatal, ubicada en el centro de la ciudad. Posee una orientación artística (artes plásticas y música). Mayormente integrada por sectores medios aunque acuden a ella diferentes grupos sociales debido a los talleres que ofrece.

blanco. La misma, se trata de una institución pública que se caracteriza por el ingreso por sorteo y cuya elección depende más de la orientación particular de la escuela que de su ubicación geográfica o su pertenencia a un sector social determinado. Igual situación se da en la Escuela 1, que exhibe una múltiple configuración social, económica, cultural y geográfica. En contraste, la Escuela 2 evidencia que la gran mayoría de los estudiantes pertenecen a sectores acomodados. Por lo general, los alumnos han transitado toda su formación (desde el nivel inicial) en el mismo lugar, por lo que existe una notoria identificación con la escuela. Por último, en la Escuela 3 se destaca que la mayoría de los alumnos viven en el barrio de la escuela, que conforma uno de los sectores de la ciudad de mayor vulnerabilidad económica y social. Por tanto, se trata de un contexto de enseñanza muy complejo en el que las funciones de los docentes y las autoridades exceden con mucho las relacionadas con la enseñanza de contenidos.

Para evidenciar las particularidades del contexto de enseñanza y su influencia en el despliegue de las prácticas docentes, se describirá de forma más detallada las características de la Escuela 3, sus prácticas cotidianas y los problemas que tensionan la realidad de los actores escolares. Es decir, se analizarán las *prácticas posibles* de ser desarrolladas en un *contexto fragmentario*, caracterizado por las ausencias de los alumnos, las llegadas tarde, la falta de materiales escolares y las funciones de una escuela que trascienden, con mucho, los contenidos didácticos y disciplinares. El curso en cuestión está integrado por veintisiete alumnos, aunque suelen acudir la mitad debido al alto grado de ausentismo, a lo que se suman las llegadas a destiempo. En las clases presenciadas hubo entre diez y dieciséis alumnos presentes. El ausentismo y las llegadas tarde a la escuela suele deberse a que los estudiantes realizan una jornada laboral que les impide llevar adelante una trayectoria escolar “ideal”, congruente con la teoría y la normativa (Terigi, 2010, p. 8). En el caso en cuestión, las inasistencias se relacionan con el hecho de que la mayoría trabaja, algunos no acuden a clases porque concurren a grupos de apoyo de ciertas materias a lo que se suman los días de lluvia que acrecientan las ausencias. De forma evidente, toda vez que llueve se

reduce considerablemente el número de alumnos presentes dado que los caminos que llegan a la escuela están deteriorados, lo cual dificulta el ingreso al recinto.

A: Se está inundando el salón. En esta escuela te mojás más adentro que afuera.
(...)

A: ¿Le tienen miedo al agua?

A1: ¿Quiénes?

A: Los que no vinieron... ¿Se van a oxidar? ¿No se bañan?

A: Señora, se le va a ir el “Honda” para allá abajo, con el agua, le va a quedar en el semáforo. (Expresa un alumno mirando por la ventana la intensa lluvia y el automóvil de la docente).

(La clase termina a las 12:00. Siendo las 11:40, una alumna se colocó la mochila perfilando para salir del salón).

A1: Señora, ¿me lleva hasta mi casa?

P: Y... (Niega con la cabeza).

A1: Me voy a mojar toda... Ella me presta el paraguas... (Me mira).

A2: Tremendos autos y no nos llevan ni dos cuadras... Ojalá se le pinche una goma... (Ríe).

Principalmente, se trata de un *contexto fragmentario* ya que muchos de los alumnos deben trabajar para colaborar con el sostenimiento de sus hogares, cuestión que aumenta el ausentismo y las dificultades para dar continuidad a los temas trabajados en clase:

P: Retomemos. Cuando hablamos de los juegos olímpicos... este año la sede fue...

A: En Londres, Inglaterra.

P: ¿Es correcto hablar de Inglaterra?

A1: ¿Gran Bretaña es lo mismo que Inglaterra?

P: A ver si los que estuvieron se acuerdan... ¿Vos estuviste L.? ¿Quiénes estuvieron el otro día que dibujamos a las islas? (Los estudiantes no responden). Primero las ubicamos en el mapa. ¿Dónde es hoy la sede de los Juegos Olímpicos?

Varios: Londres.

P: ¿Y dónde queda Londres?

A2: En Estados Unidos.

A3: En Europa.

P: Queda en Europa. Los que tienen el mapa tenían que ubicar los continentes y ahora tienen que ubicar a Gran Bretaña en el mapa para marcar a Londres que es la sede de los Juegos Olímpicos.

A4: A Londres ya lo puse yo...

P: Vos porque estuviste... los demás ¿lo podrían ubicar? ¿Dónde está Londres? (La docente intenta que los alumnos que estuvieron ausentes las clases previas puedan sumarse al intercambio y a la actividad). Vamos a ubicar en el mapa... Al norte hay dos islas que en realidad se llaman Reino Unido de Gran Bretaña. (La docente marca la región en el planisferio). ¿Lo pudieron ubicar? Londres es ese puntito (Se acerca a un alumno y lo ayuda a marcar en el mapa) ¿Ustedes lo pudieron marcar? (Pregunta a un grupo de más al fondo).

A5: Sí, acá. (Enseña su mapa).

(Entra un alumno, se sienta).

P: ¿Vos estuviste la otra clase? (Pregunta al alumno que acaba de entrar).

(El alumno no responde. Se para y comienza a saludar a algunos de sus compañeros chocando la mano y el puño).

P: ¿L. por qué no viene?

A: Trabaja hasta tarde. Igual ya está libre.

P: ¿L.? ¿Libre? (Interpela asombrada).

A: Sí, tiene como veintisiete faltas.

P: ¿En dónde empezaron los Juegos Olímpicos?

Varios: En África... En Roma... En Grecia (Señalan varios a la vez).

A: ¿Quién sacó la de oro al final?

(Comienzan a hablar sobre los Juegos Olímpicos 2012).

P: Y hoy ¿saben que se juega?

A1: Las Leonas...

P: Va a estar bueno

A2: ¿Los de rugby cuándo juegan?

Observador: Hoy.

P: Ese partido va a estar bueno.

A3: A mí me gusta el rugby y el fútbol.

P: ¿Hockey no mirás?

A3: No...

P: Hoy miralo, a las 16.

A3: Bueno...

A4: ¿Juega usted?

A5: Esta es buena... (Dice en referencia a la docente).

P: Yo ya estoy pasada de edad, jueguen ustedes...

A: ¿Por qué usted no juega al Hockey?

P: Ustedes deberían hacer algún deporte...

A4: Cuando yo deje de trabajar voy a poder hacer un deporte...

Más allá del ausentismo, es dable que en una misma clase el número de alumnos presentes fluctúe, ya que entran y salen del salón con absoluta libertad. También sucede que ingresan alumnos de otros cursos, se sientan, dialogan con algún estudiante y luego salen del aula. Entre tantas interrupciones, las actividades que en otros contextos son realizadas con facilidad y rapidez, requieren de un esfuerzo y de un estímulo constante por parte de la docente.

P: Con el material que les di, dice “La Bella Época: el apogeo de la burguesía”. ¿A qué se refiere el apogeo?

Varios: Ni idea, no sé.

P: A ver si leyendo lo entienden y se dan cuenta a qué se refiere. La palabra apogeo habla de la época de mayor esplendor.

(Las chicas del fondo dialogan y se ríen).

P: Chicas, necesito que se serenen. ¿Qué van a hacer con el material? Van a caracterizar cuáles eran las ideas económicas y políticas de los burgueses. (Copia la pregunta en el pizarrón)

A: ¿Copiamos eso?

P: Sí.

(Un alumno se levanta y se va. La docente les llama la atención a las chicas del fondo, las solicita que se tranquilicen y se sienten bien).

P: Basta de hablar, vamos a trabajar en esto.

Durante la segunda hora de clase se complica aún más poder llevar adelante las actividades dado que, entre una hora y otra, algunos alumnos concurren al comedor, las actividades se interrumpen y cuando regresan al aula están más dispersos que lo habitual. La profesora suele tener que salir de clase para buscar a los alumnos que se quedan merodeando por la escuela después de almorzar. En tal contexto, se vuelve muy complicado poder retomar los temas que se estaban trabajando o propiciar que los alumnos continúen con las tareas. Algunas veces, al retornar, entran al aula pateando la puerta, haciendo ruidos y hablando de lo sucedido en el comedor.

A: Lo único que estaba bueno era el flan, el arroz estaba crudo, el pollo también. No saben ni cocinar. (Se escucha a un alumno quejarse de la comida).

(Entra la preceptora al aula)

Preceptora: A los que quieran les voy a dar una leche para que se lleven.

A: ¿Chocolatada?

Preceptora: No, en sachet, que mandó El Monarca⁵³... y se vencen.

A1: Que mande torta o algo más rico...

Secretaria: Tomen algunos caramelos, de postre. (Ingresa al aula y comienza a repartir dulces entre los alumnos).

A: Ah... cinco caramelos... no te llenás ni una muela con esto.

A1: Te cagás de hambre con esto...

Asimismo, la ida al comedor genera mayor circulación de personas dentro del aula, tumulto en los pasillos, alumnos de otros cursos que se asoman al salón, vociferan y se van. En la segunda clase observada, la preceptora entra al aula para buscar a los alumnos que van al comedor. De los quince alumnos presentes, ocho se retiran a almorzar. En tanto, la preceptora llama la atención a un alumno que escribe las paredes:

Preceptora: Vas a venir y buscar una esponja y lo vas a limpiar...

A: Ni en pedo.

Preceptora: Hoy no te vas de la escuela sino limpiás las paredes que rayaste.

A: Yo me voy a ir, si me tengo que ir me voy a ir...

P: No tenés por qué rayar las paredes.

A: Entonces que me deje de romper las pelotas.

P: Si está todo bien pintado, no tiene por qué estar así... (Señala las escrituras realizadas por el estudiante).

Las paredes del salón evidencian estar recientemente pintadas y decoradas con afiches realizados por alumnos del nivel primario, que funciona durante el turno tarde. En cuanto a los bancos, se encuentran rayados, escritos, algunos están agrietados y dañados. De los cuatro fluorescentes que hay en el salón, parecen funcionar dos por lo que la luz es insuficiente.

P: ¿No se puede prender esto? (Señala el fluorescente).

A: No, si no hay foco, señora.

Clase a clase, la docente acarrea los materiales de trabajo para repartir a los alumnos dado que ellos los olvidan o los pierden con asiduidad. Por tanto, les proporciona las

⁵³ Supermercado local.

fotocopias de libros, afiches y mapas necesarios para la realización de las actividades áulicas así como lapiceras, líquido para borrar, tijera, cinta adhesiva y demás materiales elementales. Estas acciones cotidianas contrastan con las desplegadas en el resto de los cursos observados donde los alumnos acostumbran llevar sus materiales y, de no hacerlo, son reprendidos. Asimismo, es habitual que las tareas se realicen con música de fondo que es reproducida con la netbook o el celular, prácticas denegadas en el conjunto de las aulas exploradas. De igual forma, un aspecto discrepante es el hecho de que la clase continúa sin llamados de atención mientras los alumnos hablan, juegan con la computadora, dormitan, gritan, entran y salen del aula. Por tanto, en tal *contexto fragmentario* las evaluaciones escritas no son habituales, como tampoco lo son el pedido de deberes o actividades extraescolares. Así, los alumnos son evaluados por su desempeño en clase y por los trabajos realizados en el aula.

Como se evidenció en el apartado 5.1.1, salvo escasas ocasiones en que la docente esgrime una solicitud de silencio, suele evitar los regaños. Dada la ineficacia de las órdenes (por ser desatendidas o por generar mayor antagonismo) la profesora pasa por alto acciones que en los otros contextos escolares explorados son rápidamente reprobadas. Las palabras de Meirieu son sugestivas sobre las *resistencias* dentro del salón de clases:

Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. Eso ocurre, muchas veces, en los establecimientos escolares llamados «sensibles», cuando los enseñantes se ven confrontados a comportamientos violentos o, sencillamente, inhabituales. (1998, p. 73)

Así, la docente en cuestión, soslaya el enfrentamiento para disminuir la oposición de los alumnos y continúa adelante con la clase, procurando la participación de todos pero a sabiendas de que sólo un tercio del grupo acompaña sus propuestas y que debe alentar constantemente su participación.

Así, las características de la Escuela 3 distan mucho de las restantes realidades observadas en lo relativo al uso del tiempo, los vínculos entre los actores escolares, el lenguaje utilizado, las prácticas reconocidas y aquellas que generan confrontación. Pese a

tales diferencias, la organización del espacio áulico y la materialidad es un factor que atraviesa el conjunto de los contextos pesquisados y que conserva gran estabilidad en las aulas, marcando la dinámica de trabajo y signando las particularidades de las culturas escolares.

En cuanto a la *materialidad áulica*, sus componentes y la ubicación en el espacio configuran un común denominador en la organización de las actividades y en el desarrollo de las clases. Los bancos individuales o de dos personas, las sillas, el pizarrón, la tiza (o en su defecto, la fibra para pizarra blanca), las carpetas, las mochilas, el escritorio al frente, son los elementos que perduran fuertemente en la actualidad. En cuanto a la materialidad estructural del aula de los casos analizados, se distingue la semejanza entre las mismas, aunque también se pueden marcar algunas leves diferencias. Todos los salones tienen cuatro paredes, techo, ventanas, puertas, bancos y un escritorio que está destinado al docente y que se coloca adelante, a la derecha o a la izquierda del pizarrón. La pizarra y las tizas son elementos estables y comúnmente empleados en todas las aulas observadas. Sólo en el caso de la Escuela 2, se utiliza una pizarra blanca con marcadores al agua.

En las figuras debajo, se puede apreciar la distribución espacial de los elementos y los alumnos, la disponibilidad de red Wi-Fi (indicado con el logo del mismo), la existencia de ventanas, puerta y pizarrón, el lugar donde se emplaza el escritorio destinado al docente (siempre delante del aula), los espacios por los que el mismo circula (expresado con el ícono de huellas) y la ubicación del observador (señalado con un ojo). En algunos salones funciona el Wi-Fi de la institución (Fig. III, IV y VII), en otros la conexión depende de los artefactos y posibilidades particulares de los alumnos. En el caso de la Escuela 4 además de acceso a la red, poseen equipo de audio fijo en el aula (Fig. VII). Se advierte que, si bien el escritorio del docente se ubica al frente del aula, los profesores se muestran en constante movimiento, transitan el espacio, evitando permanecer únicamente adelante. En la Escuela 2 los alumnos se sientan en filas individuales, mientras en los restantes se acomodan de una forma relativamente libre en el espacio, agrupados de a dos o tres. Nótese que el grupo de

la Escuela 4 se estructura en filas de a dos o tres alumnos, cuyas ubicaciones permanecen con muy pocos cambios clase a clase (Fig. V).

Se aprecia que la distribución espacial de los alumnos en el aula opera en el desarrollo de ciertas actividades, promoviendo la organización de formas de trabajo específicas. En la Escuela 2 lo señalado se manifiesta de forma palmaria. La existencia de filas estructuradas facilita las prácticas de los alumnos por separado tales como la lectura en voz baja, la realización de consignas de forma individual, la escasa interacción entre los alumnos, los exiguos casos de diálogos colaterales, entre otros. Al mismo tiempo, tales actividades son promovidas por la docente que ejerce un notorio control sobre las acciones del conjunto del alumnado. Es decir, la forma de trabajo propuesta por el enseñante y la disposición en el espacio son factores que se afectan mutuamente, marcando la dinámica del aula.

Por su parte, la disposición de los grupos de la Escuela 1 es distendida, sin filas y el profesor no se ubica en el frente, sino que circula por el aula. Para ver videos, algunos se sientan en sillas, otros se acuestan en el piso, adoptando posturas desestructuradas. Asimismo, los alumnos hacen uso del espacio del aula libremente, pueden trabajar en los pasillos (en voz baja), reunirse en grupo en el patio, salir a dirección, ir a la biblioteca, a la fotocopiadora o a la preceptoría, conservando la libertad para salir del aula cuando lo desean. De forma opuesta, en la Escuela 2, el pedido de ir al baño o salir del aula deriva en una respuesta negativa por parte de la docente. En la Escuela 3, los alumnos entran y salen del aula sin solicitar permiso a la docente. En cuanto a la Escuela 4, los alumnos piden a la docente salir y, por lo general, la respuesta es positiva.

En las Escuelas 1, 3 y 4 los alumnos se acomodan en grupos (orientados hacia el frente) lo cual tiene a favorecer la lectura y los trabajos en conjunto. A diferencia de la Escuela 2, el murmullo y los diálogos entre alumnos son constantes por lo que también los llamados de atención y la elevación del volumen de voz son más frecuentes (salvo en la Escuela 3). Cabe señalar que en las Escuelas 1 y 4, en los momentos de evaluaciones escritas, los alumnos deben separarse unos de otros y armar filas. La excepción es la

Escuela 3 donde, por las causas esgrimidas anteriormente, la realización de tal tipo de exámenes no constituye un mecanismo de evaluación habitual.

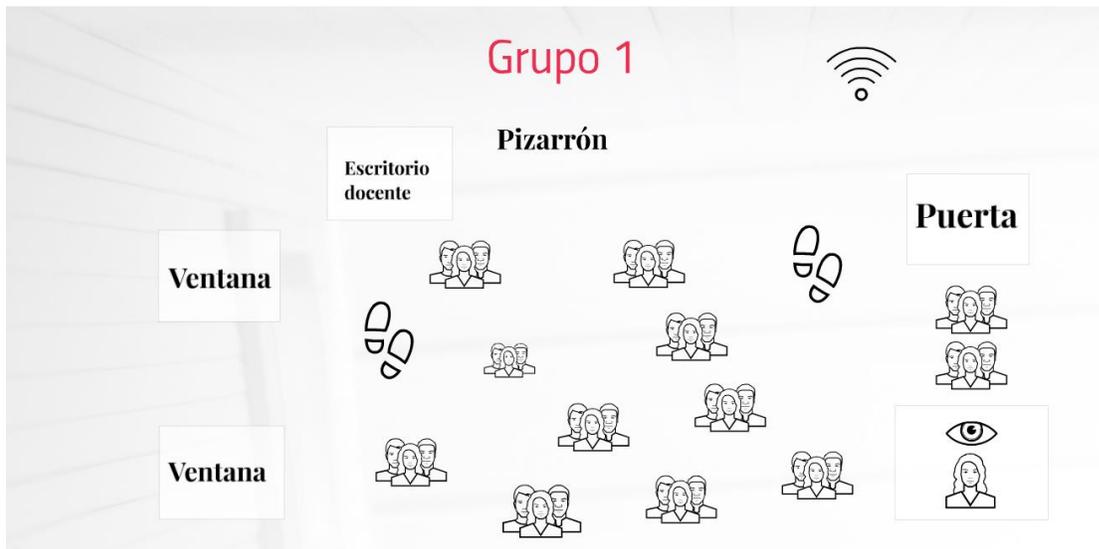


Figura 3: Disposición espacial del aula de la Escuela 1 (grupo 1). Elaboración propia.



Figura 4: Disposición espacial del aula de la Escuela 1 (grupo 2). Elaboración propia.

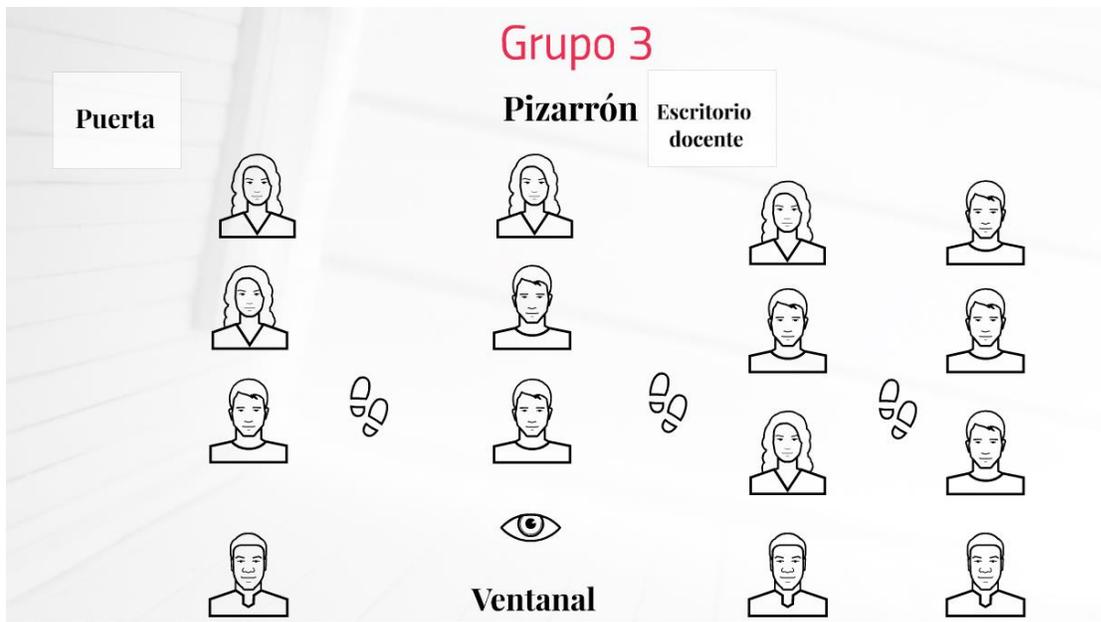


Figura 5: Disposición espacial del aula de la Escuela 2 (grupo 3). Elaboración propia.



Figura 6: Disposición espacial del aula de la Escuela 3 (grupo 4). Elaboración propia.



Figura 7: Disposición espacial del aula de la Escuela 4 (grupo 5). Elaboración propia.

En suma, las opiniones y percepciones contenidas en los relatos docentes así como las observaciones dentro de los salones de clases, constituyen un insumo para reflexionar sobre la injerencia de los contextos de enseñanza en la conformación de las prácticas docentes. Como ya se ha expresado, la complejidad de los contextos de enseñanza conlleva hablar de culturas escolares (en plural). En tal sentido, Rockwell y Espeleta (1983) afirman que resulta improbable encontrar dos escuelas iguales. Si bien la normatividad y el control estatal están siempre presentes, no prescriben la trama de interacciones entre sujetos ni en los sentidos que subyacen a las prácticas. En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social, fruto de las relaciones entre los actores escolares en un momento y en un lugar determinado. Al respecto, las investigadoras advierten: “No es posible acercarse a este ámbito buscando una lógica evidente” (p. 75). De hecho, la heterogeneidad es la característica básica de las actividades escolares, marcadas por el momento y el entorno en que suceden.

5.2.3 *Prácticas multimateriales*

El presente apartado se propone abordar los diferentes dispositivos y materiales que traducen los contenidos de la enseñanza de la Historia en el nivel secundario, así como los sentidos y criterios que guían su utilización en el aula. Tanto las entrevistas como las observaciones de clases evidencian que los docentes disponen de una gran variedad de materiales para acercar a los alumnos los contenidos históricos: libros de texto, fuentes históricas, mapas y pizarrones conviven con celulares, imágenes, videos y sitios web. ¿Cuáles son los sentidos detrás de su incorporación en el aula? ¿Qué tipo de usos prevalecen? ¿Cuál es la importancia que reviste la utilización de herramientas didácticas más tradicionales como los libros de texto y las fuentes escritas junto a la incorporación de material audiovisual y el uso de las computadoras en la creación de las prácticas de enseñanza? A partir del sondeo de las prácticas cotidianas y relatos de los docentes se procura explorar tales dimensiones.

De forma palmaria, uno de los elementos estables en las aulas de la enseñanza media es el pizarrón. Su uso por parte del docente se orienta a sistematizar las ideas principales trabajadas en la clase, explicitar relaciones, copiar actividades y luego efectuar su revisión. También se observa que los alumnos lo utilizan cuando pasan al frente, para copiar el dictado docente o para revisar una actividad de deber (como un cuadro o una línea de tiempo). Por ejemplo, en la Escuela 1, debido a que los alumnos no alcanzaron a completar la actividad en clase, la docente les solicita que la realicen para el próximo encuentro, dando la libertad de preparar una cartulina o utilizar el pizarrón para apuntalar la exposición. Asimismo, en la institución en cuestión se retoman temas de la clase previa y se realiza un repaso usando el pizarrón para escribir las ideas fundamentales. En el siguiente ejemplo de la Escuela 1, la docente escribe en la pizarra lo siguiente: “Doble revolución”- Revolución Industrial (1750) y Revolución Francesa (1789):

P: La Revolución Industrial se inicia más o menos para 1750 y la Revolución Francesa en 1789, ¿sí? (Dice señalando el pizarrón). Ustedes tienen el texto de Bianchi para leer. Vamos a ver cómo empieza el capítulo. ¿Alguien tiene los textos a mano?

A: ¡Hey! Vos tenés mi fotocopia. (Se dirige a su compañero).

A1: Pasame... (Dice a otro alumno).

P: El capítulo empieza así: “En este capítulo analizaremos el proceso que culminó con el triunfo de la sociedad burguesa y capitalista” (Lee textual) Entonces, la Revolución Industrial tiene como consecuencia la construcción de una sociedad burguesa y capitalista. (Escribe en el pizarrón: Revolución Industrial→consecuencia→la sociedad burguesa y capitalista).

(...)

P: Vamos a entender el capitalismo, si quieren copien esto, como un modo de organización social, económica, política, cultural.

A2: Muchos no estaban de acuerdo con eso...

Varios: Pará, dejá hablar...

A3: Profe, ¿capitalismo es una forma de organización social, política y económica?

P: Sí, es un modo de organización.

A4: Social... ¿qué más?

P: Modo de organización social, económico, político y cultural.

(Los alumnos copian en la carpeta).

P: En este modo de organización de la sociedad... A ver yo les voy a nombrar un autor y seguro que ustedes lo conocen... ¿Carlos Marx les suena?

Varios: Ah sí...

A: Sí, sí, ¿lo vimos en Geografía?

A1: Sí, hizo un libro, ¿no?

A2: ¿El de las Venas Abiertas?

Varios: No, ese es Galeano.

(...)

P: Carlos Marx es un pensador del siglo XIX que en 1848 publica el libro “El Capital”, que fue muy importante, donde analiza la sociedad capitalista donde él vive. Él es alemán y vive mucho tiempo en Inglaterra y ve todos los cambios que se dan por la Revolución Industrial. Lo que hace allí es definir el capitalismo. ¿Qué es esa sociedad capitalista? Él dice que es un modo de producción de la sociedad. En ese modo de producción predomina la sociedad industrial. Ese modo de producción va a generar dos clases sociales: burguesía y proletariado.

A: ¿Prolet? ¿Qué?

A1: ¿Pro qué?

P: Pro-le-ta-ria-do.

(La profesora escribe el concepto en el pizarrón).

Así, el pizarrón se utiliza como un soporte que apuntala las tareas áulicas, al tiempo que permite a los estudiantes contar con un sustento escrito de aquello que la docente relata en las explicaciones dialogadas.

Ejemplo de la Escuela 1:

P: ¿Se acuerdan de esta organización de la sociedad? (La docente dibuja en el pizarrón una pirámide).

Varios: Sí.

A: ¿Eh?

P: Estoy hablando de la Edad Media. Acá estaba el rey (dice señalando el vértice superior de la pirámide) ¿después quiénes estaban?

A1: Los nobles.

La docente dibuja una pirámide en el pizarrón, colocando al rey en la cúspide.

P: Los que rezan... La Iglesia.

A2: Los clero y eso...

P: Los que luchan y los que...

Varios: Trabajan.

Ejemplo de la Escuela 3:

P: A ver, ¿qué fue el Fordismo?

A: Yo soy de Chevrolet.

A1: Un auto.

P: ¿Qué ideó Ford?

A1: Que la gente pueda comprar un auto.

P: Sí, ¿pero cómo lo logró? ¿Cómo logró que fuese más accesible el precio del auto? ¿Qué forma de producción ideó?

A2: En masa.

P: Muy bien.

A3: En mucha cantidad.

P: Y para eso ideó una forma que era la cinta transportadora ¿se acuerdan? Que traía...

A: Que cada uno tenía su posición.

P: Bien, que cada obrero tenía una posición especial para hacerlo. De esa forma logró en muy poco tiempo hacer mucha cantidad de autos. Y eso no solamente era para la producción de autos sino, a ver A. ¿qué otras industrias se desarrollaron además de la industria del auto?

A3: Las máquinas agrícolas.

P: Habían, sí. ¿Y de qué material se hacían?

A: De hierro.

P: Y el hierro si se fundía a una determinada temperatura va a surgir un tipo de material muy utilizado que va a dar origen a...

A8: Señora, no entiendo nada...

P: Por ejemplo, ¿qué?

A8: Nada

P: Si vos contestaste lo del auto, ¿cómo es que no entendés nada? Estamos hablando de los países que recorrió Nobel a fines del siglo XIX, que estaban pasando por la Segunda fase

de la Revolución Industrial. ¿Qué industrias se estaban desarrollando? ¿Qué es la industria de la siderurgia? ¿De qué producción hablamos?

A6: Metalurgia.

P: Metalurgia es la producción de hierro. En cambio, acá se va a producir...

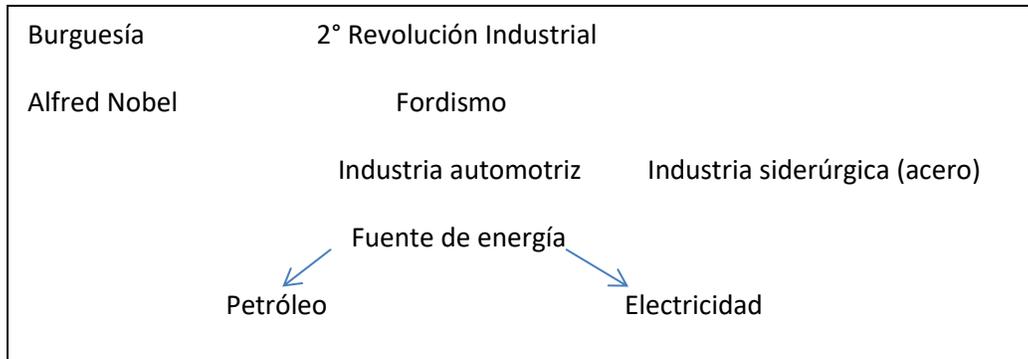
(No responden).

P: El acero. Con el acero ¿qué se puede hacer?

A: Máquinas...

P: Máquinas, repuestos. Entonces, es un material muy usado.

(La profesora escribe en el pizarrón las ideas que fueron surgiendo.)



(...)

P: ¿Qué fuentes de energía usaban?

A: Petróleo.

P: Y otra de las fuentes de energía va a ser...

A3: El agua o el viento.

P: La electricidad.

Ejemplo de la Escuela 4:

A: No entiendo lo de centro y periferia.

P: El centro son los países desarrollados, que tienen una industria avanzada. La periferia es América Latina, en este caso, que exporta materias primas. Tiene una economía de enclave porque depende de las inversiones extranjeras para poder desarrollarse y depende de que los centros desarrollados le compren sus materias primas. (La docente explica mientras realiza un esquema de "centro" y "periferia" en el pizarrón, indicando con flechas los bienes que intercambian y los países que estaría representando) El centro es el industrial, el poderoso, el rico, Inglaterra es la pionera porque va a ser el lugar donde se va a desarrollar con más fuerza la segunda fase de la Revolución Industrial, ¿sí? Tenemos una Inglaterra que se está desarrollando industrialmente... y tenemos una Argentina que se está constituyendo como país... En esta época el centro de mayor desarrollo es Inglaterra, luego el centro económico va a cambiar, va a pasar a ser Estados Unidos.

A: Y nosotros siempre vamos a depender de los otros... de esos centros... (Dice el alumno señalando el pizarrón).

A1: Y les debemos plata...

P: Claro... Argentina va a seguir siendo la periferia, junto a otros países latinoamericanos (Agrega la docente señalando el área periférica en el pizarrón). Por eso quería que analizaran esas páginas para entender que no sólo Argentina pasa por este proceso, es un proceso que se va a dar de formas similares en América Latina. Cada región se va a dedicar a producir algo para exportar a ese centro desarrollado... a eso se denomina división internacional del trabajo (Escribe el título en la pizarra). Y al centro le sobran manufacturas, porque su industria está muy desarrollada y produce mucho excedente. Ese excedente tiene que volcarlo en otros mercados. Por eso, los países europeos se van a extender sobre otros territorios, como Asia y África en el llamado Imperialismo. En América Latina no van a extender la influencia política pero sí la económica.

A2: Pero en Asia y África sí... ¿no?

P: Claro, ese tema lo vamos a ver más adelante. ¿Se entendió lo de la división internacional del trabajo? (Los alumnos asienten con la cabeza al tiempo que copian el esquema del pizarrón).

Como queda evidenciado, la pizarra se usa comúnmente como sostén de la tarea cotidiana, para apuntalar ideas explicadas de forma oral, sistematizar algunos conceptos básicos, realizar repaso de temas ya vistos, copiar consignas o el título del tema que se abordará en la clase. También, se erige como un soporte al que se recurre para esbozar mapas, hacer gráficos simples que apuntalan la explicación, escribir nombres propios, realizar mapas conceptuales que sintetizan la información, entre otros usos. En tanto, los alumnos también disponen del pizarrón cuando pasan al frente a completar cuadros comparativos, realizar líneas de tiempo, exponer un tema ya pautado o dar una lección oral. Es decir, además de establecerse como una ayuda de memoria, la utilización de la pizarra se realiza de forma grupal y conjunta por lo que es un componente que congrega y colabora en la construcción de conocimientos en el aula.

En todos los grupos observados, es habitual que, junto al pizarrón, coexista un mapa que representa el espacio físico al que se alude en los intercambios. Por ejemplo, en la Escuela 1, en varias de las clases observadas, la explicación dialogada sobre la Revolución Industrial se desarrolló con el mapa europeo al lado del pizarrón, lo que permitió a la

docente ubicar las regiones a medida que las mencionaba y a los alumnos situarse en el espacio.

P: Hoy vamos a empezar a ver algunas cuestiones básicas de la Revolución Industrial. Dos preguntas que nos podemos plantear son: ¿Cómo llegamos a la Revolución Industrial? Y ¿Por qué se dio en Inglaterra? (Realiza una pausa) ¿Dónde está Inglaterra acá? (Pregunta la docente señalando el mapa colocado al frente del salón).

A: Ahí (Grita una alumna).

A1: Allá... (Señala).

A2: Ahí, al lado del cuadro...

A3: A dónde dice Inglaterra (Se para, señala en el mapa).

P: Todo esto es Reino Unido, Gran Bretaña. (Dice la docente indicando la región en el mapa).

En la Escuela 3, el mapa se erige como un elemento estable de todas las clases presenciadas. La docente argumenta que la opción de usar elementos cartográficos se debe a que alumnos desconocen la ubicación de los países y continentes debido a la escasa formación en geografía física que han recibido.

P: Bueno, les voy a repartir los afiches. Allí van a colocar el mapa, tienen que identificar los cinco continentes, ubicar a Inglaterra y marcar las zonas que conquistaron los ingleses.

A: ¿Tenemos que dibujar a Gran Bretaña?

P: Tenés el mapa hecho, nada más tenés que marcarlo. El mapa lo van a pegar en el afiche.

A1: ¿Por qué hacemos esto?

P: Porque tienen que saber dónde están ubicados los territorios que participaron del Imperialismo. Como no lo vieron en Geografía...

A2: No es nuestra culpa...

(...)

P: Acá los van a ver. (La docente reparte libros donde hay mapas de las zonas conquistadas durante el Imperialismo.) A ver, ¿cuáles eran los que más colonias tenían?

A2: ¡Fa! ¡Mirá Rusia!

P: Rusia porque era un Imperio, ese era su territorio para esa época.

A3: Chile tenía también...

P: ¿Cómo Chile tenía?

A3: Está con blanco...

P: No, pero fijate que los que están con blanco son los que no tenían colonias ni fueron colonizados... Estaban fuera de este sistema.

A: Mirá los franceses tenían bastante también. (Dice mirando el mapa) Los alemanes re poquito... Los italianos se cagaban de hambre...

P: ¿Quiénes tenían más colonias, B.?

A: Británicos.

P: ¿Quiénes más?

A: Los británicos, los rusos... Francia...

P: Rusos no, ese es su país... Los que más tenían eran los ingleses.

(...)

También en la Escuela 4 es habitual el trabajo con mapas. En el caso que se transcribe a continuación, la tarea se sustenta en el análisis de un mapa histórico que reconstruye la expansión de la frontera bonaerense. La actividad en cuestión busca fomentar un conocimiento sobre la construcción histórica del territorio provincial así como propiciar un acercamiento a la lectura e interpretación de fuentes cartográficas:

P: Hoy traje un mapa de Buenos Aires que muestra la expansión de la frontera.

A: ¿Lo copiamos?

A1: Dibujalo, V. (Bromea).

P: Van a ir pasando por grupos para verlo con más detenimiento. Lo que muestra este mapa que es interesante son los fuertes, fortines, fortalezas, los viajes, las expediciones y los diferentes años. ¿Para qué nos sirve esto? Para pensar en lo complejo que fue, la cantidad de recursos y de hombres que necesitó el Estado Nacional para ir extendiendo su dominio en el territorio. Sólo nos está mostrando lo que sucedió en Buenos Aires. Acá, por ejemplo, van a ver el Fuerte Independencia.

A: El de Tandil.

P: Claro...

A: Profe, ¿ponemos ese título?

P: Sí. “La expansión de la frontera bonaerense” (El título está copiado en el pizarrón). Van pasando de a grupos para ver el mapa histórico y responder las preguntas: ¿Qué muestra el mapa? ¿Qué representa? Analizar las diferentes etapas de conquista del territorio. Ubicar el periodo que abarca el mapa.

(Mientras un grupo está en el frente, la docente les va explicando el mapa. El resto permanece charlando).

P: Chicos, ¿ya copiaron las preguntas?

Varios: No...

P: Vayan pasando libremente, no voy a estar atrás de cada uno para que pasen.

A: Hay que ir mirando las referencias... están acá abajo (le dice a otra alumna).

P: No copien todas las referencias, tengan en cuenta algunas para entender cómo se fue produciendo el avance sobre el territorio.

A1: Lo que muestra son las diferentes etapas de la “conquista del desierto”.

P: Claro, ¿y qué período abarca?

A1: Desde la colonia hasta...

P: Fíjense que las líneas de avance de fronteras aparecen con diferentes colores según las presidencias... la violeta es de la presidencia de Sarmiento...

A2: Esas son las referencias ¿no?

A3: Profe, ¿está bien si decimos que va desde la época colonial hasta 1850?

P: Hasta 1850? Está abarcando mucho más que 1850... fijate...

A3: Entonces sería hasta...

P: Cartografía actual significa 1987 porque ese es el año del mapa. Este que traje es un reeditado... pero el original es de esa época.

A3: Ah...

(Los grupos se van acercando de a uno. Una vez que están en el frente le consultan a la docente sobre la información que tienen que recabar de acuerdo con las preguntas que escribió en el pizarrón).

A4: ¿Qué sería cartografía actual?

P: Tenés que mirar acá el año del mapa, 1987.

A5: ¿Pongo todas las referencias?

P: No, poné algunas. No copien textual, copien algunas, las que crean más importantes.

A6: Profe, ¿lo que muestra es la provincia de Buenos Aires en 1987?

P: Sí, pero muestra el proceso de conquista de la tierra de lo que hoy en Buenos Aires. Intenta reflejar las distintas etapas de avance.

(Luego de trabajar media hora con la dinámica descrita, la docente decide poner en común las ideas de los distintos grupos).

P: ¿Ponemos en común las ideas?

(...)

P: ¿Qué muestra el mapa, entonces?

A: La Conquista del Desierto.

A1: Las referencias cartográficas de la Conquista del “Desierto” en la provincia de Buenos Aires de 1850 a 1987 que es la fecha del mapa.

P: Entonces no es toda la conquista del Desierto, muestra sólo...

Varios: Buenos Aires...

P: ¿Qué más?

A2: Muestra las guerras.

P: Los combates...

A3: Las presidencias...

P: ¿Cómo las presidencias?

A4: Los avances de la frontera en las distintas presidencias.

A5: Lo marca con colores.

P: Ah, bueno... otro tipo de referencia son las diferentes líneas de frontera de las distintas presidencias, marcadas con diferentes colores...

A6: La simbología...

P: ¿Qué nos muestra? Si se fueron constituyendo fortines, fortalezas...

A7: También aparecen las tribus.

P: ¿Cómo se referencian en el mapa?

A7: Como toldería, tribu.

P: Bien, ¿qué más? ¿Por qué hay una cruz en las reducciones?

A8: Por lo europeos, los españoles que traen el cristianismo.

P: Bien, ¿los pueblos originarios eran cristianos?

Varios: No, tenían su propia religión.

P: Exactamente, tenían su propia cosmovisión, una forma de ver el mundo diferente a los españoles. También fíjense que hay flechas rojas, no si les han hecho caso... Son las expediciones de Rosas. ¿Se acuerdan que entre ambos gobiernos Rosas se va a la frontera? Estas flechas marcan hasta dónde llegaron sus expediciones. ¿Eso lo pusieron?

A: Mmm

A1: No...

P: También están marcadas las expediciones de Roca, que son posteriores. La de Rosas es la que aparece acá en 1833... Roca va a llegar más al sur y la va a llevar adelante en 1879, siendo Ministro de Guerra de Avellaneda. O sea, el mapa nos estaría mostrando las diferentes expediciones que realizaron sobre el territorio indígena. Vayan completando. ¿Algo más que sea interesante marcar?

A2: Sí, los tratados.

P: Bien. Fíjense cómo va avanzando la línea de frontera. Las fechas de más al sur son más recientes... Cada símbolo tiene una fecha. Por ejemplo, la de Tandil ¿qué dice?

Varios: Fuerte Independencia.

P: ¿Y qué fecha?

A: 1823, como los alfajores.

P: Exactamente, como los alfajores. (Sonríe)

Más allá del uso del mapa como soporte de las tareas cotidianas, se presenciaron formas alternativas de trabajar con el trazado de mapas, que trascienden la sola concepción del espacio físico para dar lugar a las representaciones de los alumnos sobre los espacios estudiados. La idea de las tareas en cuestión es explorar los imaginarios y representaciones que los alumnos tienen sobre el espacio y las transformaciones históricas abordadas en cada caso. Desde la geografía humanista, se ha destacado la importancia de estudiar la espacialidad más allá del locus específico, procurando entenderla como una dimensión de la vida social. Así, se recupera la existencia de mapas mentales y la construcción de imaginarios sobre el espacio, destacando los elementos simbólicos, afectivos e imaginativos que confluyen en la construcción del espacio (Lindón, Aguilar, Hiernaux, 2006). En el primer ejemplo, la docente de la Escuela 2 propone tapar una parte del mapa para que los chicos focalicen su atención en una región específica del actual territorio argentino.

P: Saquen una hoja y hagan todos un dibujo. Pongan a Buenos Aires y digan cómo se distribuyó la Revolución porteña (la profesora tapa con la cartulina parte del mapa). En realidad lo que deberían dibujar es el contorno.

A: ¿Sólo esa parte?

P: A ver... ¿qué dije? ¿Hasta dónde llega el territorio en esta época?

Varios: Hasta el Río Salado.

(Todos empiezan a hablar, pedir hojas, algunos empiezan a trabajar, otros charlan sobre variados temas).

P: Quiero que lo hagan en una hoja en blanco.

A1: ¿Hoja de carpeta?

A2: ¿Hacemos una línea cuando termina? (Pregunta de forma irónica).

A3: ¡Quiero una hoja!

A4: ¿No lo podemos hacer en un mapa de verdad?

P: No, por ahora no.

A5: No me sale.

P: A ver... ¿qué territorios debería tener en cuenta que todavía no se rebelaron a Buenos Aires?

A6: Uruguay.

P: La Banda Oriental.

A6: El Alto Perú.

Varios: Paraguay.

A: ¿Pongo Brasil o Portugal?

P: No me podés hacer esa pregunta... Bajen la voz...

(Una alumna se dirige al frente, a la profesora, para mostrarle el mapa).

P: Los que terminaron de hacer el contorno, van a marcar Buenos Aires con un puntito y de ahí con flechan van a dibujar hacia donde se dirige la revolución.

A: ¿Ahí te gusta, seño?

P: No, a mí no me tiene que gustar... Vos lo tenés que entender.

A1: Pero, ¿para dónde marco?

P: Los que no se acuerdan agarren el libro y fíjense hacia dónde va la revolución.

(La profesora sigue corrigiendo los mapas que los alumnos le van mostrando).

(...)

P: S. nos vas a explicar cómo se expandió la Revolución Porteña. No se rían porque esto es lo que vamos imaginando.

A3: ¿Puedo pasar con la hoja?

P: Sí, igual tenés el mapa grabado...

(La alumna pasa con la hoja y comienza a dibujar el mapa en el pizarrón. La docente hace referencia a la importancia de las representaciones, de los mapas imaginarios y sobre las imágenes mentales que construimos cuando estudiamos un proceso).

P: Recuerden que primero tenemos una revolución porteña, tenemos una especie de difusión de la revolución...

(La alumna dibuja su mapa mental en el pizarrón).

A: ¡Qué grande es Uruguay!

P: ¿Ven lo que digo? Les pido que no bromeen y lo hacen. Poné acá Buenos Aires. Según lo que nos dice S., la Banda Oriental sería esto... Acá sería... (Va señalando el mapa que S. hizo en el pizarrón).

Varios: Paraguay.

P: ¿Y acá? ¿De este lado? (Señala el mapa)

Varios: Bolivia

P: Ponemos Bolivia pero en realidad, ¿qué es?

Varios: Alto Perú.

P: Pero ojo, que el Alto Perú es parte de Bolivia y parte de nuestro noroeste argentino. Este es un buen ejercicio para ver cómo nos manejamos mentalmente con el espacio, para ver nuestras representaciones espaciales. Vamos a suponer que todo esto pertenece a Brasil como colonia portuguesa, J. L.

A: Entonces pongo Portugal...

P: No, Brasil. Es una colonia.

A1: ¿Y cómo se llamaba?

P: Brasil. Bueno, ahora veamos cómo se difunde la Revolución.

(La alumna dibuja en el pizarrón hacia dónde se extendieron las expediciones revolucionarias).

P: Esta flecha de acá está muy corta, ¿hasta dónde llega?

(La docente va guiando a la alumna. Los alumnos desde el banco colaboran).

A1: Falta una hacia Paraguay...

P: En realidad no funcionaron así, alcanzaron a hacer dos expediciones una hacia la Banda Oriental y la otra hacia Paraguay. Inmediatamente la del Paraguay, al haber sido derrotado, esta misma expedición que venía de Córdoba inicia la retirada y va hacia el Alto Perú, no es que salieron tres diferentes. Esta es más o menos la imagen mental que nosotros nos hacemos. Si nos remitimos a la formación de las milicias, al principio eran voluntarias, después se hicieron obligatorias. Las expediciones se van armando con lo que hay, porque en ese momento no había mucho dinero. Por sentido común, la verdad es que no podían armar muchas expediciones diferentes. Incluso en el caso de la Banda Oriental... ¿con quién contaban?

A: Con Artigas.

P: Eso quiere decir que ni siquiera partió de acá (señala Buenos Aires en el pizarrón). Artigas ya estaba acá (señala la Banda Oriental) Las expediciones se están armando con lo que hay. Si yo tengo en cuenta esas cosas que tienen que ver con el sentido común de un gobierno que no es muy fuerte y no cuenta con demasiados recursos puedo entender que las expediciones que organizó. No les quiero romper la ilusión pero esto (señala el pizarrón) es un mito.

A: Pero ¿por qué nos dijiste que estaba bien?

P: Porque está bien, porque son sus ideas, lo que tienen en la cabeza, hay que romper con algunos mitos. Esta es la imagen mental que nos quedó. Lo correcto sería indicar que la expedición del Paraguay se retiró (dibuja sobre el mapa que hizo la alumna) y en realidad la

del Paraguay era la que venía de Córdoba. Pero no todas las expediciones partieron de Buenos Aires, hubo expediciones que se unieron, hubo caudillos que armaron sus propias montoneras, milicias. Cuando ustedes vuelvan a leer el libro, se van a dar cuenta que es así. Bien, entonces la revolución comienza como una Revolución Porteña y lo importante es que todo el territorio se convenza de que fue lo mejor.

A: ¿Todo territorio del norte o todo, todo?

P: Este territorio (señala en el mapa el territorio de las Provincias Unidas del Río de la Plata).

Los mapas mentales y los imaginarios de los alumnos son interpelados también en la siguiente actividad desarrollada en la Escuela 4. Como se puede apreciar, el uso de un mismo material en la clase puede adoptar diversos sentidos de acuerdo con las prácticas que los sujetos activen en torno del material, las estrategias utilizadas y los significados detrás del empleo de determinado soporte.

P: En una hoja aparte dibujen el mapa de Argentina en esta época que estamos estudiando, mediados del siglo XIX... ¿cómo lo dibujarían?

A: What?

A1: ¿Eh?

A2: ¿Cómo? ¿Argentina?

A3: ¿Así nomás?

P: Les copio la consigna. (La docente copia la consigna en el pizarrón: “Dibujá tu mapa mental sobre el territorio de la actual Argentina a mediados del siglo XIX”). Vamos, agilicen.

A: Profe, ¿cómo lo hacemos de grande?

P: Como quieran, como puedan.

(Después de algunos minutos).

A1: ¿Ahí está bien?

(La docente toma el ejemplo de J. y lo muestra porque hay muchos que no saben cómo empezar).

A2: ¿Así?

A3: Mostrá el mío...

(Los chicos van viendo los mapas de los compañeros y se ríen de lo dibujado por los otros).

P: ¿Listo todos?

Varios: Sí.

P: ¿Es igual al actual el mapa que dibujaron?

Varios: Nooo.

P: ¿Por qué? ¿Qué cambia?

A1: No está Formosa.

A2: Misiones no está.

A3: Misiones y Formosa no estarían... y parte de la Patagonia
(La docente muestra un mapa de 1859⁵⁴ con los límites interprovinciales).

P: Comparen el mapa que ustedes dibujar con este que les voy a pasar.

A4: Ah... nada que ver...

A5: Lo dibujé re mal.

P: No están mal... es como ustedes lo pensaron... cómo lo imaginaron.

(La docente va banco por banco mostrando el mapa y pregunta si entienden por qué no aparecen los territorios de Chaco, Formosa, Misiones y Patagonia).

P: En la página 221 van a encontrar el mapa de 1859. Lo van a ir pasando para que lo vean. Fíjense en el mapa que no aparecen los territorios que en esa época pertenecían a los pueblos originarios...

A: ¡Pero es igual!

P: Mmm...

A: Está igual al actual...

P: No, creo I. que no estás viendo las líneas rojas... esas líneas marcan los límites interprovinciales de la época

(El alumno no llegaba a ver las líneas divisorias color rojo por eso veía que el mapa era como el actual. Algunos alumnos están cambiando los mapas que ellos hicieron en relación con el mapa del Atlas que muestra la docente, les borran partes, tachan, vuelven a dibujar).

P: A ver B. si lo tuvieras que cambiar al mapa que dibujaste, ¿qué le cambiarías?

(La alumna dibuja en su hoja otro mapa, más similar al del atlas).

Al igual que el pizarrón y los mapas, otro de los elementos perennes del salón de clases es el libro de texto que se destaca por poseer gran estabilidad como mediador y facilitador de contenidos, especialmente en lo referido a las actividades de lectura y escritura. Los llamados libros de texto o manuales constituyen uno de los materiales fundamentales del que se sirven los docentes entrevistados en la organización de las clases de Historia. Al considerar al libro de texto como material-base de la enseñanza, se debe recordar que se trata de un dispositivo pedagógico (M. Apple, 1996) depositario de una visión particular sobre la cultura que desea transmitirse y supone una selección de conocimiento que es reconocido por la sociedad como legítimo.

Como señala Alan Purves (1996), un aspecto fundamental a tener en cuenta cuando se habla de libros de uso escolar es que en ellos se representa un punto de vista en cuanto a

⁵⁴ Lobato y Suriano (2000. Nueva Historia Argentina, Atlas Histórico, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, p. 221.

la selección de la información, a la organización de la secuencia y al énfasis que se pone en cada uno de los temas que se presentan. (...) El saber comprendido en el libro aparece como algo indiscutible, inalterable, sincrónico. (Sardi, 2008, p. 108)

Cabe indicar que el libro de texto ha sido uno de los materiales más estudiados por la Didáctica y el que mayor interés ha suscitado en el campo de los estudios lingüísticos.⁵⁵ Como afirma Valls (2001) en sus análisis sobre los usos tradicionales y actuales del manual de Historia en las escuelas españolas, los textos escolares continúan teniendo una presencia central en las aulas. Además, desde la perspectiva de Rockwell (1995), organizan el eje de los contenidos temáticos a abordar a lo largo del año lectivo, ya que, por lo general, sigue las directrices de los diseños curriculares.

Al sondear los libros de texto, es importante diferenciar entre las características materiales del mismo y los diversos derroteros que pueden seguir las prácticas de lectura. Indagar la materialidad del texto requiere examinar el aspecto físico de los libros, la disposición del escrito en la página, la impresión, encuadernación, el tamaño, los cuadros e ilustraciones. Tales aspectos permiten acceder al perfil de "lector deseable" y a un protocolo de lectura, pero se encuentran lejos de proporcionar información sobre las "maneras de leer" (Rockwell, 2001, p. 15).⁵⁶ Siguiendo los planteos de R. Chartier, la autora define a la lectura como una práctica cultural condicionada por los elementos del contexto:

Herederas del concepto de praxis, la idea de práctica cultural recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El

⁵⁵ El francés Alain Choppin es el fundador y director de la Banca Emmanuelle, fundada en 1980 y que reúne alrededor de 100000 títulos constituyendo un banco de datos con información sobre autores, títulos, editores, nivel educativo, etc. Su relevamiento nacional e internacional de libros de texto se ha dedicado en particular a aquellos que se concentran en el estudio de las lenguas en la escuela elemental. Fue pionero e inspirador de otros emprendimientos de investigadores que hoy forman acervos de intercambio. Para mayor información se puede visitar el siguiente sitio: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/> Además, los investigadores del Instituto Eckert en Alemania se orientan al estudio de los medios de enseñanza, sus textos y su presencia en el mundo globalizado, ver <http://www.gei.de/en/home.html> Por su parte, Agustín Escolano lleva adelante en España el proyecto del CEINCE cuyos objetivos y particularidades pueden apreciarse en el siguiente link <http://www.ceince.eu/> y en este video: <https://www.youtube.com/watch?v=SckcGc5LwTo>

⁵⁶ Para atender a la dimensión material de un libro de texto es posible tomar como base el protocolo elaborado por Nieves Blanco que coloca el énfasis en aspectos pedagógicos/ideológicos (ver Araujo p. 210).

concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción. (2001, p. 14)

De acuerdo con la perspectiva y opinión de los docentes entrevistados, el manual opera como un organizador de las tareas escolares, tanto para alumnos y docentes como para los padres, componiendo la base sobre la cual trabajar diariamente a partir de las lecturas propuestas, las imágenes, actividades y fuentes documentales.

El manual es el primer acceso que ellos tienen, con los años intenté no usarlo pero volví porque ellos [los alumnos] lo necesitan, ellos no están acostumbrados a la lectura... el manual es rígido pero es la primera aproximación para leer (...) y entiendo que es el único momento en el día en que ellos van a leer. Otra opción es utilizar fuentes para comparar lo relatado en el manual, documentos en fotografías y esto hace muchísimo más ameno el trabajo del manual. (Entrevista n.º 7)

Los primeros días de clases, la primera pregunta que le hacen los padres a los hijos en la casa es: ¿Qué libro de Historia te pidieron? Se valora que uno como docente pida un libro para todo el año. No está mal. Uno se organiza. Mal que mal los temas van a estar abordados ahí... Ni hablar si los chicos se llevan la materia. La preparan con el libro, pueden usar la carpeta también, pero siempre recurren al libro. (Entrevista n.º 28)

El rol central que adquiere el libro se puede percibir en el siguiente ejemplo de la Escuela 4, en el que la docente justifica por qué utilizar el material designado y no otro, marcando los aspectos susceptibles de ser destacados al realizar la actividad. Cabe señalar que las consignas de trabajo son propuestas por la profesora, en vez de seguir las planteadas por el manual.

P: Para seguir profundizando en este tema, van a leer para la próxima clase de la página 25 a la 30. La idea es que vean que esto que vimos para Argentina se dio de una forma similar en el resto de América Latina que se convirtió en periferia de Europa, proveyendo de materias primas al centro industrializado. Cuando lean, van a hacer hincapié (hacer hincapié significa dar más importancia) a lo siguiente: ¿Qué tipos de economías se

desarrollaron en cada región? ¿A qué se denominó División internacional del Trabajo? ¿Cuál fue el rol del Estado en el modelo agroexportador? ¿Qué rol tuvo el ferrocarril? ¿Y la inmigración? ¿Qué políticas se promovieron para incentivar el desarrollo de la economía? Van a leer todo, pero concéntrense en estas cuestiones. Vayan copiando. (La docente copia las consignas en el pizarrón).

A: Sí, como no...

A1: Profe, con el ferrocarril también se dio nacimiento a nuevos pueblos y ciudades, ¿no?

P: Sí, claro.

A2: ¿Podemos hacer las preguntas con el libro de geografía? Creo que eso estaba también...

P: No, lo aclaro para todos. Chicos, las preguntas son para hacer con el libro de Historia, así ya empezamos a pensar las cuestiones a través del tiempo, para empezar a vincular el proceso argentino con el latinoamericano y el rol de América en la economía-mundial. Si ustedes usan las páginas que les sugerí les va a dar una mirada más general, de Latinoamérica y no sólo de Argentina. Quiero que vean que formábamos parte de una periferia más amplia, que se especializaba en la producción de materias primas. Esa periferia iba a depender del desarrollo de la industria en los países europeos. Esto nos va a dar el marco para empezar a ver en un par de clases el proceso de industrialización europeo y estadounidense.

En el caso de la Escuela 2, se evidencia la fuerte presencia del libro de texto de editorial Kapelusz como material clave de la organización de las actividades en clase y en el hogar. Asimismo, se observa que los libros de los alumnos están subrayados, trabajados, la mayoría ha leído la información del cuerpo principal del texto. En las clases es habitual que la docente plantee algunas consignas de trabajo, sin atender a las pautadas por el libro, que deben ser resueltas con la información proporcionada por la docente y con la disponible en el material. En algunos casos, la lectura del manual se realiza de forma individual y en otros, como el subsiguiente, se efectúa en voz alta, intercalada con diálogos entre la docente y los alumnos:

P: Hay una biografía muy chiquita que tienen en la página 58 sobre Belgrano, que viene a colación de la difusión de nuevas ideas en el Río de la Plata.

(Un alumno lee en voz alta la biografía indicada por la docente. La profesora va interrumpiendo la lectura para explicar).

P: A ver, ¿A dónde se forma Belgrano?

Varios: “Francia” “Buenos Aires” “España”...

P: ¿Se ponen de acuerdo?

Varios: España, España...

P: Lean lo que dice. ¿Qué profesión tiene?

Varios: Abogado.

P: ¿Qué tipo de lecturas tiene?

A: Ilustración.

P: Leyó a los iluministas, a los fisiócratas. Y al final dice algo importante...

(El alumno lee fragmento que expresa que Belgrano se oponía al monopolio).

P: ¡Ojo! ¡Cuidado! Esto parece revolucionario, oponerse a cosas que existen. El monopolio daba privilegios a algunos. Producto de las reformas borbónicas.

A1: Libre comercio.

P: Claro, antes el comercio se hacía desde Lima. Antes había dos virreinos más, ¿cuáles?

A2: Granada y Buenos Aires.

P: Los borbones hacen esto para protegerse del contrabando. ¿Qué era el contrabando?

A1: Comerciar por otras rutas que no estaban...

P: Claro, que no estaban aranceladas. Bien, los borbones van a reformar todo, ¿cuántos consulados va a haber ahora? ¿C.? (dirige su pregunta a una alumna del fondo)

A3: No sé.

P: Y no, con el libro cerrado no vas a poder. Entonces, el secretario del consulado de comercio es Manuel Belgrano. ¿Intentó cambiar algo?

A: Sí, creo que después no pudo.

P: ¡Sentido común! Si ponen a alguien al frente de algo que no está de acuerdo. Hay una cierta relación en esto de que se inicie la Revolución y estos hombres revolucionarios se ubican en lugares clave. Tengo que pensar, concentrarme, porque después me dicen que no entienden.

(El alumno indicado por la docente sigue leyendo el libro en voz alta. Todos siguen la lectura, salvo una alumna, C., que se muestra distraída).

P: Aparecen tres personajes: Belgrano, Castelli y Vieytes. ¿Qué hicieron?

A1: Crearon un periódico.

P: Bien ¿y qué le pasó a Belgrano?

A1: Fueron clausurados.

P: ¿Qué fueron clausurados? ¿El qué C.?

A3: No sé...

P: Tengo que seguir la lectura, no tengo que mirar para otro lado. Lo que yo quiero es que vos trates de concentrarte. Lo que estamos haciendo es relacionar una cosa con la otra. Y esto es lo más difícil, todo se puede relacionar pero hay que ver cómo... Quiero que me enumeren algunas de las cosas que propone Belgrano.

(Una alumna lee los cambios que propone Belgrano, algunos alumnos subrayan el texto, la mayoría ya lo tiene subrayado).

P: ¿Cuál era la producción más importante en todo el virreinato?

Varios: Ganadería, agricultura, industria, telar, etc.

P: No, no, me lo dijeron la clase pasada. ¿Qué había en el alto Perú?

Varios: ¡Ah! ¡Las minas!

P: Claro...

Como se puede apreciar en el ejemplo anterior, el uso del libro adquiere gran centralidad en el desarrollo de la clase, así como también la figura del docente para guiar el intercambio y ayudar a los alumnos a comprender las lecturas realizadas. Así, el vínculo entre los textos y las prácticas nunca es directo sino que se encuentra mediatizado por procesos de apropiación (protagonizados por los mentores y los alumnos). En este sentido, el profesor actúa como un *mediador cultural* (Petit, 2003, p. 17) y se convierte en un *docente-intérprete* que auspicia de traductor de los contenidos del libro de texto, muchas veces inaccesibles a los alumnos. Es decir, el libro por sí sólo brinda escasa información sobre las interpretaciones y las traducciones efectuadas que los actores escolares. En algunos casos, los alumnos no consiguen comprender el escrito por lo que es menester que el rol del *docente-intérprete* entre en escena para traducir las lecturas textuales. Como se muestra en el siguiente fragmento, la lectura en voz alta de un apartado del manual conforma el esqueleto de la clase, pero la misma se realiza con base en una pregunta global realizada a priori por la docente, que limita y guía la práctica de lectura efectuada por los alumnos. Además, se entrelaza con interrogantes e interpretaciones de los estudiantes y la profesora, que completan el texto, lo reinterpretan y resignifican.

P: ¿Por qué pasamos de la Junta Grande a esta decisión de concentrar el poder legislativo en la Asamblea y el ejecutivo en tres personas?

A: Porque luego...

P: Búsquenlo... (Dice señalando el libro).

A: Pero yo lo tengo...

P: No, porque siempre lee el mismo... Busquen todos. Es una pregunta que ya tenía que estar hecha, les dije que la hagan antes de las vacaciones.

A1: ¿La podés repetir?

P: ¿Por qué pasamos de la Junta Grande al Primer Triunvirato? La pregunta general es por qué se suceden todos los gobiernos.

A: Yo puse que con el inicio de la guerra surgieron las primeras diferencias dentro de la Junta y que eso fue lo que llevó a formar el Primer Triunvirato.

P: Bien. El trasfondo de la guerra va a definir la continuidad del gobierno. ¿No le pasó esto a Francia con la República y el Directorio? Mientras la guerra iba bien el gobierno parecía que iba bien... cuando sufrían las primeras derrotas, cambiaban de gobierno. Por alguna razón lo llamaron a Napoleón que parece que la tenía re clara en la Guerra. Yo quisiera

saber por qué me miran con esa cara como si fuera la primera vez que habláramos de esto... Contales V. de qué parte del libro lo sacaste...

(...)

A: Bueno, acá cuando habla del comienzo de la guerra.

P: A ver...

A: “La Junta informó a los demás pueblos del virreinato sobre los sucesos de Buenos Aires en una nota en la que pedía su reconocimiento y el envío de diputados o representantes de la ciudad para decidir los pasos a seguir (...)” (El alumno sigue leyendo hasta terminar el párrafo).

P: Seguí porque todavía falta la parte que vos escribiste. Todavía la estás buscando, ¿no?

A: “Divisiones y cambios de gobierno.” (Lee el título)

P: ¿Escucharon? Está en el título, ¿vieron? Lo acaba de leer V. Tampoco había que buscar demasiado. (Le realiza una seña al alumno para que empiece a leer el apartado).

A: “Con el inicio de la guerra surgieron las primeras divisiones y diferencias dentro de la Junta” Acá está lo que puse yo. “El secretario Moreno insistió en que los representantes del interior debían reunirse en un Congreso General para decidir la situación política de las provincias rioplatenses. Esta posición significaba avanzar rápidamente hacia la independencia. El presidente Saavedra, en cambio, sostenía que había que adoptar una postura más cautelosa hasta tanto la continuidad de la Junta estuviese asegurada en todo el territorio. Por su parte, los diputados del interior llegados a capital reclamaron ser incorporados a la Junta para participar de las decisiones. Este pedido fue aprobado a pesar de la oposición de Moreno que no quería que esos diputados se sumasen a un cuerpo de gobierno cuyo carácter provisional (...)”

P: Él está hablando de la Primera Junta, yo pregunté del Triunvirato, ya va a llegar a esa parte. Presten atención. Es todo un proceso y en el medio están hablando de la Guerra y están hablando de diferencias que hay dentro de la Junta. Parte de decir que hay una diferencia entre el secretario y el presidente: entre Saavedra y Moreno. Eso ya lo vimos nosotros, yo lo doy por sabido. Seguí...

(Los alumnos permanecen en silencio, se limitan a escuchar. El alumno sigue leyendo el libro).

A: “Entonces Moreno renunció y fue enviado a una misión diplomática a Europa pero murió en el viaje. Con la incorporación de los diputados del interior en 1810 quedó conformada la Junta Grande. La lucha entre saavedristas y morenistas continuó mientras que las expediciones militares enviadas al Paraguay y al Alto Perú eran derrotadas. Mientras Saavedra viajaba al norte para hacerse cargo del ejército, el Cabildo decidió reemplazar a la Junta por un poder ejecutivo de tres miembros, el Triunvirato. Los primeros integrantes fueron (...) El Primer Triunvirato adoptó una política de centralización del poder en Buenos Aires al disolver las juntas del interior y nombrar gobernadores desde la capital lo que generó rechazos al interior. Al mismo tiempo tuvo una actitud defensiva en la guerra, ordenando la retirada de los ejércitos del Alto Perú, del actual norte argentino y de la Banda Oriental, lo que causó un gran descontento. Esto llevó a que la Logia creada por José de San Martín y Carlos de Alvear organizara en octubre de 1812 un movimiento

militar que depuso al Primer Triunvirato. En su reemplazo se creó un Segundo Triunvirato integrado por Nicolás Rodríguez Peña...”

P: Bien, hasta ahí porque ya ahí te fuiste un paso más. Yo preguntaba solamente de la Junta Grande al Triunvirato. A ver J. L ¿me podrías contar un poco las diferencias entre ambos gobiernos que planteó V. al leer el libro?

(...)

P: Bien, vuelvo a preguntar ¿por qué?

A2: Porque uno quería ser centralista, el otro no.

A: ¿No era por las complicaciones de la guerra? Se enfrentaban saavedristas y morenistas porque las expediciones al Paraguay habían fracasado...

P: Exactamente, por algo el presidente decide tomar la expedición del norte. A medida que ustedes van viendo este proceso, tienen que preguntar por qué cambian las cosas, ustedes no se lo preguntan. Esto se vio mucho en la prueba, yo en el costado les iba poniendo “por qué”, “para qué” porque ponen algo pero no se preguntan para qué sucede... Yo se los voy a preguntar hasta el último día de clases. Cuando yo escribo algo tengo que poner por qué sucede. Bueno, volvamos. Las diferencias que existían dentro de la Junta se van a trasladar al Triunvirato y tienen que ver con la situación de la guerra, las derrotas y también hay que sostener la guerra: lo económico se hace cada vez más difícil. ¿Estamos en 1812 en la línea de tiempo que hicimos?

A7: No, estamos a fines de 1811.

P: Bien, eso es estar atento. Porque la Junta Grande en realidad sesiona hasta fines de 1811 e inmediatamente, por eso lo cronológico es importante, a fines de 1811 comienza a sesionar el Triunvirato. Para 1812 llega alguien a acompañar. Llega San Martín. Y también pasa algo muy importante que es la creación de una nueva logia, ¿lo pueden leer?

(Un alumno lee).

A8: “La logia creada en 1812 era una sociedad secreta cuyo objetivo era (...)”

P: ¿Alguien me puede decir quiénes son estos hombres? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Por qué crean esta sociedad?

A9: Reunirse y pelear por la Independencia

A10: “Reunir a los partidarios de la Independencia americana y organizar los Estados de las ex colonias españolas”. (Otro alumno lee textual los objetivos de la logia).

P: Bien, miremos el mapa. Esto es una colonia (señalando el mapa). Es un territorio ¿A quién pertenecía?

Varios: A España.

P: Bien, en América recibió un nombre, Virreinato. Si yo tengo en América cuatro virreinos españoles, todos tenían un objetivo en común. ¿Cuál era el objetivo de la logia?

A: Crear Estados independientes.

P: Bien, van a pasar a ser países con Estados autónomos, sin necesidad de pertenecer a otros países. ¿Se entiende hasta ahí?

Varios: Sí.

(...)

Además de enfatizar la mencionada centralidad que posee el manual en las clases de Historia, las entrevistas revelan que la elección de las editoriales queda supeditada a las que gozan de notable presencia en el mercado a través de la publicidad y los agentes de promoción, perteneciendo algunas de ellas a grupos empresariales multimediales. En tanto, los docentes manifiestan que la elección de una u otra editorial depende del formato adoptado para presentar la información, el ajuste de los contenidos al nivel de los alumnos, las propuestas de trabajo con fuentes, la existencia de imágenes o hipervínculos, entre otros.

Uso libros de textos, estaba trabajando con Tinta Fresca y ahora cambié porque daba por entendido muchos temas y la verdad es que sirve más como guía para el docente y para el alumno es muy complicado y además no explica algunos temas. Lo cambié por Kapelusz que tienen más ilustraciones, comentarios, vínculos hacia películas, documentales, páginas web, mucha ilustración, infografía y eso creo que a los alumnos les llega mucho más. (Entrevista n.º 2)

A mí me gusta Kapelusz porque tienen novedades, es más elevado, tiene un análisis de fuente interesante. Después Santillana también, viene más sencillo, más comprimido, más sencillo de trabajar. Básicamente son esas las editoriales porque además son las que tiene de acuerdo al diseño que es lo que también se pide. Después yo he comprado los libros de Vicens Vives⁵⁷ que nadie los usa... que es una editorial española que también está acá... esos tienen muy buen material y los uso como apoyo para buscar alguna cosa que me gusta, como apoyo en el aula, para complementar algún tema. (Entrevista n.º 18)

Se puede observar que, pese al hecho de la elección de un libro de texto específico, los 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. También, se destaca que algunos profesores deciden quitar algunas partes que no los satisfacen:

Uso un libro de texto para todo el año. Este año pedí el *Santillana*, salvo en un colegio privado que hicimos como un compendio de distintos libros. El libro es como la base y después siempre trato de darles documentos de todo tipo de autores pero trato de que sean documentos cortitos. (Entrevista n.º 6)

⁵⁷ En referencia a la editorial Vicens Vives que elabora materiales didácticos. Ver <http://www.vicensvives.com.ar/textos.html#ad3>

A principio de año elijo el libro para trabajar, para que los chicos se ordenen y tengan un lugar a donde recurrir. Pero hay temas que no trabajo con el libro... por ejemplo si el tema está abordado de forma escueta, busco otras cosas para complementar: videos, fuentes, fragmentos de artículos, otros libros. A veces se quejan (los chicos) porque compran o fotocopian un libro entero y luego les hago usar algunas páginas sí y otras no, salteo capítulos y demás. (Entrevista n.º 30)

En el siguiente ejemplo del trabajo de campo de la Escuela 4 se advierte que las prácticas de lectura desarrolladas por la docente y los alumnos distan del protocolo propuesto por el libro, ya que se utilizan sólo algunas páginas mientras otros temas se abordan con material complementario:

P: Les voy a pasar las páginas del libro que se corresponden con los temas vistos. (Las anota en el pizarrón). Tal vez les sea útil tener las páginas anotadas. Igualmente no pueden estudiar sólo del libro. Miren. ¡La Guerra de la Triple Alianza en este libro tiene media página! (Dice señalando el libro y mostrándolo al curso)

Varios: Uh... Malísimo... que mal...

P: Pero, pero... tiene un mapa que puede servirles para entender los lugares por los que avanzó cada ejército. El mapa es interesante pero la información muy escasa. Yo les facilito la información, para que sepan dónde está, pero tienen que estudiar con lo que vimos en clase. En la página 195 tienen a Cándido López, su vida y obra, algunos ejemplos de pinturas, les puede servir para complementar.

A: ¿Lo de Cándido qué página es?

A1: 195...

P: ¿Están anotando?

Todos: Síii...

Es decir, los materiales funcionan como una base sobre la cual se puede ir y venir, variar, excluir o introducir información. Como afirma Araujo:

(...) en la Argentina las investigaciones muestran la disminución de libros de texto por alumno a lo largo de las tres últimas décadas. Su ausencia ha sido reemplazada por la denominada "cultura del recorte" (M. Lipsman, 1995), en tanto en la escuela circulan selecciones de textos fotocopiados. (2008, p. 202)

La presencia de los *fotocopiables* en la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido profundizada por Finocchio (2009b) quien los incluye dentro de la “nueva trinidad

pedagógica” en la que convergen junto con las láminas y los rituales. Es decir, las fotocopias, los recortes, los fragmentos y páginas de libros de texto se despliegan en la cotidianeidad del aula, abriendo la posibilidad de realizar usos y lecturas discontinuas de los textos:

Muchas veces me pasó no estar de acuerdo con la editorial pero vos después elegís o le planteás lo que te parece diferente y el pibe después elegirá si le gustó más lo del libro o no. A mí me gustaba Aique pero ahora no está editando... ahora me quedo con Santillana. Los chicos usan un libro pero en el medio les voy indicando algún material que me gusta o que no está muy completo en el manual. Santillana es un libro que reduce mucho la etapa del '76 en adelante en Historia Argentina y entonces yo lo complemento con otros materiales. (Entrevista n.º 19)

Yo armo un cuadernillo que tiene varios capítulos de diferentes libros y atrás tiene actividades que las voy variando todos los años o cada dos años. Ese es el material que a mí me permite estar organizada y que al chico le permite estar organizado, el chico necesita estar organizado. Ese material bibliográfico para mí, yo siempre le digo a los chicos: esto no es la biblia, es algo que se puede armar y desarmar, leer de atrás para adelante, empezar por el medio, le podemos agregar otros materiales, lo podemos cuestionar pero es el material de base. Yo sé que un día armé una clase magistral y está buenísimo pero un día me agarró con algún problema no pude y sé que los pibes tienen ese cuadernillo y vamos a poder trabajar, entonces ellos están organizados y yo también, es como una base. (Entrevista n.º 13)

En las observaciones de clases se percibe que el libro de texto (recortes, fragmentos, páginas y selecciones) posee gran centralidad como organizador de la dinámica áulica y como sostén de la tarea docente. El caso de la Escuela 3 evidencia lo afirmado. Debido a la imposibilidad de contar con un compendio para todo el año, porque los alumnos suelen olvidarlo o perderlo, clase a clase la docente les acerca el material fotocopiado que reúne información y textos extraídos de diferentes manuales. Las editoriales de preferencia son Puerto de Palos y Estrada. Por lo general, la profesora plantea interrogantes o consignas diferentes a las sugeridas por el libro. Las actividades preponderantes consisten en leer en

voz alta o en voz baja (de forma individual o grupal) para luego resolver las consignas indicadas.

(La profesora reparte fotocopias de un libro de texto, una cada dos, donde van a leer qué es el Imperialismo. Primero, intenta trabajar con la lectura en voz alta. Luego, opta por la lectura individual o con el compañero de banco).

P: Les voy a dar para que analicen el Imperialismo inglés de fines del siglo XIX. Vamos a trabajar qué hicieron los ingleses o por qué se desarrolla el proceso. Van a leer a donde dice “Imperialismo” a ver si lo encontraron...

(Los alumnos buscan el subtítulo en la fotocopia).

A3: Yo leo: “Durante la segunda mitad del siglo XV...”

A4: XIX ¡bruta!

A3: No... el palito es el 5...

A4: Al revés ¿o no señora? ¿No es cierto que dice siglo XIX?

P: Sí, XIX...

A4: Que no lea ella que no sabe leer números romanos...

A3: Bueno, pero los salteo...

(Los chicos se dispersan, la alumna lee pero no se escuchan, gritan).

P: Vamos a buscar qué fue el imperialismo y por qué se desarrolló, ¿cuáles fueron las causas del imperialismo? (Escribe en el pizarrón) Vuelve a leer.

A3: ¿De vuelta?

P: No se escuchó...

A3: “Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX, las potencias europeas...” ¡Cállense! ¡No se puede! (Intenta callar a los gritos a sus compañeros que no paran de reírse, hablar, gritar)

P: Por favor... Estamos con una visita y gritás así...

A3: Pero hágalos callar usted.

P: No lo van a leer en voz alta, cada uno lo lee en voz baja. Y buscan esas dos preguntas ¿Qué fue? Y ¿Cuáles fueron las causas? Cada uno lo va a leer pero no copien lo que dice el libro.

(...)

Los sondeos realizados permiten afirmar que las actividades que se basan en la lectura del libro están siempre guiadas por uno o varios interrogantes ideados por el mentor. Como ha expresado Aisenberg (2005) en la enseñanza de la Ciencias Sociales, los docentes suelen toparse con el desafío de guiar la interpretación de los textos o de otorgar mayor autonomía al alumno en la lectura. En los casos analizados, los mentores asumen el rol de *docente-guía* que orienta la lectura y remarca los puntos a considerar, resultando exiguas las veces que los alumnos leen libremente el material. Además, en la gran mayoría de los

casos observados, las consignas de trabajo son de *autoría docente*, pues se dejan de lado las propuestas por el manual. Esto se puede relacionar con el hecho de que las consignas fueron formuladas para leer el material de una manera que difiere de la proyectada por el enseñante. De acuerdo con la lingüista Taboada (2013), el posicionamiento ideológico de los manuales se refleja en las imágenes, en los textos pero principalmente en las consignas. Según la autora, es allí donde los libros de texto terminan reforzando los estereotipos instituidos. Estas cuestiones ideológicas no escapan a la observación de algunos docentes que optan por elaborar sus propios materiales para ciertos temas, aunque conservan los manuales como base para realizar los compendios.

Sí, suelo trabajar con el manual, algunas clases sí, algunas no... También recorto mucho qué leer y que no... Las actividades de los manuales son muy extensas y están muy dirigidas, salvo una o dos consignas que me convencen, a lo largo del año las preguntas se las doy yo a los chicos. En todo caso, también hago que ellos creen las preguntas. Es un buen ejercicio. (Entrevista n.º 29)

Hay cosas que los manuales de hoy en día omiten, están manipulando, es una bajada de línea (...) Sin ser militante, me parece que esto no ayuda y los chicos más grandes se dan cuenta, son muy críticos y se dan cuenta. Por eso prefiero hacer yo los materiales. No considero que hay un manual, hay cosas que me gusta como Puerto de Palos y de Aique el que trae un libro de fuentes es el que uso para quinto y para cuarto.⁵⁸ (Entrevista n.º 15)

Como expresa Taboada, los libros de texto son un indicador de las ideologías y discursos que circulan en las aulas. Sin dejar de lado tal significación, se sostiene que existe una distancia considerable entre lo que los manuales proponen, lo que los docentes dicen que hacen y las prácticas desplegadas en torno de los mismos. Los trabajos de Rockwell han llamado la atención sobre el alejamiento entre los libros de texto, las formas de enseñarlos por los docentes y las variadas interpretaciones y apropiaciones realizadas por los alumnos (Rockwell, 1995). Dicha recepción así como la práctica concreta, los usos y resignificaciones de los libros de texto en el aula permiten establecer que el vínculo entre

⁵⁸ El entrevistado se refiere al siguiente material: María Ernestina Alonso; Enrique Vázquez; Analía Giavón. Historia: El Mundo Contemporáneo, Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.

norma y práctica nunca es directo sino que se encuentra mediatizado por procesos de apropiación. En el siguiente ejemplo de la escuela 4 se observa que es un alumno quien propone atender a un cuadro presente en el libro de texto, sin que la docente lo haya notado previamente.

P: De la pregunta 1 ¿alguna duda?

A: Yo en la 1 copié el cuadro (dice señalando el libro).

P: A ver... (La docente se toma unos segundos para mirar el cuadro) Ah... bueno... Es un cuadro interesante que indica cada país y su monocultivo. Brasil, café y caucho... Fíjense en la página 26. Venezuela... café...

(Los alumnos buscan la página indicada).

A1: Sí, mi tía fue a Venezuela y me trajo una bolsita de café.

A2: Y de Cuba, el ron...

A3: ...el café también en Colombia...

P: ¡Claro!

(Los alumnos están mirando el cuadro que indicó el compañero).

A4: ¿Y Argentina tiene algún producto especial?

P: Sí, en el cuadro dice maíz y trigo. De ahí su denominación de “granero del mundo”. También fue importante el cuero y el tasajo (carne salada) Luego, va a ser fundamental la exportación de carne congelada y, posteriormente, enfiada.

En el siguiente fragmento de la Escuela 2 se evidencia la importancia del rol del *docente-guía* para trabajar con el libro de texto:

P: Chicos, cuando lleguen a la pregunta 4 tienen dos o tres apartados que se refieren al tema. Advierto que el libro va y viene todo el tiempo y lo toma como una continuación de lo que ya dije en otros apartados. Cuando ustedes hablan de la República y por eso yo les dije que lo resumieran y sacaran las ideas más importantes, porque comienza hablando de cuál es la situación de Francia frente a las monarquías europeas y les cuenta en una breve línea cómo era la situación anterior. Lo deja, aparte, si dan vuelta la página, lo tienen en otro apartado y continúa hablando de eso, de la guerra. Es un apartado hermoso. Entonces, tengan en cuenta esa situación de continuidad, no es solamente el apartado chiquito.

Si bien el manual aparece como el elemento privilegiado de trabajo en el aula, no goza de exclusividad, pues convive con diversos materiales que complementan, enriquecen y acercan la información a los alumnos. Esta combinación del texto escrito con sitios de internet, videos, la consulta a periódicos, fotografías impresas o el análisis de imágenes a través de una pantalla, permite inferir la pluralidad del trabajo en el aula y la existencia de

múltiples modos de conocer que aumentan la complejidad del acto de leer. Tal variación de soportes de lectura y su diversa utilización, así como el sentido crítico y autónomo de los profesores en la elección del material, aparecen reflejados en los siguientes relatos:

Tenés que ir variando los materiales porque si les das mucha lectura se aburren. Yo utilizo muchos films, videos, otro tipo de fuentes como la música, principalmente para Historia argentina. También uso documentales, en general de Canal Encuentro. (Entrevista n.º 14)

La materialidad utilizada depende mucho de la escuela en la que trabajes y en el grupo (cómo viene trabajando, que tenga las herramientas conceptuales, procedimentales para poder abordar el recurso). He usado diferentes recursos, tanto clásicos como un texto, fragmentos de canciones o de películas, fotografías, obras de arte, artículos periodísticos, utilizar cosas de actualidad como videos de Bombita Rodríguez,⁵⁹ documentales, humor gráfico. (Entrevista n.º 1)

Actualmente incorporé la utilización de programas que vienen en las netbooks. Después generalmente llevo alguna fotocopia de textos breves, trato de seleccionar textos concisos para que les queden algunas ideas, después les he llevado películas, documentales de “Algo habrán hecho por la Historia Argentina”... creo que hay cosas rescatables y otras que no tanto. Me gusta usar imágenes proyectadas, ver en los libros el tipo de imágenes, que las describan, fuentes y demás. (Entrevista n.º 20)

Así pues, pese a la preeminencia del libro de texto, en el aula conviven diversos materiales tales como las imágenes, cuadros comparativos de creación del enseñante, mapas proyectados o impresos, videos o documentales, fuentes, entre otros. En los grupos observados, el trabajo con libros de texto o fragmentos del mismo (fotocopias o textos breves) tiene gran preponderancia, exceptuando el caso de la Escuela 1 donde se opta por la utilización de textos académicos para la mayoría de los temas. Esta elección coincide con una decisión institucional que privilegia el uso de artículos académicos en detrimento del manual (aunque la decisión final queda en manos del juicio docente). Es decir, la centralidad del manual como eje o guía en las clases de Historia es tal que los docentes que resuelven no utilizarlos responden, por lo general, a las directrices de la institución en la

⁵⁹ Personaje ficticio creado por el humorista argentino Diego Capusotto y el productor Pedro Saborido.

que trabajan. Por ejemplo, aquellos que se desempeñan en colegios dependientes de la Universidad o en escuelas donde la norma invita a evitar los libros de texto, optan por realizar una selección bibliográfica de trabajos historiográficos.

En el colegio no se trabaja con manuales. El material se conforma según el plan de cada año, lo armamos con el otro profesor de Historia, y ahí sí, vamos viendo qué lecturas incluir, seleccionamos el material de la biblioteca y los textos son a veces un poco más elevados, por ejemplo el libro de Susana Bianchi lo usamos a partir de 2° año. (Entrevista n.º 10)

Generalmente utilizo algún manual como guía y después uso obras historiográficas como el “Atlas” de Lobato y Suriano o el libro de Romero para Historia del Siglo XX. En el caso de que trabajemos algún tema en especial selecciono alguna bibliografía por ejemplo Bjerg para inmigraciones o “Historia de la vida privada” o trato de darles debates historiográficos con algunas obras importantes. Te aclaro que esto lo puedo hacer en una escuela que tiene la particularidad de ser la escuela de la universidad, donde la situación es muy distinta. (Entrevista n.º 3)

En la escuela es ‘dale la bibliografía que quieras’ y hasta algún punto está mal visto dar manuales, no te dicen que no los uses pero todos saben que no debés usarlo. Siempre la idea es que sea más complejo que los que está pensado para los chicos de esa edad, hay una idea de subestimación del manual. (Entrevista n.º 4)

El uso de los manuales también se ve limitado por otros condicionantes como la simplificación de los contenidos y la proliferación de imágenes que, desde la perspectiva de algunos docentes, redundan en la disminución de temas significativos para la enseñanza. Al respecto, para el caso de España, Valls Montés señala que “las imágenes de los manuales escolares de Historia desempeñan una función más estética y motivadora que informativa o explicativa o, dicho de otra manera, que son utilizadas más como ilustraciones que como documentos históricos” (2007, p. 12). Así, las editoriales terminan por privilegiar la presentación de la información que el contenido en sí. Tal inconveniente es advertido por algunos docentes:

Un problema son los manuales, acotan demasiado, hay un montón de dibujos y un montón de información que está como picoteada y no te queda otra que estudiarlo de memoria. (Entrevista n.º 10)

Y vos en los libros de texto ves la transformación: cada vez párrafos más pequeños, más foto, más imagen, más título, y terminás reduciendo tanto la cosa que no sabés ni qué estás enseñando (...) perdés de vista lo que estabas enseñando. (Entrevista n.º 13)

Al respecto de las imágenes inscriptas en libros de texto, Cruder (2008) ha llamado la atención sobre la necesidad de invalidar la calificación de "didácticas" sin un análisis previo que dé cuenta del contexto de producción y circulación. Según la autora, deben ser estudiadas como parte de un complejo de estrategias discursivas. En los libros de texto, la imagen suele presentarse como algo transparente, natural, evidente, que proporciona información directa.

A la vez, esta descontextualización que sufren las imágenes repercute doblemente en la comprensión del proceso del que se pretende dar cuenta. La ausencia de sistematicidad en el tratamiento del total de las imágenes pone de manifiesto que no hay una elaboración que desde la propuesta editorial contribuya en este sentido. Se privilegia (...) cierto carácter esclarecedor, objetivo, "verdadero" de las imágenes, por sobre otras posibles interpretaciones que exponen, entre otras cuestiones, la necesidad de advertir, también, acerca de las recreaciones de los 'artistas' en las obras producidas. (Cruder, 2001, p. 17)

Si bien las imágenes de los textos escolares proponen un repertorio que genera una disposición de la mirada, los estudios sobre las culturas visuales han remarcado la posibilidad de la activación de lecturas alternativas a las propuestas por el material. Es decir, sin dudar del poder de las imágenes y de la fuerza que poseen al transmitir ideas, sentimientos y mensajes, es dable recordar que la mirada puede tomar distintos rumbos, creando la posibilidad de lecturas e interpretaciones alternativas (Szir, 2007). En este sentido, se considera que las lecturas realizadas por los actores pueden producir diferentes significados, ya que los textos no son leídos de la misma manera por todas las personas (Chartier, 1992). Tales repertorios y trayectorias resultan invisibles si la indagación se

limita sólo al análisis de las características de los materiales. Por lo tanto, la exploración de los derroteros de lectura ofrece una mayor riqueza para poder acercarse a las prácticas docentes asociadas al uso de imágenes en el aula y la recepción de las mismas por parte de los alumnos quienes, como receptores de esas imágenes, pueden efectuar usos diferenciados, que escapan a los recorridos propuestos por la editorial y el docente.

Cabe indicar que la mayor parte de los entrevistados expresan la necesidad de incluir en sus clases nuevos materiales como los de naturaleza audiovisual. Así, imágenes fijas y en movimiento, presentaciones en PowerPoint, fragmentos de películas y videos documentales, forman parte de la cotidianeidad escolar, complementando y enriqueciendo el consabido trabajo con el texto escrito, sea éste fuente documental, manual, compendio de textos o bibliografía académica. En la gran mayoría de los docentes entrevistados sobresale la idea de la necesidad de emplear materiales didácticos diferentes del texto escrito para “acercar” la Historia a los alumnos.

No es una cultura exclusivamente escrita y me parece que el que no entiende eso está perdido. Necesitamos otros soportes, otros apoyos. (Entrevista n.º 5)

Uso muchos documentales de distinta índole, normalmente lo que está en educ.ar⁶⁰ y en Encuentro, películas pocas porque no encontré una película que me convenza, soporte en imagen uso desde el mapa tradicional, imágenes pictóricas como disparador, etc. (Entrevista n.º 16)

En el trabajo de campo se pudo observar que, el uso de imágenes y videos en el aula, implica una mutación del material de trabajo aunque las prácticas en torno del mismo son similares a las realizadas con otros soportes, pues la información es trabajada como un reflejo de la realidad retratada, en vez de profundizar en analizar del contexto de producción y la intencionalidad de las representaciones:

Ejemplo de la Escuela 4:

⁶⁰ El sitio “educ.ar” es el portal educativo del Estado argentino donde se proporcionan recursos y secuencias didácticas, distinguidos por nivel, área y temática. Surge en el año 2003 y se considera la primera institución de Internet del Estado cuya función es orientar a docentes y directivos de instituciones educativas en la incorporación de las TIC en las prácticas docentes.

(La tarea consiste en buscar pinturas de Cándido López sobre la Guerra del Paraguay para describirlas y obtener información sobre el proceso en cuestión)

P: A ver si con lo de las imágenes les fue mejor... ¿Qué encontraron?

A: En las imágenes se ven los ejércitos de ambos bandos... El colorado, el blanco...

A1: Pinta a los ejércitos...

A2: Muestra cómo acampaban... las batallas...

P: Bien, son muy interesantes porque nos da una idea sobre cómo se organizaban los campamentos de guerra en esa época, cómo se atendía a los heridos, las dificultades que debían afrontar...

A3: Acá se ve que están cruzando un río...

A4: Los colores de los ejércitos...

P: Bien, ¿qué más?

A5: Los campos de batalla...

(La docente va banco por banco charlando con los alumnos sobre las imágenes que encontraron, algunos las imprimieron, otros las tienen en el celular).

P: Traiganlas de nuevo para la clase que viene. Los que no hicieron el trabajo, háganlos. Tres “sin hacer” es un 1.

(Timbre).

(Pese a que tocó el timbre, el alumno que tenía el celular conectado a la computadora se queda enseñando las imágenes que seleccionó. Otros se acercan a la docente a preguntarle si está bien o no lo que trajeron, las preguntas porque van a estudiar de allí para la lección. La docente les sugiere qué incorporar y qué sacar.)

En la clase siguiente, se da continuidad a la tarea iniciada sobre las pinturas de Cándido López. En esta oportunidad, la docente incluye información sobre la vida del autor pero no se detiene a reflexionar al respecto de las intenciones detrás de las obras, de los móviles que estimularon su realización ni sobre los destinatarios de las mismas.

(...)

P: Ahora vamos a ver las pinturas que les pedí que busquen... ¿Alguien se acuerda el nombre del autor?

A: Cándido López.

P: Era una persona que se dedicaba a pintar escenas de la guerra. ¿Alguien buscó algo de su vida?

A: Era pintor...

P: Para ganar plata se pone a pintar cuadros. Esto llama mucho la atención de la gente de Buenos Aires porque sus pinturas son la única fuente de información sobre qué está sucediendo en la guerra. Muchos compran las pinturas y se las pagan muy bien. Vender las pinturas de la guerra es la forma de sobrevivir que tiene Cándido. Él había perdido su mano en la batalla de Curupaití... pierde su mano derecha y luego aprende a dibujar con la izquierda. Las pinturas que vemos son, en su mayoría, realizadas con la mano izquierda.

Sus pinturas se convierten en el único registro, las únicas imágenes que nos quedan de la guerra.

A: Pero hace una pintura nada más...

P: No... ¿Qué querés decir?

A: Y que mientras pasa la guerra él hace sólo una pintura de esa batalla... no es como la foto que podés sacar varias de la misma batalla... llegás a pintar sólo una... ¡Como la foto! No pinta todo...

P: Mmm... claro... Un día habrá pintado un cuadro, otro día otro... Habrá seleccionado qué quiso pintar y qué no... Bueno, ¿todos pudieron encontrar una pintura de Cándido López? Hoy me llevo la actividad para corregir.

En los sucesivos ejemplos de la Escuela 3, se puede observar un uso ilustrativo de la imagen, ya que carece de reflexiones y análisis sobre el contexto de producción, las intencionalidades, lugar de publicación y las características de las caricaturas como representaciones particulares de un contexto histórico. De todas formas, su utilización fomenta la *propensión al trabajo áulico*, ya que motiva a los alumnos a prestar atención a la explicación y a las preguntas efectuadas por la docente:

P: Lo que estamos haciendo lo vamos a volcar después en un afiche que le vamos a poner como título "Imperialismo inglés". Vamos a buscar para qué les servía dominar las tierras...

A: Para tener más poder.

P: ¿Por qué tenían más poder?

A: Porque en ese tiempo importaba tener más poder que los otros.

P: ¿Cuáles serían los países más poderosos de esa época?

Varios: Inglaterra.

P: ¿Y algún otro?

A1: Estados Unidos.

A2: España.

P: España no, España lo había sido en siglos anteriores.

Estamos hablando de fines del siglo XIX.

(La profesora muestra una caricatura sobre el imperialismo⁶¹).

A: Un viejo con las patas y las manos abiertas



⁶¹ Caricatura de Cecil Rhodes, empresario y político británico que defendió el Imperialismo. Fue el fundador de las compañías de explotación de las minas de oro y diamantes de África del Sur.

A3: A ver, no veo.
P: ¿Qué está pisando?
A3 y A4: Tierra.
P: ¿Pero qué tierra?
A1: Inglaterra
P: Mirá bien.
A4: A ver...
P: Miren la forma que tiene.
A3: América.
A4: Grecia.
P: No, no digan cualquier cosa.
A5: África
P: Muy bien, África. ¿Te diste cuenta o lo adivinaste?
A: La embocó...
A8: Me di cuenta porque miré el mapa (que está colgado en el pizarrón).
P: Muy bien. Este es un inglés, está apoyando un pié al sur de África...
A: Y otro pié en el norte.
P: ¿Se relaciona con este mapa que hicieron?
Varios: Sí...
P: ¿Qué significa?
A: Que está pisando las partes que son de ellos.
P: O sea, que los ingleses dominaban África casi de norte a sur. Y en Asia, ¿de qué territorios eran dueños los ingleses?
A1: De Australia, de la India.
P: De la India, bien.
A1: De Australia...
P: Bueno, pero eso es otro continente, Oceanía. ¿Y de Asia? ¿Qué otros lugares dominan?
A2: Birmania.
P: Bien, que queda cerca de la India. Dentro de China, Hong Kong era un punto especial. ¿Por qué le interesaba ir a China?
A5: La tecnología era más barata.
P: Eso sería ahora...
A: No, no, porque había más materias primas.
A5: Había muchos chinos, los usaban como esclavos.
P: Como mano de obra. Pero sobretodo, si hay tanta población... ¿para qué iban a esos lugares?
A: A vender manufacturas.
P: Claro, iban a encontrar muchos compradores.

A continuación, un ejemplo similar en el que la profesora muestra la caricatura “Reparto del pastel chino” con el objetivo de que los alumnos la describan. Con el libro

abierto en la página donde está la imagen, circula banco por banco mostrando la caricatura y solicita que los alumnos cuenten qué ven:

P: ¿Qué aparece en esta imagen?

A: No se ve bien...

P: Ahora voy acercándome...

A: ¿Qué aparece? Están cortando un mapa.

P: Más que un mapa... ¿qué es? Puede ser una torta...

A4: Una pizza...

P: Y hay alguien que está así como con los brazos... Ahora vamos a ver qué es lo que dice.

A6: Están como cortando una pizza...

A4: Hay que copiona que sos B. Yo dije eso.

A5: ¡Esto es China! Y se están peleando por los pedazos...

P: Por favor, lee lo que dice debajo de la imagen (Se dirige a un alumno)

El alumno lee. “Las potencias colonialistas aprovecharon la crisis interna del imperio chino para adueñarse de sus territorios. Inglaterra centró su poder en Hong Kong, Japón se adueñó de Taiwán...”

P: Vamos a marcar lo último que leyó recién F. En la imagen el que está así diciendo como “deténganse” es un chino. Este pastel, torta o pizza, lo que fuese...

A5: Era la tierra...

P: Simboliza a la tierra de China y los que la están cortando eran...

A: Ingleses, franceses, etc.

P: Aparece acá una relación entre el país que se apropia de las tierras y el país que se llama colonia de alguna manera. El país que va y se apodera de ese territorio, es el país que ¿en qué situación económica se encuentra?

A: El mayor.

A4: El más rico.

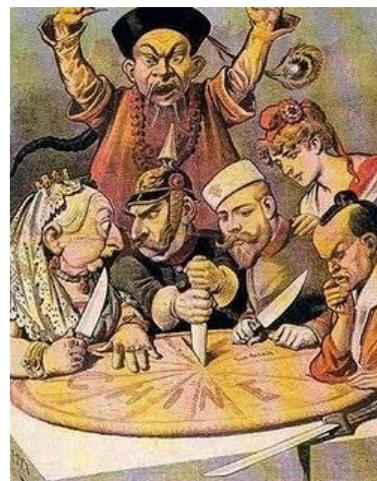
P: ¿Qué actividad desarrolla?

A1: Industria.

P: Bien, son países industrializados. Y, en este caso, los chinos son los que van a ser... ¿podemos decir víctimas?

Varios: Sí...

(...)



En los ejemplos transcritos se observa un uso lineal de la imagen, como mero reflejo de los hechos históricos. Asimismo, no se alienta la reflexión sobre el tipo de representación (caricatura) ni sobre sus características, intencionalidades y aspectos subjetivos. De este modo, la imagen como sostén de la tarea docente, posee una

funcionalidad meramente ilustrativa y se utiliza como un impulso práctico para aumentar la *propensión al trabajo áulico*. Es decir, se utiliza para atraer la atención del alumno y para generar mayor dinamismo en la explicación. Por lo tanto, es dable afirmar que, respecto de la utilización de las imágenes fijas y en movimiento en la enseñanza, se reconoce una dimensión postergada. Se trata de la reflexión sobre los aspectos subjetivos, connotativos y el carácter constructivo de toda representación gráfica. De modo que el cine, la televisión, los documentales así como las imágenes icónicas se utilizan en la clase como reflejos de la realidad, omitiendo reflexionar sobre el carácter de representación mediada por el contexto, las ideas de los realizadores, sus objetivos y perspectivas así como el sentido comercial que guía muchas veces estas producciones.

Yo trabajo mucho de forma referencial con televisión y cine. Trabajo mucho con las películas, a los chicos les nombrás *300* y ya saben lo que es Esparta... para mí es fundamental, es la forma de hacerlo más cercano y visual. (Entrevista n.º 10)

La semana pasada para abordar las consecuencias sociales de la revolución industrial vimos *Oliver Twist*, lo bueno es que los acerca a los chicos, les permite reconstruir el contexto. (Entrevista n.º 21)

Utilizo *Historia de un País* y algún otro ciclo de *Canal Encuentro* para muchos casos porque lo audiovisual funciona mucho mejor que el texto porque a los chicos les queda más. (Entrevista n.º 4)

Como expresa Quintana (2003), las imágenes no reflejan la realidad, son una reconstrucción y se erigen como una representación de objetos, personas o sucesos. Al trabajar con imágenes, la perspectiva del historiador debería remarcar este aspecto subjetivo, así como su carácter diacrónico. En el caso del cine, la producción artística se encuentra condicionada por las ideas y los objetivos del cineasta. Así, la ficción cinematográfica se convierte en un documento histórico que permite vislumbrar los motivos, perspectivas y valores en los cuales se inscribe la reconstrucción de los sucesos. En este sentido, algunos docentes plantean el desafío de trabajar el cine como una obra producida en un contexto histórico, con fines específicos y desde perspectivas

determinadas. Sin embargo, puede observarse que dicho uso del material audiovisual exige un mayor desafío al profesor, un análisis más complejo del contexto de realización así como un estudio específico sobre las características del séptimo arte, por lo cual no sería éste el uso que prevalecería en las aulas.

Mi gran anhelo es poder trabajar los films como fuente primaria, no secundaria, lo cual podría ser a partir del siglo XX. Generalmente lo hago como fuente secundaria. (Entrevista n.º 3)

Sería ideal poder trabajar las imágenes y el cine como fuente. Sólo puedo hacerlo en uno o dos cursos porque tengo más tiempo que en otros. Te aseguro que si te detenés a abordar cada texto o imagen como si fuera una fuente, podés estar trabajando tres meses con “La Historia Oficial” o con “Camila”. Es así como deberíamos trabajar, pero los tiempos y el programa no lo permiten”. (Entrevista n.º 30)

En el próximo ejemplo de la Escuela 1 se observa la utilización de un documental de Canal Encuentro, como un material para proveer información sobre preguntas concretas dictadas previamente por la docente: ¿Por qué en Inglaterra? ¿Cuáles fueron los cambios sociales? ¿Cómo impacta en Buenos Aires? El video en cuestión *La Revolución Industrial y su proyección en el Rio de la Plata*⁶² relata los cambios traídos por la Revolución Industrial y las transformaciones que afectaron a Buenos Aires. La dinámica del material se asienta en la realización de preguntas por parte de la conductora y las respuestas que el historiador va desarrollando, donde convergen imágenes que acompañan el relato.

P: Se sientan y se callan. Pongo el video.
(Empieza el video. Algunos hablan).

A: ¡Cállense chicos!

A1: Shhh...

(Mientras el video se proyecta, la docente sale del curso, algunos alumnos bromean sobre mi presencia, charlan entre ellos. Se puede observar que dialogan sabiendo que uno de los compañeros del grupo toma nota. Mientras el documental se proyecta, los alumnos utilizan el espacio del aula de forma libre, sentados en las sillas o acostados en el piso. Luego de la visualización, la docente comienza a guiar a los jóvenes en la resolución de las consignas planteadas).

⁶² <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8034/426>

A diferencia del ejemplo previo, en el subsiguiente fragmento de la Escuela 4 se observa que la *docente-guía* adquiere un rol muy activo durante la proyección. Lejos de delegar la explicación del proceso en manos del video, la mentora asume un papel significativo en la interpretación del mismo, se convierte en *docente-intérprete*, ya que traduce los contenidos del material en cuestión. De forma oportuna, interrumpe la proyección, dialoga con los estudiantes, anexa información al mismo, esclarece algunos contenidos y explicita cuál es la información relevante y cuál puede ser postergada.

(Los alumnos se acomodan en el espacio áulico para ver el video).

A: Capaz es el mismo que yo vi.

P: Es de Canal Encuentro. Se llama “El origen del Estado Nacional” Historia de un país. Capítulo 1. (Escribe la información en el pizarrón).

A: Puede ser que sea el mismo...

(El video comienza. Hay mucho ruido aún. La docente detiene el video y vuelve a pedir silencio. Les aclara que van a tener que tomar nota. Tardan mucho en acomodarse para que todos vean. La docente editó el video desde el comienzo hasta el minuto 19).

P: Vamos a ver si funciona esto de ver un video en el aula. Si no funciona, no lo hacemos más. Así que van a tener que colaborar con el silencio. Es lo que hay. (Los parlantes no son muy poderosos por lo que es preciso que los alumnos hagan silencio) Así que, colaboración, por favor. (Los alumnos hacen silencio).

(El video comienza a relatar la historia de la Confederación luego de la derrota de Rosas. Se escucha claramente, los alumnos están atentos al mismo. La docente lo interrumpe para hablar).

P: El video entonces va a comenzar a relatar los sucesos desde que a Rosas lo vencen en Caseros y debe exiliarse. Luego, Urquiza queda como presidente de la Confederación, esto ya lo vimos... Urquiza pasa a ser visto como un nuevo Rosas... Los liberales de Buenos Aires se oponen a Urquiza y por eso comienza una etapa de división entre Buenos Aires y la Confederación. La clase pasada y la anterior anotamos este proceso en el pizarrón. El video va a comenzar desde acá... ¿se entiende?

Varios: Sí.

P: ¿Estamos? Tomen nota chicos.

A: Pará, Rosas termina en 1852.

P: Sí.

A: ¿Y ahí es Caseros?

P: Claro. Y ahí queda Urquiza como presidente de la Confederación. Es quien derrotó a Rosas. Pero los liberales de Buenos Aires no reconocen a Urquiza como líder, lo equiparan a Rosas. Entonces se separan y no aceptan estar con la Confederación. Veamos un poco más.

A: Pero eso ya lo sabíamos...

P: Sí... ¿todos lo sabían?

A: Lo habías dicho...

P: Sí, lo dije, pero tal vez algunos alumnos aún no captaron el proceso, lo estamos profundizando. Por las dudas. (Vuelve a empezar el video).

Video: "Urquiza pasa a ser elegido presidente y la nueva capital de la Confederación pasa a ser Paraná..."

P: Paraná, Entre Ríos. ¿Sí?

Video: "En 1853 se dicta la Constitución en Santa Fe".

A: Entonces Paraná...

(La docente frena el video).

P: Paraná se convierte en la nueva capital de la Confederación.

A1: ¿Y qué pasó en 1853?

P: En 1853 se sanciona la Constitución Nacional.

A2: ¿Y qué pasó con Paraná?

P: Paraná se convierte en la nueva capital de la Confederación. Antes era Buenos Aires. Pero ahora Buenos Aires no forma más parte de la Confederación. No quiere estar más allí. Ahora pasa a ser Paraná que es de donde es Urquiza, el nuevo líder. ¿Se entiende?

A: En 1853 ¿qué pasó?

P: Se sanciona la constitución. Nuestra constitución actual viene desde ese año... con algunas reformas en el medio, en ese año se sientan las bases de la Constitución. ¿Seguimos? Esto también lo había dicho la clase pasada. Pero por ahí a alguno no le quedó la idea, por eso lo seguimos repasando. (La docente me mira buscando complicidad)

Video: "Buenos Aires no acuerda con una unión en la que no tenga privilegios..." (La docente interrumpe el video nuevamente).

P: ¿Por qué Buenos Aires entonces no acepta estar en la Confederación?

A1: Por el puerto.

A2: Porque no quiere compartir las ganancias.

A3: Porque no había privilegios...

P: Claro, porque no recibe privilegios si forma parte de la Confederación. Su economía se basa en la exportación de lana y cueros y eso le otorga ganancias. No necesita formar parte de la Confederación. Los que afrontan más problemas económicos son los de la Confederación.

A: Pero decía problemas económicos ¿y qué más?

P: Que los líderes de la confederación se dan cuenta que necesitan a Buenos Aires si o si, no van a renunciar a que Buenos Aires esté separada. Pero veamos cuáles son los problemas de la Confederación. ¿Están tomando nota? Yo les aclaro que mi evaluación sobre ustedes es procesual, anoto todas las clases quién participa y quién no... Así que por favor, la misma importancia que le dan a una evaluación escrita se la van a dar a participar en clase, a trabajar, a escuchar a los compañeros. Si no entiendo, no entiendo, levanto la mano y pregunto. Yo paro, vamos charlando y demás. Voy parando yo, aunque no quiero ser tan densa y cortar todo el video. Pero ustedes pueden ir levantando la mano...

A: No, mejor, mejor, paralo.

A4: Sí, mejor andá frenando.

P: Bueno.

Video: “La tensión va creciendo y en 1859 se desata la Guerra”...

Varios: ¿Cómo? ¿Cuándo?

(La profesora frena el video).

P: 1859, Cepeda. Pero yo no le doy tanta importancia a las batallas y nombres... presten atención al proceso, la idea es que entiendan que no fue fácil constituir un país unificado y que siempre hubo divisiones internas.

A: ¿Batalla entre quién y quién?

P: Entre la Confederación y Buenos Aires. No se queden con tanto detalle de fechas, avanzo.

(El video menciona la Batalla de Pavón).

P: La Batalla de Pavón sí la incluimos en la línea de tiempo de la clase pasada, fíjense... Allí Buenos Aires le gana a la Confederación. Se van a unir pero respetando los privilegios de Buenos Aires. Seguimos adelante...

Video: “Su líder, Bartolomé Mitre, es elegido Presidente”.

A4: Frenalo, frenalo.

P: Ojo ahí. Gana Buenos Aires la batalla y se coloca a Mitre como presidente. Mitre es un liberal y va a intentar que Buenos Aires domine el interior y quede con mayor importancia respecto de las provincias.

A: O sea, en 1861 gana Buenos Aires...

A1: ¿Y qué significa ser liberal?

P: En lo económico significa ser libre de comprar y vender, que no haya medidas proteccionistas...

A2: Que el Estado no controle.

A1: ¿Y es mejor ser liberal o ser proteccionista?

P: Depende de la coyuntura económica y de la dinámica mundial. Cada país adopta un tipo de política que defiende el liberalismo o que promueve mayor proteccionismo según los cambios de la economía mundial. Por ejemplo, en la crisis del 30 que van a ver el año que viene, todos los países afectados tuvieron que cerrar sus fronteras económicas y generar políticas proteccionistas para sacar la economía adelante. Allí el estado comenzó a promover la producción y el consumo. En general, un Estado proteccionista tiende a generar medidas para promover el empleo y así generar consumo. Las medidas más liberales suelen beneficiar a las clases medias y altas porque se deja libre al comercio y a la tenencia de moneda. En este caso, las medidas liberales benefician a Buenos Aires y a los sectores económicos ligados a la exportación.

Video: “El 1865 el gobierno de Mitre firma el tratado de Triple Alianza (...) se desata una larga guerra...”

(...)

(Continúa el video).

A6: ¿Podés explicarlo vos?

P: Dice que Brasil y Argentina pasan a ocupar con sus ejércitos zonas que antes le correspondían a Paraguay. Lo que dice de importante es que por primera vez se forma un ejército nacional que depende del poder central.

(...)

En la siguiente clase presenciada, se retoma la visualización del video. La profesora continúa en su rol de *docente-guía* y *docente-intérprete* ya que se desarrolla la misma dinámica que la clase anterior: los alumnos le solicitan que traduzca y esclarezca partes del video (que lo detenga para explicar). Mientras, la mentora establece relaciones con los temas ya vistos, utilizando como soporte una línea de tiempo realizada previamente. Se observa que los estudiantes otorgan gran relevancia a las fechas puntuales, mientras las intervenciones docentes favorecen la comprensión de los contenidos del video como parte de un proceso histórico, especialmente a largo plazo. Sobre el final de la transcripción se puede ver que la profesora decide finalizar la proyección al tiempo que los alumnos expresan su deseo de que continúe, evidenciando que el video genera cierta *propensión al trabajo áulico*, aunque se encuentre mediatizado por sucesivas intervenciones y explicaciones docentes.

P: Bueno, ¿seguimos?

A: Pará, profe, ¿qué era de cada caudillo antes?

P: Decía que antes de la Guerra, los ejércitos eran de cada provincia. La guerra fortalece el ejército nacional. Seguimos.

(Sigue el video. A los minutos, lo detiene).

P: Dijo cosas importantes, ¿no?

A: ¿En qué años pasa eso?

P: En las Presidencias de Sarmiento y Avellaneda. ¿Qué años serían? Consulten la línea de tiempo.

A1: 18...

A2: 1862 hasta 1874

P: A ver R., ¿Qué presidencias estuvimos viendo? ¿Qué años manejamos más o menos?

A: Vimos las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda. 1862 Mitre, la de Sarmiento 1868 y Avellaneda 1874.

P: Claro, lo importante no es memorizar las fechas. Además, le puedo ir sumando de a 6 y voy sacando cuándo estuvieron. Recuerden que antes de la reforma constitucional de 1994, los mandatos duraban seis años. ¿Ahora duran?

Todos: ¡Cuatro!

P: Claro, antes duraban seis. En 1994 se aprobó la reelección presidencial y se acortó el período presidencial. Esa reforma la hizo Menem con el objetivo de ser reelecto, antes esta posibilidad no estaba. Entonces, sólo con acordarme 1862, le puedo ir sumando seis a cada presidencia y allí voy a tener el comienzo de otra presidencia. Entonces, volvamos, ¿qué dijo de importante el video?

A: Que aparece el alambrado, los ferrocarriles y los inmigrantes.

P: Bien, pensemos en cada uno de ellos. El alambrado ¿para qué es importante?

A: Para delimitar las tierras y permitir que cada persona tuviera...su propiedad privada.

P: Ese concepto de propiedad privada es fundamental, ¿sí? Que la propiedad privada esté delimitada es fundamental para el desarrollo del capitalismo. El sistema que se está desarrollando en este momento en lo que hoy es Argentina, que en ese entonces ya estaba muy desarrollado en algunos países europeos, es el capitalismo. Entonces, uno de los primeros pasos es alambra.

A: Claro porque permite desarrollar la ganadería y no se van los animales.

P: Bien, ¿qué más?

A1: El ferrocarril servía para transportar la materia prima hacia el puerto de Buenos Aires...

A2: Ah profe y también fue importante para fundar pueblos. Cada 80 kilómetros, el ferrocarril paraba y eso impulsó la creación de pueblos.

P: Hoy podemos ver que algunos de esos pueblos hoy tienen un escaso desarrollo, viven pocas personas y algunas estaciones están abandonadas. El proceso actual tiene mucho que ver con las privatizaciones del ferrocarril en los '90.

A: Sí, ahora si vas a Fulton por ejemplo no vive casi nadie.

P: Una linda salida de domingo es ir a recorrer estas viejas estaciones de tren, hay mucho de historia en ellas. También hay algunas iniciativas para rescatarlas como parte del patrimonio local, para reavivar su valor cultural, pero es complicado. Bueno, volvamos.

A: Nos faltaron los inmigrantes. Trabajaban como mano de obra porque acá no había.

P: Bien. Argentina en esa época tenía muchas tierras libres y otras que no lo estaban. Sabemos que esas tierras estaban ocupadas por pueblos originarios. En este proceso de consolidación del Estado Nacional estos pueblos fueron expulsados de sus tierras, asesinados y relegados a tierras poco fértiles. Esas tierras ganadas a los pueblos originarios fueron entregadas a grandes terratenientes. Algunos de ellos se las arrendaban a los inmigrantes, otros se empleaban como peones.

A: ¿Todo eso fue en 1865?

P: No, no hay un año, es un proceso. Lo que estamos viendo en el video se comenzó a desarrollar durante las presidencias de Sarmiento y Avellaneda. Hablamos de un proceso amplio, no de un año específico. Los inmigrantes fueron llegando de a poco, hay un proceso de inmigración temprana y luego una gran oleada de inmigrantes, entre aproximadamente 1880 y 1916.

A: ¿Pero cómo? No entiendo. ¿No fue Avellaneda el que hizo la Ley de Inmigración o algo así?

P: Claro, para incentivar el ingreso de los inmigrantes, pero no vinieron todos juntos ni de forma automática por la ley de 1876. Fue un proceso. La normativa promueve la llegada de inmigrantes pero no es la única causa para que tantas personas decidan viajar. El proceso de inmigración implica diferentes decisiones, lleva mucho tiempo para una familia decidir que uno de sus miembros migre hacia otro lugar. Había que establecer contactos en el país de llegada, de arribo, en este caso, Argentina, eso lleva mucho tiempo. La ley de Inmigración facilita la llegada de inmigrantes pero también hay factores del país de origen que colabora para que esta decisión sea tomada. Y factores del país que recibe que fomentan que la gente tome la decisión de viajar e instalarse aquí. Por eso no podemos hablar de un año específico. ¿Se entiende? Son procesos de largo plazo.

(Continúa el video se menciona la federalización de Buenos Aires y la fundación de La Plata como capital de la provincia en 1882).

P: Bien. En 1880 Roca asciende a la presidencia. El gobernador de Buenos Aires se va a rebelar contra la elección de Roca como presidente.

A: Buenos Aires está en contra de Roca.

A2: ¿Y Roca de dónde era?

P: Había nacido en Tucumán. Roca había sido Ministro de Guerra durante la presidencia de Avellaneda, había expandido la frontera, esto le dio prestigio para acceder a la Presidencia. Logró expandir la frontera hacia el sur. Sabemos que eso beneficia al capitalismo pero perjudicó enormemente a los pueblos originarios. Nosotros sabemos que en la expansión de la frontera, muy conveniente para el estado Nacional, muchos pueblos originarios perdieron su tierra y su vida. Pero en esa época los líderes políticos ponían en primer lugar la prosperidad económica... Así, Roca ganó mucho prestigio entre los miembros del partido político PAN al cual también pertenecía Avellaneda. Lo eligen como sucesor y a esto se opone Tejedor (gobernador de Buenos Aires), hace una revolución pero fracasa. Entonces, Buenos Aires va a ser designada como capital federal. Buenos Aires no quería esto ¿por qué? Porque iba a tener que compartir los recursos de la aduana con todas las provincias.

A1: ¿En qué año La Plata se convierte en capital de Buenos Aires?

A2: ¿Por qué Buenos Aires es designada como capital federal?

P: Porque es la ciudad más importante, donde está el puerto que otorga muchas ganancias.

A3: ¿No es La Plata la capital?

P: La Plata es la capital de Buenos Aires.

A: En el '82.

P: En el '80 Buenos Aires pasa a ser la capital de toda Argentina. En el '82 La Plata pasa a ser capital de Buenos Aires. Todo como está hoy en día, pero viene formándose desde esta época. Por eso el '80 es considerado como un año bisagra. ¿Alguna duda de lo que acabamos de charlar? ¿Seguimos adelante un poquito más?

Todos: ¡Sí!

P: ¿Colaboramos con el silencio todos?

A: O sea, en 1880 Buenos Aires es la capital federal y en 1882 ¿La Plata pasa a ser la capital?

P: ¿La capital de qué?

Varios: De Buenos Aires.

P: Bien. ¿Y Buenos Aires es la capital federal de qué?

A: De Argentina.

A2: De la Nación.

(...)

Sigue el video. “(...) En 1884 el gobierno se apodera sangrientamente de los territorios del Chaco (...)”

P: Entonces, ¿cuáles fueron los dos últimos territorios que se incorporaron a lo que hoy es Argentina? Imaginemos con mucho amor que este es el mapa de Argentina... (Dice mientras esboza en el pizarrón una figura que representa el mapa argentino, los alumnos ríen) ¿Cuáles fueron los territorios que en la década del 80 fueron quitados a los pueblos originarios?

Varios: Los del Chaco,

A1: La Patagonia...

(La docente marca en el pizarrón ambos territorios).

(...)

P: Bien, ¿avanzamos un poco más? Corregimos las actividades.

A: No, sigamos viendo el video.

Varios: ¡Sigamos!

Como queda evidenciado, la profesora interrumpe el video, explica, dialoga con los alumnos, responde sus preguntas y dudas de la misma forma que puede llegar a hacerlo con la lectura de un artículo o un libro. La *docente-intérprete* entra en escena porque es preciso detener el video para procesar la información y atender cuestiones que quedaron sin ser entendidas, para tomar nota o despejar dudas. Otra estrategia utilizada es la de visualizar dos veces o más el mismo video para fijar la información y dar tiempo a los alumnos para completar las consignas o tomar nota. Por tanto, se advierte que el formato en que es presentada la información es innovador pero las acciones del docente y los alumnos no varían de forma sustancial. Es decir, sigue primando el desarrollo de *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes* aunque los sostenes materiales varían y diversifican.

Aunque las actividades y forma de trabajo no se renuevan con el uso de videos, se puede observar que fomentan una *propensión al trabajo áulico*, ya que los alumnos se muestran más interesados que lo habitual y manifiestan la voluntad de continuar frente a la pantalla. Así, los nuevos medios digitales, las imágenes y la música parecen contribuir a la

comprensión del alumnado de hechos y procesos históricos, aun cuando no se promuevan operaciones intelectuales más complejas o, al menos, un trabajo diferente del realizado con los soportes tradicionales. En otras palabras, la presencia del proyector, la computadora o el televisor provoca una apertura y una *propensión al trabajo áulico*, difícil de generar con el libro de texto o las fuentes escritas.

Para los más chicos elaboro mis propios materiales, también suelo recurrir a materiales del educ.ar, uso muchos videos que para mí lo que permiten es bajar los conceptos más abstractos a la realidad. También utilizo la música en algunos temas específicos para ser más prácticos e intentar bajar la teoría. (Entrevista n.º 8)

Es evidente que los chicos se van a entusiasmar más si les digo “traje un video sobre la Conquista del Desierto” que si les doy un texto de dos páginas para leer. Terminan haciendo lo mismo, procesando información e interpretando, pero lo hacen de una forma más amena, más cercana. (Entrevista n.º 27).

Y también el ejercicio de pensar cómo eran las sociedades de ese momento para esto sirve mucho el cine y la televisión porque están muy acostumbrados a lo visual, les queda más. (Entrevista n.º 2)

El siguiente relato ofrece una perspectiva diferente a los presentados, dado que reconoce el valor de los materiales audiovisuales para atraer la atención de los alumnos, pero insiste en la importancia de realizar otras operaciones sobre tales soportes, para lo cual resulta indispensable el rol del *docente-guía*:

Es muy complicado trabajar con películas, porque hay muchos estereotipos al respecto: ‘bueno voy a dar Revolución Rusa... vemos *El Acorazado Potemkin*’, y yo creo que es más útil trabajar con imágenes. El problema es cómo trabajás la peli (...) Creo que la imagen como composición pictórica es más interesante, así como compleja, pero el docente puede guiar la lectura de la imagen y aparte entender esto de que el artista es un actor social, igual que Maquiavelo, por ejemplo. (Entrevista n.º 17)

En pocas palabras, la tarea con imágenes en el aula debería ir acompañada del análisis de la polisemia de las mismas, la carencia de transparencia y la multiplicidad de

significados que se involucran en su lectura, así como la importancia de la mirada del espectador y el lugar desde donde se observa. Dado que la interpretación del receptor se encuentra influenciada por los saberes y circunstancias intrínsecos, las imágenes del pasado requieren la posesión de claves y de herramientas para ser interpretadas de forma activa y reflexiva. Como cualquier imagen, no pueden ser miradas de una forma acrítica ni unilineal. De ahí la importancia del profesor para, como expresa la entrevistada, “guiar la lectura de la imagen”, proponiendo derroteros alternativos. La *educación de la mirada* (Dussel, 2009) implica abrir nuevos interrogantes y *maneras de decir* que desmigajen los usos cotidianos de las imágenes y propongan enfoques alternativos.

Adentrarse en el cotidiano escolar permite abrir paso a una dimensión dilatada de las prácticas de los sujetos escolares: la que remite a los usos y significaciones detrás de los materiales disponibles, aspectos fundamentales para comprender los elementos estables de las culturas escolares así como las mutaciones que la acción cotidiana impulsa. Entre las permanencias del aula de Historia, las entrevistas y las observaciones realizadas revelan que los materiales más tradicionales como los mapas, el pizarrón y los libros de texto convergen en las prácticas docentes como uno de los soportes privilegiados de la tarea cotidiana. Los mapas y el pizarrón son elementos estables del aula de Historia porque, además de estar presentes en el conjunto de las escuelas, ofrecen la practicidad de utilizarse de forma grupal y brindar un soporte clave para sostener las explicaciones del mentor y las intervenciones de los alumnos. La preeminencia de los manuales (fragmentos o fotocopias) puede deberse a que secundan las directivas de los diseños curriculares convirtiéndose así en una valiosa guía de trabajo tanto para el docente como para el alumno, ya que articula los contenidos a abordar a lo largo del año lectivo. Entre los criterios que llevan a que los profesores seleccionen determinado libro de texto, se encuentran: la editorial (en general, las de mayor presencia en el mercado escolar), el modo en que el material presenta la información, el recorte de contenidos, las actividades, la existencia de imágenes, la línea ideológica, entre otros.

Lejos de gozar de exclusividad, el manual convive con diversos materiales como sitios de internet, videos educativos, diarios, imágenes y presentaciones multimediales. En los relatos de los docentes, aparece la necesidad de emplear variados materiales didácticos para “acercar” la Historia a los alumnos. El trabajo de campo evidencia que el uso de materiales audiovisuales aumenta la *propensión al trabajo áulico*, ya que los alumnos se predisponen a trabajar de una manera más entusiasta que habitualmente. Así, el utilización de tecnología digital, imágenes, videos y música parece contribuir a la comprensión del alumnado de hechos y procesos históricos, aun cuando no se promuevan operaciones intelectuales más complejas o, al menos, un ejercicio diferente del realizado con los soportes tradicionales. Tal variación de los materiales didácticos permite inferir la pluralidad de la tarea docente y la existencia de múltiples modos que tienen los alumnos de relacionarse con el conocimiento. Para profundizar en la reflexión sobre la pluralidad material del aula de Historia, el próximo capítulo se dedicará a analizar las prácticas existentes y latentes, potenciadas por el uso de los nuevos medios digitales.

VI. Las prácticas áulicas: la Historia y la tecnología en tensión

En el marco de la cultura digital contemporánea, la escuela ha dejado al descubierto sus fronteras permeables al verse demandada por la adopción de materiales renovados en la enseñanza que convergen en el surgimiento de prácticas que pueden denominarse *emergentes*. Las mismas se despliegan como aspectos imprevistos y no documentados que generan *maneras de hacer* creativas que no implican, ineludiblemente, la construcción de significados diferentes detrás de ellas pero se erigen como un factor que las tensiona. Además, en tales prácticas confluyen una serie de contenidos digitales disponibles así como una variedad de usos latentes que las interpelan y las desafían de forma cotidiana.

Así, los cambios asociados a la introducción de los medios digitales han derivado no sólo en sumar pluralidad a las prácticas docentes sino en desafiar sus pilares así como los aspectos estables de las culturas escolares, tensionadas por el despliegue de relaciones diferenciadas entre los sujetos. Con el objetivo de analizar las *prácticas emergentes* se procura dar cuenta de la materialidad disponible así como de los usos potenciales y existentes, al tiempo que se exploran las opiniones y percepciones docentes ante la cultura digital y las políticas que fomentan la introducción tecnológica.

6.1 Prácticas en tensión por la cultura digital

De un tiempo a esta parte, el advenimiento de la cultura digital⁶³ y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha permeado la vida cotidiana de formas cada vez más potentes. Nuevas relaciones y prácticas han traído aparejadas renovadas formas de ser y habitar el mundo, de vínculos y de experimentaciones sobre el espacio y el tiempo. Esto se debe, en parte, a que la técnica ha permitido el acceso a diferentes tipos de información textual y visual disponible de forma instantánea y en tiempo real, independientemente del sitio en el que las personas se hallen. Estas transformaciones

⁶³ Las características de la cultura digital así como los desafíos impuestos a la escuela a partir de la difusión de los nuevos medios digitales han sido analizadas por Dussel en profusos trabajos (2009, 2011, 2012).

han dado lugar a diversas explicaciones sobre las características de la vida actual, las relaciones, el rol de los jóvenes y los desafíos de la escuela en este contexto vertiginoso.

Desde la visión de Zygmunt Bauman “(...) vivimos en un mundo problemático y lo que subyace en común en todas las manifestaciones de los inconvenientes de estos tiempos es la fluidez, la liquidez actual que se refleja en nuestros sentimientos, en el conocimiento de nosotros mismos” (2014). En una de sus obras más influyentes, Bauman (2004) describe la modernidad líquida como un tiempo sin estructura, cambiante en sus formas, sus instituciones, donde todo es fugaz, se mueve, es precario y volátil. Tal fragilidad de la vida moderna permea las relaciones y los vínculos humanos disminuyendo al mínimo el compromiso a largo plazo. El problema de estos tiempos es la dificultad de pronosticar, de defenderse, prepararse, por lo que los hechos se desarrollan sorpresivamente.

Desde una perspectiva sombría del desarrollo tecnológico, el sociólogo de origen polaco afirma que las transformaciones de la vida moderna han aumentado la liquidez del mundo actual y el hermetismo individual, ya que cada uno se sumerge en sus propios pensamientos y en la pantalla que lo envuelve. Así, los cambios tecnológicos han creado la convivencia de dos mundos paralelos: uno online y otro offline. Este último es el semillero del diálogo, la cooperación y la mutua comprensión, mientras el primero genera la ficción de poder evitar la sociabilidad y la convivencia en la diversidad. Fruto de estas condiciones, los sujetos tienden a solicitar estímulos instantáneos, a buscar satisfacer el deseo en el corto plazo, pues “el cuerpo mente individual no deja de sentir emociones cuando es reclamado por un ambiente virtual” (Berardi, 2003, p. 42). Desde esta perspectiva, el objeto emocional no es otro sino un estímulo que se elabora cada vez más rápidamente.

Estas transformaciones de la cultura digital han impactado en el ámbito escolar que es, a la vez, parte y producto de las mutaciones. Es observable que el síndrome de la impaciencia que conlleva el breve goce de las cosas y que caracteriza a la sociedad de consumo ha llegado a las instituciones escolares. En su libro “Mal de Escuela”, Daniel Pennac (2008) alerta sobre la emergencia de un tipo de niño: el niño cliente (p. 242) y sobre la dificultad que se impone a las generaciones adultas de mediar en el conflicto entre deseos

y necesidades, entre la posibilidad de desengancharse de la pantalla para conectarse con el saber. Este problema se deriva, en alguna medida, de las nuevas formas de relación con los otros, con los objetos y con el conocimiento.

En este contexto, los jóvenes, generación que ha sido designada por Michel Serres (2013) como “pulgarcita” (debido a la agilidad en el uso de sus pulgares para mandar mensajes de texto), se comunican de otra manera, experimentan lo virtual de una forma diferente a los adultos y encuentran otros modos de relacionarse con las dimensiones espacio-temporales. “Por el teléfono celular acceden a cualquier persona; por GPS, a cualquier lugar; por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido por distancias. Ya no habitan el mismo espacio” (p. 21).

En consonancia con las ideas de Serres, los jóvenes de hoy son producto de los miedos, las aspiraciones y las vivencias que heredaron de los adultos. Afirma el autor:

Están formateados por los medios de comunicación, difundidos por los adultos que de manera minuciosa han destruido su facultad de atención reduciendo la duración de las imágenes a 7 segundos y el tiempo de las respuestas a las preguntas a 15, según cifras oficiales; medios en los que la palabra más repetida es “muerte” y la imágenes más representada la de los cadáveres. Desde los 12 años, estos adultos los obligaron a ver más de 20 mil crímenes. (pp. 19 y 20)

Por tanto, se trata de maneras distintas de habitar y de pensar el mundo que requieren otras estrategias de intervención, diferentes de las utilizadas históricamente. Como asevera Trejo Delarbre (2001):

La dispersión y abundancia de mensajes, la preponderancia de los contenidos de carácter comercial y particularmente propagados por grandes consorcios mediáticos y la ausencia de capacitación y reflexión suficientes sobre estos temas, suelen aunarse para que en la Sociedad de la Información el consumo prevalezca sobre la creatividad y el intercambio mercantil sea más frecuente que el intercambio de conocimientos. (p. 3)

Sin embargo, las ideas esbozadas no deben borrar de escena la capacidad de los consumidores y de los usuarios para crear formas de apropiación de los bienes culturales por fuera de aquellas trazadas “desde arriba” y desde las posiciones de poder. De acuerdo con Pla Vargas (2012), no sólo los intereses del mercado capitalista actúan sobre el consumidor, sino que éste puede mantener su integridad haciendo un uso adecuado de los bienes de consumo. Desde esta perspectiva, el consumidor también busca sentido, reflexiona y produce diversas prácticas donde se revela su identidad (p. 231). Así, en el mundo de deseos y consumo frenético, no todo está perdido, ya que se puede generar una forma de consumo más responsable y reflexivo, donde anidan posibilidades de autorrealización personal y construcción moral.

Por tanto, el uso más libre y autónomo de los medios, de las tecnologías y de la información ha suscitado la emergencia de una *inteligencia colectiva* que se construye de un modo más complejo que el saber individual (Jenkins, 2008). Por ejemplo, este tipo de inteligencia grupal y colaborativa tiene su aplicación práctica en el auge de los foros online donde personas de distintos lugares del mundo discuten o debaten en torno a una serie televisiva o sobre un videojuego en línea. Estas prácticas han provocado el surgimiento de lo que Jenkins denomina “cultura participativa”, donde el aprendizaje se convierte en un producto social, más que individual. Esto requiere del desarrollo de habilidades sociales y culturales, al tiempo que implica una mirada más sistémica sobre lo educativo.

Cabe señalar que, si bien se reconoce la influencia que la tecnología reviste en la vida cotidiana de las personas y en los cambios protagonizados por los vínculos interpersonales y las relaciones entre las generaciones, no se piensa como un factor determinante en el accionar de las personas. Además, se comprende los medios digitales no poseen los mismos efectos ni homogénea influencia sobre el conjunto de la sociedad. De igual modo, es importante reconocer que la aplicación de las tecnologías responde a una estructura de poder determinada y a relaciones sociales que apuntan a fines preestablecidos. Por lo tanto, el conocimiento tecnológico y su utilización no es neutral sino que depende del contexto socio-histórico y cultural en el que se producen, así como de las relaciones de

poder dentro de las cuales se inscriben (Feenberg, 2005, p. 111). Desde este punto de vista, la democratización en el acceso a los medios técnicos y a los conocimientos esenciales para su utilización es una condición básica para comenzar a generar un principio de igualdad en la enseñanza y en las condiciones de aprendizaje, aunque esto no garantiza usos y apropiaciones homogéneos para el conjunto de la sociedad. Es decir, dar cuenta de la tecnología disponible y de las políticas educativas que propician su implementación, no implica entrar en la órbita compleja y múltiple de los usos y tácticas desarrollados por los sujetos en su relación con la norma y la materialidad disponible. Es esta la dimensión a la cual se pretende acceder a partir de las entrevistas y observaciones de clases.

Por tanto, los cambios de la cultura digital no sólo han impactado de forma dramática en la vida de las personas, sino que ha abierto un abanico de posibilidades respecto de los contenidos disponibles y las maneras de interactuar con el otro, que repercute en las *maneras de hacer* en la escuela. El trabajo con TIC ha cambiado el modo de concebir el aprendizaje en dos sentidos, al menos. Por un lado, debido a que el lugar físico ya no es una condición ineluctable para el dónde y el cómo la gente aprende (Burbules, 2010), las nociones sobre el espacio y tiempo se resignifican. Por otro lado, el aprendizaje ubicuo⁶⁴ permite aprender con otros, dado que posibilita el desarrollo de un tipo de aprendizaje colaborativo sin necesidad de estar en el mismo lugar físico. En otras palabras, la presencia de las tecnologías en todo tiempo y lugar permite estar donde el cuerpo no llega y proyectarse como sujetos escolares en otros espacios que exceden los límites físicos del aula.

⁶⁴ El “aprendizaje ubicuo” desarrollado por Burbules comprende distintas dimensiones, interrelacionadas entre sí, como el hecho de poder acceder a periódicos, entretenimientos, aplicaciones, etc. sin que el lugar físico sea un obstáculo, pues la conexión a Internet posibilita la comunicación entre personas que habitan zonas alejadas. Así, la constitución de una red de flujo global mantiene el traspaso y la renovación constante de información. En relación con el aprendizaje, esta ubicuidad espacial desdibuja la frontera entre educación formal e informal, ya que “el lugar físico no es más una condición necesaria para el dónde y el cómo la gente aprende; el hogar, la biblioteca, el café, el parque de la ciudad se han convertido en lugares potenciales para el aprendizaje” (Burbules, 2010, p. 225). Asimismo, se transforman los procesos de aprendizaje y memorización porque se pueden buscar datos y permanecer conectados a la realidad virtual a través de dispositivos tecnológicos que se portan como una parte más del cuerpo.

Asimismo, el hecho de estar interconectados ofrece la posibilidad de llevar adelante proyectos colaborativos entre personas que se encuentran distantes físicamente pero en un mismo espacio virtual, como puede ser un aula, una red social, un blog, una wiki o espacios de creación de textos “en la nube” que permiten elaborar contenido conjunto y en tiempo real. Aquí entra en escena el sentido temporal (el cualquier momento) que el manejo de TIC pone a disposición del usuario, transformando las acciones cotidianas y las elecciones que se efectúan. De acuerdo con Burbules, “la gente puede hacer más elecciones acerca del dónde, del cuándo y del cómo aprenden. El tiempo de aprendizaje puede ser y debería ser diferente para las diferentes personas en circunstancias diferentes” (2010, p. 230). De este modo, la cultura digital impacta en las transformaciones de las culturas escolares que experimentan una redefinición del espacio y del tiempo áulico, incorporando nuevos elementos y relaciones en el ámbito escolar:

Por otro lado, estas escenas señalan que la frontera entre lo escolar y lo no escolar ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela, y es cada vez más difícil de balizar. Hay que poner en evidencia que hay mucho de “no-escuela” en el horario escolar. (Entrevista n.º 19)

Como expresa la docente, se torna cada vez más complejo hablar de un adentro y un afuera debido a que, en estos últimos tiempos, las fronteras del espacio escolar se han desdibujado, volviéndose más permeables a los cambios sociales y culturales, extendiendo, a la vez, su influencia por fuera del tiempo y el espacio tradicionalmente vinculado al aula. Se puede pensar que aquello comprendido en lo no-escolar ya forma parte de las culturas escolares contemporáneas, que se encuentran en constante intercambio con las transformaciones sociales. La inclusión de los dispositivos tecnológicos como parte integral del aula evidencia que el tiempo y el espacio escolar han traspasado las fronteras materiales institucionales, entrando en fusión con espacios, elementos, lenguajes y conocimientos cuyo origen es extraescolar pero se ha desarrollado, propagado, amplificado y transformado dentro de la escuela.

¿Cuáles son los vínculos entre la existencia de una materialidad tecnológica y digital y el desarrollo de accesos y apropiaciones acordes a los desafíos impuestos por la cultura digital? A raíz del trabajo de campo en la comunidad de Míxquic donde estudió la presencia de la lectura escrita, Kalman (2004) ha distinguido entre la creación de condiciones materiales y objetivas indispensables para la lectoescritura (*disponibilidad*) y los puentes de ingreso, la interacción con otros participantes y las formas de apropiación que se desarrolla en torno de los acervos instrumentales (*acceso*).

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, así como a las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y escribir. (Kalman, 2004, p. 26)

A raíz de la investigación realizada, se puede afirmar que las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia se encuentran tensionadas por el auge de la cultura digital, que implica las transformaciones antes mencionadas, las tecnologías disponibles en las escuelas así como los conocimientos elementales para su utilización. El uso de los medios digitales implica la puesta en marcha de *prácticas emergentes* cuyos saberes de base son muy diferentes a aquellos consagrados por la escuela desde sus orígenes. Nuevas jerarquías y vínculos se organizan a partir de renovados soportes, que implican la aparición de lenguajes y modos de lectura diferentes a los habituales. Sin embargo, como analiza Dussel (2009, 2011, 2012) en sus investigaciones sobre la relación entre la escuela y la cultura digital y visual contemporánea, estas transformaciones no implican necesariamente usos más ricos o creativos de los materiales ni operaciones intelectuales más significativas. Por lo tanto, a la hora de analizar las prácticas escolares emergentes es relevante dar cuenta de los materiales disponibles, los usos posibles así como de las actividades, lecturas y relaciones que surgen en torno de los mismos.

Sobre las netbooks está bueno... necesitamos nosotros capacitarnos más, es más un tema de nosotros porque en la medida en que vos la sabés usar el

chico no juega tanto, así que sí... nosotros estamos usando el “Audacity” que es un programa de audio, para hacer una radio. El año pasado para “Jóvenes y Memoria” usamos el “Movie Maker” y bueno... en la clase no usamos demasiado internet. (Entrevista n.º 11)

Los materiales que uso son diversos, en los cursos que tienen netbook del programa “Conectar Igualdad” les acerco material en pendrive para trabajar en clase. (Entrevista n.º 21)

La cuestión del aula digital me permite abrir fotos, visitar sitios, utilizar procesadores de textos y mostrarlos como recursos. La monopolización de un único recurso es un somnífero: PowerPoint todo el tiempo asegura que los alumnos hagan zapping con el docente, hay momentos donde el docente puede intervenir con distintas alternativas. (Entrevista n.º 5)

Tengo pocos cursos con netbook y por ejemplo el material yo lo hice escaneado, entonces al comenzar el año les di la opción de escaneado o fotocopia y fue la única vez que usamos netbooks. Muchos leen, abren la netbook, trabajan desde la computadora y otros imprimen. Con un curso hicimos una actividad donde tenían que hacer una revista, entonces usamos programas de gráfica, la idea era hacer una revista, ubicándose en la década del '60, y bueno de ahí surgieron algunos trabajos lindos, todo depende del manejo que tengan los chicos. (Entrevista n.º 16)

El año pasado empezamos a trabajar con las netbooks y un poco ver qué maneras, qué tipo de trabajos, qué cosas se podía hacer (...) Por ejemplo, trabajé Hominización con un video que encontré en YouTube en el que se mostraba las diferentes etapas, hicimos la lectura primero y después ellos vieron el video. Y cosas a las que el material escrito hace referencia: la mandíbula, los brazos, la influencia del clima, las glaciaciones, etc., las pudieron ver en el video y tomaban nota de lo que veían. La devolución que daban en clase reflejaba cómo habían entendido y se les había grabado lo que habían visto en el video. Eso es fantástico. Y este año lo que probé es hacerlo al revés: empezar a mostrarles imágenes y después de las imágenes ir a la lectura. (Entrevista n.º 10)

Por otra parte, también hay docentes que manifiestan no haber encontrado el modo de utilizar las netbooks en el aula, aunque reafirman la valoración positiva del material que caracteriza al resto de las entrevistas. Es decir, si bien la situación actual no resulta muy prometedora, los entrevistados resaltan el uso potencial de las máquinas a medida que las condiciones de implementación se optimicen:

Yo estoy muy esperanzado de que esto vaya avanzando, de que los docentes se vayan capacitando y también que los alumnos se acostumbren a este nuevo tipo de requerimientos que este recurso impone pero hasta ahora no tengo una evaluación positiva de mi trabajo con las netbooks. (Entrevista n.º 3)

A las netbooks no las usé porque recién este año aprendí a usarlas, la idea es buenísima pero hay que luchar con el tema de los juegos y de la música. En la una escuela en la que trabajo fue un caos con la computadora, tal vez porque yo no tenía la computadora... no tiene sentido que los chicos la tengan y vos no... (Entrevista n.º 9)

También hay otra realidad con los diferentes estilos de enseñanza aprendizaje sobre todo los últimos años con la invasión de las netbooks (...) ya estaban las netbooks en las aulas pero nosotros no habíamos recibido un curso. No me da pánico es un recurso más, creo que en algún punto es lo mismo que llevar un mapa, mostrar un cuadro estadístico o hacer una red conceptual, es una herramienta que debe estar guiada por el docente. (Entrevista n.º 5)

En los relatos, se puede observar que prevalecen usos de la netbook similares a la carpeta del estudiante, como el medio que les permite tomar nota, hacer las actividades y visualizar la imagen fija o el video que podrían ver también en una proyección grupal. Es decir, en estos casos, las operaciones intelectuales que habilita la computadora portátil parecen no diferir de las conferidas sin su utilización. Sin embargo, la realización de proyectos grupales, como el montaje de un video, el armado de una radio o la realización de una revista, pueden implicar la puesta en marcha de procedimientos que, sin la utilización de las netbooks, serían más difíciles de desarrollar. Así, el uso de las TIC permite crear proyectos de forma colaborativa, pudiendo difundir las producciones a partir de aunar individualidades en función de un grupo más fuerte y diversificado. Como afirma Azinian (2008), todos los parámetros que antes se imponían para las actividades educativas se transforman, facilitando y diversificando la tarea, moderando las jerarquías y ampliando los límites de espaciales y temporales. De todos modos, para que esto suceda, el rol del docente-guía es esencial, dado que facilita los intercambios entre los alumnos, otorgándoles

la libertad de opinar y construir su propio pensamiento, impulsando la interrelación con sus compañeros.

Desde este punto de vista, la cultura digital tensiona las prácticas docentes, ya que instala a los alumnos como protagonistas de su aprendizaje al abrir la posibilidad de crear tareas más colaborativas, situando a los estudiantes en el lugar de investigadores y de hacedores, más que en el de espectadores. En este sentido, “(...) el valor del trabajo colaborativo responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red” (Pico y Rodríguez, 2011, p. 10). Lo dicho va en la línea de concebir a la escuela como el lugar donde se ofrezcan a las “herramientas cognitivas y el desarrollo de competencias para actuar de modo crítico, creativo, reflexivo y responsable frente a la información y sus usos para la construcción de conocimientos socialmente válidos” (Maglione y Varlotta, 2011, p. 5).

La realidad descrita interpela a los docentes a buscar estrategias para fomentar en los estudiantes la reflexión sobre cómo se construyen los conocimientos socialmente valorados y el rol que los propios alumnos pueden asumir como lectores activos y críticos frente a la permanente circulación de ideas e imágenes en los medios de comunicación y en internet.

Lo que puedo decir es que el 99% de los chicos, aunque no tengan netbook, tienen computadora en la casa, en todas las escuelas en las que trabajo. Pero no es tan simple como que tengan el artefacto y ya está. También está el tema de que hay que enseñarles a buscar, orientar la búsqueda, que también es una forma de enseñar, porque si no les pedís algo y aparecen con Wikipedia o con la primera página que aparece en el Google. Hay de todo en internet, hay que enseñarles a jerarquizar la información. (Entrevista n.º 16)

En este escenario de constante y vertiginosa difusión de datos, es imprescindible integrar la tecnología en las escuelas, como materialidad disponible pero principalmente como elementos de reflexión para poder generar usos diferentes a los habituales. En palabras de Pico y Rodríguez, “el estar conectados y poder participar del mundo de la

comunicación y la información es parte ya de un derecho ciudadano. Las nuevas maneras de vivir y trabajar juntos, los nuevos modos de comunicarnos y de relacionarnos están transformando los escenarios educativos y las formas de enseñar y aprender” (2011, p. 9). Por lo tanto, es importante que el estudiante desarrolle la capacidad de aprender a buscar, a seleccionar y analizar la información de las distintas fuentes de consulta a las que accede, por lo que los procesos de análisis y reflexión sobre el conjunto de datos e imágenes que recibe a diario es fundamental en una educación que considera a los alumnos como activos constructores del conocimiento. Además, la búsqueda en internet implica toparse con una infinidad de sitios, lo cual exige realizar lecturas rápidas y en diagonal procurando identificar si se trata de una fuente confiable. A continuación, se presentan dos fragmentos de clases donde el rol del *docente-guía* apunta al sentido señalado, procurando que los alumnos se entrenen en el ejercicio de jerarquizar información, seleccionar y aprender a buscar fuentes confiables en la web:

Ejemplo de la Escuela 1:

P: Esta es la página que yo los autorizo a leer (escribe en el pizarrón la URL). Acá tienen un buscador, ponen la palabra que quieren buscar y les aparecen un montón de subtítulos. No quiero ver nada parecido a Wikipedia.

A: ¿Y ahí tenemos todo?

P: No, no, es cuando tenés una duda.

A1: Vos ponés ¿qué es la tal cosa? Y te ponen: la tal cosa es...

P: Sí, así tenés un 1, joya. (Dice de forma irónica).

A1: Bueno, pero antes que tener un cero por no ponerlo, tenés un 1... conviene...

A2: Es que L. aprendió a conformarse con muy poco...

(Risas).

Ejemplo de la Escuela 4:

P: O. ¿podés leer la pregunta número 1?

A: Yo, yo.

A1: Causas: enfrentamientos entre los dos partidos de Paraguay...

A2: ¡Más fuerte!

P: O. más fuerte, con más ganas...

A1: Se solicita la intervención de Uruguay en el conflicto... No me entiendo la letra...

P: ¿De dónde sacaste la información?

A1: De internet

P: Claro, pero decir “internet” es muy amplio. Tenés que citar la fuente, como si fuera un libro. ¿De qué sitio de internet? En internet hay buenos y malos sitios. Por ejemplo, “yahoo respuestas” es muy malo...

A2: ¡Te salva la vida!

A3: A mí “Rincón del Vago” me resolvió ayer la tarea de física.

P: Es preferible que consulten en páginas de historiadores. Yo les recomendé páginas para consultar.

A4: ¿Y Wikipedia?

P: Es una enciclopedia realizada con trabajo colaborativo. Cuando los usuarios editan o agregan información, hay una comisión que se encarga de evaluar si es una contribución válida o no. No van a encontrar allí posturas historiográficas... pero prefiero que consulten Wikipedia antes que “Rincón del Vago” o “yahoo respuestas”. ¿Alguien más que pueda leer las causas del conflicto?

A1: Disputa por la hegemonía en la cuenca del Plata...

A2: ¡Eso lo sacaste de Wikipedia!

A3: ¡Yo tengo lo mismo!

P: ¿Y qué quiere decir todo eso? El gran problema de Wikipedia es que no está destinado a alumnos, no está pensando en la edad que tienen ustedes, a chicos de 13-14 años. A diferencia de un libro de texto... Entonces, buscar en Wikipedia requiere “traducir” lo que allí encuentro... Los que buscaron en internet van a tener que revisar la respuesta.

(La docente circula por los bancos. Le solicita a los alumnos que saquen los celulares y ella va indicando qué sitios son confiables para consultar).

A raíz del trabajo de campo realizado, se puede detectar la presencia de diferentes materiales digitales así como diversos usos y problemáticas asociadas a su empleo. Excepto en la Escuela 2, donde el uso del celular está prohibido y la docente no utiliza los nuevos medios en el aula, en el resto de los casos se observa que las relaciones áulicas están mediatizadas por los medios digitales, los que tienen una presencia variada y habilitan diversos tipos de prácticas. Las Escuelas 2 y 4 presentan similitudes en la disponibilidad y el uso de los medios digitales. Si bien no recibieron las netbooks del Plan Conectar Igualdad, es habitual que los alumnos usen el celular para grabar voces, sacar fotos al pizarrón o buscar información en clase. Es decir, priman los usos individuales del artefacto y aquellos que se asemejan a la utilización de una carpeta, cuaderno o libro. Asimismo, la computadora y el proyector se utilizan para ver imágenes, cuadros y videos entre todos. El

uso de los nuevos medios que impera en estos casos es el de soportes para visualizar o guardar información, así como el empleo de las pantallas como pizarra de uso grupal.

Ejemplo de la Escuela 1:

(La docente utiliza el cañón para proyectar un cuadro comparativo. Los alumnos ayudan a acomodar el proyector, a lograr una mejor imagen.)

P: Bueno, ¿todos ven el mapa ahí? (Lo acomoda) ¿Y ven el cuadro? (cuadro proyectado en la pantalla del cañón)

A: No, no se ve nada.

A1: Profe, profe, ¿me dejás a mí?

P: Bueno

A2: Llevalo más para atrás (en referencia al proyector)

P: Ya lo sé

A2: No lo sabías porque si no lo hubieras hecho...

(...)

A3: Profe, no veo nada (dice señalando el cuadro que está proyectado en la pantalla).

P: Pero es porque tiene fea letra, no está clara, después lo voy a imprimir y se los voy a dejar en fotocopidora. (Intenta mejorar la imagen del proyector, un alumno la ayuda).

A4: Ah... mejoró.

A5: Profe, poné una carpeta abajo del proyector.

A4: Igual lo rojito no se ve mucho... (Hace referencia a una línea del cuadro de color roja).

P: Bueno, en otra escuela no tienen absolutamente nada...

A5: Nooo... en otra escuela tienen cosas mejores, esto es una cagada.

P: Andá a dirección y quejate de que es una cagada.

(Los alumnos ríen).

P: De verdad, andá.

(...)

Ejemplo de la Escuela 4:

P: ¿Alguien trajo pinturas de Cándido López?

A: Sí, yo la traje en el celular.

A2: La busqué en internet.

A3: Yo también, debo haber encontrado la misma.

(Uno de los alumnos se para, se dirige al frente y conecta su celular en la computadora para buscar la imagen que seleccionó).

Ejemplo de la Escuela 4:

(La docente comienza la clase proyectando el mapa que mostró la clase anterior en el libro. Es el mismo mapa pero en esta oportunidad lo están viendo en la pantalla del televisor).

P: ¿Recuerdan? La clase pasada habíamos terminado viendo el mapa con las fronteras interprovinciales en 1859, de lo que hoy es el territorio argentino. En las regiones que no están marcadas con rojo en el mapa, habría que agregar que allí habitaban pueblos originarios.

(La clase continúa con el mapa en la pantalla, el cual es referenciado en algunas ocasiones durante los diálogos posteriores).

Por lo general, en la escuelas 1 y 4 las TIC se usan para proyectar videos, la computadora de la escuela suele estar disponible para buscar información, al igual que los celulares de los alumnos. Pese a que el uso de los celulares está prohibido, las docentes acuden a los mismos e invitan a sus alumnos a utilizarlos para entrar a sitios web, buscar palabras y conceptos en el diccionario. En las instituciones en cuestión, hay una computadora de uso común y el cañón están disponibles para ser empleados con previa reserva, por lo que es habitual que las docentes proyecten imágenes, videos, gráficos y hasta actividades (en vez de copiarlas en el pizarrón). Es decir, en estos casos, el uso de la tecnología estaría facilitando la tarea docente, ya que en algunas oportunidades suplanta al pizarrón y a la impresión. Así, el uso de dispositivos portátiles se limita al celular de los alumnos que poseen Smartphone que en general son tres de cada cuatro alumnos. Por lo tanto, como están habituados a trabajar en conjunto, es común que un joven de cada grupo tenga acceso a tal tecnología. Además las escuelas en cuestión poseen conexión WiFi y, aunque en algunos casos es lenta, posibilita acceder a los sitios web. Cabe señalar que, en algunas ocasiones, también los alumnos han utilizado su propio paquete de datos de la compañía de celular para poder conectarse debido a fallas del WiFi compartido. Cuando surge una duda en clase, es habitual recurrir a la búsqueda en la web:

Ejemplo de la Escuela 4:

A: ¿Cuántos habitantes había en esa época? ¿En 1850?

P: No lo sé, ¿lo querés googlear? Igual lo que podés encontrar es la información del censo de 1869 que fue el primer censo que se realizó.

M. saca su celular y comienza a googlear la información.

A: ¿Le pongo “blancos”?

P: ¿Cómo blancos?

A: Claro, los pueblos originarios no estaban, ¿no?

P: Ah, no claro, los pueblos originarios que desde la perspectiva de Sarmiento no estaban “civilizados” (hace el gesto de comillas) no van a aparecer...

(...)

La docente recuerda que M. estaba buscando lo del censo.

P: ¿Cuándo fue el primer censo? ¿Qué encontraste?

A1: en 1859

P: ¿Y para qué es importante un censo? Para responder la pregunta que hizo M. ¿cuántos habitantes había en esa época?

A1: Lo cerré ya... no me anda bien wifi

P: Pensemos ¿para qué censar a la población?

Otros alumnos empezaron a buscar la información con el celular.

A2: Lo tengo acá, lo tengo acá.

A3: Para los gastos del Estado, el Estado tenía que saber cuánta gente había para cobrar impuestos.

P: Puede ver cuál es la población económicamente activa, de qué trabajan, cuál es el número de inmigrantes...

A4: Cuántos hombres, cuántas mujeres.

A5: Cuántos viven en la ciudad...

P: ¿Qué se imaginan que para esta época hay más campo o más ciudad?

Varios: ¡Campo!

A2: El primer censo fue del 15 al 17 de septiembre de 1869 bajo la presidencia de D. F. Sarmiento. (El alumno lee información que encontró en internet).

P: No te están escuchando...

A2: No se puede así...

A3: ¡Dale hermano! ¡Escuchen!

(El alumno sigue leyendo la cantidad de habitantes por provincia).

A2: El total de población era 1.830.214 habitantes.

Varios: ¡Nada! (Se asombran).

P: Claro, muy pocos es comparación con la actualidad. ¿Cuántos hay ahora?

A3: 40 millones.

A4: Claro, más de 40...

Ejemplo de la Escuela 1:

(Surge la duda de si la palabra coerción va con o sin “h”. Al parecer, la confunden con cohesión. Ante la duda, la profesora sale del aula a buscar un diccionario. Los alumnos se alborotan, uno de ellos saca un celular para buscar.

P: Bien, (Maquiavelo) defiende al Estado absoluto y vamos a poner “coerción”.

A: ¿Cómo se escribe?

A1: ¿no es con H?

A2: Es con “c”
P: Va sin H. (La profesora me mira como interrogándome, entró en la duda)
Observador: Eso es cohesión lo que él dice...
P: Claro. No es cohesión... Uh... ahora me hicieron dudar a mí.
A2: ¿Quieres que vaya a escribir yo?
P: Bueno, dale. Dejalo a él S. así hace algo.
El alumno escribe “cohesión”.
P: ¡No!
(Van a buscar un diccionario para despejar la duda).
Varios: Ya buscamos, va con c. (Muestran que lo encontraron en sus celulares).
P: No importa, esto se llama diccionario. Voy a leer qué significa “cohesión”: efecto de adherir las cosas entre sí. En cambio, coerción significa “limitar, refrenar o reprimir”. Nosotros hablamos de coerción...
A2: Por eso, hablamos de cohesión con H.
Varios: Nooo
(La docente vuelve a leer las definiciones).

Como se evidencia en el ejemplo anterior, los nuevos medios conviven con los libros, considerados materiales más tradicionales de consulta. Esta misma coexistencia, se comprueba en el subsiguiente caso de la Escuela 1, en el que la docente adelanta que va a iniciar una explicación y que es preciso que los alumnos tomen nota de su relato.

A: ¿Te puedo grabar profe?
P: Igual sacan las carpetas. Vamos a hablar del proceso conocido como la doble revolución. Filmar no... la voz nada más. (Se refiere a un alumno que la está filmando)
A: La voz nada más...
P: Filmar no... filmar no...
A: Te estoy grabando, grabando, grabando, la voz...
A1: Ah... ¿filmar no?
P: No... sólo la voz.
A1: Ah, bien.
A2: Bueno, pero callensé que sino después no voy a entender nada. Hagan silencio porque no se escucha nada. Empiece de nuevo profe.
P: Si ustedes no se callan no van a poder grabar nada. Los celus déjenlos arriba de la mesa porque si lo tienen en la mano, el teléfono registra los sonidos más cercanos.
A: Registra tu corazón.
P: Tienen que dejarlos en la mano.
A2: Hagan silencio.
A3: Cállense que después no se va a entender nada.
P: Bueno, vuelvo a empezar.

(Alumnos toman el celular y lo preparan para iniciar la grabación, otros toman nota de forma tradicional. La docente explica. Pasados varios minutos, los alumnos prueban que la grabación se escuche.)

A1: Nooo, me grabó 2 minutos nada más.

A2: A mí también...

A3: ¡A mí me grabó todo!

A4: No lo guardé, nooo, ¡me quiero matar!

(Varios se lamentan porque se quedaron sin batería, no se grabó el audio o se escucha lejano y confuso).

Así, se trata de docentes que fomentan, de forma relativa, el uso de los medios digitales en el aula, dentro de un marco institucional determinado. Asimismo, el uso de las tecnologías suele extenderse fuera del salón de clases como una forma de amplificar el tiempo escolar. La profesora de la Escuela 4 relata que ha utilizado grupos de Whatsapp o Facebook para temas concretos, aunque muchos de sus alumnos ya no usan Facebook y han tenido que crear o reabrir una cuenta para este fin. En una de las entrevistas en profundidad, la docente expresa:

Lo que facilitan los grupos por redes sociales es el contar con tiempo extracurricular, fuera del aula, para comunicar cuestiones que requieren ser resueltas en la inmediatez. Con los chicos nos vemos sólo una vez por semana, por lo que la comunicación se dilata bastante. Además los grupos permiten circular información como links con videos o sitios web que de manera escrita son más difíciles de transcribir (por la cantidad de signos y símbolos que contienen). (Entrevista n° 30)

De las escuelas observadas, la número 2 es la única que había recibido las netbooks al momento del trabajo de campo. Una de las dificultades presentadas para el uso de internet o las tareas en red consta en la imposibilidad de proveer de WiFi al salón de clases, por lo que los alumnos optan por salir al pasillo para poder conectarse. En escasas ocasiones, la docente solicita su uso con el fin de que los alumnos busquen datos específicos sobre algún tema abordado en la clase:

P: El Primer Ministro. Va cambiando de acuerdo a las elecciones. Yo les había dicho que busquen el nombre del Primer Ministro de Inglaterra. ¿No lo buscaron en internet?

A: Yo me olvidé.

A1: Señora no tenemos internet...
P: Pero si hay internet.
A1: Pero acá no llega.
A2: No, no lo buscamos. ¿Usted lo buscó?
P: Sí, ¿pero ustedes no?
A2: ¿Quién es el primer ministro?
P: Ahora lo vamos a escribir en el cuadro.
(...)
A2: Señora, ¿lo buscamos ahí en el escritorio del alumno? Por ahí está...
P: No, ahí no está.
(...)
A3: Señora, venga. (La alumna que buscó en internet llama a la profesora para que vea qué información encontró).
P: ¿Cómo se llama?
A3: David Cameron
P: Bien, el primer ministro inglés que lo buscó J. es David Cameron. Ha habido diferentes primeros ministros, van cambiando en el tiempo. La reina se mantiene, los ministros van cambiando.
(La profesora escribe en el pizarrón: “El primer ministro hoy es David Cameron. La reina es Isabel II”.)
A1: ¿Y la III cuál es?
P: Les van poniendo número a medida que llegan a ser reyes.
A2: Cuando tienen el mismo nombre, les ponen números.
A: ¿Y? ¿Buscaste?
A3: Sí, eso. David Cameron.
A: ¿Nada más que eso buscaste?
A3: Preguntó el nombre nada más...

Con frecuencia, las computadoras son usadas para jugar o escuchar música durante la clase y el recreo. En algunas oportunidades, al permanecer tomando notas en el salón en el recreo, se observó que los alumnos que usaban la computadora durante la clase para jugar, también lo hacían durante el receso, sólo que con un volumen mayor. Esta situación genera confrontaciones entre los adultos, que solicitan el cierre de las netbooks, y los jóvenes que se resisten al control. En la segunda clase observada en la Escuela 3, después del recreo, la preceptora entra al aula y pide a los estudiantes que cierren las computadoras.

Preceptora: Cierren las computas...
(Algunos siguen jugando con la netbook).
Preceptora: M. cerrará la compu.

(Un alumno prende el celular, pone música, lo apaga).

P: Guardá la computadora porque ahora no se necesita.

A: Es preferible que la tenga y no la moleste a usted.

P: No es así...

(Se suceden varios improperios).

En todas las clases presenciadas, la docente solicita repetidas veces el cierre de las computadoras. Algunos alumnos, tras varios llamados de atención, proceden a guardar la netbook, mientras otros se resisten a hacerlo:

P: Guardá por favor esa computadora...

A: ¡No moleste, señora!

Se evidencia que la solicitud de guardar la netbook en clase es una situación que se reproduce en varios espacios, ya que muchos alumnos se quejan por llevar la computadora sin motivo alguno:

A: No sé para qué traigo la computadora sino me sirve para una mierda.

En suma, tanto las entrevistas como las observaciones de clases evidencian que en algunos docentes existe una *propensión tecnológica* que refiere a la actitud preferentemente positiva hacia la inclusión de las netbooks o los medios digitales en el aula. Es decir, algunos han encontrado formas de incluir los medios tecnológicos en sus clases mientras otros no lo han logrado aún. En las prácticas analizadas, la incorporación de los materiales digitales ha supuesto, mayormente, un cambio de soporte en la búsqueda de la información y en el almacenamiento de la misma, sin alterar de forma sustancial los objetivos de las prácticas de enseñanza. El sondeo realizado permite deducir que, a la hora de analizar las prácticas desplegadas cotidianamente, es de gran relevancia advertir la existencia y disponibilidad de los materiales didácticos pero es menester dar cuenta de las actividades, lecturas y relaciones que se vehiculizan en torno a los mismos. En este sentido, la creación de nuevas prácticas no implica precisamente la construcción de significados diferentes detrás de ellas. De igual forma, se constata que la utilización de los materiales digitales vehiculizan relaciones más horizontales en las que el alumno goza de mayor autonomía en

las prácticas cotidianas (ayudando a conectar los artefactos, buscando información, almacenando la misma, empleando el tiempo dentro y fuera del aula), siempre dentro de los espacios dispuestos por el docente, que permanece insoslayable en su rol de guía y facilitador.

En la búsqueda por reconstruir la relación entre los materiales didácticos y las prácticas que se despliegan cotidianamente, se observa que los nuevos dispositivos, como las producciones audiovisuales y las Netbooks, se unen y se combinan con el uso de materiales más tradicionales como los textos escolares y las fuentes escritas. Los relatos de los docentes y las observaciones de clases evidencian que la cultura escolar se ha renovado por el advenimiento de la cultura digital. En algunos casos, los sentidos de esta renovación no han provocado transformaciones profundas en las prácticas docentes pero, al menos, las han tensionado y desafiado a cambiar algunos de los presupuestos educativos antes indiscutibles.

6.2 Prácticas en tensión por las políticas educativas de introducción de tecnología

En el marco de las transformaciones arriba esbozadas, en el último decenio, el Estado argentino ha avanzado en dirección a ampliar el acceso a las TIC y los nuevos lenguajes tecnológicos a través de la Ley de Educación Nacional (2006) y más aún desde la implementación del Programa Conectar Igualdad (2010), política de inclusión digital impulsada desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Tal programa fue acompañado por la creación de portales educativos como Educ.ar⁶⁵ y del canal de televisión Canal Encuentro.⁶⁶ En este sentido, la Ley de Educación Nacional señala la necesidad de

⁶⁵ El Portal Educativo del Estado argentino presenta distintas líneas de trabajo: desarrollo de un portal dinámico, con boletines y weblogs y su inclusión en la Red Latinoamericana de Portales Educativos, producción de contenidos multimediales, reciclado de equipamiento informático donado por instituciones del país, capacitaciones de modalidad presencial o a distancia, estudios para la provisión de conectividad a las escuelas y proyectos para fomentar la innovación educativa.

⁶⁶ Canal Encuentro se define como el primer canal de televisión del Ministerio de Educación de la República Argentina. Fue creado en Mayo de 2005 a través del Decreto N° 533/05. En diciembre de 2006 fue reconocido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y comenzó a transmitir su señal a inicios de 2007. Se constituye como una herramienta educativa fundamental y de carácter federal, ya que incluye contenidos de las distintas regiones del país. Ver <http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/acercade/index>

desarrollar las competencias básicas para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC estableciendo que en cada uno de los niveles educativos se deben crear las condiciones pedagógicas para el manejo de las tecnologías.

Desde su creación en el año 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), ha desplegado iniciativas tendientes a la incorporación de las TIC y de las nuevas alfabetizaciones al currículum, promoviendo el acompañamiento a las jurisdicciones en la implementación de programas en la formación docente inicial y permanente. Así, todos los nuevos planes de estudio de la formación docente inicial incluyen la materia “Informática” o “Tecnología Educativa”. En el Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina (2014),⁶⁷ se destaca la importancia de la creación del INFD para la incorporación de las TIC en la formación docente. En tal documento se considera relevante el desarrollo de una primera etapa que se inició en 2007 con la conformación del INFD y alcanzó hasta el 2010, año en que se crean la Red Nacional Virtual de Institutos de Formación Docente y la Revista Digital. Estas iniciativas comprenden la finalidad de instalar el trabajo con TIC a nivel institucional en los espacios de formación de docentes. La segunda etapa comenzó en el 2010 con el programa Conectar Igualdad que consistió en la entrega de computadoras portátiles a alumnos y docentes de escuelas estatales de educación secundaria, educación especial y aulas digitales móviles para los últimos años de los Institutos Superiores de Formación Docente estatales de todo el país.⁶⁸

Tal conjunto de iniciativas conllevó “el desafío de articular propuestas pedagógicas y didácticas desde la formación docente, para aprovechar el programa en el contexto de las aulas, e instó a pensar cuáles serían los cambios requeridos en la gestión de la clase, considerando la disponibilidad de una computadora por alumno” (IPE-UNESCO, 2014, p. 156). Para ello, se creó un nodo central en el INFD llamado Conectar Igualdad, donde se

⁶⁷ Publicación anual desarrollada desde el año 2003 por IPE-UNESCO Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos.

⁶⁸ Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad. Anexo I. Consejo Federal de Educación. Diciembre de 2010

concentró la oferta formativa virtual (seminarios, cursos en línea y foros) para los profesores de Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país.

Este ciclo dio un nuevo viraje en el año 2016 porque, a partir del mes de mayo, el programa Conectar Igualdad, junto con Primaria Digital y Aulas Modelo, fue incluido en el Plan Integral de Educación Digital (PLANIED) desarrollado por el Ministerio de Educación y Deportes. Según la fundamentación del Plan, el objetivo principal es promover la alfabetización digital:

(...) se propone entender las TIC como formas culturales, como espacios en los cuales no solo circula información, sino también las distintas dimensiones que posibilitan configurar la subjetividad y construir conocimiento. Se sostiene que, en el espacio simbólico de las TIC convergen tanto el juego, la exploración, la creatividad y la fantasía como el pensamiento crítico, la información, la comunicación y la colaboración, debiendo entenderse estas categorías como un todo integrado. (Ripani, 2016, p.7)

En suma, la aprobación de la Ley de Educación Nacional y la creación del INFD instauraron una oportunidad para desarrollar políticas de alcance nacional teniendo en cuenta los desequilibrios regionales. Asimismo, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE 188/12), proyectó líneas de acción a cinco años (desde el 2012 al 2016) a fin de que el derecho a la educación alcance a un mayor número de personas, brindando calidad educativa. Con base en el citado Plan, a través de la resolución CFE N° 201/13, se creó el programa Nuestra Escuela, cuya coordinación quedó a cargo del INFD. Como expresa la página web destinada al programa, se trata de “una iniciativa federal que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una (...) Contribuye a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos de política educativa. En procura de ello, el programa fue aprobado unánimemente por el Consejo Federal de Educación (organismo que reúne a todos los ministros de educación de nuestro país) y contó con el respaldo del acuerdo paritario suscripto por todos los sindicatos docentes con representación nacional. El Programa está financiado

enteramente por el Estado Nacional, ubica su antecedente y fundamento en la Ley de Educación Nacional, en la que se plantea a la misma como un derecho y al conocimiento como un bien público, centrando el eje en la formación permanente, gratuita, en ejercicio y de calidad, de los trabajadores de la educación argentina”.⁶⁹

Las mencionadas políticas, insertas en un contexto mundial de apertura al uso de las TIC en la enseñanza, se presentaron como un intento de acortar la brecha tecnológica y abogar por la inclusión digital educativa, lo cual ha implicado un desafío para las instituciones y los actores que forman parte del sistema educativo. Como producto de tales iniciativas, desde el año 2011, la mayor parte de las escuelas públicas de la ciudad de Tandil fue testigo de la proliferación de netbooks como dispositivos tecnológicos permanentes en el aula. El uso de pantallas individuales ha supuesto la redefinición del aula como espacio pedagógico, a pesar de las escasas posibilidades de conectarse en red y trabajar de forma conjunta en el aula. En un contexto de avance de nuevas tecnologías que implican un uso individualizado del instrumento, resulta dificultoso sostener un tipo de enseñanza frontal y uniforme, característica del modelo áulico convencional. Al respecto, un docente señala:

Es necesario el diseño de estrategias muy distintas para convivir con estos nuevos artefactos. (Entrevista n.º 18)

Nuevas habilidades y herramientas son demandadas para poder convertir el flujo de información en conocimiento (Jenkins, 2008). He aquí la importancia del docente y de su rol como facilitador de habilidades críticas que le permitan al estudiante poder utilizar de forma enriquecedora todo lo que tiene al alcance de la mano. Para esto, es menester desarrollar la observación crítica y la utilización consciente de la tecnología y la información por ella proporcionada. Constituye un gran desafío para el docente inscribirse en la cultura participativa y formar parte del cambio. Para que esto sea viable, los

⁶⁹ Ver <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa/>

profesores interpelados reconocen que la labor pedagógica tiene que modificarse, debiendo asumir el docente un papel central en la conducción de las transformaciones:

No tiene que ver con los recursos sino con los criterios que se usan... si pongo un PowerPoint para que sea una mera descripción estática de una cita de un libro, la funcionalidad es lo mismo si llevo el texto. Ahí juega con la creatividad no solamente del docente sino la de los alumnos. Hay que ofrecer un abanico amplio de posibilidades para que se den cuenta que la Historia no es solamente leer ni escribir, tiene que ver con la intencionalidad del docente, qué es lo que quiere demostrar el docente, que es lo que quiere lograr el docente con eso. (Entrevista n.º 5)

¿Cuáles son las opiniones, sensaciones y experiencias de los docentes frente a la incorporación de artefactos tecnológicos como materiales cotidianos de la tarea escolar? En el intercambio con los profesores se pudo evidenciar que existe una *propensión tecnológica* caracterizada por una actitud preferentemente positiva hacia la inclusión de las netbooks y otros dispositivos portátiles en las escuelas. Principalmente, se destaca el argumento sobre la importancia de que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de acceso a los materiales:

Los nuevos medios digitales son una excelente propuesta. He comprobado que resultan en una igualación en el acceso a algunos materiales entre alumnos de distinta extracción socio-educativa y permite nuevas formas de presentación de trabajos que incluyen texto, imagen, video, sonido, etc. (Entrevista n.º 21)

Mirá, el programa Conectar Igualdad es de lo mejor que se ha creado. Una pena que no llegue a todas las escuelas. Yo creo que en el mundo de hoy es fundamental que los alumnos interactúen entre ellos y puedan utilizar diferentes recursos. La computadora debería ser una herramienta más en la mochila del alumno, igual que la carpeta y la cartuchera. (Entrevista n.º 30)

Me parece que es muy bueno, que hay que hacerlo, que los pibes son la generación de la tecnología y muchas veces van el doble de rápido en muchas cosas y está bueno, pero todo sigue demasiado en construcción y me parece que hay que cambiarnos la cabeza a nosotros, los docentes que no somos de la generación digital. (Entrevista n.º 26)

Las netbooks fueron dadas como para plantear una situación de progreso en la educación, que siempre es bienvenido, pero creo que tuvo que ver con una situación de dar ventaja a chicos que nunca iban a poder ver una computadora y desde ese lugar me parece que fue muy positivo, chicos que realmente se emocionaron cuando las recibieron y eso les dio la posibilidad de sentirse incluido, eso es verdad, y es así... (Entrevista n.º 7)

No he utilizado netbooks porque aún no la tengo, pero opino que es muy positiva porque disminuye la brecha digital. El problema está en el uso que se haga de ella, principalmente en la falta de regulación y de capacitación. En los chicos no está el problema, ellos son nativos digitales. (Entrevista n.º 8)

Esta *propensión tecnológica* que se desprende de los juicios docentes, valora positivamente el uso de las TIC para tareas escolares y su inclusión como sostén del trabajo cotidiano. Sin embargo, dichos criterios van acompañados de preocupaciones acerca de la utilización de las máquinas, la incipiente infraestructura para trabajar en red, la forma de implementación de la innovación así como el hecho de que con el paso del tiempo las computadoras ya no funcionan, se han bloqueado o los chicos no las llevan al aula:

Que cada chico tenga una netbook es importantísimo pero el problema es cómo se usa esa nueva tecnología. El problema es que esa nueva tecnología es omnipotente en sí misma, parece que hiciera magia. Por eso es importante la capacitación de los docentes porque los chicos la terminan usando para copiar lo que el profesor dicta o para jugar a los jueguitos. (Entrevista n.º 1)

¡Ojalá tuviera la netbook ya! Poder trabajar con la web, buscar diferentes definiciones, ver documentales, ahorrar en fotocopias, buscar material y eso, buscar imágenes... para mí la compu sería la forma más sencilla... es una herramienta y es genial... En el instituto superior la usamos, está bueno, si anduviera internet sería genial, pero no anda... ese es el gran problema de esto: los pisos tecnológicos no andan. (Entrevista n.º 17)

Tengo la netbook, mis chicos las tienen, pero se nota la dificultad en torno a la infraestructura, porque no se puede hacer que 30 chicos se conecten a la vez y ni hablar de tratar de convencer a los alumnos de que se sumen a tu aula virtual (risas). A veces tratar de pasar un PDF o un Word se hace tan lento que prácticamente se hace más fácil dictar un texto que difundirlo de esa manera. (Entrevista n.º 27)

(...) Pero hoy en día muchas computadoras se fueron rompiendo entonces yo tengo que pensar de manera ideal para dar una actividad que todos las van a traer, que todos las tienen... hoy en día en las escuelas que yo estoy las llevan 2 o 3 para jugar porque tenés que estar diciéndoles ‘yo te bloqueo’ pero se empaca y dice que tiene derecho a jugar... pero todo eso les cuesta aprenderlo, pero la realidad es que no es algo que todos tienen... va pasando el tiempo y se les rompe, se les bloquea. (Entrevista n.º 18)

La computadora no es algo con lo que puedo contar todos los días, de una manera estructurada y ordenada, algunos se las olvidan, a otros se les rompe... es muy complicado. Tengo que pensar en actividades creativas que les pueda dar a todos. Yo creo que lo que falta es formación a los chicos en el sentido en que ellos incorporen a la computadora como la carpeta y por otro lado una formación necesaria y justa para todos los docentes. (Entrevista n.º 7)

La incorporación de las netbooks parece que es bueno, pero los profes no estamos preparados para usarlas. Por un lado, los directivos y el ministerio te exigen a vos que, ya que pusieron los bichos a funcionar, las uses. No están las condiciones para que vos puedas utilizar ese instrumento (porque no hay conectividad, se rompen, no andan) entonces tenés todos los casos: profes que las usan y otros que entran y dicen “me cierran las tapitas” y esta cuestión de que todavía no está tan aceitado el proceso de las netbooks, terminan usándolas como máquinas de escribir. (Entrevista n.º 29)

No sólo la labor didáctica y la disponibilidad de infraestructura deben transformarse para que la incorporación de las netbooks y otros dispositivos digitales generen un cambio profundo en las prácticas. Es fundamental, además, el desarrollo de capacitaciones continuas que promuevan la reflexión sobre los fines pedagógicos y disciplinares que guían la incorporación de los materiales digitales en el aula.

Las netbooks fueron un fracaso total (...) estuvieron muy mal implementadas, no hubo capacitación para los docentes, en mi escuela llegaron primero las netbooks, las repartieron entre todos los alumnos y recién al año empezaron las capacitaciones para los docentes. Los chicos al principio las llevaban con mucho furor pero sin saber muy bien qué hacer... salvo alguno que tomaba apuntes en la netbook, por ahí la utilizaban para hacer un trabajo y después los chicos recurren a internet y ni siquiera se fijan que es lo que buscan. (Entrevista n.º 15)

Estoy a favor de la inclusión digital, de que todos los chicos tengan acceso a la computadora, a internet, que pueda llegar a las familias. No me gusta la implementación, la largaron como para empezar y después ver qué hacer. (...) Yo creo que nos deberían haber capacitado a los docentes antes de que lleguen a la escuela. Yo el año pasado hice cursos, pero eso depende de cada docente, no hubo un plan, una organización y es difícil porque uno tiene que cambiar la manera de trabajar. (Entrevista n.º 2)

A mí me ha venido re bien el uso de las netbooks, tiene programas muy interesantes, con documentos espectaculares, buenísimo. El año pasado hicimos un curso en normal y nos enseñaron un montón de herramientas que estaban espectaculares y yo no sabía que existía (...) Los alumnos han aprendido a usar el C-Maps⁷⁰ y la verdad los chicos la manejan muy bien. Es una de las cosas que mencionan los chicos como negativo, que los profes no incentivan el uso de las netbooks, igual muchos es porque no saben cómo usarla, yo porque me capacité. (Entrevista n.º 6)

Lo bueno es que hay cursos de capacitación, hay posibilidad de capacitarse, pero ¿qué pasa? Ya las netbooks ya están, los chicos las están usando para jugar y para el facebook. Más allá de eso yo estoy a favor de la medida de repartir netbooks (en eso no hay mucha discusión) pero bueno, está muy mal implementado... Varios docentes estamos haciendo un curso que se llama “Maestro” para controlar qué están haciendo los chicos... pero lo estamos aprendiendo ahora y ya hace un año y medio que están. (Entrevista n.º 29)

Una de las cuestiones que se desprende de los relatos es que la *propensión tecnológica* de los docentes converge con la *propensión formativa*⁷¹ pero esta última va a remolque de las innovaciones digitales. De esta forma, una de las cuestiones que los docentes marcan de forma fehaciente es la necesidad de haber contado con una sólida formación previa para poder utilizar de forma significativa la tecnología. La carencia formativa y los problemas asociados a la materialidad concreta, han provocado que los usos dominantes sean muy similares a los realizados sin los nuevos medios digitales. Es decir, con frecuencia, Wikipedia reemplaza al diccionario, el proyector al pizarrón y la netbook a la tradicional carpeta de clases, efectuando una sustitución de los soportes sin transformar

⁷⁰ C-Maps Tools es un software gratuito que permite crear mapas conceptuales interactivos de forma individual o grupal. Es uno de los programas preestablecidos que traen las netbooks de Conectar Igualdad.

⁷¹ En el apartado 4.1 se acuñó esta expresión que destaca la tendencia positiva de los docentes hacia la formación continua, principalmente la realización de cursos emanados de propuestas estatales.

las operaciones intelectuales ni fomentar usos enriquecedores de las TIC en el aula. De modo que, el trabajo de campo realizado y proyectos desarrollados en el área,⁷² parecen indicar que la extensión de la tecnología en las escuelas nos dice poco sobre cómo se utiliza y con qué fines. Al respecto, Dussel señala que no basta con “dotar a las escuelas con computadoras o acceso a internet: 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” (2011, p. 12).

Los desafíos impuestos por los cambios culturales y tecnológicos, ha llevado a reconocer la existencia de renovados tipos de “alfabetización”⁷³ (Buckingham, 2008) que demandan el manejo de nuevas competencias y prácticas tales como la lectura multimodal, la producción e interpretación de hipertextos, la selección, el análisis y la evaluación de fuentes de información que ofrece internet y la gestión de contenidos dentro de los espacios de comunicación (Perazzo, 2007). Así, la importancia de estos materiales no sólo radica en lo que el docente haga con la tecnología sino lo que enseñe sobre sus usos, sus posibilidades y sus límites. De acuerdo con lo expuesto, se presentan algunos interrogantes: ¿En qué medidas las TIC forman parte de los materiales y estrategias con que se forman los nuevos profesores? ¿Qué necesidades formativas aparecen en el horizonte educativo a partir de la expansión de las tecnologías? ¿Cómo repercute la existencia de nuevos formatos y lenguajes en el nivel universitario?

En esta disciplina más tradicional va a costar porque va a costar que el profe salga de la clase magistral, en un punto nos sentimos cómodos con la clase magistral (...) Estamos preparados para otra cosa, en la Universidad no pensamos más allá del análisis de fuentes, es el punto que le está faltando a “Conectar Igualdad”, entrar en la Universidad, entrar en los formadores de formadores, para que el pibe que se recibe ya la tenga incorporada como herramienta didáctica. (Entrevista n.º 4)

⁷² Cabe destacar las investigaciones llevadas adelante en el marco del proyecto de investigación de la UNCo dirigido por Graciela Funes “La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital”, cuyos resultados han sido publicados recientemente en la Revista *História Hoje*, N°5, pp. 309-430.

⁷³ De acuerdo con Dussel (2007), “alfabetizaciones” designa un conjunto de saberes básicos que debe transmitir la escuela en nuestro tiempo y que apunta a potenciar otras lecturas y escrituras sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías y que habiliten a pensar otros recorridos y renovadas formas de producción y circulación de saberes.

Así, ante el advenimiento de la era digital y la extensión de la tecnología, es dable revisar las necesidades formativas y los modos de intervención pertinentes para los nuevos tipos de saberes y códigos de lectura que las TIC requieren. Como se ha demostrado en el apartado previo, la presencia de los materiales digitales en el aula es innegable, aunque se adeuda la implementación de experiencias enriquecedoras y usos significativos de las tecnologías. De esta manera, se vuelve fundamental revisar la formación del profesorado, en pos de promover modos de intervención que favorezcan la innovación trascendente en la enseñanza.

En otro orden de cosas, uno de los aspectos destacables de la legislación antes referida, y que inscribe a las políticas escolares como iniciativas propias de una escuela más democrática e inclusiva, es la necesidad de responder a las complejidades de la realidad escolar, considerando las trayectorias escolares de los alumnos que necesitan trabajar mientras estudian y que, por lo tanto, no logran cumplir con el aprendizaje monocrónico que supone la teoría escolar (Terigi, 2010, p. 3). Flavia Terigi denomina “trayectorias no encauzadas” a aquellas caracterizadas por el ausentismo y por las llegadas tarde a la escuela debido a que los estudiantes realizan una jornada laboral que les impide llevar adelante una trayectoria escolar “ideal”, congruente con la teoría y la normativa (p. 8). Asimismo, remite a problemas relacionados con el abandono de las materias o la falta de permanencia en el ciclo escolar. Frente a esta dificultad, el diseño de estrategias tendientes a generar una inclusión educativa relevante y asegurar a los alumnos sus derechos, pueden verse fortalecidas con el uso de las TIC de forma tal que otorgue mayor flexibilidad en el empleo del tiempo y del espacio escolar.

Para contextualizar los cambios operados por las reglamentaciones educativas en torno a lo antedicho, se remite a lo establecido por la Resolución CFE N° 93-09 que apoya la “renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.” Asimismo, plantea la “finalidad de que en toda escuela enseñar y aprender sea una práctica con sentido y relevancia” (p. 1).

En el trabajo de campo realizado en la Escuela 3 se puede observar que las netbooks son utilizadas como un material que permite a los alumnos con trayectorias alternativas poder ir al día con las actividades:

P: J. yo te hice un trabajo para que vos realices... J. ¿me escuchás? (La docente interpela a un alumno sentado en el fondo del aula)

(El alumno asiente con la cabeza, sin emitir sonido).

P: Mirá yo te hice dos trabajos para el segundo trimestre. Por favor, traé la notebook la semana que viene y te los paso con un pendrive. ¿Venís a las clases de apoyo?

(El alumno niega con la cabeza).

P: ¿No? Te convendría venir así los hacés ahí a los trabajos. Con esos trabajos hechos, te cierro la nota del segundo trimestre. No tengo notas tuyas, como no viniste...

(El alumno asiente con la cabeza).

En la institución referida, muchos alumnos trabajan para mantener sus hogares por lo que el ausentismo es un factor que interrumpe la dinámica de aprendizaje del alumno. Por tanto, la disponibilidad de las netbooks ha facilitado el surgimiento de estrategias como la referida en pos de que el alumno pueda acceder a las posibilidades formativas que la escuela ofrece. Para que estas experiencias tengan lugar, el régimen académico debe “Establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas.” (Resolución CFE N° 93/09, p. 14) Así, la aludida disposición apoya la incorporación de las TIC y del aprendizaje virtual, ya que establece que existen “diversas formas de estar y aprender en las escuelas” (p. 4). Por lo tanto se impulsa la creación de diferentes propuestas de enseñanza en las que “(...) el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad” (p. 4). De este modo, se propone “sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes. Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes (...)” (p. 4).

Al mismo tiempo, la Resolución CFE N° 103/10 promueve la realización de actividades que trasciendan el horario escolar y las propuestas tradicionales, pues establece la necesidad de “ofrecer formas de escolarización, adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes que están en situaciones de exclusión social y educativa”, contemplando “(...) tiempos y espacios diferenciados en los que se han de desarrollar estrategias pedagógicas e institucionales” (p. 2). De este modo, la normativa citada busca socavar el supuesto educativo de lo imprescindible de la presencialidad para pasar a valorar el entorno virtual como espacio de aprendizaje. Las posibilidades ofrecidas por la cultura digital y las políticas que la sustentan, han repercutido en algunas prácticas docentes que señalan la importancia de poder extender las fronteras de la escuela por fuera del horario normativo:

Me he encontrado un domingo respondiendo una consulta por facebook sobre el Imperialismo o recomendando alguna imagen o video sobre un tema para la prueba a altas horas de la madrugada. En algunas ocasiones, hemos armado los actos con los alumnos mediante un grupo de whatsapp para agilizar la comunicación, también me han mandado sus trabajos por mail o hemos colaborado en línea antes de entregar una presentación. Es decir, creo que la tecnología agiliza la comunicación entre docente y alumnos, aunque también ha aumentado la carga horaria del docente. Claro que termina siendo una elección, porque nadie te obliga a hacerlo. (Entrevista n.º 30)

En uno de los colegios (...) tenemos una página con los alumnos, no con el Facebook personal, inventamos otro perfil (es un grupo) donde tenemos a nuestros alumnos y están varios profesores. Lo bueno es que ahí podemos bajar videos que ellos pueden ver en casa, que pueden compartir entre ellos en otro ámbito que no es la escuela y les hacemos recomendaciones: lean esto, miren esto. La red social realmente nos abre un espacio para saber qué tan atentos están ellos a la materia (...) me doy cuenta que están usando un tiempo fuera del aula que es maravilloso... o sea yo sigo presente fuera del aula. Así, tengo la posibilidad de saber que siguen teniendo comunicación conmigo o sea que el vínculo se traslada gracias a la era digital, se extiende fuera del aula y siguen manteniendo la misma señal de respeto (...) (Entrevista n.º 7)

En todos los salones tengo grupos de Facebook. Eso es algo que me está dando mucho resultado porque yo les publico todas las semanas algún

videíto, sobre todo video, los chicos se enganchan mucho con el video. ¿Qué es lo que me pasa a mí? Que estoy trabajando el doble de lo que trabajaba antes. Porque hay que seleccionar cosas... y a veces les publico videos que por ahí no son los mejores pero sirven para criticarlos... y bueno... el ejercicio de comparar lo que vemos con lo que leemos: el video está diciendo esto, y el texto que leemos, ¿dice lo mismo? Por otro lado lo que me ha facilitado el Facebook es la vinculación... porque los pibes siempre están mirando. (Entrevista n.º 13)

De esta forma, se puede afirmar que, en el marco del desarrollo de políticas educativas que promueven la incorporación de los medios digitales en la escuela y en las trayectorias de los alumnos, algunas prácticas docentes se han visto interpeladas por la utilización de las TIC como una forma de reconocer su ingreso al aula y las posibilidades de extensión del tiempo y el espacio escolar más allá de los límites físicos del salón de clases. Asimismo, el ingreso de los nuevos medios digitales a la escuela ha interpelado a los actores escolares de modo que su inclusión enfrentó (y continúa afrontando) desafíos y dificultades. Pese a estos obstáculos, se instaló entre los docentes una *propensión tecnológica* alimentada por la convicción de la necesidad de esos cambios y de la igualdad de condiciones materiales como punto de partida para una posible transformación. Por tanto, el potencial reto en la enseñanza es el de fomentar tareas más complejas y rigurosas con los netbooks y otros dispositivos portátiles disponibles entre los jóvenes (como los celulares y tablets), de forma tal que su uso genere formas de trabajo más colaborativas y significativas.

6.3 Prácticas en tensión por el desarrollo de contenidos digitales

El desarrollo de la cultura digital produjo cambios en la vida cotidiana y en diferentes entornos como el educativo, donde jóvenes y adultos hacen uso de los artefactos tecnológicos como si fueran una parte más de su cuerpo. Es decir, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación así como el empleo de dispositivos portátiles, componen un factor influyente en el proceso de redefinición de los roles de los actores educativos y de las configuraciones de las prácticas escolares asociadas a la

enseñanza. ¿De qué modo los cambios a los que asiste la sociedad contemporánea han transformado y afectan las posibilidades de enseñanza?

Como se ha demostrado, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula ha llevado a diferentes actores del sistema educativo en especial, a los docentes, a pensar en la posibilidad de implementar propuestas didácticas potentes que incluyan las TIC. Cabe decir que la implementación de determinados soportes no produce una innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje *per se*, pues no son los dispositivos tecnológicos el origen de la innovación sino los objetivos pedagógicos, didácticos y metodológicos que se persigan para la consecución de tales fines. Para que las propuestas puedan llevarse adelante se requiere de un contexto institucional pertinente, que facilite la incorporación de materiales innovadores y potencie las estrategias docentes, así como de finalidades pedagógicas que busquen trascender las fronteras físicas del aula y de la escuela. Asimismo, concebir a la virtualidad como un espacio de experiencias, implica pensarlo como un lugar de creación de vínculos, donde conviven diferentes formas de organizar y percibir el mundo. Por esto, el uso significativo de las TIC debe enmarcarse en propuestas y actividades concretas, para motivar un acercamiento al conocimiento, colocando a los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes y al *docente-guía* como facilitador, más que como mero transmisor de contenidos.

Tales proyectos suponen pensar qué estrategias diseñar, qué actividades plantear, cómo administrar los tiempos en el aula y en el hogar para poder llevar adelante una forma de enseñanza que implique una concepción más amplia sobre la construcción del conocimiento, logrando extender las fronteras del salón de clases. Asimismo, al momento de planificar es importante tener en cuenta que “La selección de aquello que enseñamos, así como los modos de acercamiento que proponemos a nuestros alumnos, están implicados en las formas de comprensión que pretendemos favorecer” (Litwin, 2004, p. 194).

Si bien tales reflexiones y prácticas no están presentes de forma integral en los casos estudiados, se trata de contenidos y formas de abordaje que la cultura digital pone a disposición para el uso en el aula. Es decir, incluso aquello que no está del todo presente en

las indagaciones sobre los *haceres* docentes, forma parte de las *prácticas emergentes* en la enseñanza de la Historia y, por lo tanto, se convierte en un factor que las interpela. En fin, se trata de reconocer que también hay mucha fuerza en los silencios. Así, los contenidos desarrollados por la cultura digital tensiona las prácticas docentes, las desafían, las interpelan a transformarse, a incluir nuevos materiales y formas de trabajo en el aula.

Como se planteó en el apartado previo, las políticas educativas vigentes sobre el uso de TIC en las aulas de la escuela media, apuntan a incorporar las tecnologías a fin de enriquecer los propósitos de las propuestas de enseñanza, fomentar aprendizajes críticos y significativos en los alumnos. Para esto, se hace hincapié en la comprensión del contenido a partir de la reflexión y problematización de las cuestiones abordadas a la luz de la realidad cotidiana del alumno. De acuerdo con lo expuesto, las TIC juegan un rol fundamental en generar la posibilidad de *hacer con otros*, de trabajar colaborativamente, de incentivar el intercambio y el co-aprendizaje. Asimismo, la cultura digital abre la posibilidad de reflexionar en torno a la existencia de trayectorias de aprendizaje diversas que siguen derroteros alternativos a los dispuestos por los caminos “ideales”, trascendiendo el tiempo y el espacio estrictamente escolar.

En el marco de la cultura digital, los potenciales usos de las TIC en Historia son convocados a fomentar el trabajo grupal, favorecer la comunicación y los intercambios entre compañeros, fortaleciendo las funciones del *docente-guía*. Como afirma Feldman (2010), uno de los roles del docente en el aula es promover el trabajo grupal, creando un orden de tareas, coordinando actividades y ayudando a los alumnos (p. 12). En tal sentido, el desarrollo de actividades en conjunto persigue el fin de enriquecer la experiencia formativa debido al valor educativo que implica, favoreciendo el intercambio entre pares y procurando estimular las tareas de aprendizaje. En algunos casos, estos trabajos grupales son pensados de modo tal que el uso de tecnologías promueve el trabajo colaborativo y la comunicación con el docente y entre los alumnos. Cabe señalar que los “trabajos colaborativos se pueden desarrollar en un entorno Web exclusivo de los alumnos de una clase o en un espacio público que trascienda las paredes del aula, con el fin de compartir

producciones con toda la comunidad educativa o el público en general” (Feldman, 2010, p. 39). Son variadas las propuestas que se pueden hallar en la web para la búsqueda de contenidos digitales y para el intercambio con colegas de diferentes regiones: blogs, páginas especializadas, foros, grupos de Facebook, cursos y capacitaciones son algunos de los espacios que fomentan el diálogo, la reflexión y la puesta en común de ideas entre educadores entusiastas. ¿Qué materiales y propuestas están disponibles en la web? ¿Cuáles son las posibilidades que inauguran?

Para el área de Historia y Ciencias Sociales existe un conjunto de webs, sitios y portales específicos que componen un acervo documental y ofrecen alternativas para el trabajo en el aula con TIC. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, se mencionarán algunos ejemplos a fin de presentar una somera descripción sobre los materiales disponibles. En el ámbito mundial, la página Histodidáctica⁷⁴ ofrece un listado de propuestas y variados elementos audiovisuales (de diferente calidad y rigor histórico) factibles de ser utilizados en las clases de Historia, tales como webquest, visitas a museos virtuales y animaciones online. Cabe señalar que algunos de estos recursos se encuentran en idiomas como catalán, inglés, francés o italiano.

Otra página interesante es la ofrecida por Eloi Biosca, estudioso del rol de la realidad virtual como forma de conocer la arquitectura. En su sitio, ofrece la reconstrucción de diversos monumentos históricos, entre los que se destacan dos lugares catalanes que se encuentran en ruinas en la actualidad: El templo romano de Barcelona y el castillo de Mur.⁷⁵ Asimismo, *Proyecto Clío*⁷⁶ ofrece propuestas interesantes para la investigación y el aula, poniendo a disposición una serie de artículos especializados sobre pesquisas educativas. Además, presenta algunos recursos factibles de ser utilizados en el aula, como

⁷⁴ HISTODIDÁCTICA. (2016). *Histodidáctica*. [online] Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁷⁵ Xtec.cat. (2016). *Noves tecnologies i didàctica del patrimoni. Eloi Biosca*. [online] Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ebiosca/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁷⁶ Luis A. Ortega, P. (2016). *Proyecto Clío*. [online] Clío.rediris.es. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/index.html> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

la pizarra digital, y una enriquecedora biblioteca virtual con links a recursos, actividades, filminas y fuentes.

Por su parte, el portal realizado por Juan Carlos Ocaña presenta variedad de información historiográfica online así como enlaces a diferentes materiales educativos para el abordaje de la Historia mundial⁷⁷. Además el sitio “Educa Historia”⁷⁸ ofrece herramientas interactivas sobre cuestiones didácticas y sobre Historia europea. Por último, otra de las páginas interesantes es la de Tomás Valero Martínez⁷⁹ que brinda propuestas para trabajar la Historia europea a partir del análisis de distintos films.

Un sitio que conserva gran vigencia es el blog de la docente chilena Ana Henríquez Orrego⁸⁰ que, además de contar con interesantes propuestas para la enseñanza de la Historia y la Geografía del propio país, ofrece una gran variedad de guías didácticas y programas para el abordaje de la Historia general. Al mismo tiempo, brinda un vasto listado de artículos académicos del campo de la didáctica (algunos de su autoría), una selección de libros disponibles en internet y sitios web que versan sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Chile. Por último, se destacan los múltiples recursos (Power Point, mapas conceptuales, cuadros) que presenta a modo de guías para aproximarse a una fuente escrita, mapas, imágenes, entre otros soportes, así como una amplia selección de temas específicos y diversas formas de abordarlos.

En paralelo, cabe señalar la existencia de algunos atlas digitales como Google Earth y Google Maps, incorporados a la vida cotidiana de un sinnúmero de personas alrededor del mundo, que también han posibilitado su incorporación como herramientas didácticas.⁸¹ En

⁷⁷ Historiasiglo20.org. (2016). *Historiasiglo20.org - El sitio web de la historia del siglo XX*. [online] Recuperado de: <http://www.historiasiglo20.org/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁷⁸ Educahistoria.com. (2016). *educahistoria – Didáctica e historia*. [online] Recuperado de: <http://educahistoria.com/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁷⁹ CineHistoria. (2016). *CineHistoria*. [online] Recuperado de: <http://www.cinehistoria.com> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁸⁰ Ana Henríquez Orrego (2016). *HistoriaImagen* [online] Recuperado de: <https://historialimagen.cl/author/annyhen/> [Último acceso: 26 Jul. 2016]

⁸¹ El uso de Google Earth para armar propuestas didácticas y visitar en pasado de algunas regiones ha sido analizado en artículos recientes. Trigueros (2016) Los campos de concentración de la II Guerra Mundial con

lo que respecta a Google Earth, se constituye como un tipo de tecnología de datos espaciales que presenta grandes potencialidades al momento de representar, visualizar y producir información sobre diferentes lugares del mundo. Una de las funciones de tal herramienta permite visitar edificios en 3D, tales como museos, castillos y palacios. Asimismo, permite realizar recorridos virtuales desde diferentes ángulos y posiciones a través de la función “imágenes históricas” que posibilita el acceso a diversos sitios del pasado.

En cuanto al ámbito nacional, el portal *educ.ar*, fundado en el año 2000 y perteneciente al Ministerio de Educación y Deportes (MEyD), ofrece secuencias didácticas que incorporan materiales interactivos y buscan fomentar usos enriquecedores de las TIC en el aula.⁸² Una interesante propuesta está constituida por el libro digital “Ciencias Sociales y TIC”, producido por un equipo de docentes de tales disciplinas del programa “Escuelas de innovación” de Conectar Igualdad.⁸³ Luego, se encuentran interesantes acervos documentales desarrollados desde el Ministerio como *ENTRAMA* que es una colección multimedial destinada a todos los docentes de la educación secundaria que proporciona propuestas de enseñanza de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y variedad de recursos por área.⁸⁴ Por su parte, el sitio de la Universidad de la Punta (San Luis) ofrece el *Portal Educativo* que también disponibiliza materiales para docentes y alumnos, además de una serie de documentos de consulta, como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, los cuadernos para el aula y otros materiales.⁸⁵

Google Earth. Un recurso tecnológico para aprender y enseñar Historia CLIO. History and History teaching, 42. Cuenca y Trigueros (2016) La Guerra Civil desde el aire. Google Earth como recurso en el aula.

⁸² Educ.ar. (2016). *Educ.ar*. [online] Recuperado de: <http://www.educ.ar/> [Último acceso: 22 Jul. 2016]. Para un análisis crítico y cualitativo de los recursos y actividades que ofrece para el abordaje de la Historia Reciente de nuestro país ver Cuesta y Marchese (2013).

⁸³ Escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar. (2016). *Inicio: Ciencias Sociales - E-book*. [online] Recuperado de: <http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/mod/page/view.php?id=874> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁸⁴ Entrama.educacion.gov.ar. (2016). *ENTRAMA*. [online] Recuperado de: <http://entrama.educacion.gov.ar/historia> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁸⁵ Portaleducativo.ulp.edu.ar. (2016). *Portal Educativo*. [online] Recuperado de: <http://www.portaleducativo.ulp.edu.ar/wp/landing/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

Respecto de los sitios destinados no sólo a difundir fuentes históricas sino a constituirse en un anclaje enriquecedor para la labor docente, cabe mencionar al proyecto Zorzal. Uno de los objetivos de este sitio es difundir fuentes y materiales (tradicionales e innovadores) con propuestas didácticas factibles de ser utilizados para la formación de docentes en Historia en los países del MERCOSUR.⁸⁶ Por otro lado, en la web se pueden encontrar repositorios con películas referidas a ciertos períodos históricos como la selección realizada por el Archivo Fílmico Pedagógico Jóvenes y Escuelas del Ministerio de Educación de la Nación.⁸⁷ Además de ofrecer las películas completas, pone a disposición una guía para trabajar el film desde distintos ejes problemáticos. La Videoteca de Cine Argentino también resulta un sitio de interés para hallar documentales realizados fuera de la órbita del cine comercial.⁸⁸

Más allá de los contenidos pensados para docentes del área de sociales, también existen espacios de intercambio más generales donde los profesores pueden socializar e intercambiar experiencias. Por ejemplo, el blog de Valeria Lauretti forma parte de un cuerpo de sitios de profesores entusiastas que se dedican a difundir experiencias de clases mediadas por TIC y algunas ideas para el aula.⁸⁹ Conjuntamente, se han creado redes profesionales virtuales o redes de pares que acompañan el desarrollo profesional de los docentes, donde se intercambian experiencias de trabajos con TIC en el aula, de diferentes disciplinas y en diferentes contextos y niveles del sistema educativo. El caso de AKANA merece ser mencionado, ya que es una red social libre y abierta para docentes argentinos que fue creada por el INFD en el año 2011. Funciona como un entorno colaborativo donde

⁸⁶ Proyectozorzal.org. (2016). *Proyecto Zorzal | Proyecto Zorzal*. [online] Recuperado de: <http://proyectozorzal.org/proyecto-zorzal> [Último acceso: 22 Jul. 2016]. El proyecto es desarrollado por la Red Enseñanza de la historia latinoamericana: recursos, problemas y posibilidades, integrada por la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), la Universidad Estadual de Ponta Grossa (Brasil) y la Universidad do Oeste de Paraná (Brasil), con apoyo del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM).

⁸⁷ Educ.ar. (2016). *Archivo Fílmico Pedagógico*. [online] Recuperado de: http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=archivo_filmico [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁸⁸ Cinemargentino.com. (2016). *Documental - cinemargentino*. [online] Recuperado de: <http://www.cinemargentino.com/category/type/documentary> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

⁸⁹ Scoop.it. (2016). *educación y TICs*. [online] Recuperado de: <http://www.scoop.it/t/educacion-y-tics-by-valeria-lauretti> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

se ponen en común materiales de trabajos, difusión de eventos y discusiones sobre temas de interés.⁹⁰

Tales son algunos de los contenidos digitales que están a disposición de los docentes y que son factibles de ser incorporados a las prácticas cotidianas. Como sostiene el marco teórico conceptual TPACK (Mishra y Koehler, 2006), la inclusión de las tecnologías en las clases debería ir más allá del embellecimiento de las mismas, procurando cambiar los fundamentos de las prácticas. Para esto, es fundamental considerar las decisiones ligadas a los aspectos disciplinares (definir un tema o bloque de contenidos) y pedagógicas (seleccionar tipos de actividades, establecer el rol del docente y los alumnos así como las estrategias de evaluación a implementar). Al respecto, Ivo Mattozzi (1997) apuntala que la elección debe ser guiada por criterios de significatividad, lo que incluye apelar a conceptos previos, motivaciones de los alumnos y conocimiento del presente. Una vez definidas tales decisiones, los esfuerzos deberían encaminarse a buscar los materiales apropiados, pensando en la finalidad de su utilización y el modo de uso.

Pues bien, para trascender las dificultades que la incorporación de la tecnología genera, el diseño de secuencias y clases que incorporen el uso de TIC debe implicar una reflexión sobre objetivos propuestos, los contenidos curriculares y las metodologías para decidir luego los materiales educativos adecuados, considerando el contexto de futura implementación. Atender a las variables contextuales (uso del tiempo y del espacio, materialidad disponible, prácticas reconocidas y posibles) resulta crucial a la hora de planificar, ya que operan como límites o facilitadores de las prácticas que exploran la utilización significativa de los contenidos digitales.

De este modo, el área de Historia y de las Ciencias Sociales tiene el desafío trascendente de incorporar formas de trabajo que incorporen TIC, afrontando las dificultades de los diferentes contextos educativos así como las prácticas que posibilitan o desalientan. Como se ha pretendido analizar, el contexto cambia las posibilidades de aquello que los docentes pueden proponer y diseñar, por lo que es preciso replantear las

⁹⁰ Akana (2016). Recuperado de: <http://akana.infed.edu.ar/> [Último acceso: 04 Ag. 2016]

decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas (Magadán, 2012). Como manifiesta Maggio (2011), las TIC interpelan a los docentes a incorporarlas como materiales que generen actividades y espacios de trabajo relevante para alcanzar las finalidades educativas. En el intento de crear puentes que encaucen los intereses de los alumnos hacia lo curricular, los contenidos propuestos por la cultura digital pueden convertirse en potenciales materiales para ayudar a construir ese camino, ubicando a los profesores como *docentes-guías* que pongan a disposición los materiales y diversas formas de abordaje a fin de que los alumnos logren apropiarse del conocimiento y construir sus propias interpretaciones. Tal es el desafío y la tensión que atraviesa a las prácticas docentes en el contexto actual.

Conclusiones: repensando la pluralidad en la enseñanza de la Historia.

Mirar los bordes, los espacios vacíos, la entrelínea, implica atender a las dimensiones no documentadas de las prácticas, aquellas que conforman la cotidianidad de las aulas. Indagar en tales aspectos conlleva ubicarse en la intersección entre la investigación y la docencia, dos universos que se hallan imbricados y, por qué no, tensionados. Así, acercarse a la escuela y al aula de Historia involucra una labor que requiere desfamiliarizar lo propio, describir y analizar escenas cotidianas de la docencia, prácticas que realizan *otros* que bien podemos ser *nosotros*. Por tanto, supone un gran esfuerzo metodológico y una revisión permanente de los postulados de base, de las dimensiones teóricas que funcionaron como pilares sobre los cuales se construyen las interpretaciones de lo observado.

Los bordes permeables del aula se ponen de manifiesto en las clases de Historia donde convergen distintos tipos de prácticas, no siempre movilizadas por los saberes propios de la disciplina sino también por aspectos ligados a los factores estructurales de la institución escolar (graduación, mérito, obligatoriedad). A esto se suman cuestiones que exceden, con mucho, lo estrictamente disciplinar como los vínculos entre los actores, las pujas por imponer voluntades, las resistencias de los alumnos, entre otros.

En la presente investigación, la aproximación al aula, a las prácticas docentes, a sus componentes y singularidades se realizó a partir de entrevistas con profesores, que además se triangularon con aspectos normativos y con los *haceres* cotidianos de los sujetos escolares. Para esto, el foco se ubicó en los docentes, considerados los sujetos propicios para dar cuenta de los cambios en la enseñanza así como de los desafíos que convergen en la conformación de las prácticas escolares hoy.

Esta investigación partió de considerar a la transmisión como la acción fundamental desarrollada por los docentes, entendiéndola no como una operación mecánica, sino como un proceso que puede encontrar diferentes respuestas, interpretaciones y apropiaciones sobre aquello que es transmitido. De este modo, la pesquisa se centró en las prácticas

docentes, en la enseñanza, dejando en un segundo plano la dimensión del aprendizaje así como las acciones y resignificaciones de los alumnos.

A raíz de la investigación realizada, se puede inferir que si bien muchas prácticas permanecen inmunes a los cambios, las culturas escolares se renuevan, las normas se negocian y se asumen compromisos con los nuevos elementos culturales y las necesidades de transformación. Así, los saberes y prácticas docentes no son simplemente el resultado de decisiones conscientes de los profesionales 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*.

El uso del enfoque etnográfico para la investigación en las aulas habilitó la desnaturalización de situaciones cotidianas y la posibilidad de encontrar los principios explicativos para desmenuzarlas, examinando sus partes, a fin de construir descripciones y análisis que pueden ser utilizados como materiales de futuras investigaciones y reflexiones docentes. Asimismo, el enfoque adoptado implicó una mirada microscópica, ya que las interpretaciones se efectuaron sobre casos o situaciones específicas: las opiniones y percepciones de treinta docentes sobre sus propias prácticas y el análisis de las prácticas áulicas en cuatro escuelas de la ciudad de Tandil.

En tal sentido, el aporte se deriva de la circunstancialidad que se consuma a partir de la realización de un trabajo de campo cualitativo e intensivo a largo plazo y en profundidad. Detrás de este enfoque no se esconden intentos de parcialización ni fragmentación sino el genuino empeño por conocer y ahondar en los detalles, a fin de captar los elementos comunes y contextuales en los que se imbrican las situaciones concretas analizadas. Así, el objetivo consistió en interpretar, desde el mayor número de puntos de vista, las prácticas de un conjunto de profesores de la ciudad de Tandil, entendiendo que las conclusiones no son generalizables pero que pueden aportar líneas de análisis factibles de ser trasladadas a otras situaciones y contextos.

Fundamentalmente, el enfoque etnográfico brindó la posibilidad de estar más cerca de lo que sucede, de las circunstancias y situaciones particulares que forman parte de

universos más amplios y de estructuras de significación complejas. Así, se considera una herramienta fundamental para investigar las prácticas cotidianas, estudio cardinal para alentar su conocimiento, diagnóstico y orientaciones de cambio a futuro. Asimismo, es un enfoque que valora la acción de los sujetos, la interacción entre los actores educativos y los significados que se tejen en la conformación de las prácticas. Por ello, la etnografía permite complejizar y encontrar matices a las explicaciones totalizantes que abundan en el campo educativo y en el académico, dando la posibilidad de acceder al presente y a la historia no documentada de la escuela, registrando aquellos resquicios inaccesibles a las miradas totalizantes.

En esta investigación, la decisión de adoptar la perspectiva etnográfica surgió de la necesidad de dar cuenta de las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia y de los múltiples elementos que la conforman, así como de las tensiones que enfrentan a diario. Asimismo, la adopción de una actitud antropológica persiguió la finalidad de ofrecer una mirada más amplia de las prácticas escolares, rescatando su heterogeneidad y la capacidad de acción de los sujetos, protagonistas de las realidades observadas.

Desde una mirada cultural de los procesos escolares, se sostiene que las prácticas docentes gozan de una autonomía relativa, ya que exploran derroteros que oscilan entre aspectos creativos y la existencia de contextos institucionales que refuerzan ciertas prácticas, al tiempo que obstaculizan el surgimiento de repertorios inéditos. Es decir, reconocer que no existen modelos ni órdenes preexistentes colabora en privilegiar a los sujetos como motor de cambio de las *culturas escolares*, sin olvidar que existe cierta estructura que los congrega: la organización de carácter centralista del nivel secundario, el mérito, la gradualidad, la obligatoriedad, el esquema del aula, los rituales escolares (izado de la bandera, formación, actos), las horas de clases, los recreos, las sanciones, las calificaciones y todo un conjunto de aspectos que perduran hasta la actualidad.

Debido a la realización del trabajo de campo y a la mirada que guía esta investigación, es dable afirmar que hay mucho de “no Historia” en las clases de Historia. Tales factores, que van más allá de la disciplina, influyen considerablemente en lo que los

docentes pueden o no hacer en las clases, en su forma de trabajo, en la construcción de los vínculos con sus alumnos, etc. En tal sentido, son variados los temas que se abordan, que exceden las fronteras de lo disciplinar, así como los conflictos que las atraviesan y que no tienen que ver estrictamente con lo escolar pero están permeadas por las relaciones jerárquicas que perviven dentro del aula.

En el desarrollo de la pesquisa se constata que, en el despliegue de las prácticas docentes asociadas a la enseñanza de la Historia, convergen diversos elementos que las vuelven plurales y las tensionan cotidianamente. Entre la pluralidad, se encuentran dimensiones que se infieren por medio de las opiniones y percepciones de los docentes, tales como: el rol de la formación inicial, la experiencia y los diseños curriculares en la conformación de las prácticas cotidianas. A tales dimensiones se procuró acceder por medio de la realización de entrevistas a un grupo de docentes, lo cual permitió establecer las conclusiones que se sintetizan a continuación.

En cuanto al rol de la formación se puede constatar que, más que establecer parámetros de acción para el futuro docente, se erige como una instancia significativa en cuanto a la creación de modelos profesionales de *identificación por oposición*. Es decir, los egresados de la Universidad legitiman su saber en los sustentos formativos disciplinares recibidos y se definen por oposición a los egresados del Instituto, ya que éstos, si bien carecen de tales sostenes, han contado con bases didácticas fuertes. En tanto, los egresados del Instituto superior encuentran en la formación pedagógica la base que legitima su rol, de la cual carecen los que transitaron el camino universitario.

Asimismo, en los egresados de ambas instituciones se observa una notable *propensión formativa*, dado que la tendencia a la formación continua es un rasgo común entre los entrevistados, así como las opiniones y percepciones positivas sobre las propuestas de capacitación provenientes, principalmente, de organismos públicos.

Este escenario fragmentado invita a seguir pensando en la pluralidad que caracteriza las prácticas docentes y en los desafíos a futuro que las diferentes instancias formativas deben afrontar. Entre ellos, el proveer de herramientas reflexivas a los docentes,

considerando lo que sucede en las aulas y las características de las *culturas escolares*, aspectos con los que la formación debería dialogar de forma constante.

A partir de los relatos docentes, se puede establecer que uno de los elementos que conforma las prácticas docentes es la experiencia, así como las nociones que de ella se derivan: el ensayo y el error, el sentido práctico, la intuición y los saberes contingentes. La importancia que la intuición y la experiencia adquieren en los inicios del ejercicio docente y a lo largo de la profesión puede estar relacionada con los imponderables de las prácticas que dominan la realidad escolar, para los cuales no existen reglas ni formas de acción preestablecidas.

Respecto de las opiniones docentes en torno a los diseños curriculares, puestos en marcha de forma experiencial a partir del ciclo lectivo 2007 y desarrollados en el marco de la transformación educativa de la Ley de Educación Nacional N° 26206, se puede indicar la existencia de una visión positiva de la normativa y la renovación de los contenidos. Sin embargo, el trabajo de campo ha demostrado que los diseños deben ser sometidos a un *testeo práctico* que implica seleccionar, recortar y adaptar “lo documentado” a las realidades áulicas y contextuales. Es dable afirmar que las resignificaciones y adaptaciones que los docentes realizan de la norma escrita se encuentran en estrecha vinculación con las diferentes realidades áulicas y contextuales. De acuerdo con la perspectiva sostenida, el aporte del docente al curriculum se da ineludiblemente en la práctica cotidiana, desde la lectura del documento hasta la puesta en marcha de las clases, pasando por la propia interpretación y el necesario recorte de la planificación.

De acuerdo con lo expuesto, la relevancia de estudiar los saberes y *haceres* cotidianos, reside en desnaturalizar las prácticas habituales y reconocerlas como un insumo necesario para la construcción de conocimientos sobre la realidad áulica. En suma, desentrañar lo que sucede puertas adentro del aula implica subrayar los saberes docentes a fin de construir con ellos un entendimiento genuino de las condiciones y los elementos que conforman las prácticas, así como de las variables que tejen sus características. Para profundizar en tales aspectos es preciso trabajar conjuntamente con quiénes constituyen los

motores medulares del cambio educativo: los docentes y su rol como investigadores de la propia práctica.

Para profundizar el abordaje a las prácticas docentes fue preciso sumergirse en la cotidianidad escolar, a fin de dilucidar cuestiones ligadas a las prácticas áulicas y los elementos que las conforman. El trabajo realizado ha evidenciado que, imprevisiblemente y por la acción de los sujetos, la realidad escolar se transforma y las prácticas escolares van configurando sus características plurales y entramando las tensiones que las desafían e interpelan. Así, en el devenir de la clase, entran en acción elementos estables, reconocidos, que se desarrollan desde una posición de poder (estrategias) y aspectos que generan resistencia o implican la negociación entre las partes (tácticas).

En el terreno de las *estrategias*, las *prácticas reconocidas* dentro de una clase de Historia evidencian de forma potente que las relaciones dentro del aula son, en esencia, asimétricas. Desde el acto inaugural de inicio de la clase, se constata la existencia de jerarquías, aunque las prácticas varían de acuerdo a las características de la institución y los vínculos que se han ido entablando entre el docente y los alumnos. De igual forma, en todos los casos se observa que se reconoce al docente como figura de autoridad —cuya función puede enfrentar mayor o menor resistencia— y como el actor central que va marcando los tiempos de la clase así como las actividades a desarrollar, construyendo una arista fundamental de su rol: la del *docente-guía*.

Otras *prácticas reconocidas* que tienen lugar en el aula, se ligan al desarrollo de *prácticas de escritura*, principalmente la realización de trabajos grupales e individuales en las clases así como la tarea para el hogar. Además, la carpeta y el cuaderno de clase revisten una importancia singular como soporte que condensa las *prácticas de escritura*, evidenciando la relevancia que adquieren la cantidad de hojas escritas y la acción visible de escribir como elementos fundamentales de una clase.

Una acción frecuente centrada en la escritura es pasar el frente a resolver actividades, usando el pizarrón o el mapa como soportes. Se destaca que el conjunto del grupo puede colaborar con los alumnos que se hallan en el frente e intercambiar pareceres.

Tales acciones se realizan siempre bajo la orientación del *docente-guía*, cuya práctica se basa en explicar procesos y conceptos no entendidos, así como promover la escucha entre los alumnos, auspiciando de mediador de los intercambios.

Una *práctica reconocida* y compartida por todos los cursos observados es la realización de actividades en las clases, preguntas o consignas efectuadas con base en diversos soportes. Tales actividades se resuelven de forma individual, de a pares o de manera grupal. Mientras los alumnos trabajan, los docentes recorren los grupos, colaboran en el desarrollo de las consignas y guían a los estudiantes si se presentan dificultades. La puesta en común de las respuestas también es una práctica reconocida, en la que prevalece la acción del *docente-guía* así como su capacidad para retomar ideas clave, enfatizar en determinados conceptos y luego sistematizar relaciones en el pizarrón.

Asimismo, la cotidianeidad escolar revela la existencia de otra arista en la figura del enseñante: el *docente-vigía*. Es frecuente encontrar que el profesor esgrime llamados de atención en torno a la calificación o anuncia que un tema se evaluará en la prueba, que la actividad llevará nota, con el fin de incentivar a los alumnos a trabajar y a enfocarse en las actividades. Del mismo modo, el *docente-vigía* protagoniza los reiterados llamados de atención de forma grupal o individual, a fin de lograr mayor silencio y promover el trabajo de los alumnos. Así, la figura del *docente-vigía* se ocupa de expresar a los alumnos qué comportamiento se espera de ellos dentro del salón de clases, procurando crear un clima que permita el diálogo y la concentración. Dada la reiterada presencia de situaciones donde se llama la atención a los alumnos, se infiere que mantener una situación áulica deseada no es tarea fácil. Por tanto, como prácticas menos frecuentes, los *docentes-vigías* acuden a cambiar de lugar o sacar a los alumnos de la clase.

En el campo de las *tácticas*, las prácticas que generan resistencia pueden dividirse en tres grupos. En primer lugar, se halla la *resistencia a las tareas áulicas* que se pone de manifiesto cotidianamente a partir de gestos corporales de los alumnos, de la negación a efectuar una tarea determinada y a “entrar en razones” sobre la importancia de trabajar en clase. Hace referencia a los casos de los alumnos que se oponen a realizar las mismas tareas

que sus compañeros y que mantienen la firmeza de su postura en el tiempo. En el segundo grupo, se encuentra la *resistencia al saber histórico*, los cuestionamientos a la relevancia de los contenidos y al estudio de un pasado que los alumnos consideran lejano. Estrechamente relacionado a tales cuestionamientos aparece la *falta de interés* de los alumnos por la Historia. Tal desgano se manifiesta en los diálogos entre los alumnos y los docentes así como en los relatos de los profesores que reconocen el desinterés como uno de los escollos a la hora de la enseñanza. Por último, se encuentra la *resistencia a la escuela en sí*, a su estructura, a la obligatoriedad, a las jerarquías, que se suele expresar en desencuentros entre docentes y alumnos pero que evidencia un problema de mayor envergadura, más relacionado con la *forma escolar*, los elementos tradicionales y estables del sistema.

También en el terreno de las *tácticas*, se encuentran las *prácticas negociadas*, desplegadas en contextos áulicos que se caracterizan por la cercanía de los vínculos entre el profesor y los alumnos. Mediante las prácticas negociadas, los alumnos logran flexibilizar ciertas normas, creando puntos de fuga de los aspectos normativos o las reglas establecidas con anticipación respecto de la forma de trabajo, los tiempos de entrega de las actividades, las fechas de las evaluaciones, etc.

Asimismo, la inmersión en las aulas de Historia permitió establecer la existencia de prácticas plurales que fueron divididas analíticamente en: *prácticas frecuentes* —que se despliegan principalmente a partir de la explicación y la realización de interrogantes—, *prácticas posibles* —fomentadas por las características de los diversos contextos escolares— y *prácticas multimateriales* —mediadas por diversos materiales que auspician de sostenes de la tarea cotidiana—. Cabe señalar que en la realidad del aula tales prácticas se desarrollan dentro de un entramado indivisible en el que los factores que las caracterizan y tensionan actúan de forma indisociable y conjunta.

Principalmente, en las aulas de Historia se evidencia la primacía de las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes*, en las que el profesor expone un tema, fomentando el intercambio con los alumnos, al tiempo que realiza preguntas y responde a las interpelaciones de los estudiantes. Si bien las explicaciones

pueden adquirir diversas formas y enriquecerse de variados abordajes, la jerarquía de la clase se pone en evidencia de forma clara, ya que es el docente quien funda su dinámica, guiando la realización de preguntas y encausando la explicación hacia los contenidos valorados como relevantes. Algunos interrogantes, de carácter más cerrado, sólo habilitan una palabra específica como respuesta; otros, instan más a la reflexión y elaboración personal, por lo que pueden tener más de una respuesta. En el mayor número de casos, el docente conoce la respuesta con anticipación, es decir las preguntas se efectúan para comprobar el aprendizaje por parte del alumno o el encausamiento de la explicación. Asimismo, se observa que los interrogantes realizados por el *docente-guía* buscan dinamizar la exposición mediante el intercambio así como explicitar la jerarquización de los contenidos.

Cabe señalar el rol central adquirido por una de las aristas de las prácticas docentes: la del *docente-guía* que interviene para explicar procesos, hacer énfasis en conceptos, revisar cuestiones que los alumnos no alcanzaron a comprender, etc. Además, su rol de guía se manifiesta cuando circula por los bancos de los alumnos, colaborando con las actividades realizadas en clase. También, el *docente-guía* motoriza las puestas en común y las revisiones de consignas.

La inmersión en la realidad áulica ha permitido establecer que las *explicaciones dialogadas asimétricas mediadas por interrogantes* se desarrollan privilegiando el abordaje de cuatro aspectos: las relaciones entre el pasado y la actualidad, el énfasis en los conceptos, la ubicación temporal y la batalla contra el estudio memorístico.

En primer lugar, las *relaciones entre el pasado y la actualidad*, sus temas y problemas, se establecen como un modo de encontrar sentido a lo estudiado y poder vincularlo a la realidad más cercana. La importancia de establecer *relaciones entre el pasado y la actualidad* —más precisamente los problemas económicos, las relaciones sociales, la dinámica política— es un aspecto que aparece repetidas veces en los testimonios de los docentes, junto a la profunda convicción sobre la necesidad de evidenciar las continuidades entre el pasado y la realidad actual.

En segundo lugar, colocar el *énfasis en los conceptos* al momento de abordar la Historia habilita a los docentes a contextualizar los procesos estudiados y promover una enseñanza que trascienda el acontecimiento, permitiendo al alumnado utilizar los conceptos para otras realidades históricas. En tercer lugar, las prácticas evidencian que la *ubicación temporal* se erige como uno de los ejes de las explicaciones dialogadas, principalmente la concepción del tiempo cronológico, abordado mediante el uso de la línea de tiempo. 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.

Por último, los profesores se enfrentan cotidianamente a la *batalla contra el estudio memorístico*, teniendo como armas principales los ejercicios de lectura y escritura, en pos de fomentar el procesamiento de información, la elaboración personal y la explicación con *palabras propias*. Así, en el cotidiano escolar se asiste a la persistencia de la idea comúnmente asumida de la necesidad de memorizar los contenidos históricos y de que la Historia precisa de la retención de fechas, nombres propios y acontecimientos que sólo pueden ser repetidos de forma memorística. Tales concepciones resultan en un escollo importante para la realización de las tareas docentes, ya que día a día deben afirmar la necesidad de evitar el “copiar y pegar”, promoviendo la comprensión de los conceptos y contenidos. Es evidente que el hecho de que los alumnos elaboren sus respuestas *con sus palabras* en vez de copiarlas del libro de texto o de otro material conlleva un proceso mucho más complejo que requiere dedicar mayor tiempo para la reflexión, pues implica procesar los contenidos, comprenderlos y establecer relaciones entre ellos.

Si bien existen varios aspectos comunes a todos los contextos, el trabajo de campo realizado y los diálogos con los docentes, así como la permanencia dentro de diferentes salones de clases, invita a pensar en la necesidad de hablar de la existencia de diferentes

culturas escolares. Por tanto, al analizar las prácticas docentes y las acciones que motorizan para lograr que el aprendizaje suceda, se debe atender a los diversos contextos que vigorizan o desalientan la realización de determinadas tareas o el establecimiento de vínculos entre los sujetos. Es decir, las prácticas docentes constituyen acciones situadas que gozan de una autonomía relativa y poseen la capacidad de realizar usos y apropiaciones de lo establecido, dentro de un determinado marco compuesto por normas, tradiciones, elementos estables y reglas implícitas que convergen en la construcción de las *culturas escolares*.

Atender a las influencias de los diferentes contextos escolares implica pensar en la existencia de *prácticas posibles*, en las que se incluyen las tradiciones, los usos y ritos de las instituciones, así como su efecto formativo y orientador para el docente, ya que incitan el despliegue de ciertas prácticas y desalientan otras. La variedad de contextos escolares requiere atender a sus características, a fin de dar cuenta de la multiplicidad de entramados culturales que influyen sobre las prácticas docentes, las *posibles*, las reconocidas y las resistidas.

Si bien muchas de las características de las prácticas docentes son comunes en los diferentes contextos escolares, la existencia de *contextos fragmentarios* dificulta la continuidad de las clases, dando lugar a la existencia de trayectorias alternativas de los alumnos. El *contexto fragmentario* se caracteriza por las ausencias de los alumnos, las llegadas tarde, la falta de materiales escolares y las funciones de una escuela que trascienden, con mucho, los contenidos didácticos y disciplinares. En tal contexto, las *prácticas posibles* de los docentes se encuentran obstaculizadas, ya que deben acarrear los materiales de trabajo todas las clases, retomar los temas cada vez que se inicia una clase (por las constantes ausencias), lidiar con los alumnos que entran y salen del aula, entre otros hechos contingentes. Asimismo, no se acostumbra dar deberes ni llamar la atención de los alumnos en las clases o pedir silencio, dado que estas acciones pueden generar mayor confrontación. De esta forma, las *prácticas posibles* varían de acuerdo con el contexto

escolar, el cual es un factor limitante para el desarrollo de ciertas acciones o la construcción de determinados vínculos.

Pese a tales diferencias, también existen elementos comunes a los contextos: la organización del espacio y la *materialidad áulica* es un factor que atraviesa el conjunto de las escuelas pesquisadas y que conserva gran estabilidad en las aulas, marcando la dinámica de trabajo y signando las particularidades de las *culturas escolares*. Así, la distribución espacial de los alumnos en el aula opera en el desarrollo de ciertas actividades, promoviendo la organización de formas de trabajo específicas.

Respecto de las *prácticas multimateriales* incluyen los elementos perennes del aula de Historia, tales como: el pizarrón, los mapas y los libros de texto (compendios, fragmentos, páginas). El uso del pizarrón, como soporte fundamental, se extiende a la sistematización de ideas principales trabajadas en la clase, la explicitación de relaciones entre los conceptos, el copiado de actividades y la realización de revisiones. Además de establecerse como una ayuda de memoria, la utilización de la pizarra se realiza de forma grupal y conjunta por lo que es un componente que congrega y colabora en la construcción de conocimientos en el aula.

Asimismo, el mapa es utilizado como soporte de las tareas cotidianas y como representación de la realidad, aunque también constituye una herramienta para interpelar los imaginarios y mapas mentales de los alumnos. Así, el uso de un mismo material en la clase puede adoptar diversos sentidos de acuerdo con las prácticas que los sujetos activen en torno del material, las estrategias utilizadas y los significados detrás del empleo de determinado soporte.

El libro de texto —los *fotocopiables* o selecciones de los mismos— se destaca por poseer gran estabilidad como mediador y facilitador de contenidos, especialmente en lo referido a las actividades de lectura y escritura. Cabe remarcar que las consignas ideadas para abordar el material suelen ser de *autoría docente*, ya que el trabajo en torno al libro de texto se rige por los interrogantes planteados por los profesores mientras las actividades propuestas por el material raramente son atendidas.

Adentrarse en el cotidiano escolar permite abrir paso a una dimensión dilatada de las prácticas de los sujetos escolares: la que remite a los usos y significaciones detrás de los materiales disponibles, aspectos fundamentales para comprender los elementos estables de las culturas escolares así como las mutaciones que la acción cotidiana impulsa. Se constata que el uso de diferentes materiales requiere de una guía constante del docente y del ingreso en escena del *docente-intérprete*. El mismo adquiere relevancia en la traducción y esclarecimiento de los contenidos de los libros de texto o los videos, cuyo contenido es preciso desmenuzar a fin de explicitar cuál es la información relevante y cuál puede ser postergada, aclarar algunos conceptos y remarcar las relaciones entre los procesos.

Además de los elementos estables del aula, imágenes fijas y en movimiento, presentaciones en PowerPoint, fragmentos de películas y videos documentales, forman parte de la cotidianeidad escolar, complementando y enriqueciendo el consabido trabajo con los materiales más perennes. La gran mayoría de los docentes entrevistados comparte la necesidad de emplear materiales didácticos diferentes del texto escrito para “acercar” la Historia a los alumnos. Así, el uso de imágenes, videos, presentaciones y otros materiales audiovisuales parecen contribuir a la comprensión del alumnado de hechos y procesos históricos, aun cuando no se promuevan operaciones intelectuales más complejas o, al menos, un trabajo diferente del realizado con los soportes tradicionales. En otras palabras, la presencia del proyector, la computadora o el televisor provoca una apertura y una *propensión al trabajo áulico*, difícil de generar con el libro de texto o las fuentes escritas.

Por último, el desarrollo de la cultura digital, las políticas de incorporación de la tecnología en el aula y el desarrollo de contenidos digitales se presentan como factores que tensionan las prácticas cotidianas de los docentes, desafiando su hacer cotidiano e interpelando sus percepciones y concepciones sobre la enseñanza. A raíz de la investigación realizada, se puede afirmar que el uso de los medios digitales implica la puesta en marcha de *prácticas emergentes* cuyos saberes de base son muy diferentes a aquellos consagrados por la escuela desde sus orígenes. Nuevas jerarquías y vínculos se

organizan a partir de renovados soportes, que implican la aparición de lenguajes y modos de lectura diferentes a los habituales.

Desde este punto de vista, la democratización en el acceso a los medios técnicos y a los conocimientos esenciales para su utilización es una condición básica para comenzar a generar un principio de igualdad en la enseñanza y en las condiciones de aprendizaje, aunque esto no garantiza usos y apropiaciones homogéneos para el conjunto de la sociedad. Es decir, dar cuenta de la tecnología disponible y de las políticas educativas que propician su implementación, no implica entrar en la órbita compleja y múltiple de los usos y tácticas desarrollados por los sujetos en su relación con la norma y la materialidad disponible. Es esta la dimensión a la cual se pretendió acceder a partir de las entrevistas y observaciones de clases.

Las entrevistas realizadas demuestran la existencia de una *propensión tecnológica* en los docentes, referida a la actitud preferentemente positiva hacia la inclusión de las netbooks y otros dispositivos portátiles en las escuelas, pues fomenta que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de acceso a los materiales. Esta *propensión tecnológica* que se desprende de las percepciones docentes, valora positivamente el uso de las TIC para tareas escolares y la inclusión de las netbooks como sostén del trabajo cotidiano. Sin embargo, dichos criterios van acompañados de preocupaciones acerca de la utilización de las máquinas, la incipiente infraestructura para trabajar en red, la forma de implementación de la innovación así como el hecho de que, con el paso del tiempo, las computadoras ya no funcionan, se han bloqueado o los chicos no las llevan al aula.

En las prácticas analizadas, la incorporación de los materiales digitales ha supuesto, mayormente, un cambio de soporte en la búsqueda de la información y en el almacenamiento de la misma, sin alterar de forma sustancial los objetivos de las prácticas de enseñanza. En este sentido, la creación de nuevas prácticas no implica precisamente la construcción de significados diferentes detrás de ellas.

Así, ante el advenimiento de la era digital y la extensión de la tecnología, es dable revisar las necesidades formativas y los modos de intervención pertinentes para los nuevos

tipos de saberes y códigos de lectura que las TIC requieren, aspectos sobre los que se buscará profundizar en futuras investigaciones. Como se ha demostrado en este estudio, la presencia de los materiales digitales en el aula es innegable, aunque se adeuda la implementación de experiencias enriquecedoras y usos significativos de las tecnologías. De esta manera, se vuelve fundamental revisar la formación del profesorado, en pos de promover modos de intervención que favorezcan la innovación trascendente en la enseñanza.

Resulta preciso destacar la relevancia de las políticas educativas desarrolladas en los últimos años para lograr la inclusión tecnológica así como sus esfuerzos por socavar el supuesto educativo de lo imprescindible de la presencialidad, para pasar a valorar el entorno virtual como espacio de aprendizaje. Las posibilidades ofrecidas por la cultura digital y las políticas que la sustentan, han repercutido en algunas prácticas docentes que revelan la extensión del horario y el espacio escolar más allá de los límites físicos del salón de clases. Asimismo, el ingreso de los nuevos medios digitales a la escuela ha interpelado a los actores escolares de modo que su inclusión enfrentó (y continúa afrontando) desafíos y dificultades. Pese a estos obstáculos, se instaló entre los docentes una *propensión tecnológica* alimentada por la convicción de la necesidad de esos cambios y de la igualdad de condiciones materiales como punto de partida para una posible transformación. Por tanto, el potencial reto en la enseñanza es el de fomentar tareas más complejas y rigurosas con las netbooks y otros dispositivos portátiles disponibles entre los jóvenes (como los celulares y tablets), de forma tal que su uso genere formas de trabajo más colaborativas y significativas.

Así, en el marco de la cultura digital, se observa una asignatura pendiente: la de recubrir de nuevos significados las prácticas con los medios digitales. Por tanto, es preciso avanzar en reconstruir los *haceres* ordinarios de los docentes, variables comúnmente ignoradas en la mayor parte de las investigaciones (A. M. Chartier, 2000) y cuyo análisis resulta fundamental para transformar la enseñanza y dar mayor sustento y posibilidades de concreción a la voluntad del cambio de las realidades educativas (Aisenberg, 1998). Dado

que el cambio educativo depende más de las prácticas que de los discursos, es preciso pensar las transformaciones de la cultura digital en la sociedad actual y en la escuela a partir de la realización de estudios antropológicos y sociológicos sobre las prácticas.

Referencias bibliográficas

- Abu-Lughod, L. (2005). La interpretación de la(s) cultura(s) después de la televisión en *Etnografías Contemporáneas* N° 1, Buenos Aires, Escuela de Humanidades, UNSAM.
- Abu-Lughod, L. (2012). Escribir contra la cultura, Andamios. *Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 129-157. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Distrito Federal, México
- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 3, 136-163.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: consignas del docente y trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 26, N° 3, pp. 22-31.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 29, N°3, pp. 22-43.
- Aisenberg, B. (2012). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje en Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Albuquerque Júnior, D. M. (2012). Fazer defeitos nas memórias: para qué servem o ensino e a escrita da história? En M. de Almeida Goncalves [et. al], (org.) *Qual o valor da história hoje?* (pp. 23-39). Rio de Janeiro: Editora FVG.

Alderoqui, S. (2009). Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia. En *Dibam*.

Recuperado de: http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1387.pdf [Último acceso: 24/07/2016]

Amézola, G. (1999). La quimera de lo cercano: sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 4, 100-130.

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.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? Conferencia de cierre del Congreso Educativo y Popular organizado por A.D.O.S.A.C. (Asociación de docente de Santa Cruz), Río Gallegos.

Araujo, Sonia (2008) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 1° ed. 5° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Azinian, H. (2008). TIC: ¿prohibirlas o aprovechar sus potencialidades? *Novedades Educativas*, N.º 207.
- Batallán, G. (1994) “Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo.” Artículo presentado en las *I Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. Buenos Aires, UBA, junio. Recuperado de:
http://www.isabelcarvalho.blog.br/?page_id=433
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Modernidad líquida. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2014). “Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline”, *Diario Clarín*, 06/07/14. Recuperado de: http://www.clarin.com/edicion-impresia/Vivimos-paralelos-diferentes-online-offline_0_1169883075.html
- Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona: Universidad de Barcelona, Gráficas Signo.
- Berardi, F., Aguilar Hendrickson, M. & Amigot Leatxe, P. (2003). *La fábrica de la infelicidad: Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine en la escuela*. Barcelona: Laertes.

- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En Marinas, J. M; Santamarina, C. (Eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. (2013). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. En *Phenomenology & Practice*, 6(2), pp. 35-49.
- Bourdieu, P. (1983). Gostos de classe e estilos de vida en *Coleção Sociologia*, San Pablo: Ática.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México, Taurus. [1ª edición en francés, *La Distinction*, Les Éditions de Minuit, 1979]
- Brandão, C. R. (2002). *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51, 139-158.
- Burbules, N. (2010). Aprendizaje Ubicuo: un nuevo contexto sociocultural para la educación. En: S. Alzamora y L. Campagno (comps.). *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. General Pico: EdUNLPam.

- Burbules, N. (2014) El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*. pp. 131-135
- Burke, P. (2000). *Formas de Historia Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabral, A. (2003). La enseñanza de la Historia en los ciclos de EGB y Polimodal. Entre los discursos y las prácticas de los docentes. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Cabral, A. (2004). La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA (1964-2000). *Clio y Asociados*, n.º 8, 31-55.
- Cabral A. (2005). Análisis de la formación de la carrera de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires a partir de los planes de estudio. En *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-006/248.pdf> [Último acceso 12 Jun. 2016]
- Cardelli, J. y Duhalde, M. A. (2001). Formación docente en América latina. Una perspectiva Político pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 308, 38-45.
- Cardoso de Oliveira, R. (1998) *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp.

- Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 39-50). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Clase preparada para el *Diploma Superior en Gestión Educativa* (virtual), FLACSO. Recuperado de:
http://webiigg.sociales.uba.ar/carli/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: fondo de Cultura Económica. Pp. 57-87.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- 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)
- Cruder, G. (2001). “Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares” (Informe de investigación), Fase III de la investigación *El libro de texto en la escuela*, Dir.

- Graciela Carbone, Luján: Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*, Buenos Aires: La Crujía.
- Cuesta, V. y Marchese E. (2013). Materiales virtuales: usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente. *Clio & Asociados*, n. 17. Recuperado de: <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion17a15/5896> [Último acceso: 27 Jul. 2016]
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. En *A Parte Rei Revista de Filosofía*, n° 50, 1-13. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf> [Último acceso: 2 feb. 2015]
- De Certeau, M. (2008). *La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Trabajo original publicado en 1979.
- Deleuze, G. (1972). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1972. (1° ed. 1964)
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu. (1° ed. 1968)

- Dente, L. y Brener, G. (2011). Jóvenes y escuela con estos pibes sí se puede. En Finocchio, S. y Romero, N. (comp.) *Saberes y prácticas escolares* (pp. 36-83). Rosario: FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.
- 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.
- Domínguez, M. A. (2012). Modos de Intercambio de significados. Procesos de negociación en clases de Física del secundario. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de la Plata.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución*. Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Dussel, I. (2006). El curriculum: aproximaciones para definir: qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Buenos Aires: Proyecto Explora – Pedagogía, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dussel, I. (noviembre, 2009). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela, Conferencia invitada en *Congreso Iberoamericano Virtual Educa*, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos, en *Revista Nómadas*, n.º 30, 180-193.

- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los «nativos digitales». Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Rosario: FLACSO/Homo Sapiens Editores.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eiros, N. y Pipkin, D. (2000). Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia. *Clio y Asociados*, n.º 5, 9-24.
- Escolano, B. A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 16, n. 1 (46), 41-63, jun./abr.
- Escolano, B. A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *História da Educação*, vº 15, nº 33, 10-30.
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS*, nº 5, vol. 2, 109-123. Traducción de Claudio Alfaraz (revisión de Diego Lawler).
- 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.

Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. Enseñanza de las Ciencias

Sociales, 3-10. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127616002>

Finocchio, S. (2009a). Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social). Clase 21. En

Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires:

FLACSO Virtual Argentina.

Finocchio, S. (2009b). *La escuela en la Historia Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Fraser, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. En: Ruiz Torres, P. (Ed.). La

Historiografía, Madrid: Marcial Pons, n. 12, 79-92.

Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman

las reformas? En: Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de

América Latina y el Caribe. Chile: Mimeo, 231-250.

Frigerio, G. (2004) Los Avatares de la Transmisión. En Frigerio y Diker (comps.) *La*

transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos Un concepto de la

educación en acción (pp. 223-230). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente-presente. *Revista escuela de Historia*, Año 5, v. 1, n.º 5, 91-102.
- Funes, G. [et. al.] (2016). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Historia en la cultura digital. *Revista História Hoje*, N°5, pp. 309-430.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación TRANS Revista Transcultural de Música. Barcelona: SIBE Sociedad de Etnomusicología, n. 7.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200702> [Último acceso: 23 Jul. 2016]
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. (1º ed. 1973)
- Giménez, J.; Domínguez, C. (1999). Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En García Santa María, T. (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 87-92). España: Díada.

- González, M. P. (2005). Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y comunicaciones*. Departamento de Historia. FAHCE, UNLP, vol. 30 p. 34 – 54.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia. Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*; Barcelona, vol. 5 pp. 21 – 28, 2006.
- González, M. P. (2008). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente. *Práxis Educativa*, Paraná, vol. 3 pp. 17 – 28.
- González, M. P. (2011a). Investigación en enseñanza de la historia: una propuesta de indagación de los saberes y prácticas docentes. En: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Florianópolis.
- González, M. P. (2011b). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia. Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. En: Taller de Reflexión sobre América Latina, Los Polvorines. Actas... Los Polvorines.
- González, M. P. (2015). Estrategias y tácticas en la transmisión del pasado reciente en Argentina: entre narrativas, normativas y prácticas. *Educacao em Foco*, vol. 19, 35-68. Recuperado de <http://www.marisadipalma.com.ar/trama/pdf/gonzalez.pdf>

- González, M. P. Carnevale S. y Billan Y. (2012). *Los profesores y la enseñanza de la historia hoy: entre sentidos, expectativas, condiciones y opciones*. En Actas de las III Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Historia y XII Jornadas de Investigación y Docencia de la Escuela de Historia (en CD room).
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grignon C. y Passeron, J. C. (1989) *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grimson, A. (2002). Las sendas y las ciénagas de la ‘cultura’, en *Tram(p)as de la Comunicación*, La Plata, Universidad de La Plata, pp. 55-75.
- Grimson, A. y Semán P. (2005). Presentación: la cuestión “cultura”. *Etnografías Contemporáneas*, Escuela de Humanidades de la UNSAM, Buenos Aires, Año 1, abril, pp.11-22. En línea.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gurevich (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Hargreaves, A. (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, n. 27, 63-69.
- Holland, D. y Lave J. (eds.) (2001). History in Person: Enduring struggles, contentious practices, intimate identities. Santa Fe, NM; *Schools of American Research Press*. Pp. 3-32. Traducción: Historia en persona.
- Huarte, G. (2006). Naturaleza del conocimiento histórico. Su enseñanza y aprendizaje. *Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. [Trabajo original publicado en 1968].
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jenkins, H. (octubre, 2008). La Cultura Participativa en ambientes escolares. Conferencia, Colegio Altamira, Santiago de Chile. Traducción de Benedicto González Vargas.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *História da Educação*, Brasil: São Leopoldo: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação, n. 1, 9-43.

- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: SEP/UNESCO Institute for Education/Siglo XXI Editores.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Lindón, A.; Aguilar, M. y Hiernaux, D. (2006). *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. Barcelona: Anthropos.
- Litwin, E. (2004) *Tecnologías en el aula. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Madrid: Amorrortu.
- Maestro, P. (1997). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia*. *Clío & Asociados*, n.º 2, 9-34.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En C. Arrondo y S. Bembo (comp.) *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto* (pp. 71-111). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Maestro, P. (2002). Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 7, 25-52.
- Magadán, Cecilia. (2012). Clase Nro 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC, Enseñar y aprender con TIC. En *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Maggio, M. (2011). Video entrevista de EducaRed Argentina. En el marco de su participación virtual en el VI Encuentro Internacional EducaRed. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=P6oRiDZtNMg> [Último acceso: 13 Jun. 2015]
- Maglione, C. y Varlotta, N. (2011). Investigación, gestión y búsqueda de información en internet. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Magnani, G. (2009) “Antropología como práctica e como experiencia”, en *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, pp. 129-156.
- Malinowski, B. (2001). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península. 1º edición 1922.
- Martínez, M. (2011). *Sostener una invitación. La gestión de proyectos comunitarios*. Clase del Curso de posgrado *Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales*, Argentina: CAICYT CONICET.
- Martínez, M. (2014). *¿Cómo vivir juntos? La construcción de la comunidad en la escuela*. Villa María: EDUVIM.
- Masschelein J. y Simons M. (2014). *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

- Mattozzi, I. (1997). “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”, *VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Salamanca, pp. 1-18.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001a). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, P. (2013a). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia realizada en el Palacio Sarmiento. Argentina, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.educ.ar//recursos/ver?id=121626> [Último acceso: 21 de Jul. 2016]
- Meirieu, P. (2013b) Trabajo presentado en el seminario Filosofía de la educación y Pedagogía: debates en torno al sujeto en la escuela, dictado por el Dr. Philippe Meirieu, Universidad Nacional de la Plata, octubre, 2013.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de História. Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad.

- Montesinos, P., Sinisi, L., Schoo, S. (2009) Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria, Serie: *La Educación en Debate*. Documentos de la DINIECE, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 1-13.
- Ortner, S. (1999). *The fate of "culture": Geertz and beyond*, Univ. Of California Press, Berkeley.
- Pagès, J. (1998). *La formación del pensamiento social*. En P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona, ICE/Horsori.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado? Escuela de Historia, Salta: UNSa, , n. 6. Recuperado de: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7>. [Último acceso: 24 de Jul. de 2016]
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En M. T. García Santa María (coord.) *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI* (pp. 187-208). Madrid: Díad.
- Passerini, L. (1991). Ideología del trabajo y actitudes de la clase trabajadora hacia el fascismo. En W. Moss, A. Portelli, R. Fraser y otros. *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.

- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, v. 8, n° 22.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. (1° ed. 1998)
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2003) La lectura, íntima y compartida. Ponencia presentada en I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10° Aniversario de «Leer juntos» - Ballobar, 8, 9 y 10 de mayo de 2003. Traducción: Ana Velasco.
- Pico, L. y Rodríguez, C. (2011). Trabajos colaborativos. *Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1*, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/280>
- Piña, C. (1998). Historias de vida y ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, n.º 132.
- 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>

Pla Vargas, L. (2012). *Consumo, identidad y política*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona. Recuperado de:

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/97165/LPV_TESIS.pdf?sequence=1

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/97165/LPV_TESIS.pdf?sequence=1

Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En Moss, W.; Portelli, A.;

Fraser, R. et al. *La historia oral* (pp. 36-52). Buenos Aires: CEAL.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en educación secundaria:

reflexiones ante la situación española. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*,

Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, n. 5, 71-98, .

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de

Extremadura (Consejería de Ciencia y Tecnología).

Quintana, Á. (2003). *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Barcelona:

Acantilado.

Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación*

intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Ranciere, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Ripani, M. F. (2016). *Competencias de educación digital*. Ministerio de Educación y

Deportes de la Nación, Dirección de Educación Digital y Contenidos

Multiplataforma, Educ.ar, Buenos Aires. Recuperado de:

<http://planied.educ.ar/marcos-pedagogicos/lineamientos-pedagogicos/>

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares, *Educação e Pesquisa*, Nº 1, vol. 27, 11-26.

Rockwell, E. (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán, CIESAS y Cinvestav.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. y Espeleta, J. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, México: Editorial Era, n. 37, 70-80.

Roldán Vera, E. (noviembre 2010). Del sensualismo a la enseñanza intuitiva. Apuntes sobre la 'enseñanza por los sentidos' en el siglo XIX. En *XII Congreso de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Morelia, Mich.

Roldán Vera, E. (2012). Ética y estética en la historia de la educación "desde abajo": la obra de Elsie Rockwell. *Historia de la educación. Anuario*. Publicación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, nº 13, 1-27.

- Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En S. Finocchio y N. Romero (comp.) *Saberes y prácticas escolares* (pp.117-151). Rosario, FLACSO/Homo Sapiens Ediciones.
- Rossi Idárraga, M. (2014). Sobre um olhar etnográfico como gesto pedagógico. En Martins, F., Vargas Netto, M. J., Kohan, W. O. [org.] *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação* (pp. 73-81). Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparin.
- Sacomanno, G. (2012). *Un maestro*. Buenos Aires: Planeta.
- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico en R. Ávila Ruiz, P. Rivero García y P. Domínguez (coords.) *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales*, Zaragoza, Instituto Fernando el Católico.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, 249-267.
- Sardi, V. (2008). El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940). (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En

Memoria Académica. Recuperado de:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.459/te.459.pdf>

Sardi, V. (coord.) (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Edulp. Recuperado de:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27892>

Semán, P. (2009). Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización, *Maguaré* N° 23, pp. 181-205.

Sennett, R. (2008). *El Artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México: FCE.

Sewell Jr., William H. (2005). The concept(s) of culture. *Logics of History Social Theory and Social Transformation*. 152-174. (Trad. El concepto, o conceptos, de cultura).

Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Educación.

Silva, H. (2009) “A situação etnográfica: andar e ver”. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 15, n.32.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Suárez, D. H., (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las

- experiencias escolares, en Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Szir, S. (2007) *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Taboada, B. (2013). Los libros de texto implican un posicionamiento ideológico. *Ciclo de entrevistas CONICET*. Recuperado de: <http://www.conicet.gov.ar/libros-de-texto-implican-un-posicionamiento-ideologico/> [Último acceso: 14 de feb. de 2013]
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. En seminario *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, Argentina: Fundación OSDE, n. 7. Recuperado de: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia31/7.fanfaninota.html>. [Último acceso: 20 dic. 2014]
- Terigi, F. (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.

- Terigi, F. (mayo, 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Conferencia en el Tercer foro latinoamericano de Educación: Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (febrero, 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares. Conferencia en la Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa.
- Tiramonti, G. (comp.) (2007). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n° 92, 889-910.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Trejo Delarbre, R. (2001). Vivir en la sociedad de la información. *Revista iberoamericana de Ciencia y Tecnología*, n° 1.
- Valente, A. L. (1996) “Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional”, en *Proposições*. Vol. 7 N° 2. 54 – 64.
- Valls Montés, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, N°. 29-30, 95-100.
- Valls Montés, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & Asociados*, n° 11, 11-23.

- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research*, Vol 10, n° 2.
Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778> [Últmo acceso: 25 Jul. 2016]
- Vásquez Lara, N. L. (2004). La Formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional. (Tesis doctoral) Dep. Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de Barcelona. Recuperado de: <<http://www.tesisenred.net/TDX-0216105-105026>>.
- Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires: FLACSO, n. 28, 28-37.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- VV.AA. (2009). *Ínsulas forasteras. Canarias desde miradas ajenas*. Madrid: Verbum.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1° ed. 1977.

- 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.
- Zavala, A. (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. 1-15). 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.
- Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 38, n. 134, 393-411.

Documentos consultados

Bracchi, C. (coord.) (2009). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año. -

1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi, C. (coord.) (2010). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo

superior ES4: historia. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Bracchi, C. y Paulozzo, M. (coords.) (2011). Diseño Curricular para la Educación

Secundaria 5° año: Historia. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2011) Marco de referencia. Educación Secundaria

Orientada. Bachiller en Ciencias Sociales. Recuperado de:

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_cs_sociales.pdf

Consejo Federal de Educación (2011) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico.

Recuperado de:

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110572&referente=docentes>

Consejo Federal de Educación (2012) NAP Ciencias Sociales. Ciclo Orientado.

Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_01.pdf

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

Dirección General de Cultura y Educación (2011) Diseño Curricular para ES.6: Historia.

IIPE-UNESCO (2014) Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina.

Buenos Aires: SITEAL.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (28 de diciembre, 2006). Boletín Oficial del Estado, (31062).

Ley de Educación Provincial N° 13.688/07

Marco general de la política curricular. (2007). Dirección General de Cultura y Educación.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2011): “Diseño e implementación del Plan de mejora institucional”. Serie de Documentos de apoyo para la escuela secundaria.

Doc. 1, Buenos Aires. <http://es.scribd.com/doc/50654996/Documento-Plan-de-Mejora-2011>

Paz, M. A. y Venturino, C. (coords.) (2008). Introducción al Diseño Curricular de Historia ES 2, Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 13259/99 (1999). Poder Ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 00025/03 (2003). Poder Ejecutivo. Provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 84/09 (2009). Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 84/09. Anexo I. (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 93/09 (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 103 (2010). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 188/12 (2012). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 2012/13 (2013). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 257/15 (2015). Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación.

Zysman, A. y Paulozzo M. (coords.) (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB - 2a ed. - Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Páginas de internet

Ana Henríquez Orrego (2016). Historia1Imagen [online] Recuperado de:

<https://historia1imagen.cl/author/annyhen/> [Último acceso: 26 Jul. 2016].

CineHistoria. (2016). *CineHistoria*. [online] Recuperado de: <http://www.cinehistoria.com>

[Último acceso: 22 Jul. 2016].

Cinemargentino.com. (2016). *Documental - cinemargentino*. [online] Recuperado de:

<http://www.cinemargentino.com/category/type/documentary> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

Educ.ar. (2016). *Educ.ar*. [online] Recuperado de: <http://www.educ.ar/> [Último acceso: 22

Jul. 2016].

Educahistoria.com. (2016). *educahistoria – Didáctica e historia*. [online] Recuperado de:

<http://educahistoria.com/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

Entrama.educacion.gov.ar. (2016). *ENTRAMA*. [online] Recuperado de:

<http://entrama.educacion.gov.ar/historia> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

Escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar. (2016). *Inicio: Ciencias Sociales - Enfoque*.

[online] Recuperado de:

<http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/mod/page/view.php?id=5>

[Último acceso: 22 Jul. 2016].

- HISTODIDÁCTICA. (2016). *Histodidáctica*. [online] Recuperado de:
<http://www.ub.edu/histodidactica/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].
- Historiasiglo20.org. (2016). *Historiasiglo20.org - El sitio web de la historia del siglo XX*.
[online] Recuperado de: <http://www.historiasiglo20.org/> [Último acceso: 22 Jul.
2016].
- Luis A. Ortega, P. (2016). *Proyecto Clio*. [online] Clio.rediris.es. Recuperado de:
<http://clio.rediris.es/index.html> [Último acceso: 22 Jul. 2016].
- Portaleducativo.ulp.edu.ar. (2016). *Portal Educativo*. [online] Recuperado de:
<http://www.portaleducativo.ulp.edu.ar/wp/landing/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].
- Programa Conectar Igualdad (2016) Recuperado de:
<http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6> [Último acceso: 04
Ag. 2016]
- Proyectozorzal.org. (2016). *Proyecto Zorzal | Proyecto Zorzal*. [online] Recuperado de:
<http://proyectozorzal.org/proyecto-zorzal> [Último acceso: 22 Jul. 2016].
- Scoop.it. (2016). *educación y TICs*. [online] Recuperado de:
<http://www.scoop.it/t/educacion-y-tics-by-valeria-lauretti> [Último acceso: 22 Jul.
2016].
- Xtec.cat. (2016). *Noves tecnologies i didàctica del patrimoni. Eloi Biosca.* [online]
Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ebiosca/> [Último acceso: 22 Jul. 2016].

Anexo: Esquema de las entrevistas.

Entrevista N°: ____

Lugar y fecha: _____

Datos personales

1. Título que posee:
2. Institución donde egresó:
3. Año de egreso:
4. Antigüedad aproximada en la docencia:

Escuelas en las que trabaja (marcar con x)

- a) Colegio de estado
- b) Privado religioso
- c) Privado no religioso
- d) Dependiente de Universidad Nacional
- e) Otros

Durante el desarrollo de las diferentes entrevistas, se respetaron los temas abajo descriptos pero se permitió el diálogo sobre otras cuestiones relacionadas a las prácticas docentes. Así, se favoreció el surgimiento de variables y problemáticas no consideradas en el momento previo a las entrevistas.

1. ¿Cómo se realizan las tareas en el aula? ¿Cuáles son los aspectos más importantes a tener en cuenta al comenzar una clase?
2. ¿Cuál es la relación entre su práctica y la planificación?

3. ¿Qué opinión le merecen los Nuevos Diseños Curriculares? ¿Cuál es la relación existente entre los diseños y su práctica docente? ¿En qué sentido su planificación responde a los lineamientos de los diseños?
4. ¿Cuál considera que es la importancia que reviste la formación inicial en su práctica profesional?
5. ¿Qué materiales utiliza en sus clases? ¿De qué modo los utiliza? ¿Por qué los elige?
6. ¿Qué opina de la inclusión de los nuevos medios digitales? ¿Ha tenido la posibilidad de implementarlos en la enseñanza? ¿Cómo?
7. ¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrenta a la hora de enseñar Historia?
8. ¿Para qué cree que es necesario que los chicos aprendan historia? ¿Por qué enseñar Historia?
9. Espacio para comentarios por parte del entrevistado.