



VI Jornadas de la División de Historia de la Universidad Nacional de Luján

Universidad y Escuela Media como instituciones divergentes:

Una propuesta para unir caminos

Autor: Cesar Zandarin, Universidad Nacional de Luján.

Mail de contacto: cesz1@hotmail.com

Introducción:

El porqué de la brecha entre la Historia, como disciplina científica, producida por los sectores académicos y la enseñanza de la asignatura Historia en la escuela secundaria, tiene un conjunto de explicaciones que depositan la “culpa” del fracaso en la transposición de la Historia “científica” al ámbito escolar, en un amplio abanico de actores, que va desde responsabilizar a los docentes por falta de formación, o ubicar el desfasaje en la intervención de burócratas y “especialistas” de los ministerios de Educación, que utilizan la producción académica como insumo en la producción de diseños curriculares y programas, o incluso explicar esta brecha en el aislamiento de los propios historiadores/as en un reducto purista, “*encastillados entre los viejos muros del edificio disciplinario*”¹. Sin embargo, dentro de este panorama, considero valioso incorporar un nuevo ángulo de enfoque, romper con la inercia de este modelo explicativo, que caracteriza la distancia entre el saber científicamente elaborado de la Historia y el aula secundaria como “fracaso” o “deficiencia”, y en cambio analizar la *universidad y la escuela media, como instituciones “divergentes”* en el sentido geométrico del término, es decir utilizando como metáfora, dos líneas que en un punto determinado son paralelas, o aun pueden llegar a cruzarse, y que sin embargo, en virtud de su función social se apartan una de otra progresivamente. En otras palabras nuestra hipótesis consiste en que la explicación de las causas de la brecha entre la disciplina científica y su correlato escolar en la actualidad, debe rastrearse en el *sentido* que socialmente se le asigna a cada institución, y que al mismo tiempo, estas instituciones no pueden ser analizadas sin tener en cuenta su inserción en la trama de relaciones de poder que vinculan al Estado con la sociedad civil.

¹ Jesús Martín Izquierdo, “Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado”, en Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós. pp. 53-72

Estado de la cuestión...

Actualmente, la formación de profesores de historia en el ámbito universitario tiene como principal objetivo iniciar a los estudiantes en las problemáticas y métodos propios de la Historia desde una perspectiva científica, que si bien parece correr detrás del ritmo de avance de la disciplina a nivel internacional, permite desarrollar en los futuros historiadores un buen nivel de aptitudes y habilidades que les permiten incorporarse a la comunidad científica con un sustrato conceptual relativamente sólido. El ámbito universitario, académico, posee, además, un cierto perfil de extraterritorialidad respecto a las necesidades simbólicas, ideológicas y culturales del Estado, esto se debe en parte al éxito de la comunidad científica al imponer una imagen de la actividad científica como una tarea alejada de las pasiones políticas, del barro de lo cotidiano, una tarea guiada por metas elevadas que precisan como condición excluyente un ámbito de libertad y autonomía para alcanzar grandes logros. Este carácter “insular” de la actividad académica no es, a nuestro entender, más que una construcción simbólica, elaborada intramuros y atravesada por intereses tan políticos, ideológicos y mundanos como los que afectan al resto de los mortales, sin embargo esta característica simbólica particular del saber producido en el territorio académico condiciona su adaptabilidad al ámbito escolar.

La enseñanza de Historia en la escuela secundaria, como una asignatura profundamente ligada a la construcción de la ciudadanía, en el sentido más amplio y profundo del término, es, principalmente, correa de transmisión de saberes pasteurizados, expresados mayormente a través de *relatos* cerrados, refractarios de las situaciones problemáticas, y desvinculados del “estado del arte” de la Historia. La principal función de la Historia escolar, es la de asegurar la incorporación por parte de los alumnos del “*kit básico de saberes históricos del ciudadano occidental moderno*”, es decir un conjunto de datos más o menos conexo, que dé cuenta de las principales características del proceso que dio lugar a la “sociedad occidental” entendida como el resultado de la aplicación de una receta lineal, teleológica y nacionalista, cuyos principales ingredientes son, la

cristiandad, la filiación más o menos directa con Grecia y Roma, un poco de atraso y oscuridad feudal, todo esto, como fondo de cocción de unos generosos trozos de burguesía emprendedora y racional, con una pizca de revolución, (solo una pizca, ya que su sabor es invasivo y puede disgustar al paladar burgués) todo regado con abundante capitalismo marca “Estado-nación”. Para paladares exigentes espolvoree con un poco de “crisis posmoderna”. Servir fragmentado y en masa. Siga el relato (perdón, receta) al pie de la letra y tendrá una Historia escolar que hará las delicias del status quo.

En los hechos, y más allá de la ironía y de las intenciones declaradas en los diseños curriculares, la Historia en la escuela es víctima de la aplicación de esta “receta” por parte de la escuela y de la inercia de las instituciones que tienden a fosilizar las prácticas rutinarias de los docentes que se convierten en meros reproductores acríticos de prescripciones ministeriales. He aquí, a nuestro entender, los fundamentos del carácter divergente de la Historia académica respecto de la Historia escolar.

Ahora, una vez situados en esta bifurcación de sentidos entre la Historia como disciplina científica y la Historia como asignatura escolar, surge un interrogante, ¿qué rol le cabe al historiador, formado en ámbitos universitarios frente a la tarea docente?, al respecto Eric Hobsbawm afirma que...

“la deconstrucción de mitos políticos o sociales disfrazados de historia forma parte de las obligaciones del historiador, con independencia de sus simpatías²”.

Ahora, si como dijimos anteriormente, el docente-historiador se desempeña en instituciones que en sí mismas conforman al Estado como tal, podríamos decir que este Estado, no como concepto, si no como ente concreto, entendido como el resultado del equilibrio contingente de las fuerzas sociales en lucha en un lugar y tiempo determinado, es el principal productor y promotor de estos mitos políticos y

² Eric Hobsbawm, “la historia de la identidad no es suficiente” pp. 9, en Hobsbawm, Eric. Sobre la Historia, cap. XXI, Crítica: Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1998. Pp. 266-277.

sociales que legitiman su hegemonía y que el historiador-docente, debe por imperativo profesional criticar, deconstruir, subvertir, y no solo eso, sino que siguiendo a Hobsbawm, no alcanza con “deconstruir” debe colocar “algo mejor” en el espacio vacío del constructo que se ha demolido.

Creemos que el punto de partida de cualquier cambio, no puede soslayar el hecho de que ante este ejercicio de destrucción-reconstrucción, además de historiador se es docente, con todas las implicancias que esta profesión posee. El docente en el que pensamos al desarrollar este trabajo, es el docente de escuela pública, es decir, además de trabajador/a, profesional de la enseñanza, intelectual, es por debajo de todo, un agente del Estado, es decir, *en teoría*, junto con la policía, la representación material más efectiva y evidente, de la presencia del Estado en la sociedad civil, el encargado, a través de la escuela, de construir cotidianamente la cuota diaria del consenso necesario para que el mismo Estado siga existiendo sin estar totalmente recostado sobre su lado represivo. Esta descripción no agota de ninguna manera las funciones del docente ni de la escuela, sin embargo la sola enunciación de esta función particular, deja entrever un conjunto de problemáticas y complejidades que colocan al docente, en particular al de Historia, en un lugar que por sus implicancias, desafía la noción misma de coraje. Quizá parezca una caracterización exagerada, pero si reflexionamos sobre el compromiso ético que la docencia requiere, compromiso con aquell@s que educamos, la importancia de la idea de que el conocimiento es liberador, emancipador, en una sociedad, compleja y desigual, que hace de la opacidad de los procesos sociales su principal herramienta de dominación, podremos comprender mejor la magnitud y la importancia de enseñar Historia hoy. Desde nuestro punto de vista, aquí está la clave para responder a la pregunta que tortura a los historiadores, ¿Historia para qué? Historia como ligazón con quienes nos precedieron, como única forma de entendernos como parte de un proceso que compromete cada una de nuestras elecciones con el resto de la sociedad, Historia como forma de humanizarnos, de elegir estar con los “mas”, Historia, en fin, como herramienta de emancipación. Este docente, este historiador, es quien debe enfrentar el desafío de “trabajar” sobre las rémoras de las construcciones ideológico-culturales que los distintos

Estados han utilizado para legitimar su hegemonía, sobre esas visiones del pasado que han circulado en las escuelas como mitos tendientes a naturalizar un perfil de Nación cosificado, estático, lo que Luis A. Romero define como

“... “saber olvidado” (...) refiriéndose a lo que queda después de que uno se ha olvidado de todo”³

La materia con la que trabajamos como historiadores nos coloca en un lugar privilegiado para emprender la tarea de contribuir a la formación de estudiantes capaces de elaborar criterios propios en torno a lo histórico y sus implicancias en nuestro presente y que al mismo tiempo puedan instrumentalizar los saberes adquiridos en acciones concretas de su vida cotidiana. Sin embargo esta tarea no es sencilla, e implica mínimamente dos momentos, como dijimos anteriormente, luego de *deconstruir* hay que *construir*.

La deconstrucción como primera etapa: ¿Desde dónde comenzar?

El primer paso de todo docente de Historia que se precie debería contemplar la crítica a los discursos míticos que circulan tradicionalmente en la escuela. Estos “mitos naturalizadores”⁴ se transmiten por medio de múltiples canales, entre los que la Escuela tiene un lugar destacado, al diluir, a través de los planes educativos, todo el entramado de contradicciones, violencias y contramarchas de los procesos históricos. Esta “edición” de los procesos históricos, se lleva a cabo sutilmente, por medio de recortes de los procesos históricos en función de las necesidades político-ideológicas del presente, y selecciones parciales que no se explicitan. Y es aquí donde creemos que está la piedra angular del constructo ideológico que la escuela transmite, aquí radica la fuerza y al mismo tiempo el punto débil de la escuela entendida como reproductora de “sociedad”. Es este carácter “invisible” de los recortes y selecciones, el que transforma la potencialidad

³ Romero, L. A.: “Enfrentar al enano nacionalista: una mirada a los libros de texto” (en línea), *Temas de historia argentina y americana*, 14. Pp 199.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/enfrentar-enano-nacionalista-mirada-libros.pdf>.

⁴ Jesús Martín Izquierdo, *Óp. Cit.* pp. 54

emancipadora del saber histórico en toda su complejidad, en un discurso de “anestesia social”. Ante esta realidad, el docente de Historia debe ser una especie de *demiurgo*, en el sentido platónico del término, es decir un develador y ordenador del mundo para sus alumnos.

Ahora bien ¿en qué sentido afirmamos que la Historia enseñada en la escuela media se ha convertido en una forma de anestesia social? porque desde el punto de vista de un estudiante secundario, la *Historia*, es un amasijo de datos comprimidos y muchas veces inconexos, que se le impone en dosis de dos horas semanales durante su trayecto escolar. Toda la pasión, las esperanzas cumplidas o fallidas, todo el dolor y las alegrías, los triunfos y fracasos de cada pueblo que se esconden en el tiempo histórico, no tocan una sola fibra de su sensibilidad, no hay compromiso posible con su presente, ni posibilidad de sentirse actor de su propia vida si no puede situarse *históricamente* en su presente.

A fin de ilustrar los recortes y silencios que se instrumentan en la enseñanza de Historia en la escuela media actualmente y sus implicancias, propongo una breve recorrida por algunos aspectos de los diseños curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires. Comencemos por el marco temporal de la asignatura Ciencias Sociales, para el primer año de la secundaria en la provincia de Buenos Aires, (con estudiantes de 12 a 13 años) el cual se inicia con el proceso de hominización, hace 4.000.000 años ap. y finaliza a comienzos de la Edad Media. No cabe duda que es casi imposible construir un aprendizaje significativo teniendo que atravesar esta inmensidad temporal, agravado esto, por el carácter espasmódico de la secuenciación de las unidades, ya que la unidad II comprende las sociedades neolíticas y la unidad III analiza el “surgimiento del capitalismo y los distintos socialismos”, es un salto de 5000 años aproximadamente para analizar con alumnos recién egresados de la escuela primaria, que aún no dominan siquiera, la magnitud histórica que representan 5000 años en la vida humana. Otro ejemplo, es el excesivo peso que tiene Occidente dentro de la historia enseñada en la escuela media, no existen prácticamente, referencias contemporáneas a hechos o procesos acaecidos fuera la esfera “occidental”. Un

aspecto positivo es el enfoque marcadamente latinoamericanista de la historia contemporánea (3° y 4° año), escapando así al modelo de la “excepcionalidad argentina” y su “carácter europeo”, sin embargo no se ven reflejados en los contenidos la resistencia de los pueblos originarios al proceso de conquista y dominación europeo iniciado en 1492, particularmente no hay mención a las rebeliones andinas.

A medida que nos acercamos al siglo XVIII, el diseño curricular entra en “visión túnel”, el tiempo se acelera, la periodización se acorta aceleradamente en teleológica dirección al surgimiento de los estados-nación, dando lugar a recortes temporales de no más de 150 años. Dentro de este periodo, los distintos “Estados Argentinos” a lo largo del tiempo, han seleccionado cuidadosamente las características más útiles de los próceres de nuestra historia, lo que se evidencia en la “exaltación sanmartiniana” o los “múltiples” Juan Manuel de Rosas que han poblado nuestras escuelas, como dictador, como restaurador de las leyes, como paladín de la soberanía etc.

Esta fuga hacia el presente no se detiene ya que llegamos a sexto año con un marco temporal de 35 años, haciendo hincapié en la “historia presente”. Finalmente aquí aparece el bendito “sujeto de la historia”, ese pequeño hombre o mujer con la que se supone que el alumno debe identificarse, finalmente todo se reduce al presente más o menos inmediato, al terreno donde todos disputamos el sentido de lo que representa la Nación y nuestro lugar en la *Historia*. Es en este preciso momento donde el alumno/a necesita imperativamente ser capaz de aplicar las herramientas cognitivas que nosotros como docentes tendríamos que haberle proporcionado, *gran parte del sentido de la vida de nuestros alumnos se debate en este pequeño espacio llamado presente*, aquí surge la pregunta vital: ¿Cómo armonizar este filo cortante, irreductible, de la tarea del historiador como destructor de mitos, con la función profunda de la escuela como reproductora de una ciudadanía dada?, ¿es posible una escuela que no esté destinada simplemente a engrosar estadísticas?. Aquí surge el segundo momento, el que reclama nuestra creatividad como trabajadores intelectuales, la etapa de la

construcción de un nuevo enfoque que resignifique la función de la Historia en una escuela secundaria signada por la pluralidad. Esta segunda tarea consiste en proponer una...

“hermenéutica del extrañamiento dirigida a situarnos ante la pluralidad de las experiencias humanas, a enfrentarnos con nuestra propia contingencia antropológica (...) una hermenéutica, no de la Humanidad, sino de las humanidades cuyo fin consista en generar condiciones propiciatorias para el distanciamiento de nuestros lugares comunes, para el cuestionamiento de nuestra condición moderna y de nuestro lugar en la historia.” (Izquierdo pp 69).

Nada es como es de una vez y para siempre...

Nuestra intervención activa en la construcción de una enseñanza significativa debe tener como núcleo central la idea de “*contingencia*” en la Historia, sin contingencia no *habría* Historia. Visto desde esta perspectiva, el saber histórico es el acto de comprender las causas del triunfo de *lo que fue* sobre *lo que pudo ser*, acto que al mismo tiempo nos habilita a pensar en las condiciones de posibilidad de nuevos proyectos históricos que incluyan a quienes han quedado en la banquina de la Historia. La utilización de este concepto nos permite sobre todo discutir la idea de “*necesariidad*” en la historia, fundamento de los discursos naturalizados y teleológicos sobre el origen de la nación y la legitimidad del Estado como representante de intereses minoritarios. Desde la idea de “contingencia” podemos dar voz a proyectos alternativos de nación, podemos habilitar la discusión sobre los lugares establecidos a lo largo de la historia para los sectores subalternos, tanto en los acontecimientos mismos como en el discurso historiográfico. El recurso a lo contingente, nos permite entrever que *nada es como es de una vez y para siempre*, que como pensó Jean Paul Sartre no hay esencia, ni en los seres humanos ni en la historia, hay existencia, somos lo que vamos siendo. Esta opción democratiza el saber histórico y nos compromete

éticamente con las consecuencias de nuestras elecciones como docentes y como ciudadanos, transformándonos en actores políticos en el mejor sentido de la expresión, no negando toda validez a los diseños curriculares si no fortaleciendo nuestra conciencia crítica sobre los recortes, las selecciones y las intencionalidades implícitas en cada diseño curricular, debemos ser capaces de comprender el entramado ideológico que atraviesa nuestra profesión y que nuestros alumnos son actores en la Historia que estamos enseñando. Es imperioso aliviar los síntomas angustiantes de lo que Gonzalo Amézola llama “ezquizohistoria”⁵, corregir este rumbo “divergente” de la Historia académica y la Historia escolar operando activamente sobre los contenidos prescritos por el Estado, a fin de tornarlos significativos y comprensibles, quizá una pista sea comenzar a pensar que *menos es más*, intervenir desde la formulación cotidiana de nuestros objetivos como *dadores de herramientas*, como *maestros de habilidades*, generando las “*condiciones propiciatorias*”⁶ para el aprendizaje, más que dispensadores de contenidos masticados. Como pudimos observar en el recorrido sobre el diseño curricular vigente en la provincia de Buenos Aires, el volumen mismo de los contenidos atenta contra la posibilidad de un aprendizaje significativo. Operar recortes en este sentido, a través de nuestras planificaciones, nos permitiría profundizar en procesos claves de los cuales se puedan practicar habilidades intelectuales relacionadas con el saber histórico, como el análisis de discursos y la comparación de procesos sociales, políticos y económicos, utilizar la imaginación sociológica como recurso para promover prácticas de empatía y solidaridad. Este enfoque demanda una revalorización de la tarea docente desde los ámbitos universitarios, académicos. La enseñanza del *oficio* del maestro/a no implica en absoluto una renuncia al espíritu crítico del investigador/a, muy por el contrario, se reclaman y enriquecen mutuamente y su encuentro rompe con la inercia que separa ambos saberes.

⁵ Gonzalo De Amézola, “Ezquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar”. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, pp. 13-70 y 96-108

⁶ Jesús Martín Izquierdo, Óp. Cit. pp. 69

La tarea pendiente...

Finalmente, solo a modo de ensayo, de pensamiento en voz alta, diré que creo, hace un tiempo ya, que nuestra tarea como profesores/as de Historia es enseñar a pensar, a criticar, a comparar, es correr el “velo de Maya” del sentido común y no enseñar Historia, la Historia no va a ir a ningún lado, las huellas de los procesos están ahí, solo hay que saber mirar. Son las destrezas intelectuales las que amplían el rango de nuestra mirada y le dan perspicacia y sutileza a nuestra inteligencia. La práctica de estas habilidades puede desarrollarse a través del estudio crítico de un número menor de contenidos enseñados con mayor profundidad, esto demandará de nosotros un manejo profundo de los contenidos y su riqueza y una actitud herética frente a los diseños curriculares y a los discursos establecidos, como dice Pierre Bourdieu, debemos realizar una ruptura con la doxa, con la opinión común, dar espacio a la palabra ilegítima con actitud militante.

Bibliografía:

- **Bourdieu, Pierre:** “*Capital cultural, escuela y espacio social*”. Ed Siglo veintiuno, Buenos Aires, 2012.

- **De Amézola, Gonzalo:** “*Ezquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar*”. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008

- **Hobsbawm, Eric:** “*La historia de la identidad no es suficiente*”, en Hobsbawm, Eric. *Sobre la Historia*, cap. XXI, Crítica: Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1998. Pp. 266-277.

- **Izquierdo, Jesús Martín:** “*Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado*”, en Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda (comps.), *Enseñanza de la historia y memoria*.

- **Romero, L. A.:** “*Enfrentar al enano nacionalista: una mirada a los libros de texto*” (en línea), *Temas de historia argentina y americana*, <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/enfrentar-enano-nacionalista-mirada-libros.pdf>.