

**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 Ravnani-UBA/UNLu)

Patricio Grande (UNLu)

Diego Rols (UNLu)

Natalia Wiornos (UNLu)

Moriones, Valeria.

Profesora y estudiante de la licenciatura de Historia. UNLu.

E- mail: valeriam_07@hotmail.com

Los estudiantes y la legitimidad de la Historia:

Reflexiones desde una experiencia docente

Introducción:

El presente trabajo surge de la reflexión sobre una experiencia docente en escuelas públicas bonaerenses de la zona oeste. Por lo tanto es apenas un insumo, útil para cotejar con otras experiencias, en el marco más amplio de la indagación sobre la distancia entre Historia investigada e Historia enseñada.

Esa experiencia docente registra un escenario de gran dificultad, con notas dominantes entre los estudiantes de desánimo, hastío e incluso hostilidad.

Si este diagnóstico es certero entendemos que obedece a múltiples causas, de las cuales el presente trabajo se circunscribe a postular una de ellas: en la práctica docente, al interior mismo del aula, la justificación de la enseñanza de la Historia esta doblemente erosionada.

Por un lado, el discurso docente no justifica ni la importancia ni el sentido de la Historia, el por qué y el para qué. Así, desde la mirada de los estudiantes, la Historia, una más de las materias del plan de estudios secundarios, carece de valor extra-escolar.

Por otro lado, acotada a la transmisión de contenidos, de resultados, de datos acabados, la enseñanza de la Historia no se justifica en sus fundamentos científicos. De este modo el papel de los estudiantes, sin el estímulo de desafíos cognitivos, se reduce a la incorporación de información de procedencia no explicitada.

El objetivo de este trabajo es revisar ese vacío de justificaciones, y ofrecer algunas ideas que intentan recuperar la legitimidad de la enseñanza de la Historia en términos de utilidad y científicidad.

Un escenario de dificultades.

En este breve apartado, tomando en cuenta las problemáticas experimentadas en la práctica docente, se intenta ampliar la mirada sobre un conjunto de dificultades confluyentes: la desarticulación del vínculo educativo; los imaginarios contrapuestos en torno a la educación pública- privada; la condición aislada del trabajo docente; los efectos de la exclusión en el plano del conocimiento.

El escenario de dificultad anticipado se hace manifiesto en la fragmentación de la propuesta docente en la clase por interrupciones constantes (conflictos entre los estudiantes, distracciones, desmotivación, indiferencia, hostilidad, desinterés por la materia y en ocasiones interés captado por cuestiones ajenas: celular, chat, juegos, charlas, etc.).¹

Cabe precisar que este cuadro es una generalización en dos sentidos. Por un lado, no siempre se encuentra este nivel de dificultad y asimismo también existen grupos reducidos de estudiantes que manifiestan interés por la materia.

Quizá en un contexto de malestares evidentes en las escuelas públicas y de oferta y marketing crecientes de educación privada, la asistencia a las escuelas públicas sea percibida por los propios estudiantes como consecuencia de una imposibilidad material.²

¹ Una estrategia docente a desarrollar consistiría en buscar la intersección entre estos intereses ajenos y la propuesta de la materia.

² Si bien el tema amerita un análisis detallado, ciertas dificultades estructurales de la escuela pública, en contraste con la escuela privada, podrían sustentar en el plano subjetivo concepciones de “ciudadanía patrimonial” originadas en los noventa y aún no desterradas. Según esta concepción el acceso a determinados bienes y servicios depende de la disponibilidad de recursos.

De hecho, quienes asisten a las escuelas de dependencia estatal son jóvenes pertenecientes, en su mayoría, a sectores populares.

En este contexto de desvalorización de lo público-institucional la legitimidad de lo enseñado es una tarea que recae con fuerza en los docentes.³

En este marco, el conjunto de materias, antes que la ocasión de adquirir conocimientos y aptitudes, es vivenciada como el mero pasaje obligado, agobiante o insípido, para la obtención de una acreditación.

Ese vacío de expectativas en torno al conocimiento, esta instrumentalización o degradación de las materias a instancias del pasaje escolar, también puede ser leído en términos de exclusión. Como sostiene Tenti Fanfani, “los excluidos del conocimiento no tienen consciencia de lo que se los ha excluido” (Tenti Fanfani: 2004).

Como contrapartida a este escenario de dificultades, se puede consignar que la apertura de nuevas universidades públicas y la recuperación del empleo durante los últimos gobiernos estimulan la consecución de un título para acceder a instancias de educación superior u obtener un mejor posicionamiento en el mercado laboral. Toda formación y toda acreditación resultarían banas sin un escenario futuro de posibilidades concretas, como ocurrió en los 90’ en nuestro país y actualmente ocurre en otras latitudes.

Caracterizar la práctica docente.

Entendemos que parte de la práctica docente, reduce el conocimiento a un sentido meramente escolar. Algo que es necesario resolver en aras de obtener un título, pero que carece de valor puertas afuera de la escuela.

Los docentes no explicitamos el valor social de lo que enseñamos, quizá suponiendo erróneamente que los estudiantes ya están anoticiados sobre aquello.

³ “... Cuando entra en crisis o se debilita la autoridad (entendida como prestigio, reconocimiento o valor social) de la escuela, el maestro puede verse obligado a ganarse el reconocimiento de los aprendices por sus propios medios...” Tenti Fanfani, E (2004) “Sociología de la Educación”, Universidad Nacional de Quilmes, Pág. 101.

Así, el docente suele eludir la pregunta fundamental acerca de qué es la Historia para aquellos que no son especialistas en Historia.

Otra característica de la práctica docente podría provocar el desinterés de los estudiantes. Se trata de la presentación de datos acabados.

Por un lado, esto oscurece la práctica científica que dio origen a esos datos, que quedan reducidos, así, a “artículos de fe” dictados por un docente más próximo a un sacerdote que a un cientista social. Por otro lado actúa reduciendo el papel de los estudiantes al de meros consumidores de contenidos, que se acumulan en la carpeta, sin ser convocados a otra actividad intelectual que la memorización. Como decía Marc Bloch, “el espectáculo de la investigación, con sus éxitos y fracasos, no es casi nunca aburrido. Lo acabado es lo que destila pesadez y tedio” (Bloch, 1949: 73).

Cabe agregar que esta caracterización de la práctica, que es en principio autocrítica y que sólo tentativamente podría extenderse al conjunto de los docentes, se vincula con las deficiencias de la etapa formativa.

Legitimar la enseñanza de la Historia.

Historia, ¿para qué?

“¿Cómo, si el objeto de nuestro estudio son los Hombres, y estos no nos entienden no tener el sentimiento de que no cumplimos nuestra misión sino a medias?” (Bloch, 1949: 88)

Para desplazar a la Historia en el imaginario de los estudiantes de una utilidad meramente escolar, entendemos que el primer paso consiste en echar luz sobre la importancia, la densidad, de los relatos históricos en la configuración social del presente. La Historia no es un relato oxidado de cosas muertas, una ociosa o nostálgica referencia al pasado, que se evoca por prescripción escolar. La Historia influye en el presente, condiciona valores, modos de interpretación, visibiliza e invisibiliza actores y procesos, en síntesis busca influir en el comportamiento social.

No se trata sólo de advertir acerca de la influencia de aquello que el docente transmitirá a lo largo del curso, se trata de destacar la temprana influencia que los discursos históricos, de índole diversa, ejercen en todas las personas: relatos académicos (la conmemoración de una efeméride en un acto de jardín de infantes, por ejemplo) y no académicos (retazos de episodios históricos en boca de no especialistas; películas de la tv sobre acontecimientos, etc.); relatos que han influido a través de lo enunciado y de lo omitido.

Cada estudiante de nivel secundario tiene ya en su sentido común una particular versión de la Historia que apuntala una particular cosmovisión.⁴ A este respecto, el objetivo es que los propios estudiantes puedan sopesar esa versión, su sesgo particular y esa influencia. Dijo Gramsci: “el punto de partida de cualquier elaboración crítica es la toma de consciencia de lo que uno realmente es; es decir, la premisa *conócete a ti mismo* en tanto que producto de un proceso histórico concreto que ha dejado en ti infinidad de huellas sin, a la vez, dejar un inventario de ellas. Por tanto, es un imperativo comenzar por recopilar ese inventario” (Gramsci, 1981).

Se trata de advertir acerca de los usos políticos de la Historia; de explicitar las nociones históricas inadvertidamente incorporadas.

(En una clase se preguntó a los estudiantes si, más allá de las diferencias de género, de los roles, etc. todos los presentes compartían la identidad de pertenencia a los sectores populares. Los estudiantes aprobaron esa pertenencia y a continuación se preguntó si alguien podía contar, con cierto detalle, algún episodio o proceso vinculado con la historia de los sectores populares: luchas, reivindicaciones, formas de organización, logros... Los estudiantes permanecieron en silencio. Entonces se leyó el siguiente fragmento de Rodolfo Walsh: “Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes ni mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas. (Walsh, 1969)

Escrita en el presente, la Historia desde su enfoque específico, es uno más de los discursos que buscan influir en cada coyuntura.

⁴ Esto es así por débiles o escurridizos que sean los conocimientos históricos que manejan los estudiantes. “...la memoria (por definición, memoria del pasado) puede ser *manipulada* (...) pero no *aniquilada*. La memoria despojada del acontecimiento X no es un lugar en blanco, sigue siendo memoria histórica, sólo que de una historia diferente, una historia que no contiene el acontecimiento X” (Bauman, 2015:47)

Con los estudiantes, es preciso enfatizar un tipo de trabajo que explicita la potencialidad de la Historia.

En este mismo sentido conviene la explicitación por parte del docente del propósito que tiene su particular modo de interpretar y transmitir los procesos históricos. En favor de la claridad de esa elección, de su especificidad, puede ofrecerse el contraste con otros modos posibles de abordar la Historia.

En nuestro caso, identificados con los sectores populares, a los que pertenecemos y entre los cuales desempeñamos nuestra tarea, asumimos la perspectiva de la historia de las clases populares entendida como la historia de la gente del común, esos “conglomerados sociales multifacéticos que comparten un status subordinado. (...) no para darle una importancia política que no siempre (ni necesariamente) hayan tenido sino para explorar una dimensión desconocida del pasado que quizás obligue a revisar y replantear otras explicaciones” (Fradkin, 2008: 10)

- La desnaturalización como sentido de la Historia.

Entendemos que una de las contribuciones de la Historia al pensamiento crítico consiste en la potencialidad de desnaturalizar. Allí donde la realidad es presentada como natural y por lo tanto como ineluctable, nuestra disciplina puede recuperar su condición histórica y social y por lo tanto modificable.

La naturalización opera por el peso específico del presente. El historiador británico Thompson ha sostenido que “muy pocas veces en la historia (...) una clase dominante ejerce la autoridad por medio de la fuerza militar, o incluso económica, directa y sin mediación. La gente nace en una sociedad cuyas formas y relaciones parecen tan fijas e inmutables como la bóveda celeste. El ‘sentido común’ de la época está saturado por la ensordecedora propaganda del *statu quo*; pero el elemento más poderoso de esta propaganda es, simplemente, el hecho de que lo que existe, existe” (Thompson, 2000: 26)

En términos de la naturalización como estrategia ideológica de los sectores dominantes, el semiólogo Roland Barthes sostuvo que la edificación de mitos procede a través de la mutilación de lo histórico: “el mundo entra en el lenguaje como una relación dialéctica de actividades, de actos humanos; sale del mito como un cuadro armonioso de esencias. Se ha

operado una prestidigitación que trastoca lo real, lo vacía de historia y lo llena de naturaleza, despoja de sentido humano las cosas de tal modo, que las hace significar que no tienen significado humano” (Barthes,2012: 238)

La Historia rompe con la naturalización al introducir lo social; la noción de cambio, de proceso y la problemática de la causalidad; al develar matrices ideológicas de ideas pretendidamente neutrales; al detallar las singularidades de otras épocas que singularizan nuestra propia época; al recuperar las voces silenciadas; al introducir la noción de conflicto, los debates y alternativas en cada coyuntura. Siempre que no se trate de una “historia lineal (...), que nos impide ver que en cada momento del pasado ha existido una diversidad de futuros posibles” (Fontana, 2003: 18)

Para introducir esta problemática en el aula pueden considerarse tres posibles formas, con un primer paso sencillo y asequible. 1. La propuesta de un ejercicio introspectivo para que los estudiantes registren algún cambio en el transcurso de su vida en referencia a gustos, opiniones, actitudes, prácticas, etc. 2. Partiendo del significado de palabras de uso corriente, el docente puede dar cuenta del cambio de significado de esas mismas palabras a través del tiempo. Por ejemplo el significado actual de las palabras *villa* y *vecino* puede ser contrastado con el que tenían en la época colonial. 3. Cualquier objeto sensible, como los propios objetos que hay en un aula, puede ser el punto de partida de un ejercicio de desnaturalización, como el que desarrolló Marx en referencia a un bosque de cerezos⁵.

- El derecho al conocimiento histórico.

Si las versiones históricas ejercen una clara influencia, si condicionan el comportamiento, la medida del protagonismo de cada persona también es resultado de su capacidad de selección crítica del conocimiento histórico. Bajo esta

⁵ Recordemos que, polemizando con Feuerbach, Marx sostenía que: “no entiende que el mundo sensible que lo rodea no es algo dado desde la eternidad, siempre igual a sí mismo. Es un producto histórico, generado a partir de la actividad de una larga serie de generaciones, donde cada una se apoya en hombros de la anterior, y va desarrollando su industria y su comercio, y modificando su organización social en virtud de las nuevas necesidades que se generan. Incluso los objetos de la *realidad sensible* más inmediata le son dados a Feuerbach por el desarrollo de la sociedad, el comercio y la industria. Por ejemplo, si Feuerbach puede observar cerezos en nuestras tierras es porque los comerciantes de otras épocas los importaban. Esto mismo ocurre con la mayoría de árboles frutales que crecen sobre el suelo europeo. Unos siglos atrás no los hubiera visto. Así pues, su *realidad sensible* es producto del desarrollo de una sociedad determinada en un período determinado” (Marx y Engels, 1999: 63-64)

comprensión, el conocimiento histórico, antes que una prescripción escolar, es una necesidad y un derecho.

Un modo de tratar con el conocimiento histórico.

El pleno ejercicio del derecho al conocimiento histórico comporta una formación de los estudiantes que, lejos de la indiscriminada incorporación de datos, apunte a la dotación de ciertos criterios que les permitan actuar selectivamente. En tal sentido, el conocimiento de requisitos específicos de la disciplina (por ejemplo, en orden a la necesidad de contar con fuentes, desarrollos interpretativos, jerarquizaciones y clasificaciones, explicaciones multicausales, evitar anacronismos, indagar el emisor, el contexto de producción ya sea de la fuente primaria y/o secundaria, etc.) se presentarán en calidad de exigencias de lectores críticos.

Entendemos que un buen lector de Historia es el que tiene capacidad de discriminar cuáles conocimientos merecen y cuáles no merecen ser incorporados, en base a criterios definidos. El buen lector, selecciona y es esa capacidad de selección lo que el docente debe edificar: “...al hablar de la importancia de la enseñanza (de la historia), pienso mucho menos en la cantidad de conocimientos que se puedan proporcionar a los alumnos que en las posibilidades de enseñarles a pensar, enseñarles a dudar, a que no acepten los hechos que contienen los libros de historia como datos a memorizar - a la manera de certezas parecidas a las que se enseñan en el estudio de las matemáticas-, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar, para que se acostumbren a mantener una actitud parecida ante las certezas que les querrán vendar cada día unos medios de comunicación domesticados” (Fontana, 2003: 23)

En el sentido de propiciar una lectura selectiva, no es casual que Marc Bloch, dirigiéndose a un público amplio, en un libro que intentaba dar respuesta al sentido de la Historia, optara por revelar el proceder de los historiadores (Bloch, 1949).

En ocasiones como las descritas al comienzo de este trabajo, donde el vínculo educativo se muestra extremadamente difícil, el docente tiende a simplificar o a reducir el nivel de su

propuesta y de este modo, inadvertida y paradójicamente, acaba abonando la “chatura” que lamenta.

¿Qué pasaría si en vez de reducir la complejidad la aumentamos, suponiendo que una mayor complejidad comporta un atractivo mayor?; ¿y si el estudiante, antes que incorporar datos acabados, actividad mecánica y desprovista de todo desafío o tensión, se aproximara a la actividad del investigador?; ¿y si el estímulo que sirvió para generar conocimiento sirviera también para transmitirlo?

En “La atracción del archivo”, Arlette Farge subraya la calidad diferencial del trabajo con archivos en tanto “efecto de realidad”, que difícilmente aporten las mediaciones bibliográficas, y que opera en un plano sensitivo, e incluso táctil (Farge, 1991). ¿La visita a archivos, el contacto con investigadores, la posibilidad de realizar simulacros de investigación, no resultarían métodos eficaces para romper con el peso agobiante de las abstracciones?

Consideremos dos modos diferentes de trabajar una misma temática.

Un docente quiere dar cuenta de la condición de los sectores subalternos de la sociedad colonial hispano-americana. El docente puede elegir al interior de la siguiente alternativa.

O bien elige brindar una síntesis de esa problemática, de modo oral y a lo largo de unos breves minutos; y luego dictarla, para que los estudiantes puedan memorizarla y repetirla en ocasión de un examen.

O bien puede presentar a los estudiantes la selección de tres documentos diferentes, de episodios diferentes, ocurridos en diferentes momentos y espacios coloniales, e invitarlos a detectar si en tales documentos aparecen aspectos comunes que permitan caracterizar la condición de los sectores subalternos.

A favor de esta última propuesta, que parte de situaciones concretas, palpables, llamativas, se recupera el estímulo de un desafío intelectual haciendo al estudiante partícipe de la construcción de un conocimiento.

Actividades de ese tipo adquieren un atractivo especial si son desarrolladas en un archivo. Quizá esta sea una forma óptima de que los estudiantes tomen nota de la científicidad de la Historia. Naturalmente, una actividad de este tipo exigiría, entre otras cosas, algunas visitas

previas del docente al archivo para establecer sobre qué series de documentos van a trabajar los estudiantes.

En conclusión.

Partiendo de apreciaciones críticas sobre la práctica docente, este trabajo intenta discutir propuestas frente a la deslegitimación de la disciplina entre los estudiantes.

Naturalmente no se pretende abordar la totalidad del problema, ciertamente difícil, ni se aspira a brindar recetas mágicas; sino estimular la búsqueda de respuestas en el marco de espacios colectivos.

Esas propuestas, introduciendo modificaciones en la práctica docente tendientes a subrayar tanto el valor social como la científicidad de la Historia, persiguen dos objetivos complementarios: que los estudiantes, al tomar nota de la fuerte incidencia de los relatos históricos, visualicen el conocimiento de la Historia como un derecho; y al mismo tiempo se asomen al placer de una aventura intelectual.

Sobre este último aspecto, vinculado a un goce intelectual, observaba Marc Bloch: “cuidémonos de quitar a nuestra ciencia su parte de poesía. Cuidémonos sobre todo, como he descubierto en el sentimiento de algunos, de sonrojarnos por ello. Sería una formidable tontería pensar que por tan poderoso atractivo sobre la sensibilidad, tiene que ser menos capaz también de satisfacer a nuestra inteligencia” (Bloch, 1944: 13)

Bibliografía:

- ✓ Barthes, R (2012) Mitologías. Bs As, Siglo XXI.
- ✓ Bauman, Z y Donskis, L (2015) Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. CABA, Paidós.
- ✓ Bloch, M (1949) Introducción a la Historia. México, FCE.
- ✓ Farge, A (1991) La atracción del archivo, Valencia, Institucio Alfons el Magnanim.
- ✓ Fradkin, R.O (2008) “¿Y el pueblo dónde está? La dificultosa tarea de construir una historia popular de la revolución rioplatense”, en Fradkin, ed. ¿Y el pueblo dónde

está? Contribuciones para una historia popular de la revolución de independencia en el Río de la Plata, Bs As, Prometeo.

- ✓ Fontana, J (2003) “¿Qué Historia enseñar? En Dossier Clío & Asociados. La Historia Enseñada, N° 7.
- ✓ Gramsci, A (1981) Cuadernos de la cárcel, México, Ediciones Era.
- ✓ Marx, K Y Engels, F. (1999) Ideología Alemana. 1. Feuerbach. Contraste entre el materialismo y el idealismo, Buenos Aires, ed. NEED.
- ✓ Tenti Fanfani, E (2004) “Sociología de la Educación”, Universidad Nacional de Quilmes.
- ✓ Thompson, E.P (2000) Agenda para una Historia radical, Barcelona, Crítica.