

## Sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria: una indagación a la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en profesores de historia.<sup>1</sup>

por *Valeria Morras*

Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de La Plata

vmorras@gmail.com

Recibido: 06/05/2019 - Aceptado: 03/06/2019

---

### Resumen

La relación entre historia escolar y formación ciudadana se remonta a la presencia de esta asignatura en los inicios de la escuela obligatoria. Sin embargo los sentidos atribuidos tanto a la formación ciudadana en la escuela no han sido unívocos, como tampoco los sentidos de enseñar historia. En esta ponencia nos proponemos indagar la relación entre los sentidos que profesores/as de historia le atribuyen a la enseñanza de la historia y a la formación ciudadana en la escuela secundaria y la programación que realizan para llevar al aula su propuesta de enseñanza. Para ello identificaremos las concepciones que docentes tienen acerca de la formación ciudadana, para abordar la relación que se puede establecer con la enseñanza de la historia que realizan a través de la selección de contenidos y los relatos históricos que aparecen en los materiales que utilizan. A través de métodos cualitativos relevaremos y analizaremos materiales curriculares utilizados por los/las docentes en sus clases de historia, como así también libros de temas y programas. Asimismo realizaremos entrevistas a profesores/as de historia. Las consideramos significativas desde la perspectiva adoptada ya que a través de las mismas indagaremos sobre los criterios de selección de contenidos y relatos históricos que realizan los/las profesores/as para sus clases en relación a los propósitos que le adjudican a la enseñanza de la historia.

### Palabras claves

sentidos de enseñanza, sujetos en la historia, formación ciudadana, escuela secundaria, docentes

\*\*\*

Senses granted to the teaching of history in secondary school: an inquiry into the relationship between the teaching of history and citizen education in history teachers.

### Abstract

The relationship between school history and citizenship education goes back to the presence of this subject at the beginning of obligatory school. However, the senses attributed both to citizenship training in school have not been univocal, nor have the senses of teaching history. In this paper we propose to investigate the relationship between the senses that history teachers attribute to the teaching of history and citizenship formation in secondary school and the programming they carry out in order to bring their teaching proposal to the classroom. For this we will identify the conceptions that teachers have about citizenship education, to address the relationship that can be established with the teaching of the history they make through the selection of contents and the historical stories that appear in the materials they use. Through qualitative methods we will collect and analyze curricular materials used by teachers in their history classes, as well as books on topics and programs. We will also conduct interviews with history teachers. We consider them significant from the adopted perspective since through them we will inquire about the criteria of selection of contents and historical stories that the teachers make for their classes in relation to the purposes that they attribute to the teaching of history.

### Keywords

senses of teaching, subjects in history, civic education, secondary school, teachers

## **Introducción. O en búsqueda de una senda para caminar...**

La relación entre historia escolar y formación ciudadana se remonta a la presencia de esta asignatura en los inicios de la escuela obligatoria<sup>2</sup>. Sin embargo los sentidos atribuidos a la formación ciudadana en la escuela no han sido unívocos, como tampoco los sentidos de enseñar historia. Asimismo tampoco han sido unívocos los sentidos acerca de la presencia en el currículum de la historia escolar en relación a la formación ciudadana. Los mismos no sólo han ido cambiando con las distintas normativas y coyunturas políticas a lo largo de nuestra historia sino que a su vez han estado los docentes atribuyéndole distintos sentidos en su hacer profesional.

Partiendo de estas consideraciones nos preguntamos ¿Cuál es el sentido que le atribuyen los profesores de historia a enseñar historia en la escuela secundaria a los jóvenes de hoy? Lo que sería volver a la vieja y siempre nueva pregunta que es importante hacerse cuando enseñamos ¿Historia, para qué? ¿Y cuál es la relación que establecen los profesores entre ese sentido atribuido a su enseñanza y la formación ciudadana? ¿Qué contenidos seleccionan para sus clases? ¿Qué materiales curriculares elijen para enseñarlos? ¿Y qué relatos históricos son los que utilizan para enseñar historia? ¿Qué características presentan los relatos y qué significados portan? Son algunas de las preguntas que nos fuimos haciendo para indagar y analizar conceptualizaciones y significados que se encuentran en la propuesta curricular de la historia enseñada que llevan adelante los profesores de historia y que nos permitirán acercarnos a una mejor comprensión de los modos en que aparece en profesores de historia la relación entre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana.

Para conocer lo que nos proponemos en la investigación, por un lado, se realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes (tres de 3er año y tres de 4to año<sup>3</sup>). También se tuvieron en cuenta charlas informales que se tuvieron con esos docentes en los momentos de encuentro en la escuela para acordar las entrevistas. Por otro lado, se recolectaron los programas y los libros de temas de los cursos de los docentes entrevistados y los materiales curriculares<sup>4</sup> que utilizan en sus clases.

Ahora bien, ¿cómo construir esa relación que pretendíamos? ¿Por dónde empezar a mirar los materiales que había recolectado? ¿Cómo analizar todo lo que me habían dicho en las entrevistas? ¿Qué “ver” primero, que “ver” después? ¿Cómo cruzar todas las fuentes? ¿Cómo pasar de la intensión a la investigación y análisis propiamente dicho? Son algunas de las preguntas que comenzaron a aparecer en el proceso de la investigación. Todas preguntas que pueden resumirse en la clásica frase: ¿“qué hago ahora con todo esto”?

Este trabajo pretende poner en el centro a *los sujetos*. A profesores de Historia en esa relación que pretendo investigar, ya que son, justamente los docentes, lo que transmiten, a través de sus clases esos sentidos atribuidos a la historia y la ciudadanía. Pero también es un trabajo en el que aparezco como sujeto, siendo investigadora, y a la vez profesora de historia. Por lo que esta ponencia abordo tanto el proceso que como investigadora fui realizando, como a los profesores de Historia, sus voces, sus silencios, sus gestos, sus tonos de voz, sus búsquedas, sus anhelos, lo que transmitieron a través del encuentro de la entrevista acerca de ellos como profesores que enseñan historia en la escuela secundaria a los jóvenes de “hoy”.

### **1. Un marco teórico-metodológico para abordar los sujetos en la escuela. O cómo fui encontrando una huella...**

Uno de los desafíos más importantes, como investigadora acerca de la enseñanza de la historia, es no evaluar, sino explicar por qué las cosas son, para poder correrse uno de “esto está bien” o “esto me parece que no va” y tener una mirada más “ingenua”, para poder explicar aquello que me propongo investigar. Al respecto sostiene Rockwell (2009:29) que “es importante para el etnógrafo centrarse en la comprensión y evitar la prescripción y la evaluación”. Y menciono esto porque en el rol de investigadora muchas veces me encuentro que mi rol docente, el ser profesora de historia, se antepone y esa mirada evaluadora, que no sólo se vincula con lo que otros docentes hacen sino también con el trabajo docente que uno también realiza, dificulta la construcción de una explicación del objeto de estudio. En tal sentido, la vigilancia epistemológica se vuelve crucial.

Paralelamente esto lo tuve que ir abordando con los docentes que entrevisté, ya que resultaba difícil, en algunos casos, que puedan correrse de la mirada evaluadora que podían construir algunos docentes en relación a mi presencia y mi investigación, de modo que pueda dar cuenta que no iba a evaluarlos sino a tratar de comprender, problematizar, la enseñanza de la Historia.

El enfoque etnográfico propuesto por Elsie Rockwell (2009) considera la perspectiva de los actores, quienes despliegan su impronta sobre los que les es dado hacer, incorporándoles un sentido, y nos permite prestar atención a los significados y comprender los procesos educativos dentro de las matrices socioculturales. Concibe a la escuela como una construcción social, cultural e histórica, constituida a partir de una red de relaciones (entre personas y objetos), en constante reconfiguración en las que están insertas relaciones de poder.

Asimismo, nos invita a pensar en una

*...concepción del mundo como un entramado de relaciones tejidas en la tradición y por los procesos de larga duración pero a su vez sujetas a lo contingente (...). Tal entramado de relaciones, al tiempo que condiciona y limita a los individuos, les brinda posibilidades para la acción creativa o la resistencia.* (Rockwell en Roldán Vera, 2012:14).

Partiendo de esa concepción las culturas escolares implican apropiaciones de diversos recursos culturales por parte de los actores involucrados en la escuela. En tales apropiaciones, paulatinas y selectivas, hay tanto continuidades de muy largo tiempo como rápida incorporación de innovaciones, que pueden ser readaptaciones de asuntos anteriores o invenciones, y pueden ser tomados de las reformas impuestas o de los repertorios locales.

El concepto de apropiación tomado de Rockwell (2005:29) permite identificar el rol activo de los sujetos educativos dando cuenta de la acción transformadora del sujeto “y a la vez el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural”. Por lo que no se parte de considerar la existencia de una relación lineal entre normativa, prescripciones y lo que los docentes enseñan. La relación entre norma y práctica no es directa, está mediada por procesos de apropiación que llevan adelante los docentes.

La entrevista, considerada como herramienta metodológica y no como técnica, la consideramos significativa desde la perspectiva adoptada ya que nos permite recuperar la voz de los actores, de modo de estar atentos a lo que “es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo” (Achilli, 2005:71). En nuestro caso, nos permiten poder conocer la perspectiva desde dónde los docentes están pensando la Historia, su enseñanza y la formación ciudadana, entre otros aspectos, para los jóvenes en la escuela secundaria. A su vez nos permite indagar sobre los criterios de selección de contenidos y de los relatos históricos para sus clases en relación a los propósitos que le adjudican a la enseñanza de la historia en la escuela.

Para el análisis interpretativo de las fuentes “es necesario no solo comprender el significado de las palabras o las expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dicen (por qué se dicen en ese momento, entre esas personas) y la fuerza que tienen (qué efecto tienen en quiénes las escuchan)” (Rockwell, 2009:86).

Asimismo partiendo de una mirada del análisis político y crítico del discurso en educación (Buenfil Burgos, 1993) consideramos al mismo como configuración de significaciones, como espacio de construcción de identidades. No se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios, sin importar la naturaleza de su soporte material (oral, escrito, gestual, ritual, visual, etc.), lo que nos lleva a considerar el carácter discursivo de las prácticas escolares, educativas (como las de toda práctica social). Sostiene esta autora que el discurso es *diferencial* en el sentido de que

*... ni el discurso como totalidad, ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positivities sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso.* (Ibídem:6)

Partiendo entonces de las consideraciones realizadas es que abordamos de la complejidad de la enseñanza de la historia en la escuela. Y destacamos la contribución de la perspectiva etnografía a la práctica educativa ya que permite “mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas” (Rockwell, 2007:30).

## **2. Escuela-ciudadanía. O con qué elementos cuento para caminar.**

Para abordar la relación entre educación y ciudadanía, entre ciudadanía y relato histórico y, especialmente, entre ciudadanía y enseñanza de la historia es necesario tener presente al menos dos cuestiones. Por un lado, el concepto de ciudadanía no es fácil de definir, es un objeto complejo, multidimensional; raramente se aborda desde una perspectiva que cubra el conjunto de sus aspectos y donde al considerarlo una construcción social damos cuenta que los criterios de ciudadanía son históricos.

Por otro lado, y en relación a lo anterior, los sentidos de la educación para formar al ciudadano no son unívocos y menos aún los atribuidos a través de la enseñanza de la historia. Coincidiendo con Meschiany, se observan múltiples modos de considerar esa relación en las representaciones de los docentes, donde se advierte que las mismas son cambiantes y portadoras de múltiples sentidos históricos, políticos y culturales. Por otra parte, “no siempre está presente la dimensión ciudadana como soporte de la historia escolar, más allá de que se encuentre especificado en la letra de los textos curriculares” (Meschiany, 2011:55). Es importante tener presente estas cuestiones para comprender cómo la educación para la ciudadanía ha adquirido sentidos divergentes ya que los mismos no sólo han ido cambiando con las distintas normativas y coyunturas políticas a lo largo de nuestra historia sino que a su vez han estado los docentes en las aulas atribuyéndole distintos sentidos en su hacer cotidiano. Haciendo estas aclaraciones identificamos los siguientes modos de definir la ciudadanía<sup>5</sup>:

- Dimensión jurídico-normativa: Restricción del concepto a una mera condición jurídica.
- Dimensión política: Considerada como práctica política, como resultado de largas y complejas luchas y participación activa.

La ciudadanía en términos restrictivos fundamenta un modo de pensar la relación con la educación:

*... educar para la ciudadanía significa enseñar y aprender las reglas jurídicas que estructuran el juego político democrático”. Se traduce en términos prácticos en aprender la constitución y las leyes fundamentales de la sociedad, a través de un sesgo marcadamente juricista que “privilegia la dimensión institucional de la democracia (la división de poderes, sus incumbencias, los procedimientos legítimos de toma de decisiones, el conocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos tal como los sanciona el derecho positivo, etc.). (Grimson y Tenti Fanfani, 2014: 124)*

Ciudadanía en perspectiva más amplia:

*... la educación para la ciudadanía incluye sentidos y componentes relacionados con la vida política de una sociedad y un momento histórico específico. Aquí se impone el estudio de las coyunturas y los agentes (partidos, movimientos sociales, corporaciones, etc.), sus intereses y relaciones de fuerza, las tomas de posición sobre los principales temas de la agenda política y las estrategias que despliegan. (Ibidem, 2014: 124-125)*

Esta mirada desborda la dimensión jurídico-normativa para incluir también fenómenos de índole sociológico, histórico, antropológico, cultural y económico. Dichas definiciones serán utilizadas para indagar en los modos de pensar la ciudadanía en los docentes entrevistados, por lo que serán tenidas en cuenta a en el análisis de los sentidos que los profesores de historia entrevistados le atribuyen a la formación ciudadana en la escuela secundaria, para poder pensarla en relación a la enseñanza de la Historia.

Nos preguntamos entonces ¿Cómo entra en juego la enseñanza de la historia para estos distintos modos de pensar formaciones de ciudadanos? ¿Qué concepción de sociedad y de sujeto hay detrás de cada una de estas ideas de ciudadanía? ¿Y qué concepción de Historia?

### **3. Relación enseñanza de la historia y ciudadanía. Primeras aproximaciones a partir del análisis de las entrevistas. O la necesidad de desarmar un camino para poder caminar por otro.**

Partiendo del marco teórico-metodológico elegido para la investigación le otorgamos un lugar central a los docentes como protagonistas activos de las decisiones acerca de lo que se enseña en la escuela. En la implementación de los Diseños Curriculares, en los contenidos que enseñan, los materiales curriculares que eligen para sus clases como también los relatos históricos presentes en éstos, entra en juego la apropiación que realizan los docentes, con sus propias concepciones pedagógicas y disciplinares y sus particulares experiencias biográficas (Pappier, 2017) que se enmarcan dentro de una cultura escolar bajo ciertos entramados sociales y políticos en los cuales la escuela está inserta y articulada (Rockwell en Roldán Vera, 2012). Es por eso que

*... las pautas de cambio y continuidad de las prácticas y saberes escolares no se rigen del todo desde los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades institucionales. Las culturas escolares tienen una dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones -maestros, padres y jóvenes- condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia. (Rockwell, 2007:178)*

Comencé leyendo y analizando los materiales curriculares que los docentes me habían entregado. Y puntualmente comencé por los manuales y me detuve en analizarlos. Empecé a realizar anotaciones. Comencé a analizar los relatos históricos y los sentidos políticos que los mismos transmitían. Luego dejaba...

Continué con los contenidos, que accedí a través de los libros de temas. Construí cuadros que me permitían visualizar y organizar la información, cruzarla y comenzar a hacerle preguntas. Luego dejaba...

Y luego fui a los docentes, a sus voces... leía y leía, analizaba lo dicho, anotaba... pero era inevitable sentir que no avanzaba...y decía ¿“qué hago ahora con todo esto”? El cuadro que inicialmente había comenzado a hacer para organizar y seguir analizando las voces de los docentes (porque ya había comenzado dentro del cuerpo de la misma entrevista) y establecer comparaciones comienza a tomar otra forma y sentido. Mi codirectora me pide que establezca relaciones, que categorice...

Luego me sugiere que narre, que, a partir de esas relaciones que había ido construyendo, arme un relato de cada docente de modo de ir caracterizándolo de manera descriptiva: “Se va elaborando el apoyo conceptual junto con la relectura del material de campo y los sucesivos intentos de redactar descripciones”. (Rockwell, 2009:71) Así fui construyendo un relato, a partir de la identificación de ciertos temas-categorías, de cada docente a partir del cruce “desordenado” de sus voces. Y luego me detuve. Volví a dejar...

En la indagación de las entrevistas, para ver la relación, entre enseñanza de la historia y formación ciudadana cuando abordé en profundidad su análisis, aparecieron los docentes como sujetos. Y qué quiero decir con esto: No podía detenerme en continuar analizando los contenidos que enseñaban, los materiales curriculares que utilizan en sus clases y los relatos históricos que los mismos contienen (en sí mismos, en términos “más duros” se podría decir) si no me detenía antes a describir los docentes (Rockwell, 2009) como sujetos, *desplegando su ser*, identificando quiénes son, qué piensan, qué sienten, qué anhelan, cómo se posicionan frente al oficio docente. Porque justamente somos los sujetos los que tomamos las decisiones sobre qué y cómo enseñar, partiendo de una mirada hacia quiénes vamos a enseñar y qué sentido le damos a aquello que enseñamos.

Fue entonces necesario “desarmar” sus voces, sus discursos, el relato que se había ido dando la entrevista, de manera más esquemática, para poder armar nuevos relatos, a partir de la selección de

indicadores que me había propuesto para ello. Y en esos nuevos relatos contruidos, fui recuperando sus voces desde otro lugar.

Fue así como al pensar en cómo abordar en los docentes entrevistados la enseñanza de la historia y su mirada en relación a la formación ciudadana, y teniendo presente la importancia de establecer relaciones<sup>6</sup> que nos permitan articular los elementos observados (Rockwell, 2007, 2009) algo que comenzó a aparecer ineludible durante el análisis de las entrevistas fue comenzar a visibilizar su propia identificación como sujetos políticos-pedagógicos, y desde ese lugar, el modo en que conciben la historia y la enseñanza y cómo se vinculan con el ejercicio docente siendo profesores de historia en la escuela secundaria. Me fui deteniendo en prestar atención a sus voces, sus silencios, sus tonos de voz, su sentir, sus anhelos o ausencias de éstos, sus convicciones sobre la enseñanza, sus miradas hacia los jóvenes y hacia su propio ser docente, lo que me permitió comenzar describirlos primero y a identificarlos como *sujetos políticos y sujetos educadores*.

Fue entonces como esta primera categorización que realicé sobre ellos me permitió comenzar a establecer relaciones con su perspectiva de la historia y su enseñanza y los modos de pensar la formación ciudadana; lo que elijen enseñar y cómo lo enseñan (materiales curriculares y relatos históricos presentes en estos). Estos docentes enseñan historia. Y al enseñar historia (en todo su sentido, incluyendo qué, cómo, por qué y para qué, incluyendo su construcción como docentes y su mirada hacia sus estudiantes) contribuyen a la construcción de sentidos de formación ciudadana.

En este apartado presento las primeras interpretaciones provisorias no con la finalidad de generalizar sino más bien de presentar el trabajo alrededor de una investigación: En términos generales realizo el análisis con respecto a la perspectiva que tienen sobre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, tomando en consideración la mirada que tienen sobre la formación y ejercicio docente y sobre sus estudiantes.

#### **4. Formación y ejercicio docente.**

Algunas consideraciones preliminares sobre los docentes.

El lugar donde se realizó el trabajo de campo, dado el carácter exploratorio de la investigación, es una escuela pública del partido de La Plata. Para la elección de la escuela en principio se tuvo en cuenta mis posibilidades de acceso (Guber, 2004; Rockwell, 2009). El hecho de haber trabajado como profesora durante más de cinco años en esa institución me permitió estar familiarizada con algunos docentes, no docentes y autoridades a la vez que conocer regularidades propias de dicha institución, a pesar que desde el 2010 no formo parte activa del plantel docente.

A esta escuela concurren alumnos generalmente de clase media y media baja, en muchos casos hijos de profesionales que apuestan por una escuela pública, laica y gratuita. Por otro lado los profesores que trabajan en esa escuela eligen trabajar en ella por cercanía a sus hogares y/o referencias acerca de las posibilidades de trabajo en relación a ciertas cualidades que consideran positivas en la misma. Estos profesores trabajan asimismo en otras escuelas secundarias tanto del ámbito público como privado del distrito.

El trabajo de campo fue realizado durante los meses de octubre a diciembre de 2015<sup>7</sup>. Se entrevistaron a seis profesores<sup>8</sup> de historia, tres de 3ro año (Claudia, Carlos y Nora) y tres de 4to año (María, Analía y Carla). Los profesores de historia entrevistados tres presentan formación en Institutos Superior de Formación Docente de la ciudad de La Plata (coincidiendo con los profesores de 3er año: Claudia, Carlos y Nora) y tres presentan formación universitaria (coincidiendo con las profesoras de 4to año: María, Analía y Carla), siendo todas egresadas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Todos los docentes eligieron trabajar en esa escuela (elección por cercanía a sus domicilios pero también porque les gusta trabajar en esa institución, tanto por los estudiantes como por los docentes que trabajan ahí). Claudia, Analía y Carla trabajan sólo en escuelas públicas. Carlos, Nora y María en escuelas públicas y privadas. Por una cuestión de espacio sólo presentaremos algunas caracterizaciones de cuatro docentes.

CLAUDIA: Además de ser profesora de Historia, es maestra<sup>9</sup>. Siempre le gustó la docencia y siendo maestra, el área de Ciencias Sociales era el que elegía dar. Realizó cursos de capacitación por un involucramiento político y por la necesidad de desarrollar una práctica socioeducativa más comunitaria, involucrándose con la comunidad educativa en su conjunto<sup>10</sup>. Considera que toda la visión política y económica que tiene y que desarrolla en sus clases de historia se la aportaron esos cursos más que la carrera en sí. Como también el desarrollo de una práctica más comunitaria, más social que la lleva al aula al trabajo con los estudiantes, sostiene. Claudia habla siempre en plural transmitiendo una idea de pertenencia a las escuelas en las que trabajó: “nuestra comunidad, nosotros”, se la va a escuchar diciendo en varios pasajes a lo largo de la entrevista. Aparece involucrada en proyectos colectivos.

Tiene una mirada positiva hacia los jóvenes. La responsabilidad sobre la apatía, desinterés y dificultades de aprendizaje los hace recaer sobre los docentes y la dificultad de llegar a ellos. “Entonces lo más fácil es decir “no les gusta”, “no quieren”, “no pueden”... pero me parece que es una incapacidad nuestra... más que nada”. Y en otro pasaje de la entrevista sostiene:

*... creo que cuando al pibe le das otra forma como que se engancha mucho más. Y te das cuenta cuando trabajás con esto, con películas, con imágenes, con música. Con lo que tiene que ver con ellos y lo llevas a los procesos. Ahí los pibes rinden mucho más. Y te das cuenta que les gusta, que entienden y no se olvidan y lo aprenden...*

Rescata que los jóvenes sean participativos y puedan cuestionar un montón de cosas en la escuela. Plantea una educación que parta de la vida de los jóvenes, de modo que se involucren y puedan entender mejor. Remarca la importancia de poder articular el trabajo docente y los temas con otros profesores (en función de los estudiantes: aprenden mejor, se les hace más llevadero). Destaca el trabajo colectivo, el encuentro con el otro. Poder aprender junto a otros. Se muestra posicionada política y pedagógicamente: demuestra un sentido claro de lo que pretende como docente: por su formación, por dónde trabajó y cómo trabajó (la experiencia que narra sobre el 2001 y el trabajo con la comunidad de la escuela fue muy importante); por su discurso sobre la enseñanza y su sentido, sobre los jóvenes, sobre los docentes.

ANALIA: Desde chica supo que quería ser profesora de Historia y recuerda con cariño cada una de sus profesoras de la escuela secundaria que la marcaron en su interés por esta disciplina. A lo largo de la entrevista utiliza palabras de agrado para referirse a la historia y a la enseñanza: aparecen comentarios como “me fasciné”, “me gustó”, “me enamoré” (y recuerda como la decisión de ser profesora le implicó desafiar las expectativas que el padre tenía hacia ella). Al comenzar a ejercer lo que menos le gustaba era el trabajo en el aula (y refiere a la poca distancia en edad con sus alumnos); se dedicó a la investigación, con tesis doctoral casi terminada y beca en el CONICET, pero decide, por cuestiones personales, volver al trabajo como docente, y destaca que “el día que puse un pie en el aula, siendo el curso mío y no prestado (no era suplente), me enamoré” (poniendo énfasis con el tono de voz en la última palabra). “(La docencia) era mucho más enriquecedor que la investigación, el contacto humano me importa mucho”.

A lo largo de su carrera realizó muchos cursos. Analía concibe a la formación continua, tanto disciplinar como pedagógica-didáctica, como parte de su trabajo profesional: es una responsabilidad por estar frente a un aula y trabajar en pos del aprendizaje de los estudiantes. Y disfruta de esa formación, “tratando de mejorar siempre”. Destaca que aprendió mucho con los cursos. Particularmente recuerda

*... los que hice de metodología de la enseñanza del CONES, los hice con mucho cariño, aprendí mucho y me ubicó en otro lugar en el aula. Me dio seguridades que no tenía y además porque los dio una persona con una formación muy sólida.”. (...) “Yo soy consciente de que tuve una mala formación por la época en que me toco estudiar<sup>11</sup>, pero también depende de vos, de cómo te formas, ¿sí?... pero hay una responsabilidad frente al aula.*

Plantea la importancia de una enseñanza que se acerque a los jóvenes, a ver qué están haciendo, a conocerlos. Considera que el docente es responsable si el estudiante aprende o no, “...los chicos no estudian, no leen y hacen todo en clase, ¿cómo haces vos para lograr hagan algo en su casa?”

Le gusta el estudiante contestatario y que la desafía, siempre que pueda argumentar para discutir. Destaca la importancia del trabajo en equipo: llevó adelante muchos proyectos colectivos en la escuela, que fueron no sólo pedagógico-disciplinares sino también de inserción de la escuela en la comunidad: “siempre en defensa de la escuela pública”. En la entrevista se muestra con mucha pasión en lo que dice y hace, comprometida y responsable con su profesión y con los estudiantes. Y por momentos hasta emocionada.

La importancia del trabajo colectivo como el encuentro con el otro -tanto en relación a sus experiencias de trabajo en la escuela como vínculo de la escuela con la comunidad-. Claudia y Analía lo concretan en acciones en la comunidad educativa en la que trabajan.

MARIA: Desde chica se interesó por la historia y destaca la influencia de una profesora. Además de ser profesora es licenciada en Historia, estudió bibliotecología y trabajó en la biblioteca de la Academia Nacional de Historia. Durante un tiempo se dedicó tanto a la investigación histórica, la bibliotecología y la docencia. Le gusta enseñar historia y se divierte, aunque sostiene que le costó poder disfrutar dar clase en la escuela secundaria: “no fue lo que me imaginaba. Sin exagerar costó 10 años que me gustara dar clases”, resultado de una decisión personal y un trabajo de maduración interno, sumado a conocer otras experiencias educativas. Le encontró la vuelta, se adaptó a los estudiantes... los reales, no los imaginarios, sostiene, y pudo valorar el trabajo del profesor de historia en la escuela secundaria (frente al peso de cierta mirada académica que considera que lo mejor es dar clase en la universidad o investigar). Al respecto sostiene “hay algo de pensar que estás preparada para algo más, y no se dan cuenta que la escuela secundaria es un lugar donde también puedes dar un montón, no es sólo la clase de la Facultad lo que te da un reconocimiento”.

Realizó cursos de capacitación organizados desde la Facultad de Humanidades. Y en Jerusalén (a través de una beca obtenida por el Museo del Holocausto). Por cuestiones de tiempo realizó cursos virtuales a través del programa Nuestra Escuela, hizo dos, el de Malvinas y el de Terrorismo de Estado. Considera que estos cursos le aportaron poco desde lo disciplinar en relación a la actualización bibliográfica, pero destaca los aportes en la formación didáctica que le ayudaron a organizar un poco más las clases. También comenta que, cuando puede, concurre a charlas.

A la hora de pensar en la clase y qué recursos utilizar aparecen los estudiantes: de ahí su interés en planificar una clase más dinámica a través de distintos recursos para aportarle a los estudiantes y no reducirla sólo a la lectura. Para ella es importante “buscarle la vuelta” para poder disfrutar de dar clase, sino “desde que te levantas estás protestando”. Sobre los jóvenes observó que tiene una mirada puesta en ellos, en quiénes son, se interesa por comprenderlos desde su lugar y refiere a la importancia de adaptarse a ellos. Mantiene cierta mirada autocrítica que considera necesaria en relación al rol docente. María, al igual que Claudia y Analía está dispuesta a revisar su práctica docente, en pos de mejorar la enseñanza, pensando en el aprendizaje de sus estudiantes.

Tanto Claudia, como Analía y María hacen referencia constante a los estudiantes en relación a la búsqueda y elección de los materiales curriculares que utilizan en sus clases. Utilizan variedad de recursos.

NORA: Eligió ser profesora de historia porque dice que le gusta la Historia y le gusta la docencia. Cuando le pregunto ¿qué es lo que le gusta de la historia? Responde “Todo, me encanta, me gusta... saber del pasado. Todo. Me encanta”. Algo a destacar es que de las entrevistadas es la única que no se explaya ni hace aparecer un discurso (en palabras o gestos) en relación a su gusto por la historia o la enseñanza. En relación a esto sus respuestas son cortantes y aparece distante (a diferencia del resto de las profesoras entrevistadas). Distinto será su discurso y posicionamiento cuando haga aparecer su voz en relación a la formación en valores, los símbolos patrios.

Realizó cursos de capacitación en el CIE (Centro de Investigación Educativa, de la Dirección General de Cultura y Educación), sobre historia del Siglo XX y otro sobre evaluación. No se

acuerda bien, sostiene... Remarca que los realizó hace bastante tiempo y que dejó de hacerlos con la maternidad. No hay un relato de los aportes que esos cursos le hayan dejado.

En Nora hay una preeminencia del uso de la frase “que les quede” a los estudiantes ciertos saberes o información al referirse a la enseñanza. En los relatos sobre el ser docente, prácticamente los estudiantes están ausente. Cuando aparecen se refiere desde una mirada más bien negativa, basada en la falta, lo que no tienen, no hacen...

*A parte de que les guste o no les guste la historia, no están acostumbrados a leer, quieren todo ya, vienen y te dicen -la respuesta uno es de acá hasta acá-, -bueno, de acá hasta acá, pero acá hay cosas que pueden sacar porque no son fundamentales-, y si no te copian la pregunta «como dice el texto...», todo idéntico, no saben usar sinónimos, antónimos, hacer una síntesis, te lo copian tal cual, -como dice en la página tal, capítulo dos-, no les va ni les viene. Es un gran problema, porque pongamos que no sepan, ¡pero si tienen ganas aprenden! Pero el tema es la apatía que tienen. Hablo en general, ¿no? ... la apatía que tienen. No les va ni les viene... nada de nada. En otro pasaje repetirá: No ponen ganas, no ponen ganas para nada, y eso es difícil trabajarlo cuando no hay ganas.*

En toda la entrevista realiza una única apreciación positiva hacia los estudiantes de esa escuela al referirse a ellos como personas amenas, agradables y en su mayoría responsables. No aparece en Nora una mirada autocrítica sobre el ejercicio docente. Sin embargo aparece la idea de que los docentes no les enseñan a los estudiantes ciertos procedimientos necesarios para el estudio, pero no se incluye ni hace referencia en la entrevista a que sea parte de su enseñanza.

## 5. La historia y su enseñanza. Sentidos adjudicados.

CLAUDIA: Posee una perspectiva social de la Historia, entendida como proceso y centrada en la multidimensionalidad. Sostiene que le interesa que los estudiantes vean que frente a un mismo proceso se pueden ver diferentes visiones. Sostiene que le gusta confrontar testimonios. Un ejemplo es cuando aborda para la fecha la última dictadura militar. Enseñar historia para ella tiene que ver con la construcción de la memoria colectiva más que individual. Y poder entender procesos históricos y su vínculo con el presente. Considera importante que los estudiantes puedan vincular la historia con sus propias vidas. Trabaja alrededor de la lectura colectiva en el aula como trabajo de interpretación del texto y del tema, con apoyatura de cuadros y gráficos en el pizarrón. Cuestiona la enseñanza de pregunta-respuesta que se imparte con el manual.

ANALÍA: entiende la Historia como proceso. Le interesa cuando enseña dar cuenta de los intereses económicos que explican para ella el devenir de los conflictos en las sociedades. Como también poder comprender la realidad tanto pasada y como presente. Le importa que los estudiantes aprendan los procesos sociales; que les guste la historia y disfruten de su lectura (incluyendo el interés de la historia por el interés mismo). Manifiesta interés en que aprendan a estudiar como también a relacionar e interpretar la historia (alejándose de una historia enciclopedista). La presencia de los estudiantes y su preocupación de su aprendizaje en su relato es una constante. Manifiesta, a lo largo de la entrevista, tener en claro el propósito de la enseñanza de la historia y qué privilegia a la hora de enseñar historia. Aduce que tiene que ver con su carga ideológica.

MARIA: Plantea una enseñanza de la historia vinculada con el presente (para que los estudiantes puedan “leer una nota de un diario y entenderlo”, por ejemplo). Le interesa que comprendan los cambios en cada hecho o proceso histórico (qué impactó, cómo repercutió). Las referencias que hace a la enseñanza de la historia están centradas en los temas que da, pensados desde los contenidos de una historia escolar (es común en ella que refiera a temáticas histórica como están planteadas para ser enseñadas) más que pensados desde la enseñanza de ciertos temas históricos (cuando refiere a la historia de las mujeres, sostiene que no lo aborda porque no aparece en el diseño y de darlo no le alcanzaría a dar otros temas). También se centra en la importancia de enseñar técnicas de estudio. La lógica de la enseñanza centrada en una historia escolarizada aparece

fuertemente en ella por lo que nos preguntamos si la corre de la toma de conciencia de ciertas decisiones más políticas que se juegan a la hora de enseñar Historia y decidir qué enseñar. Las respuestas, y el modo en que se expresa, acerca de la enseñanza de la Historia y las temáticas que considera relevantes aparecen de modo distinto a Claudia y Analía (para quienes sus argumentos aparecen separados de una historia escolarizada).

**NORA:** Concibe la Historia como un relato cerrado, objetivo, neutral, naturalizando tanto procesos como relatos históricos. La Historia es política acontecimental centrada fuertemente en fechas, personajes históricos. Aparece la idea de una Historia lineal, cronológica (identificando un origen) con énfasis en la enseñanza de valores (esenciales) y símbolos patrios, relacionados con el nacimiento de la patria (lo menciona tres veces en una misma respuesta): saberes estos considerados esenciales para la formación de ciudadanos. Posee una idea de la enseñanza Historia como único relato y que hay “que dar” para que a los estudiantes “les quede”. El relato histórico es un relato esencialista, vinculado a una identidad esencializada. Le adjudica un sentido cívico de la enseñanza de la Historia.

Algo a remarcar es que, a diferencia de las otras profesoras, no aparece el presente ni los estudiantes (como sujetos activos partícipes) en su relato por la enseñanza de la historia. Cuando aparecen es en relación a lo que les tiene que quedar, lo que tienen que saber de la historia para su formación como ciudadanos. La explicación a través del profesor y el uso de manuales tienen una centralidad en sus clases. Aparece fuertemente la idea de que fundamentalmente se aprende Historia leyendo y a través de la explicación del profesor.

Le importa mucho que los estudiantes lean de ahí que trabajan con manuales en clase, a partir de guías de preguntas. Sin embargo, cuestiona los manuales ya que considera que traen información muy sintética, muy básica. Y para ella es un síntoma de que se está bajando el nivel de exigencia. Los manuales y algunas películas son los materiales curriculares utilizados en sus clases: “cuando vamos a ver una película les digo que lleven hoja y lápiz porque no es ir al cine a dormirse o a jugar con el celular. Van y quiero fechas, personajes que salen, batallas...todo lo que nombre la película ustedes lo anotan” (...) porque si no, no los tengo atentos a la película...”

## 6. Formación ciudadana.<sup>12</sup>

Siguiendo las definiciones de ciudadanía expuestas más arriba, el presente cuadro expone el modo de pensar la formación ciudadana según las docentes entrevistadas:

<b>Claudia</b>	<b>Analía</b>	<b>María</b>	<b>Nora</b>
Dimensión práctica política	Dimensión jurídica-normativa y práctica política	Jurídico normativa	Jurídico normativa
Ciudadanía en perspectiva más amplia	Ciudadanía en perspectiva más amplia	Ciudadanía en términos restrictivos	Ciudadanía en términos restrictivos

En relación a la formación ciudadana surgen dos cuestiones a considerar, más allá de las conceptualizaciones alrededor de la misma: por una lado cómo piensan la formación ciudadana de sus estudiantes y por otro lado cómo conciben ellos mismos la ciudadanía: consideramos que un modo de verlo es a través de ellos en su rol de profesores de historia en la escuela secundaria.

Por lo que las caracterizaciones expuestas de las docentes, desde su manera de entender el ejercicio profesional como profesoras de historia, nos pueden ayudar a entender cómo conciben la ciudadanía y la participación ciudadana.

**CLAUDIA** Refiere a la ciudadanía desde el punto de vista de los derechos y una formación ciudadana vinculada fuertemente a los derechos humanos. Últimamente está incorporando la cuestión de género. El tema de la formación ciudadana es una preocupación en ella. En los materiales que utiliza hay un texto que se titula justamente “ciudadanía”. Elaboró un texto sobre

ciudadanía que refiere al rol de la mujer y problematiza la idea de igualdad ciudadana. Plantea un vínculo entre historia y ciudadanía, desde una mirada más integradora de los contenidos a enseñar en la escuela. Le parece importante la participación de los estudiantes en la escuela y que puedan desarrollar una actitud cuestionadora.

ANALÍA considera que la formación ciudadana tiene que ser constitucionalista, incluye derechos humanos, la solidaridad (lo considera una formación ciudadana desde abajo). Destaca la importancia de la formación en torno a la educación cívica, jurídico-normativa para la defensa de la democracia republicana: para tensionar con la realidad y poder transformarla. Por lo que promueve también una formación para una ciudadana activa, participativa, que promueva la transformación de la realidad. Considera que la historia tiene una importancia fundamental en la formación ciudadana. Aparece en su relato la idea de que se enseña ciudadanía también con ejemplos concretos vividos en la escuela. No sólo desde la discursivo.

Tanto Analía como Claudia se conciben como sujetos políticos en su participación en proyectos y actividades para la escuela y la comunidad, como también en la manera de ver a los jóvenes y su involucramiento en su educación.

MARIA parte de una formación ciudadana constitucionalista. Y centrada en los derechos y obligaciones (énfasis en el tono de voz). Considera necesario volver a lo que era Educación Cívica, ya que le parece muy importante que conozcan la constitución, remarcando que “ningún docente la da”.

NORA Se vislumbra un posicionamiento más vinculado a ciertos valores tradicionales: respeto a los símbolos patrios, la constitución, respeto hacia el otro; y una formación ciudadana centrada más en conocer las obligaciones (énfasis que pone en el tono de voz en la entrevista) que en los derechos. Aparece la ciudadanía centrada también en la transmisión de una identidad esencializada en torno a la idea de patria. Encentramos en Nora una correlación entre el modo de pensar la historia y formación ciudadanía.

### **Algunas consideraciones finales.**

La mirada etnográfica sostiene Rockwell (2009:14) nos permite “describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” y revelar la heterogeneidad de experiencias que se viven en las escuelas. Nos permite ampliar la mirada para comprender las decisiones que llevan adelante los docentes a la hora de pensar en la enseñanza de la Historia.

Por otro lado, la etnografía permite acercarse al saber docente sin la mirada prescriptiva a la vez que permite hacer visible ese saber: ya que se expresa cuando los docentes comparten una “reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente” (Rockwell, 2007:28). En este sentido, en lugar de buscar métodos para procesar los datos que sean libres del sujeto es necesario comprender la subjetividad presente en todo el proceso analítico (Rockwell, 2009). De este modo, a la hora de comprender la complejidad de la enseñanza de la historia en la escuela la mirada etnográfica nos invita a incluir a los sujetos involucrados en esa enseñanza.

Las profesoras de historia entrevistadas no son portadoras de un posicionamiento unívoco en torno al sentido de enseñar historia (incluso se pueden encontrar múltiples sentidos otorgados en cada docente), a la concepción de historia como tampoco en cómo piensan la formación ciudadana. Considero que esa distinción se puede relacionar, como afirmación provisoria, a cómo se posicionan ellas como sujetos políticos (en general) y en relación a su posicionamiento y compromiso político pedagógico (en particular) en su rol de profesoras que enseñan Historia. Porque aquellas docentes que evidencian, al menos en las entrevistas, un posicionamiento explícito político y/o pedagógico con la tarea docente que realizan como profesoras de Historia, que construyen una mirada, podría decirse positiva sobre los jóvenes, de confianza en la capacidad de

aprendizaje y en la transformación que puedan generar (en sí mismos como en su relación con la sociedad), logran construir un sentido a la tarea que realizan diferente de aquellas donde no se evidencia un involucramiento explícito como sujetos políticos. En este sentido, la concepción de historia que poseen estaría más vinculada a cómo se piensan ellas como sujetos políticos e históricos, a cómo piensan los sujetos en la historia.

Partimos del supuesto que las apropiaciones que realizan los docentes no puede desvincularse del para qué enseñan historia a los jóvenes en la escuela secundaria. Los sentidos formativos que se le adjudican a la enseñanza de la Historia intervienen en la selección de los contenidos y los modos de enseñarlos. Y en esta relación entran en juego las miradas hacia los jóvenes que posee cada docente.

Hemos visto a través de las profesoras entrevistadas como la enseñanza de la historia que cada docente realiza puede contribuir a promover diferentes modos de pensar tanto la formación ciudadana como el modo de ejercer ciudadanía. ¿Qué tipo de ciudadanía se promueve? ¿Una formación ciudadana ligada a la civilidad, en términos de una ciudadanía adaptativa a un orden instituido que se presenta como natural, y por ello mismo inmutable? o ¿un ciudadano como sujeto de derecho que disputa políticamente su participación en la sociedad, porque lo público es resultado de una construcción colectiva? ¿Los contenidos y relatos históricos presentes en la historia escolar contribuyen al desarrollo de una idea de ciudadanía como algo dado o ligada a una praxis política? ¿Qué prácticas educativas son necesarias para contribuir a promover esos sentidos de ciudadanía? ¿Cómo entra en juego la enseñanza de la historia para estas formaciones de ciudadanos? y ¿qué concepción de sociedad y de sujeto hay detrás de cada una de estas ideas de ciudadanía?

Porque no podemos hablar de formación ciudadana en la escuela sin tener presente a los sujetos (docentes y/o estudiantes). Y consideramos que no podemos hacer referencia a la enseñanza de la historia sin tener presente a los sujetos en la historia. Y porque en última instancia, así como no hay historia sin sujetos tampoco hay educación sin sujetos. Sostiene Adriana Puiggrós que “toda pedagogía define su sujeto” (Puiggrós, 2009:30) y que “la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos” (Puiggrós, 2009:29) invitándonos de este modo a recuperar la categoría de sujeto como eje central, de modo de poder evidenciar la capacidad de intervención de los sujetos en las circunstancias.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2005).** *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Rosario: Laborde.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993).** *Análisis de discurso y educación.* México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014).** *Mitomanías de la educación argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meschiany, T. (2011).** Relato de una investigación: Enseñanza de la historia y educación para la ciudadanía en el contexto de la crisis del año 2001. *Clio y Asociados. La historia enseñada*, 15, 53-76.
- Pappier, V. (2017).** *La historia reciente en las aulas secundarias. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina.* Tesis de maestría. La Plata: UNLP.
- Rockwell, E. (2005).** La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Rockwell, E. (2007).** Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Rockwell, E. (2009).** *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.
- Roldán Vera, E. (2012).** Ética y estética en la historia de la educación “desde abajo”: la obra de Elsie Rockwell. *Anuario Historia de la Educación*, 13(1), s/d.

---

## Notas

<sup>1</sup> Una versión preliminar fue presentada en la mesa “Enseñar y aprender historia: tensiones y desafíos” del VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía, los días 30 y 31 de mayo en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

<sup>2</sup> Más allá de la distinción entre la educación básica obligatoria y educación secundaria y el sentido particular otorgado en cada nivel, consideramos que la enseñanza de la historia al servicio de una formación ciudadana y un ideal de conducta, centrada en el relato del proceso civilizatorio por parte de las sociedades a través de la transmisión de lo que se consideraba el desarrollo de la cultura civilizada, en relación a la idea de progreso, fue una constante en ambos niveles.

<sup>3</sup> Nos centramos en 3er y 4to año de la escuela secundaria por considerar que el relato de la historia argentina durante el siglo XIX y principios del siglo XX (temas que se abordan en esos años) ha tenido un importante papel en la construcción discursiva acerca de los sentidos de identidad y ciudadanía.

<sup>4</sup> Por materiales curriculares entendemos todos los objetos o instrumentos que el docente utiliza para enseñar en sus clases y propiciar el aprendizaje de sus alumnos/as (Blanco, 1994).

<sup>5</sup> Se aclara que las definiciones se encuentran en una primera instancia de formulación. Lecturas posteriores ayudarán a seguir profundizando el tema. Asimismo consideramos aclarar que en esta oportunidad no se aborda la cuestión cultural y social de la ciudadanía, por lo que no se desarrollan las definiciones alrededor de la dimensión comunitaria de la ciudadanía, vinculada al desarrollo e identificación de identidades culturales para la integración de los miembros a una comunidad.

<sup>6</sup> Sostiene Rockwell que “los conceptos designan relaciones, no determinan cosas. Las relaciones son lo que *no* es observable en la realidad estudiada; son justamente, lo que se tiene que construir, lo que permite articular de manera inteligible los elementos observados” (2009:72).

<sup>7</sup> El tema elecciones y sus miradas sobre la disputa política sobre el presente y futuro del país se hacía presente en muchos de los entrevistados.

<sup>8</sup> Se cambiaron los nombres de los docentes a fin de preservar su identidad.

<sup>9</sup> Claudia ejerció durante 22 años como maestra de grado y trabajó como preceptora en secundaria.

<sup>10</sup> Siendo maestra trabajó mucho articulando con los movimientos de desocupados durante el 2001. Los cursos que realizó en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata los hizo porque considera que al trabajar en escuelas periféricas, con sus poblaciones, necesita realizar otro tipo de capacitación más allá de la que la carrera le pueda dar.

<sup>11</sup> Se recibió en el proceso militar (“ingresé en el 74 y me recibí en el 79”), habiendo cursado sólo dos materias pedagógicas.

<sup>12</sup> Es necesario aclarar que las afirmaciones realizadas en este apartado son preliminares, por lo que es necesario seguir cruzando y analizando las fuentes.