

**VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional
Homenaje al Doctor Rogelio Paredes
UNLu, Departamento de Ciencias Sociales
División de Historia**

**MESA N° 5: PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LA HISTORIA ENSEÑADA:
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA**

Coordinadores/as:

María Elena Barral (CONICET-Instituto Ravignani-UBA/UNLu)

Patricio Grande (UNLu)

Diego Rols (UNLu)

Natalia Wiurnos (UNLu)

**Aproximaciones a los diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela
Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2006-2015)**

Oscar Edelstein

UBA, ISFD N° 39, Dirección de Secundaria (DGCyE, provincia. Buenos Aires)

Con la templanza que provee el tiempo transcurrido, propongo retomar las problemáticas historiográficas y los problemas de enseñanza implícitos y explícitos que formaron parte de las preocupaciones que orientaron la formulación de los DC de Historia para la enseñanza secundaria de la provincia de Buenos Aires desde el 2006. Vale la pena consignar los objetivos generales que tenía el equipo de Diseños Curriculares como punto de partida: recuperar los estudios históricos en el marco de la reorganización de la escuela secundaria y priorizar los problemas de la enseñanza de las materias. En nuestro caso partíamos del reconocimiento de la renovación que implicó el desarrollo de la historia social en la enseñanza secundaria hasta ese momento.

Para comenzar a involucrarnos en este recorrido, nos parece relevante reseñar brevemente los ejes generales que presentan los DC de Ciencias Sociales e Historia.

La primera propuesta que se destaca de estos diseños es la secuenciación de los diseños, cuyo sentido es un desarrollo temporal progresivo. Esta secuenciación ha tenido un par de premisas que es válido poner en primer plano. Por una parte, ha descentrado 'el gran relato

de la historia', recorrido y reconocido genéricamente como el ascenso de la 'civilización occidental'. Es lo que Eric Wolf en 'Europa y la gente sin historia' (1987) sintetiza irónicamente como : la Grecia antigua dio origen a Roma, Roma a Europa Cristiana, la Europa cristiana al Renacimiento, el Renacimiento a la Ilustración y la Ilustración a la democracia política y la Revolución Industrial.

En nuestra perspectiva hemos descentrado ese 'gran relato' y su resultado define la periodización de los diseños de 1º, 2º y 3º año y la organización de las unidades de cada año.

Para el 1º año de estudios la referencia a 'La Gran Historia' y al trabajo de David Christian, "Mapas del Tiempo" (2005) resultó la base para el desarrollo de un esquema conceptual que plantea una solución y un problema: los pasajes de los 'Muchos Mundos, a un Solo Mundo', el de la Modernidad Europea. Este marco conceptual nos permitió superar la organización curricular tradicional, pero nos dejó sin resolver un debate sobre el eurocentrismo. Una discusión renovada de esta problemática puede plantearse a partir de Enzo Traverso, en "La historia como campo de batalla" (2011), particularmente en su análisis sobre Eric Hobsbawm.

Pero además, esta propuesta de organización ha representado un desafío en las aulas porque el gran relato sigue organizando algunas de las planificaciones de los docentes generando en algunos casos cambios en la secuenciación propuesta que llega incluso a propagarse en los años del ciclo superior. También es de notar que tiñe las planificaciones en el peso/tiempo de desarrollo a algunos de estos 'clásicos' de la historia enseñada.

La segunda premisa a destacar está constituida por la articulación de diferentes escalas de análisis, en una perspectiva que podemos genéricamente definir como 'mundial' (pero solo hace referencia a los procesos históricos extra latinoamericanos que estuvieron relacionados con nuestra región, por lo que son especialmente los procesos históricos europeos o nor-atlánticos), 'latinoamericanos', y finalmente por, los 'argentinos', dando a estos últimos un sentido de localización geográfica más que una determinación esencialista.

Desde 2º año de Historia en adelante, las referencias conceptuales están explícitamente vinculadas a la categoría de 'Sistemas- Mundo', de Immanuel Wallerstein (1984, 2005).

En este sentido hacemos referencia a un sistema- mundo con centro en Europa Occidental y nos interesó plantear tanto los procesos históricos específicos como sus articulaciones con Latinoamérica. Un debate reciente (Nuevo Mundo Mundos Nuevos 27 de marzo de 2014), revela la complejidad de enfoques que implica la escala Mundial.

La construcción de estas articulaciones representa un desafío conceptual y didáctico, ya que es un concepto estructurante, y no un contenido. Lo esperable, lo deseable es que esté presente en la forma de organizar los contenidos, en las planificaciones.

Además de la secuenciación y la articulación de diferentes escalas de análisis, los diseños son progresivos, esto es, contienen un elemento diferenciador entre el ciclo básico y el ciclo orientado, que podemos sintetizar en una mayor preocupación o énfasis en el problema de la enseñanza del tiempo histórico para el ciclo básico y en la aproximación a la construcción del conocimiento histórico para el ciclo orientado. Nuevamente aquí nos encontramos con conceptos propios de la disciplina, conceptos estructurantes, y no parte de un repertorio de contenidos a enseñar, y su desafío una vez más es su integración en las prácticas de enseñanza.

El tiempo histórico, además de una construcción, es un concepto denso que implica a su vez toda una serie de conceptos. En el ciclo básico nos proponemos ejercitar algunos aspectos del tiempo histórico como la cronología y la periodización, pero también orientar el reconocimiento de marcadores temporales que permitan organizar el estudio del pasado histórico. En otras palabras, ejercitar e identificar en el pasado las sucesiones lineales dentro de las propias convenciones culturales y cronológicas.

Para ciclo orientado proponemos profundizar los sentidos de la simultaneidad o sincronía, esto es la correlación y/o yuxtaposición de hechos en un evento crítico o de distintas fuerzas sociales y culturas en un mismo tiempo. A su vez se postula profundizar el estudio de la duración y los diferentes ritmos de cambio. Por ende, comenzar a pensar la multitemporalidad tiene que ver con los citados diferentes ritmos de cambio, con la lentitud o aceleración de las transformaciones, y con las diferentes maneras de experimentar el paso del tiempo que se producen en diferentes culturas.

Respecto al tratamiento de los sujetos sociales, tanto individuales como colectivos el énfasis está puesto en considerarlos como actores que tienen capacidad de incidir en la vida social y /o lo han hecho en el escenario histórico, de este modo, la multivocidad, se refiere al rescate de las voces de los protagonistas del cambio histórico y social. Esta perspectiva se profundiza progresivamente y a su vez incorpora la noción de multiperspectividad (variedad de puntos de vista), para dar cuenta de la diversidad de interpretaciones que los sujetos sociales construyen o poseen respecto a un hecho social y en especial como lo hacen los investigadores.

Por último, la noción de multicausalidad, seguro la más extendida tras la renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los años 80 supone el tratamiento de un sinnúmero de causas que combinadas producen los hechos sociales y los cambios o las permanencias en los procesos históricos, poniendo de relieve la complejidad de la explicación social.

Una de las tareas de la escuela secundaria es profundizar la formación de lectores y escritores en las clases de Historia, generando prácticas de enseñanza que permitan a los estudiantes y los docentes ampliar los horizontes interpretativos de los textos. Y es que subyace en general, pero en particular en la enseñanza de la historia una concepción de lectura pasiva, literal, directa.

Por ello, los DC proponen situaciones de lectura con los temas trabajados que permitan aproximarnos a la complejidad, a la multiperspectividad, y a la relación problemática subjetividad/objetividad del conocimiento social, sosteniendo situaciones de lectura individual y grupal, relectura de textos, formulación de preguntas, elaboraciones de hipótesis e interpretaciones, entre otras.

La multiperspectividad en la enseñanza está sustentada en una amplia producción historiográfica de más de tres décadas, que propició las llamadas ‘historias desde abajo’, la visión de los vencidos o el punto de vista de las clases subalternas, así como el surgimiento

de la historia de las mujeres sumó una nueva diversidad de perspectivas, que descentraron aún más los enfoques más tradicionales.

En el marco de estas revisiones sobre la historia es donde se vuelve a llamar la atención sobre las formas narrativas de la historia y la ampliación de las fuentes históricas.

Tanto la revisión del ‘Gran relato’, como las formas de narración multívoca o polifónica, son puntos de vista que deben ser instrumentadas para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Muchas de estas cuestiones aquí enunciadas forman parte del marco historiográfico propuesto para cada año y para cada unidad y en las orientaciones didácticas, que son algunas propuestas sobre enseñanza aplicadas a cada unidad didáctica de todos los diseños curriculares, en todos los años.

Desde el comienzo de la implementación de los DC hasta el presente ha sido la marca más significativa de la escritura de estos diseños y del proceso de apropiación por parte de los docentes.

La relectura de ello nos revela un clima de época historiográfico, con las permanentes referencias a la crisis de los paradigmas, a la cuestión de los ‘giros’ historiográficos, como queda explicitado en *¿Qué Historia Enseñar?*, de Josep Fontana (2006). De esta problemática ha surgido un desafío didáctico que no fue explícitamente resultado en las orientaciones didácticas, pero que si formaron parte de un conjunto adicional de desarrollos curriculares.

En los 6 años de Historia de la secundaria provincial, el estudio del siglo XX es una de las propuestas centrales. Abarca los años del ciclo orientado: 4º, 5º y 6º año. Ello se debe, parafraseando a Joan Pages, a que queremos que nuestros jóvenes sepan lo que ocurre a su alrededor y por qué ocurre. Porque es indudable que el presente es el resultado del pasado inmediato, y por lo tanto debemos estudiar en profundidad el siglo XX.

Es evidente que este es un siglo complejo, difícil de precisar cronológicamente, y en el que sucedieron hechos de enorme trascendencia. Es necesario por lo tanto que se enseñe una

visión general de este siglo, y que se trabajen en profundidad algunos procesos históricos y acontecimientos relevantes, relacionando siempre que sea posible, la escala mundial con el nivel nacional.

El ciclo orientado también contiene otra propuesta específica, como es la articulación entre procesos históricos de más larga duración con algunos de mediana y corta duración, retomando la vieja idea braudeliana. Esto se encuentra traducido en las unidades de apertura y cierre de cada año, que llevan como título 'ejes' y 'legados'. A partir del trabajo con los ejes y los legados queremos poner en el diseño una práctica extendida en la enseñanza de historia como es plantear ciertos vectores sociales, políticos, económicos y culturales que definen un período determinado, a partir del análisis de términos críticos de la historiografía, conceptos clave.

Al reflexionar sobre este recorrido nos encontramos con diseños que representan cambios y continuidades, de tal manera que el balance presenta desafíos posibles de ser apropiados por los profesores de historia.

Sin embargo, es probable que la lectura de los DC esté mediada por prácticas y materiales que propicien otros marcos historiográficos y formas de enseñanza, y por lecturas sesgadas de los propios diseños. Es que los actuales DC han propuesto más que un listado de temas a enseñar pero su implementación con capacitación no ha vulnerado el impacto de la tradición y de los manuales escolares.

Probablemente el optimismo inicial con la que los docentes y el equipo de DC de Historia iniciamos esta tarea hoy no sea el sentido común subyacente a la hora de planificar el trabajo anual. En ese sentido, el trabajo compartido en la etapa fundacional (2006-2009) ha sido, lógicamente, canalizado por formas de trabajo colectivo más burocratizados. Las experiencias puntuales posteriores, en talleres de producción de materiales y secuencias didácticas, constituyen la otra faceta de este recorrido, en donde a pesar de no poner en discusión los propios diseños han significado un marco productivo de intercambio.

Ref. bibliográficas.

Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. La Secundaria de la Provincia. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Secundaria. 2006-2011.

David Christian. *Mapas del tiempo. Introducción a la Gran Historia*. Critica, Barcelona, 2005.

Josep Fontana. '¿Qué Historia enseñar?' *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, Nº 7. 2003.

Joan Pages. '¿Qué se debería enseñar hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y las y los jóvenes del pasado?' *Revista Escuela de Historia*, Nº 6, 2007.

Sandra Kuntz Ficker. 'Mundial, transnacional, global: un ejercicio de clarificación conceptual de los estudios globales.' Coord Sergio Serulnikov y Andrea Lluch, *Latinoamérica y los enfoques globales. Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, marzo, 2014.

Enzo Traverso. *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires, FCE, 2011.

Inmanuel Wallerstein. *El Moderno sistema mundial*. Tomo I, II, III. Madrid, Siglo XXI España, 1984.

Inmanuel Wallerstein. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid, Siglo XXI España, 2005.

Eric Wolf. *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires, FCE, (1987), 2009.

