

María Paula González

**La enseñanza de la historia**  
**en el siglo XXI**  
Saberes y prácticas

EDICIONES **UNGS**



Universidad  
Nacional de  
General  
Sarmiento

González, María Paula

La enseñanza de la historia en el siglo XXI : saberes y prácticas  
/ María Paula González. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad  
Nacional de General Sarmiento, 2018.

Libro digital, PDF - (Educación ; 24)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-331-6

1. Historia. 2. Enseñanza. I. Título.

CDD 907

## EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección:

Andrés Espinosa / Dirección General Editorial - UNGS

Corrección: María Valle

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados



Libro  
Universitario  
Argentino

# Índice

Introducción .....	9
La enseñanza de la historia en la cultura escolar .....	23
Cultura escolar y disciplinas escolares .....	23
Saberes y prácticas escolares .....	28
Saberes y prácticas en la historia como disciplina escolar .....	35
Autores.....	48
Sentidos y contenidos en la enseñanza de la historia .....	53
Nuevos rumbos .....	57
Renovaciones en los contenidos.....	66
Pérdidas, conquistas y vaivenes .....	79
Actividades y materiales en la enseñanza de la historia .....	83
Tareas: entre cambios y experimentaciones .....	86
Materialidades diversas, apropiaciones disímiles .....	104
Invenciones y mixturas .....	126
Una enseñanza de la historia en movimiento .....	129
Bibliografía.....	137
Documentos legislativos y diseños curriculares .....	155



# Introducción

*“La enseñanza de la historia ya no es lo que era”. “En las clases de Historia se hacen las mismas cosas de siempre”.* Con estas palabras se suele hablar de la enseñanza de la historia en la actualidad. ¿Cambia todo o nada cambia?

Este libro explora la enseñanza de la historia en el nivel secundario a inicios del siglo XXI para mostrar un panorama de transformaciones en sus objetivos, contenidos, actividades y materiales, así como interpretar esos cambios como mixturas e hibridaciones, con permanencias en lo que se renueva y mutaciones en lo que perdura.

Y es que la historia como disciplina escolar, como la escuela toda, enfrenta desafíos y vive mudanzas, tanto como experimenta inercias y continuidades. En tal sentido, en los últimos treinta años, se registran nuevas regulaciones educativas con sucesivas variaciones curriculares (derivadas de las leyes educativas: la Federal, de 1993, y la Nacional, de 2006); intensos cambios que afectan al mundo educativo en general (fragmentación de la oferta, obligatoriedad del nivel secundario, tensiones en torno a la institución escolar, cambios en las identidades docentes y emergencia de nuevas subjetividades juveniles); importantes mutaciones culturales, sociales y comunicativas, que son visibles en las aulas; un renovado interés colectivo por la historia (evidente en la expansión

editorial y mediática de la divulgación histórica); etcétera.<sup>1</sup> Al mismo tiempo, algunas condiciones del mundo escolar apenas se han modificado o van mutando de modo más lento, como los aspectos organizativos e institucionales (la graduación de los alumnos, la división del saber por asignaturas), algunos rasgos materiales que casi resultan perennes (aulas, pizarrones y tizas), la disposición espacio-tiempo (un profesor en un aula, módulos horarios), etcétera.

Frente a este contexto de variaciones e inercias, surgen algunas inquietudes: ¿qué saberes y prácticas sostienen la historia en la escuela secundaria hoy?, ¿cómo dialogan y se combinan las transformaciones educativas, las mutaciones sociales, culturales y comunicativas, las nuevas prescripciones curriculares y las renovadas propuestas en la historia como disciplina escolar?, ¿cómo se han transformado sus contenidos y propósitos, y cómo se despliegan?, ¿qué actividades y materiales circulan y se producen cotidianamente en las aulas?, ¿qué cambios y continuidades son perceptibles actualmente?

Por cierto, distintas investigaciones en nuestro país han abordado –desde muy diversas perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y acercamientos metodológicos– algunos de los interrogantes citados. Muchas de ellas han atendido a las mudanzas en los contenidos y objetivos a partir de la reforma educativa de los noventa y, en particular, a una de las interpelaciones más desafiantes de las últimas décadas: la incorporación de la historia reciente en el mundo escolar.<sup>2</sup> Sin embargo, los saberes y prácticas docentes y escolares en el siglo XXI y en el cotidiano escolar han tenido menor atención puesto que, en general (aunque no de modo absoluto), las fuentes más visitadas para el estudio de la enseñanza de la historia han sido las producidas fuera de la escuela: planes, programas y libros de texto escolares.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Las referencias aquí son múltiples. A modo de ejemplo pueden citarse Tenti Fanfani (2003), Tiramonti, (2004), Redondo (2004); Dussel y Finocchio (2003) Finocchio y Romero (2011) Urresti (2008), Brito (2010b) en torno a las transformaciones generales y las identidades docentes; Dussel y Quevedo (2010), Dussel (2011) sobre las mutaciones culturales y comunicativas de las TIC; la expansión de la divulgación (Semán, 2006; Semán, Merenson y Noel, 2009).

<sup>2</sup> Un panorama más detallado y un balance más extenso acerca de las investigaciones desarrolladas en la Argentina entre 1991 y 2011 sobre la enseñanza de la historia, en general, y reciente, en particular, puede verse en González (2014b).

<sup>3</sup> En cambio, Brasil cuenta con una extensa e interesante producción dedicada a los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia. Ver, por ejemplo, los trabajos presentados en Gonçalves et al. (2012); Rocha, Magalhães y Gontijo (2009 y 2015); Rocha, Reznik y Magalhães (2009); Rocha, Fernandes y Ciambarella, (2014) Monteiro et al. (2014); Monteiro (2007), Monteiro, Gasparello y Magalhães (2007), entre muchos otros.

Más recientemente –y desde una perspectiva teórica más próxima a la propuesta en esta obra–, algunos investigadores han trabajado los saberes y prácticas escolares (Finocchio y Romero, 2011) al observar a la escuela como lugar de diálogo entre diversas culturas: académicas, generacionales, masivas, populares, digitales, etcétera. Del mismo modo, investigadores de Brasil y la Argentina han indagado la relación entre la enseñanza de la historia y los cambios en la cultura contemporánea (Zamboni, Sabino y Finocchio, 2014). De ellos, destaco los trabajos que –en la Argentina– desarrollaron Gisela Andrade (2014) sobre materiales multimediales, sus características y posibles usos para mediar entre la enseñanza de la historia y la cultura digital; Gabriela Carnevale (2014) en torno a la relación entre cultura digital, construcción del conocimiento y los cambios en la historia como disciplina escolar, así como Marisa Massone (2011, 2012 y 2014) sobre las transformaciones en la construcción de saberes históricos, los textos, la lectura y la escritura. También, en estrecho diálogo, una investigación en curso, trabaja con lecturas y apropiaciones de materiales normativos y editoriales por parte de los profesores (Gregorini, 2015). Asimismo, otros jóvenes colegas están dando importantes pasos en el análisis de saberes y prácticas docentes (Billán, 2015), así como en torno a los usos y apropiaciones de materiales escritos (Gosparini, 2016) y audiovisuales (Buletti, 2016).

En diálogo con estos trabajos, este libro procura sumar un aporte al análisis de los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia. Y esa contribución pretende ser doble. Por un lado, presentar un análisis de los saberes y prácticas en la historia como disciplina escolar a partir de la exploración de objetivos, contenidos, actividades y materialidades, y el análisis de sus cambios. Por otro, hacer explícita una mirada, un “modo de ver”, que recupera los aportes de la historia de la educación y la historia cultural. Desde el punto de vista teórico, propongo mirar la enseñanza de la historia en la cultura escolar (Julia, 2001; Viñao, 2002; Vidal, 2005 y 2007), desde la perspectiva de las disciplinas escolares (Chervel, 1991; Julia, 2000), y a través de los conceptos de representaciones, prácticas y apropiaciones (Chartier, 2005; De Certeau, 2007).

Como se desarrollará más extensamente en el primer capítulo, el concepto *cultura escolar* permite mirar a la escuela como un lugar productivo e inventivo. Por su parte, la idea de *disciplinas escolares* –como producto específico de la cultura escolar– también contribuye a pensar los saberes y prácticas escolares como producciones culturales, históricas, singulares y situadas, en las que confluyen elementos políticos, pedagógicos y docentes (Escolano Benito, 1999; Cuesta, 1997; Chervel, 1991). Además, las *representaciones, prácticas y apropiaciones*

permiten analizar la enseñanza –y particularmente el oficio docente– no como meros espacios o acciones de aplicación de normas y discursos externos (curriculares, didácticos), sino como significaciones activas. En este sentido, Chartier –quien retoma a De Certeau– afirma que “siempre existe una brecha entre la norma y lo vivido, el dogma y la creencia, las órdenes y las conductas. En esa brecha se insinúan las reformulaciones, los desvíos, las apropiaciones” (2007: 66). En lo que aquí concierne, se podría traducir del siguiente modo: siempre existe una distancia entre la normativa educativa o las propuestas didácticas, y los saberes y prácticas escolares y docentes. No se trata de marcar errores, medir distancias, evidenciar rechazos o apuntar imposibilidades. El desafío es advertir las prácticas silenciosas que inventan lo cotidiano, los usos operativos, las apropiaciones, las tácticas, así como reconocer y señalar el saber docente en todo ese proceso. Y es que el concepto de *representaciones* permite pensar los sentidos que orientan las prácticas, no como imágenes verídicas o engañosas, sino como construcciones interiorizadas y objetivadas de juicios, clasificaciones, modos de entender y de hacer. En estrecho vínculo, la noción de *apropiación* posibilita comprender las creaciones, las producciones, las invenciones, las proposiciones de sentidos a veces inesperadas, no como gestos puramente singulares o individuales, sino como convenciones compartidas por comunidades de interpretación. Así, estos dos conceptos –*representaciones* y *apropiaciones*– permiten pensar las prácticas (en nuestro caso, escolares y docentes), y atender no solo a las acciones sino también a los gestos, comportamientos y afectos, así como a las emociones, las ideas, representaciones, significaciones y apropiaciones. Es decir, pensar las prácticas como “artes de hacer” tal como propuso Michel de Certeau (2007).

La investigación utilizó una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria a través de una mirada etnográfica para “documentar lo no documentado”, tal y como ha propuesto Elsie Rockwell (2009), para dar cuenta del trabajo cotidiano –al que no se accede a partir de las fuentes normativas o pedagógicas–, para mostrar los cambios, para hacer visible el saber docente.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> La exploración se concentró temporalmente en la enseñanza de la historia en la actualidad, teniendo en cuenta el proceso de transformación abierto desde la reforma educativa de los noventa, y espacialmente, en el área metropolitana del Gran Buenos Aires, jurisdicción de gran peso en el mapa educativo que actualmente tiene correlación con la normativa nacional. Realicé la recolección de fuentes escolares en las regiones escolares VI, IX y XI por razones de posibilidades de mi investigación, ya que se trata del área de influencia de mi lugar de investigación y docencia: la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Por lo dicho, no se trata de un análisis que refleje a la enseñanza de la historia en la actualidad puesto que, como advierte Rockwell, “en la etnografía [...] los datos son construidos por el investigador desde su mirada” (2009: 65). Con esto quiero subrayar que aquí presento un modo de ver la enseñanza de la historia, una perspectiva que pondera los cambios, que se detiene en algunos detalles, que pone bajo la lupa algunos indicios para leerlos en una perspectiva temporal amplia. Se trata, entonces, no tanto del análisis de una “realidad” como de la presentación de una mirada y una sensibilidad. Desde luego, esto no implica un juego caprichoso: he cuidado de realizar este trabajo con la triangulación de fuentes diversas, a través de la comparación con indagaciones de otros campos curriculares, por medio de la contrastación de diversos hallazgos con los documentados por otros colegas.

En relación con la exploración realizada, y dado que la atención central estuvo puesta en los saberes y prácticas docentes, el corpus principal estuvo constituido por fuentes escolares. En tal sentido, realicé observaciones de clases de Historia en el nivel secundario; sostuve entrevistas en profundidad así como charlas informales con los docentes al término de las observaciones; recogí y analicé carpetas de Historia de estudiantes, revistas para docentes, programaciones de profesores y tomé en cuenta encuestas a profesores.<sup>5</sup> No obstante todas las fuentes consideradas, no se citarán evidencias de todas ellas por razones de extensión y, por esto, los ejemplos incluidos a lo largo del libro tendrán un carácter más ilustrativo que demostrativo.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Entre 2012 y 2014, realicé observaciones de clases en nueve aulas diferentes en diversos tipos de escuelas sumando un total de cincuenta horas reloj en la Región IX de provincia de Buenos Aires. Analicé 28 carpetas de Historia de secundario, de estudiantes de escuelas públicas y privadas de las regiones VI, IX y XI. Por otra parte, tomé un corpus de diez ejemplares de la *Revista de la Educación Secundaria*, editadas por ediba, entre 2008 y 2010. También consideré diez programas elaborados por profesores. Asimismo, de un modo más incidental pero no menos importante, conversé con directivos, observé carteleros y afiches en aulas y pasillos, examiné blogs, navegué páginas web usualmente consultadas por profesores, así como aulas virtuales de historia (editoriales e institucionales), etcétera, todo lo cual me aportó indicios para un marco interpretativo mayor. Finalmente, también consideré los datos arrojados por cien encuestas realizadas a profesores de media en el marco de la investigación “La enseñanza de la historia en secundaria hoy”, que dirigí en la UNGS y en la que participaron Yésica Billán, Sergio Carnevale, Emilce Geoghegan y Valeria Segovia, de la cual pueden encontrarse más detalles en González y Billán (2011) y González, Carnevale y Billán (2012).

<sup>6</sup> El criterio adoptado para seleccionar los ejemplos (transcripciones de entrevistas y observaciones, reproducción de extractos de carpetas o fotografías) fue su riqueza para la reflexión.

Desde luego, he procurado que los datos recogidos y contruidos sobre los saberes y prácticas docentes estuvieran inscritos en un presente historizado –como también plantea Rockwell (2009)–, en articulación con procesos mayores y en diálogo con otras dimensiones de lo escolar. Por lo mismo, la investigación también se ha servido de fuentes político-normativas (leyes, normas, resoluciones, lineamientos, diseños curriculares aprobados desde 1993, hasta los que actualmente están en vigencia) y pedagógico-didácticas (textos académicos con debates y propuestas para la práctica docente, libros de texto escolares, materiales digitales de las editoriales, secuencias de Conectar Igualdad, recomendaciones didácticas surgidas de operativos de evaluación).<sup>7</sup>

Por cierto, mencionar las fuentes consultadas impone señalar sus posibilidades y límites, así como enfatizar la necesidad de su contraste y cruce, puesto que toda fuente es, siempre, parcial e incompleta.

Probablemente, los límites de las fuentes normativas resulten por demás evidentes. Ancladas a un contexto político general y educativo, en particular, estas fuentes presentan la “propuesta oficial” de la que puede inferirse la intencionalidad política, los objetivos educativos, así como los contenidos, recursos y estrategias que proponen los sectores que dirigen el sistema educativo (Lanza, 1993). Desde luego, no se puede conocer la historia como disciplina escolar desde las fuentes políticas, sencillamente porque nunca se puede deducir una práctica desde una norma (Julia, 2001; Vidal, 2005). Empero, tampoco se pueden desconocer ya que constituyen un marco, un piso, una aspiración, un proceso público y político que sintetiza una propuesta cultural (Dussel, 1997). Pero, además, nunca podemos considerarlas como un todo uniforme: por el contrario, las fuentes normativas también traslucen fisuras y contradicciones, e incluso, en ocasiones, dejan a la vista ciertas autonomías (por ejemplo, de los textos curriculares) en relación con el contexto político.<sup>8</sup>

Las fuentes del mundo pedagógico y didáctico también presentan posibilidades y limitaciones. Contienen diagnósticos y propuestas, juicios y mociones, debates y posturas. Este conjunto tampoco se caracteriza por la homogeneidad sino por sus diferentes propósitos y desarrollos, diversas procedencias, disímiles

---

Asimismo, ponderé la inclusión de casos que me permitieran ejemplificar los cambios por sobre las permanencias.

<sup>7</sup> Sobre las fuentes normativas y pedagógicas consultadas, ver las referencias al final del trabajo.

<sup>8</sup> En tal sentido, estudios provenientes del campo de la historia y otras ciencias sociales insisten en los variados perfiles, derroteros y productos disímiles en las prácticas estatales. Ver Bohoslavsky y Soprano, 2010.

circulaciones y casi desconocidas apropiaciones por parte de los profesores. No obstante, constituyen un marco de discusión y proposición ineludible, espacios de circulación de ideas y materiales concretos para pensar y hacer la enseñanza. De hecho, como señala Rockwell (2009), siempre existe un espacio de intersección entre el saber pedagógico y el docente, aunque también es posible distinguir uno de otro, por lo que vale conocer sus discursos. De este conjunto de fuentes, y como se ha señalado, los libros escolares han sido los materiales más visitados por la investigación en la enseñanza de la historia (sobre todo para analizar su discurso) y aquí también se han tenido en cuenta, para explorar sus contenidos y actividades, puesto que vertebran muchas de las clases de Historia hoy.

Finalmente, me detengo en las fuentes escolares y docentes recogidas y analizadas. Y comenzaré por las observaciones de clases por cuanto persiste la ilusión de transparencia, fiabilidad y suficiencia de esas fuentes. Y es que, aunque es sabido que la mirada del observador nunca es neutral, paradójicamente se cree que la enseñanza puede reconstruirse a partir de “pruebas visuales” porque son las que permiten acceder a lo que los profesores “realmente hacen”. Desde luego, realizar observaciones de clases de Historia para esta investigación fue una tarea tan interesante como importante. Ser partícipe de diálogos, preguntas, lecturas, intercambios, exposiciones y trabajos en las aulas resulta siempre una oportunidad y un desafío. Y es que, como señala Anne Marie Chartier (2011), una observación nos permite acceder a múltiples dimensiones (socioculturales, pedagógicas y didácticas) según sean los intereses de quien observa. Aun así, aquello que constituye una práctica pedagógica no es totalmente observable por un tercero, puesto que hay muchas decisiones (anteriores a la clase e incluso implícitas dentro del aula) que no se traducen en un comportamiento externo y visible. De allí, la importancia de las entrevistas con los profesores, para conocer sentidos, expectativas y representaciones que moldean sus prácticas.

En relación las observaciones de clases, también resulta oportuna la mención acerca de las escuelas en las que realicé porque, si bien el estudio no tuvo pretensiones de representatividad, estas se desarrollaron en distintos tipos de instituciones. Para ello, tomé en cuenta la “cartografía escolar” dispersa y fragmentada señalada por Tiramonti (2004) para seleccionar distintos tipos de escuelas (públicas y privadas, laicas y confesionales).<sup>9</sup> Sin embargo, y como

<sup>9</sup> Para ello, también tomé en cuenta las estadísticas oficiales de provincia de Buenos Aires que señalan la participación de escuelas públicas y de gestión privada en la oferta educativa del nivel secundario en las regiones en las que realicé el trabajo de campo. Ver PBA-DGCE (2012b)

se mostrará en los siguientes capítulos, no se revela una relación directa entre “tipos” de escuelas y saberes y prácticas en las aulas. Si bien las instituciones habilitan o condicionan, según sus diversas “atmósferas de transmisión”, son los propios docentes, en esos “marcos flexibles”, los que construyen su impronta con sus expectativas, representaciones y prácticas (González, 2014a).

Aun con todo lo que las observaciones me proporcionaron (y me provocaron) en términos de evidencias e inquietudes, hice un relevamiento y análisis de otras fuentes –como carpetas de estudiantes y revistas para docentes– para reconstruir el cotidiano escolar.

Las carpetas de estudiantes me permitieron explorar los contenidos trabajados, las actividades que los profesores proponen y los alumnos realizan, dentro y fuera del aula.<sup>10</sup> Tomé estas fuentes porque –como afirma Anne Marie Chartier (2002) al trabajar con cuadernos de primaria– las carpetas son dispositivos que permiten advertir las prácticas “ordinarias”, las invenciones practicadas, no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores, por sus “practicantes”. Asimismo, porque posibilitan estudiar la selección, presentación y tratamiento de los contenidos escolares, y acercarnos a la dinámica de apropiación de los diseños curriculares por parte de los profesores (Finocchio, 2005). Además, tuve en cuenta lo señalado por Silvina Gvirtz (1999) cuando, en su estudio sobre cuadernos de clase, indica que estos son espacios de interacción, “una arena donde cotidianamente se enfrentan los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y donde, por tanto, es posible vislumbrar los efectos de esta actividad: la tarea escolar” (Gvirtz, 1999: 12). Siguiendo a esta autora, considero, además, que la carpeta no es solo el soporte físico de los procesos escolares o una fuente que refleja las actividades áulicas –una especie de memoria neutral de ellas–: es un dispositivo que produce ciertos saberes y efectos, que “formatea” y articula de un modo particular las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia. De todas maneras, caben dos salvedades para el caso de las carpetas. Por un lado, comparada con el cuaderno de primaria, la carpeta de secundaria tiene un carácter más etéreo por su propio formato: se trata de un conjunto de hojas independientes no ligadas a un mismo soporte sino folios que pueden incluirse, mezclarse y quitarse. Por otro lado, los espacios de escritura actualmente en secundaria son variados no solo por la proliferación de materiales fotocopiables o libros fungibles sino también por la aparición de las *notebooks* en las aulas. Empero, las carpetas siguen teniendo protagonismo

---

<sup>10</sup> Un trabajo pionero con carpetas de estudiantes fue realizado por Pappier (2005-2006).

y mantienen la capacidad de conservar, aunque sea en parte, el desarrollo de las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela. Por el mismo motivo, proveen información relevante para reconstruir saberes y prácticas en torno a los contenidos, procedimientos, materiales y sentidos sobre la Historia como disciplina escolar.

Por otra parte, aunque de modo secundario, hemos tomado en cuenta un conjunto de revistas de “consejos pedagógicos” (particularmente las producidas por ediba para secundaria) en las que pueden rastrearse qué propuestas se ponen a disposición de los docentes para la enseñanza de la mencionada disciplina. Como señala Finocchio (2009a), la producción y circulación de este material dan muestra de un importante fenómeno cultural masivo, industrial y comercial que está dando forma a la práctica docente y al imaginario pedagógico en general.<sup>11</sup> La mencionada autora indica que las revistas de ediba se presentan como un producto de docentes para docentes y que “en su pacto con el lector, las revistas constituyen una herramienta concreta para el trabajo diario” (Finocchio, 2009a: 201). Las revistas no se detienen en el debate de las corrientes pedagógicas o las modas didácticas, sino que, directamente, acompañan y orientan las diversas tareas que encaran los docentes en la escuela: planificación anual, actividades para el aula, láminas y mapas, consignas de evaluaciones, fichas de seguimiento de los alumnos, discursos para las efemérides, obras teatrales para actos escolares, reglamentos de convivencia, entre otros elementos. En síntesis, y dado que ediba traduce la normativa y las propuestas pedagógicas en clave de la “cultura docente”, y apuesta, entre otras cosas, a aquello que para los docentes funciona en la escuela y permite que los alumnos aprendan, las revistas presentan indicios de los saberes y prácticas docentes, y de allí el interés por su abordaje.<sup>12</sup>

Todas estas fuentes, aproximaciones y recortes, me sirvieron para acercarme a los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia, una indagación que tiene por objetivo contribuir a la práctica de enseñanza y a la formación de profesores

<sup>11</sup> La magnitud de la venta de estas revistas es tal que se puede estimar que “uno de cada dos docentes de la Argentina adquiere esta publicación” (Finocchio, 2009a: 200) estadística que, para el nivel secundario, llegaría al 25% (Finocchio, 2008b)

<sup>12</sup> De hecho, sostuve esta decisión aun cuando no hallé muchas muestras directas de su utilización en otras fuentes escolares (solo encontré una fotocopia de actividades de la revista en una carpeta) y ningún profesor la mencionó en las entrevistas, hecho que probablemente se explique por las diferentes lecturas y los distintos modos de leer ese material (clandestina, individual, cómplice, etcétera) señalados por Finocchio (2008b). Sin embargo, dado que son materiales cuyos autores son profesores y están dirigidas a profesores dotando de gran cantidad de actividades listas para usar en las aulas, dan cuenta del cotidiano escolar.

para tal fin. Sobre esto último, retomo a Anne Marie Chartier (2000) y su propuesta de indagar los *haceres* cotidianos. Según la autora, esos *haceres* son prácticamente ignorados por las instituciones de formación docente, las que están menos preocupadas en transmitir las tácticas elementales y más abocadas a anunciar la renovación de las conductas pedagógicas o didácticas. Y, para esta investigadora, indagar esos *haceres* ordinarios resulta fundamental para legitimar a profesores y a maestros como expertos, y para habilitar márgenes de libertad frente a esquemas de intervención obligatorios.

En esta misma línea, Flavia Terigi (2007 y 2013) propone caracterizar a los docentes en su doble función de expertos: tanto en un campo cultural como en las intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en el dominio de saberes de ese campo. En particular, esas intervenciones no responden a conocimientos profesionales institucionalizados, sino que se producen *en* la escuela (de modo colectivo) y los docentes son sus productores. Y, sin embargo, esos saberes no se reconocen como tales y permanecen “informulados”, no reconocidos por los propios docentes y desconocidos por los expertos en el conocimiento pedagógico.<sup>13</sup>

Por lo anterior, entiendo que conocer y reconocer los *haceres* cotidianos en la enseñanza de la historia —con sus mudanzas y también con sus permanencias— puede fortalecer la formación y el trabajo de los profesores y, consecuentemente, renovar la enseñanza, puesto que permite acercarse a la naturaleza de las prácticas, sus transformaciones silenciosas y sus posibilidades de cambio. El desconocimiento de los *haceres* cotidianos, la negación de la historicidad de las prácticas y el olvido de sus temporalidades mixturadas y diversas (desacompañadas de lo normativo y pedagógico) están en la base de esa mirada que ve una escuela que no cambia y profesores que no innovan. Una perspectiva así es por demás problemática y estéril puesto que los docentes se sienten juzgados, solos e inermes frente a una tarea que no solo no es reconocida en su complejidad, sino que, además, es catalogada de inconducente y banal, desviada de la norma y atrasada en relación con las teorías didácticas o los avances historiográficos. Y eso no hace más que sumar frustraciones y resistencias.

Ahora bien, y aun si se asumiera que la escuela y la enseñanza de la historia deben cambiar aún más, cabe preguntarse: ¿las prácticas cambian de un día para otro? Si en verdad se cree que la enseñanza debe renovarse, ¿no debería

---

<sup>13</sup> Tardif (2004) también propone considerar los diversos tiempos y espacios en los que se construyen los saberes docentes.

tomarse como punto de partida lo que se hace cotidianamente, sin degradarlo, descartarlo o negarlo? ¿No será que la escuela y la enseñanza despliegan permanentemente rutinas y novedades? ¿No deberíamos analizar e interpretar las rutinas como parte constitutiva de la disciplina escolar, necesarias para posibilitar la transmisión cultural a las jóvenes generaciones?

La cuestión de la transmisión a los jóvenes enlaza con los saberes escolares y, en particular, con los histórico-escolares que aquí interesan. Y es que, también, los saberes escolares han sido (y son) objeto de sospecha y descalificación. Juzgados desde parámetros académicos, suelen ser señalados como versiones superficiales, deformadas o simplificadas de la historiografía. Quienes trabajamos en temas de enseñanza de Historia, sabemos que ese descrédito se traduce en una sentencia: tiene más prestigio ser investigador que profesor de Historia.<sup>14</sup> Frente a eso, propondré aquí explorar los saberes y prácticas de la historia como disciplina escolar deteniéndome en su especificidad, por sus intencionalidades, contextos, diálogos, formas, destinatarios y autores.

Para recapitular y cerrar esta introducción, resta señalar que, a partir de las referencias teóricas apuntadas, desde las evidencias de las fuentes exploradas, ubicada en la mirada política recién indicada, el análisis que se presentará a continuación se realiza desde la ponderación de la historicidad y la temporalidad múltiple de los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia. En tal sentido, daré cuenta de sentidos, contenidos, actividades y materiales dominantes, recurrentes, emergentes (y reemergentes), latentes, residuales y perennes. Inspirada en palabras claves de Raymond Williams (1997), pero sin atarme a ellas, estas categorías me permiten mostrar las mixturas y superposiciones, los cambios y las continuidades, las permanencias en lo que se renueva y las mutaciones en lo que perdura. Por lo mismo, no hablaré de “lo nuevo y lo viejo”, de “lo tradicional y lo innovador”. Tampoco diré que todo cambio implica mejora. Lo que intentaré exponer es que los saberes y prácticas muestran hoy elementos conocidos con nuevas estrategias, viejos con nuevos sentidos o materialidades, invenciones y repeticiones, y que lo interesante, en todo caso, es advertir cómo se relacionan y combinan esas tendencias en la historia como disciplina escolar.<sup>15</sup> Probablemente, no es tanto lo que se ve como lo que se lee, tal como sugiere Jackson (2002).

---

<sup>14</sup> Al respecto, ver lo señalado por Finocchio (2004).

<sup>15</sup> Realicé un análisis previo con este marco y categorías en González (2014c y 2017a).

Esta obra se desarrolla en cuatro partes. En el primer capítulo, presento una interpretación posible de la enseñanza de la historia a partir de la consideración de la cultura escolar y las disciplinas escolares y propongo un conjunto de dimensiones para analizar la historia como disciplina escolar. En el segundo, analizo los objetivos y los contenidos de la historia como disciplina escolar y muestra los cambios del canon de esa disciplina, que va de lo nacionalista y memorístico a lo democrático y crítico, así como del pasado lejano al cercano, con debates y propuestas, como con variaciones y querencias. En el tercero, exploro actividades y materialidades que sostienen la historia como disciplina escolar, y señalo las tareas que se practican en el cotidiano escolar a partir de variados lenguajes y soportes, con sus disímiles apropiaciones.<sup>16</sup> Finalmente, la obra cierra con un balance que sistematiza y articula las herencias, inercias, rupturas e invenciones en la enseñanza de la historia a inicios del siglo XXI.

La perspectiva del cambio combinada con la mirada sobre lo cotidiano —como aquí se pondera— obliga a una mirada en detalle que necesita, a la vez, una perspectiva amplia en términos temporales. Y es que lo cotidiano se mueve en una aparente quietud y los cambios son demasiado pequeños para notarlos: no se perciben en lo que vemos todos los días, pero sí se llegan a ver si se nos presenta una fotografía antigua con la cual contrastar. De allí que, al inicio de los capítulos centrales, se incorporen una serie de “vistazos” al siglo XX, con la reproducción de algunas fuentes que ilustran los objetivos, contenidos, actividades y materiales en las prescripciones normativas, las sugerencias didácticas y las prácticas áulicas del pasado, con el fin de subrayar los cambios en el presente. Probablemente esta opción aplane al pasado, presentándolo de un modo demasiado simple.<sup>17</sup> Aun con este riesgo, el contraste permite combinar la aproximación al cotidiano actual con una mirada de larga duración, lo que posibilita percibir permanencias y cambios que de otra manera sería imposible.

---

<sup>16</sup> La organización adoptada para la presentación no está exenta de tensiones toda vez que las dimensiones ponderadas son difíciles de separar. Y es que los objetivos de la historia como disciplina escolar no son disgregables de las actividades que se proponen, así como los contenidos ponderados se encaminan en ciertos materiales, etcétera. Por lo mismo, y como advertirá el lector, en ocasiones aparecen superposiciones y entrecruzamientos entre las diversas secciones.

<sup>17</sup> En gran medida, la historia de la enseñanza de la historia en la Argentina entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX —sobre todo en lo concerniente a las prácticas cotidianas— está aún por escribirse. No obstante, existen estudios generales de la historia de la educación así como aproximaciones específicas a esta disciplina escolar que aportan importantes evidencias (Finocchio, 1997 y 1999; Aguiar, 2010; Aguiar y Cerdá, 2008; De Amézola, 2008).

El libro tiene como destinatarios a los futuros profesores, docentes y formadores de formadores en Historia, así como a historiadores e investigadores dedicados a la enseñanza de la historia. Para quienes se están formando como docentes, puede resultar útil para pensar los desafíos de esta tarea e interpretar (sin menospreciar) aquello que los profesores suelen hacer en las clases de Historia. Para los docentes en actividad, puede ser una buena excusa para reconocer los propios saberes y las propias prácticas. Para quienes enseñan a enseñar Historia (sea en grado, posgrado o formación continua) puede convertirse en un material propicio para trabajar lo propio y singular de la historia como disciplina escolar, así como para analizar los saberes y prácticas que se despliegan en el oficio docente. Para los historiadores, es una invitación a acercarse a la enseñanza de la historia desde una perspectiva que recupera la temporalidad de las prácticas y la singularidad de los saberes escolares. Para quienes trabajan en investigaciones sobre enseñanza de la historia, espero que pueda ser una instancia de diálogo e intercambio de perspectivas.

La mirada que aquí se presentará pretende pensar la enseñanza de la historia como una construcción en permanente movimiento, en la que hay mucho por pensar, decir y hacer. Esa es, precisamente, la invitación.

