

Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año.

Viviana Pappier

Universidad Nacional de La Plata

Introducción

La reforma educativa de los '90 suscitó acaloradas polémicas en distintos sectores de la sociedad, reafirmando que el escenario educativo es un espacio de lucha en el cual puede verse cómo se va construyendo el discurso oficial acerca de las políticas a implementar. El debate se centró en las nuevas características de la organización político-administrativa del sistema educativo, su estructura y niveles de enseñanza, y la reformulación de los diseños curriculares.

Desde el discurso político-educativo oficial se priorizó la necesidad de que la escuela facilitara herramientas para contribuir a la democratización de la sociedad, proporcionando el aprendizaje de mecanismos institucionales y políticos que sostuvieran una vida basada en la tolerancia y la responsabilidad ciudadana.¹ Este apareció como uno de los objetivos de la reforma educativa cristalizado en la ley federal de educación dictada en 1993 y en la ley de educación de la provincia de Buenos Aires.

De este modo, y particularmente a partir de esta legislación, se ha colocado a la escuela como uno de los pilares fundamentales en la construcción de una moderna ciudadanía. La misma, desde los soportes discursivos de la actual reforma, responde a un imperativo de integración social y considera que la escuela debe impartir una educación actualizada, ajustada a la obtención por parte de los alumnos de saberes competentes que les permitan ubicarse en mejores condiciones para su inserción en el campo laboral.²

El presente trabajo intenta contribuir al debate abierto acerca de los problemas presentes en la enseñanza de las Ciencias sociales y en particular la Historia en el Tercer Ciclo de EGB para la Provincia de Buenos Aires, luego de la reforma educativa, reconociendo que aún es escasa la producción bibliográfica sobre ella y, generalmente, está centrada en sus normativas.

Las leyes sancionadas a partir de la reforma pertenecen al ámbito de la normativa por lo cual se espera que los sujetos a quienes están dirigidas acaten sus disposiciones traduciéndolas en acciones o prácticas concretas que en este caso tienen como ámbito de realización por excelencia el aula. Sin embargo, no existe una relación lineal entre prescripciones y prácticas escolares. En su implementación entra en juego la apropiación que realizan los sujetos involucrados, con sus propias concepciones pedagógicas y disciplinares, quienes actúan en instituciones que poseen una determinada cultura escolar y están inscriptas en contextos particulares.³ Pese a no existir una correlación lineal entre normas y prácticas, al tener las primeras un carácter prescriptivo se constituyen en instrumen-

tos de persuasión que van creando relaciones de poder, categorías y distinciones acerca de cómo pensar la realidad, que direccionan y promueven determinadas prácticas políticas y escolares.⁴

Por lo expuesto no puede pensarse el ámbito educativo como el resultado lineal y homogéneo de las políticas definidas desde el Estado, siguiendo a grandes rasgos los marcos provenientes de la teoría de la reproducción o del funcionalismo. Es necesario recuperar el protagonismo de los actores educativos, no para caer en un reduccionismo voluntarista, donde los actores individuales ignoran en sus prácticas educativas las estructuras sociales en las que se encuentran inmersos, sino para concebir el espacio educativo como un lugar donde entran en juego múltiples determinaciones y sujetos, que intervienen en él, en procesos signados por conflictos y contradicciones. Esto significa por un lado retomar aportes de las teorías de la resistencia, que resaltan la capacidad de “resistencia simbólica” de los actores escolares frente a la hegemonía cultural del Estado en determinado momento histórico.⁵ Pero por otro lado, implica complementar las tradicionales miradas macro-sociales con los enfoques en el nivel micro-social, a partir de los estudios etnográficos que permitan captar lo heterogéneo y particular de procesos educativos. Como señalan Rockwell y Ezpeleta, “al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar consideramos poder acercarnos de forma general a las formas de existencia material de la escuela, y revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar”.⁶ Esto no implica olvidar que las instituciones educativas se insertan en un marco histórico y social determinado. Para Rockwell y Ezpeleta el concepto de vida cotidiana de Heller, así como los conceptos gramscianos de sociedad política y sociedad civil, les sirven para definir la escuela precisamente como un espacio de negociación, resistencia, y lucha dentro del Estado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el objetivo de este trabajo es comenzar a indagar la modalidad con que se traducen en las prácticas escolares concretas los cambios incorporados prescriptivamente por la reforma educativa para la enseñanza de la Historia. Para ello, en esta primera etapa, se utilizan como fuentes las carpetas de clase de Ciencias sociales de alumnos que han cursado el 7º año de la EGB en escuelas públicas dependientes de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires. Las carpetas de clase constituyen una vía posible de abordaje a la problemática estudiada, ya que en ellas aparecen cristalizados algunos aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desenvuelven en el aula.⁷ Su análisis proporciona ciertos elementos para reconocer cuáles fueron las rupturas producidas a partir de las propuestas de la reforma y establecer las continuidades que a pesar de ella se mantienen con la cristalización de las tradiciones escolares.

Tres de las carpetas consideradas pertenecen a alumnos que transitaban por escuelas normales nacionales de la ciudad de La Plata, que luego de la Ley Federal de Educación pasaron a depender de la provincia. Dos son del ex Normal 1, actual EGB N° 127 y una del ex Normal 2, actual EGB N° 128. Estas escuelas, a pesar de la descentralización educativa, siguen siendo escuelas muy tradicionales ubicadas en el centro de la ciudad, y los alumnos que asisten a ella son generalmente de clase media, hijos de profesionales o de comerciantes que aún tienen esperanzas en una escuela pública, laica y gratuita. La carpeta restante pertenece a una alumna que cursó su 7º año en la EGB N° 14 de la ciudad de Berisso, escuela que posee la mayor matrícula de dicho lugar. La misma gozó

hasta el año 2002 del plus de desfavorabilidad, por situarse en lo que fue un asentamiento de la periferia del gran La Plata. A ella asisten chicos provenientes de barrios y asentamientos muy pauperizados de Berisso y La Plata, pertenecientes en su mayoría a familias numerosas, donde los padres, en la mayor parte de los casos, con un nivel de instrucción que no supera el primario, están desocupados, son beneficiarios de los planes asistenciales del Estado y en las mejores ocasiones logran obtener algún precario trabajo temporario. La elección de la escuela pasa fundamentalmente por la cercanía y por la posibilidad de los alumnos de acceder a su comedor.

En las carpetas se analizarán los registros escritos de las estrategias didácticas desarrolladas, tratando de lograr un primer acercamiento a la concepción de historia enseñada que tienen los docentes intervinientes. Si bien la mirada que éstos tienen acerca de la disciplina histórica podría investigarse a partir de entrevistas, en este trabajo lo que se busca es rastrear la modalidad concreta que asume al desplegarse en la práctica, retomando lo que aparece explicitado como contenido enseñado, teniendo en cuenta la importancia de la escritura como principio de autoridad en la escuela.⁸ Se analizarán, a partir de las actividades registradas los criterios de los docentes para la selección de contenidos, teniendo en cuenta por un lado la conocida ampliación de César Coll⁹ del concepto mismo de contenido y, por otro, los criterios de significación social y relevancia aportados por Ausubel,¹⁰ ambos retomados en los Contenidos Básicos Comunes de la Reforma. A partir de los mismos se analizará la concepción de Historia que aparece enseñada, indagando especialmente los conceptos de sujeto, espacio y tiempo registrados en las carpetas.¹¹

Cabe aclarar que no se intenta ver si las prescripciones se adecuan o no con las prácticas, o visualizar si son contradictorias las conceptualizaciones que hacen los docentes acerca de la Historia y los contenidos trabajados concretamente en su enseñanza. El objetivo pasa por develar el espacio de la enseñanza como un lugar donde entran en juego diferentes interpretaciones acerca de la didáctica y de la disciplina, evidenciando numerosas tensiones entre los aparentes consensos acerca de la enseñanza de la historia y las estrategias didácticas desplegadas en las clases de Ciencias sociales.

¿La renovación de los contenidos llegó al aula?

En torno a la nueva conceptualización de los contenidos formulada por Coll y retomada por la reforma, en las carpetas se evidencia, en general, una abundancia de los llamados contenidos conceptuales, limitándose los mismos a una acumulación de datos o de hechos que no logran articularse con conceptos o con ejes que permitan ordenarlos tal como se pensaba en la definición de este tipo de contenidos. Predomina el dictado de información o la búsqueda de la misma a través de preguntas que enmarcan los temas que los alumnos deberán recolectar del manual o la fotocopia indicada.

Como en todas las carpetas se pueden encontrar contenidos conceptuales reducidos a una enunciación de hechos y datos, presentaré tres ejemplos para ilustrar.

En la carpeta de la EGB N° 14, luego de trabajar a partir de un esquema la definición de Ciencias Sociales, aparece una actividad donde el aprendizaje de los alumnos se limita a la búsqueda de términos tan disímiles y dificultosos de ser aprehendidos como ciencia, civilización, hipótesis,

sedentario, año, cronología, consecuencia... y siguen hasta redondear las cuarenta palabras con las cuales, según el título, los alumnos se encontrarán durante todo el año.

En otra parte de la carpeta se encuentra el siguiente cuestionario:

“La antigua Grecia: ¿dónde y cuándo surgen los primeros estados del mundo griego?, ¿cómo se organiza la civilización cretense?, ¿qué ocurrió entre el 800 y 500 a.C.?, ¿a qué se llamó guerras médicas?, ¿en qué se basaron las ciudades?, ¿a qué se llamó acrópolis?, ¿qué era el Ágora?”

Esta actividad continúa con las mismas características en la clase siguiente con el título “Seguimos investigando”, hasta llegar a la totalidad de 23 preguntas.

En la carpeta N° 1 de la EGB N° 127 en una actividad de evaluación aparecen pedidos los ríos importantes de la Mesopotamia, las principales ciudades de Súmer y de Akkad, el nombre de las instituciones y los nombres de los dioses principales de Babilonia y Súmer. Como la actividad fue corregida con nota numérica y los datos relevados aparecían en hojas anteriores en forma de cuadro, infiero que predominó en el momento de evaluación la mera repetición de los mismos.

Ambos ejemplos permiten ver que los docentes buscan a través de sus estrategias didácticas que los alumnos encuentren en sus libros cierta información o que la recuerden, sin que se incluya como deseable para ellos el aprendizaje de relaciones entre datos, el establecimiento de jerarquizaciones, la explicación de algún proceso social o acontecimiento. Esto no significa que el manejo de información y su memorización sea en sí mismo algo negativo. El problema es que se reduce a un fin, como se puede observar en estos ejemplos, y no se toma como un medio para que los adolescentes puedan construir conceptualizaciones más complejas. Como dice Silvia Finocchio: “poner en juego un marco conceptual desde el cual se aborda la disciplina permite organizar la información, jerarquizarla y aportarle sentido. Pero enfatizar la importancia del marco conceptual obliga también a darle importancia a la información. No es posible enseñar conceptos sin trabajar la información que da cuenta de los mismos. Comprender determinados conceptos significa comprender el papel de éstos como organizadores de información.”¹²

En relación con los contenidos actitudinales, un registro singular lo constituye la presencia de una sola actividad presente en la carpeta N° 2 de la EGB N° 127 donde se propone a los alumnos un debate. La actividad consiste en discutir grupalmente acerca de los inventos de la prehistoria y su influencia para la humanidad. Los chicos deben elegir entre la rueda, el fuego, el arado, la metalurgia y la agricultura. Luego, deben fundamentar su elección elaborando un texto. Por último, deben exponerlo y defender su postura frente al resto del curso. De los cuatro registros ésta es la única propuesta que invita a los alumnos a una toma de posición y a una discusión grupal de los temas trabajados. En el resto de las actividades registradas parece predominar lo que Paulo Freire llamó la “concepción bancaria de la educación”, donde predomina una actitud pasiva frente al conocimiento y con sus pares y el docente mismo, sin que medie una construcción del conocimiento en términos históricos, ni se vea en ello la necesidad de discutir en forma fundamentada entre pares.

Con respecto a los contenidos procedimentales es interesante ver desde qué enfoque didáctico se abordan los trabajos de investigación, la lectura e interpretación de fuentes y la elaboración de mapas conceptuales.

En todas las carpetas aparecen registrados pedidos de información acerca de diferentes temas (La evolución del hombre, Egipto, Grecia, etc.) Se observan fotocopias de imágenes, fotografías bajadas de internet, extensos listados de datos (cronologías, dinastías, nombres de dioses) pero no hay un trabajo sobre los mismos. Las docentes y los alumnos entienden por investigación la mera acumulación de información, de datos sueltos que no tienen necesidad de ser revisados o trabajados. En la carpeta N° 1 de la EGB N° 127 hay un trabajo considerado de “investigación” donde si bien hay muchas hojas donde se acumula información acerca de la cultura griega, el docente puso énfasis en la forma de presentación del mismo. Dio pautas concretas acerca de las partes que debían aparecer en el trabajo: Introducción, desarrollo, ilustraciones, conclusión, bibliografía, anexo e índice. Sin embargo, no hay una propuesta por parte de los docentes que intente que los adolescentes puedan intervenir en el proceso de pensar la Historia y de construir conocimiento a partir de la elaboración de hipótesis, la confrontación de fuentes, su análisis y la producción de conclusiones.

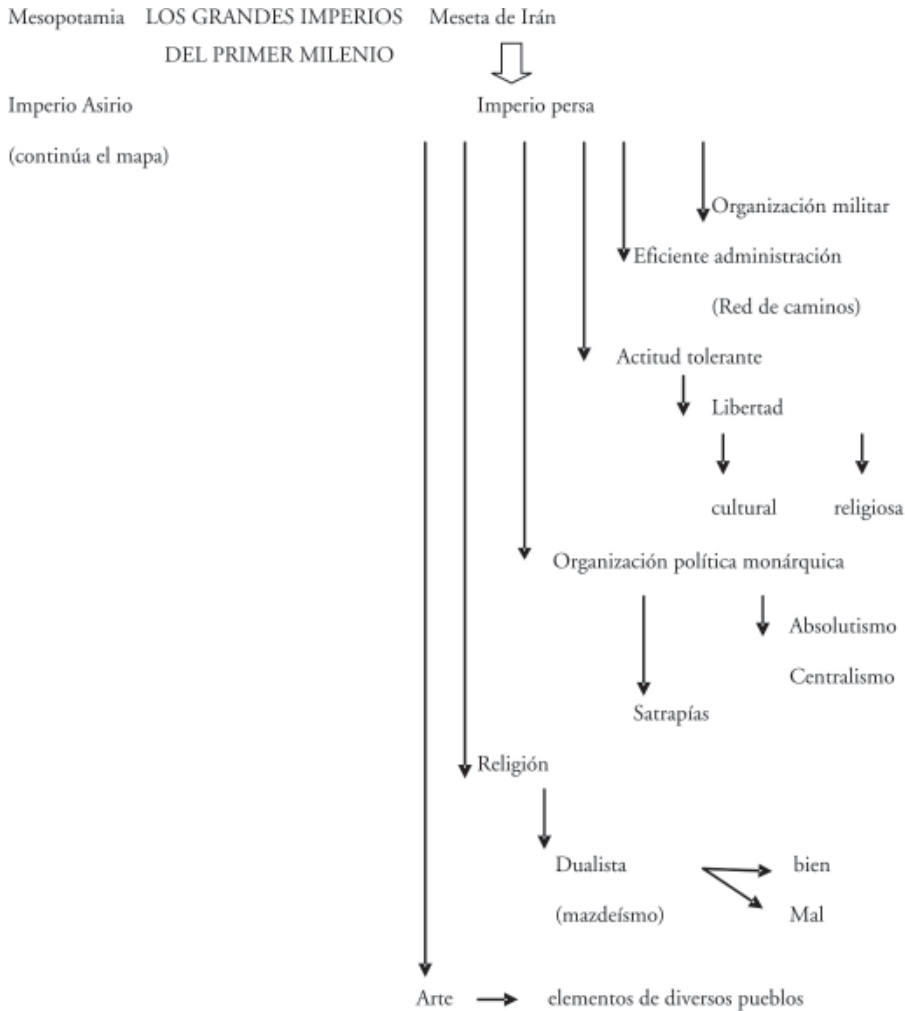
Relacionado con esto último, otro recurso didáctico que no aparece frecuentemente es la utilización de fuentes. En la carpeta N° 1 de la EGB N° 127 se registra un trabajo práctico con fuentes históricas primarias para trabajar Grecia arcaica. Una de ellas se titula “Lo sagrado y lo profano” y pertenece a un fragmento de la Odisea de Homero. Las preguntas formuladas por La docente son:

“1. Explica qué es lo sagrado y lo profano; 2. ¿A qué se refiere el texto?; 3. ¿Quién fue Homero?”

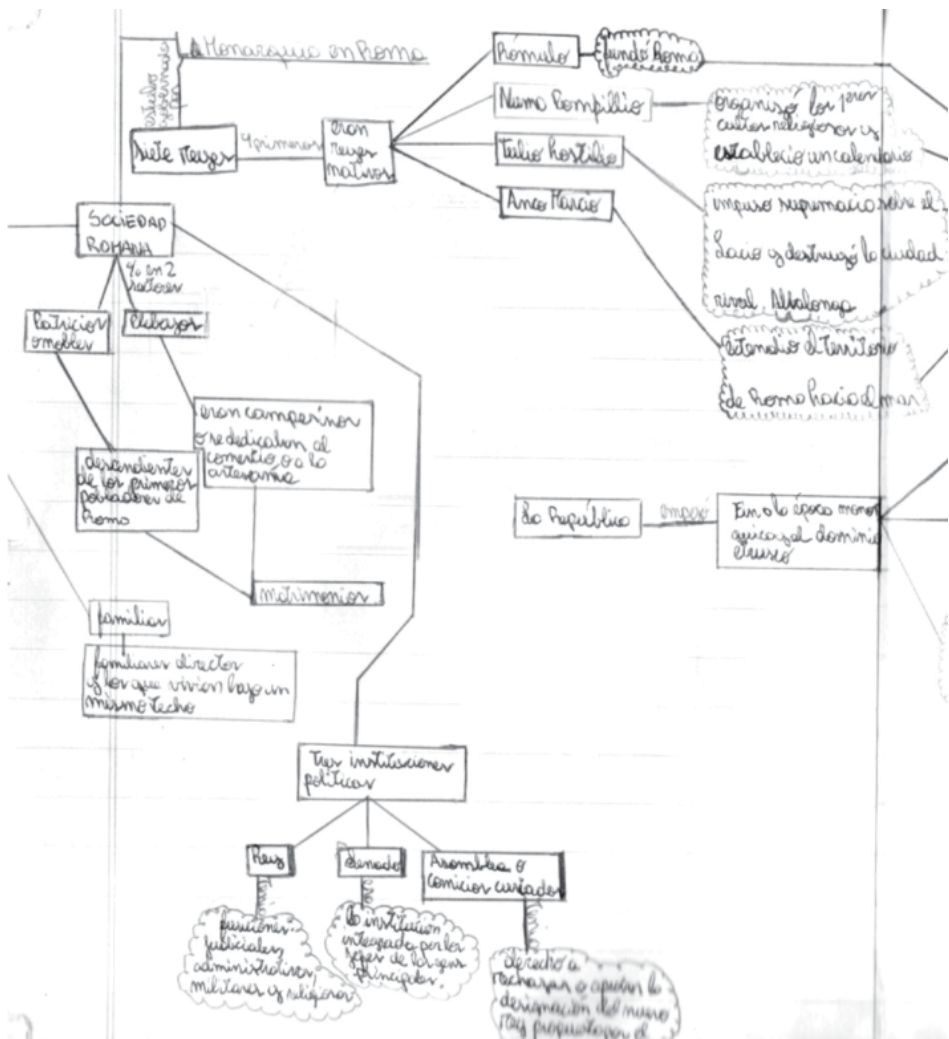
Sólo la segunda puede ser contestada a partir de la lectura de la fuente. Si bien es importante que los alumnos puedan hacer un análisis externo de la fuente y conocer quién es su autor, en este caso la utilización de este recurso nuevamente queda limitada a la lectura de información. No plantea ningún problema que lleve al alumno a buscar para su resolución la interpretación de la fuente, su análisis o su comparación con otra fuente que abordara la misma temática pero que aportara otros datos o una visión diferente acerca de un mismo problema. Sin embargo, fue en esta carpeta donde para la presentación de las Ciencias Sociales aparecieron afirmaciones tales como “todo es según con los ojos que se mire” y los chicos, a partir del manual (7° año de Ciencias sociales de Editorial Santillana), deben explicarlas. La mayor parte de la información aparece copiada textualmente, no hay una reelaboración por parte de la alumna en sus respuestas: “Se comprende una realidad social desde los propios valores, experiencias y ciencias. En ciencias sociales un mismo hecho puede ser interpretado de diferentes maneras”. No hay una interpretación única. Luego aparece una copia fragmentada, titulada como resumen de Geografía e Historia extraído del mismo manual. En la página siguiente se ve un esquema acerca de las fuentes de la Historia y sus divisiones en gráficas, escritas, orales, pero no aparece el agrupamiento de primarias y secundarias.

Por último, los llamados mapas conceptuales se registran excesivamente en la carpeta de la EGB N° 128. La docente utiliza este recurso de diferentes formas. A partir de él puede presentar un tema que luego los chicos deberán explicar en sus carpetas con la información de algún manual. En otras ocasiones, a través del dictado de las cuestiones que se van a trabajar, pide información acerca de las mismas y luego los mismos alumnos construyen un mapa conceptual. A través de la lectura de este registro se evidencian dos problemas: uno referido a los supuestos de la docente acerca de lo que es un mapa conceptual y el otro en relación con los aprendizajes logrados a través de su utilización. En

torno al primer problema la docente identifica mapa conceptual con cuadro sinóptico. Ambos tienen la utilidad de ordenar información, pero la particularidad de los mapas conceptuales es que permiten organizar conceptos y esquematizar las relaciones establecidas entre los mismos. Entre los cuadros aportados por la docente puedo tomar el siguiente como ejemplo, reproduciendo una parte del mismo.



Por lo expuesto no parece un mapa conceptual, pero tampoco permite ver la información en forma ordenada. El otro problema está vinculado con la apropiación que el alumno hace de este recurso en sus propios aprendizajes. La consigna de la actividad registrada dice: "Confeccionar un mapa conceptual bajo el concepto: la monarquía en Roma. Incluir: reyes, organización social e instituciones y fin de la monarquía". A continuación reproduzco parte del mapa que realizó el alumno.



A partir del registro no parece que este recurso, utilizado a lo largo de año, haya guiado el aprendizaje del alumno en su construcción de los conocimientos. A través de su lectura puede interpretarse que el mismo tiene dificultades para seleccionar información y organizar sus ideas principales, identificando los distintos planos de lo social y lo político. Pero el problema principal pareciera ser que el docente da por sobrentendido que el alumno maneja todos estos procedimientos y que no es necesario enseñarlos teniendo en cuenta los obstáculos que se presentan en su aprendizaje.

Por lo visto en torno a los contenidos procedimentales, es necesario reconsiderar la incorporación de nuevas estrategias didácticas teniendo en cuenta que no basta la sustitución de unos contenidos por otros, sino que es necesario un replanteo profundo acerca del marco epistemológico y metodológico del cual parten los docentes para guiar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto desde el campo específico de la disciplina, como del psicopedagógico, en determinados contextos institucionales, con sujetos concretos.

Otra cuestión para tener en cuenta son los criterios de selección y organización de los contenidos. En relación con la significación de los contenidos en general no se registra en las carpetas una selección de contenidos basada en dicho criterio. Habría que pensar en el interés y la motivación que despiertan en los alumnos los temas trabajados o la forma particular de presentarlos así como su vinculación con los conocimientos previos que ellos poseen.

Para ejemplificar esto se puede ver un tema presente en todos los registros que es el del “Origen del hombre”, sobre el cual generalmente indagan motivados por su curiosidad. En todas las carpetas, el mismo aparece a través de una descripción de la teoría de Darwin y la cristiana, pero en su abordaje no se incentiva en los alumnos el aprendizaje de procedimientos tales como el análisis, la comparación, el reconocimiento de sus argumentaciones y sus sustentos. En un tema que por lo general es recibido con un notable interés por los alumnos, tampoco aparece ninguna propuesta que los invite a profundizar acerca de la búsqueda de los investigadores del llamado “eslabón perdido” y del camino que, a la luz de las evidencias arqueológicas, ha transitado la ciencia hasta la revisión actual de la teoría darwiniana. En el trabajo de este tema no aparecieron en las carpetas actividades que posibilitaran la búsqueda de una actitud crítica a partir de una organización de la información recibida y una posterior toma de posición fundamentada.

En la carpeta de la EGB N° 14 aparece otro ejemplo muy distante de ser un contenido significativo para los alumnos, al registrarse una detallada descripción de las eras de la prehistoria con sus respectivos períodos. Las mismas aparentan haber sido copiadas o dictadas en un primer momento y luego se le pide a los alumnos completar con dicha información oraciones con espacios en blanco como la siguiente:

“Las eras de la prehistoria son: precámbrica, paleozoica, mesozoica y cenozoica. Se dividen en períodos que son: la paleozoica se divide en seis: ordóvica, cambriano, silúrico, devónico, carbonífero y pérmico. La mesozoica se divide en tres: triásico, jurásico y cretácico (...)”

Si bien este no es un ejemplo que represente a la totalidad de las carpetas ya que fue elegido pensando en dar cuenta del caso más distante de un contenido significativo, en general se encuentran en las mismas temáticas enseñadas a través de estrategias que no posibilitan un aprendizaje diferente del memorístico y repetitivo.

Con respecto al criterio de relevancia, hay una sola carpeta, la de la EGB N° 128, que aparenta haber sido dictada por un docente que lo utiliza en la selección de sus contenidos, al intentar establecer conexiones entre el pasado y presente de las sociedades abordadas. Igualmente, como vimos, las estrategias didácticas desplegadas parecerían estar distantes de una apropiación significativa por parte del alumno.

Otro contenido que aparece en todas las carpetas es el de las formas de gobierno, especialmente la democracia en el mundo griego. Su presencia en todos los registros podría llevar a la conclusión de que ha sido seleccionado a partir de los criterios de relevancia y significación social. Sin embargo, las modalidades a través de las cuales es abordado pone en duda esa suposición.

En la carpeta de la EGB N° 14 sólo hay una mención al tema encontrada en una serie de 23 preguntas asignadas para trabajar: “La antigua Grecia”: (...) ¿en qué consiste la democracia? (...)

La carpeta N° 1 de la EGB N° 127 presenta una descripción acerca de las formas de gobierno según Aristóteles, con una clasificación en puras e impuras, y una breve referencia a cada una. Luego aparecen las siguientes actividades tendientes a comparar las formas de gobierno en Atenas y en Esparta.

En la carpeta N° 2 de la EGB N° 127 aparecen varias actividades destinadas al trabajo de las formas de gobierno en Atenas y Esparta, así como también la docente introduce la noción de proceso para pensar las mismas. El trabajo se realiza a partir de fotocopias del manual de Ciencias Sociales de 7° de Editorial Aique y para su lectura y organización en la carpeta se pide:

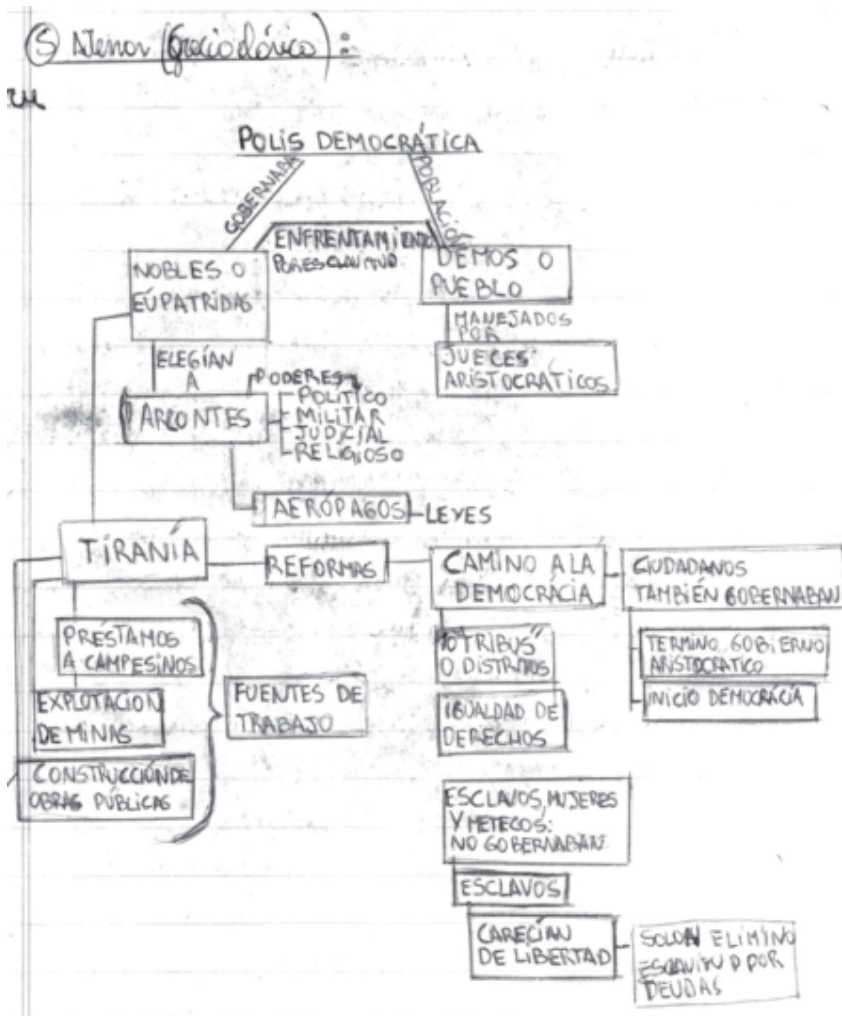
“Definición de Oikos y funciones del Basileus, ¿quiénes son y cómo surge la aristoi?, Las primeras ciudades estado ¿cómo se originan?, Definición de polis, ¿cómo se tomaban las decisiones?, Función de las magistraturas, ¿quiénes eran los ciudadanos en las polis?”

Luego se presenta un cuadro comparando las diferencias de participación política entre Esparta y Atenas y otro acerca de la sociedad. A continuación aparecen nuevas preguntas acerca de la organización política de Esparta: “¿qué significa régimen aristocrático?, Esparta ¿en qué año se fundó?, ¿qué tipo de gobierno tenían?”

Finalmente la docente introduce algunas preguntas para guiar la lectura del manual acerca de las reformas de Dracón, Solón, Crístenes y Pericles.

Por último, en la carpeta de la EGB N° 128 la modalidad adoptada para trabajar las formas de gobierno no difiere demasiado de la utilizada para abordar el resto de las temáticas. La docente dicta un temario para trabajar “La civilización Griega” y en el punto 5 incluye: “Grecia Clásica (500-404 a.C.) Atenas: Polis democrática; los nobles, la tiranía; el camino a la democracia; sociedad, democracia y esclavismo. Esparta: Los Dorios, Esparta dirigida por lo iguales; el modo de vida; de las guerras médicas a las guerras del Peloponeso”.

Como en el resto de los puntos abordados en el temario el trabajo con Esparta consiste en poner información acerca de los temas punteados. La consigna no aparece escrita pero pareciera que la misma es leer determinado texto y elaborar un resumen. En la carpeta aparece el siguiente mapa conceptual de Atenas:



Por lo expuesto pareciera que la docente de la EGB N° 14 no considera relevante el tema para ser enseñado y por lo tanto es suficiente su presencia formal en una única pregunta dentro de una larga serie. En el caso de la carpeta de la EGB N° 128 se pueden ver seleccionados, especialmente para Atenas, contenidos que apuntan a una historización de la democracia y a una vinculación entre el plano social y el político. Sin embargo, al mirar la producción del alumno, no se ve desplegada una estrategia didáctica que privilegie el aprendizaje de los procedimientos necesarios para construir un mapa conceptual, ni la construcción del concepto de democracia, aún cuando están presentes contenidos que podrían favorecer este proceso. Las carpetas de la EGB N° 127 tienen en común la comparación de las formas de participación política y su relación con la

organización social de Esparta y Atenas. En la N° 1 hay una descripción acerca de las formas de gobierno, en cambio en la N° 2 aparece una historización de las mismas, centrándose la docente en las reformas para llegar a la democracia de la época clásica.

Pese a las diferencias existentes en las carpetas para enseñar el concepto de democracia, lo que aparece por escrito de las estrategias didácticas elegidas no da cuenta de la consideración por parte de los docentes del concepto de democracia como un contenido relevante y significativo para la sociedad en la actualidad. Con respecto a esto se puede reflexionar acerca de dos tensiones. Por un lado, desde las prescripciones curriculares el aprendizaje de los valores democráticos aparece como un pilar de la reforma, en los contenidos no aparece explícitamente la importancia de las relaciones entre el pasado y el presente. Por otro lado, en las carpetas no se ve un trabajo que propicie como actitudes positivas la reflexión individual ni los debates grupales, como así tampoco se busca un lugar para una visión pluralista del conocimiento, donde se faciliten y discutan otras interpretaciones diferentes a las del manual o del docente. Como dice Inés Dussel “Así pese a la intención de letra prescripta se vuelve difícil el aprendizaje de una ciudadanía democrática que necesita nutrirse del experimentalismo y de la aceptación y formación de ópticas grupales”.¹³

Como en este trabajo no aparecen observaciones de las prácticas áulicas, no se conoce certeramente si en ellas se establecen intercambios entre pares o si el docente posibilita la participación de sus alumnos en las clases. Sin embargo, conociendo la autoridad de lo escrito en la cultura escolar, el que no aparezca registrado lleva a dudar acerca del lugar que ocupa la pluralidad de voces en los procesos de enseñanza por los que atravesaron los alumnos.

Otra cuestión fundamental es que en ninguna de las actividades aparece una mínima relación entre el pasado y el presente, aún cuando desde la presentación de la materia y la conceptualización de la Historia enseñada, aparecían conexiones dentro del tiempo histórico. Esta visión no conectada con el presente también constituye un dato llamativo si se tiene en cuenta que el ciclo lectivo al cual pertenecen las carpetas es el 2002, año en el cual las asambleas barriales cobraron una notable presencia en algunas ciudades –no siendo La Plata ajena a ello– a partir de la crisis de fines de 2001. En dicho contexto las diferentes formas de participación política eran aprehendidas por los adolescentes desde su propia cotidianeidad y constituían un fecundo piso para construir conceptualizaciones complejas acerca de la democracia.

¿Se enseña una “nueva Historia”?

Si bien los contenidos prescriptos para la enseñanza de las Ciencias sociales están orientados a abandonar el modelo epistemológico positivista, a través del análisis de las carpetas se evidencian fuertes persistencias del mismo en muchos aspectos de las prácticas registradas en ellas. Algunos ejemplos ya se han visto en el apartado anterior donde no sólo no se considera a los adolescentes como sujetos que se acercan al conocimiento de las Ciencias sociales, sino que tampoco se los identifica como el resultado de interpretaciones de especialistas acerca de determinado problema. Con diferentes matices se mostraron ejemplos donde hay un excesivo interés por recolectar datos e información variada que luego no es trabajada para construir nuevas conceptualizaciones.

Sin embargo, en las primeras hojas de las carpetas aparece una conceptualización de la Historia y de las Ciencias Sociales en general donde no sólo se vinculan con el presente sino que se constituyen en disciplinas científicas con objetos, métodos determinados, cuyos investigadores intentan responder interrogantes acerca de la realidad social. Por ejemplo en la carpeta de la EGB N° 14 esta cuestión aparece de la siguiente manera:

“Las ciencias sociales resuelven problemas globales, contestando los siguientes interrogantes: ¿cómo?, ¿por qué?, ¿dónde? ¿cuál fue su causa?”

Pero esta mirada acerca de las Ciencias Sociales entra en tensión al analizar preguntas presentes con relativa frecuencia tales como:

Para la carpeta de la EGB N° 14 “La antigua Roma” ¿cuándo se fundó roma?, ¿cómo era Roma en sus comienzos?, ¿a qué se llamó Foro en Roma?, ¿qué era la URBS?, ¿cómo estaba formada la comunidad romana?, ¿a que se llamó Gens?, ¿quienes eran los patricios?, ¿quienes eran los clientes?, ¿a quienes se llamó la multitud?, ¿qué forma de gobierno hubo en Roma?, ¿qué ocurrió en el siglo IV?; busca información acerca del Coliseo Romano y Julio Cesar”.

También se presentan actividades como un crucigrama o la elaboración de un zigurat completando casilleros, como aparece en la carpeta N° 2 de la EGB N° 127 donde algunas referencias son “Palabra que indica un conjunto de logros culturales de un pueblo (civilización); invadieron el norte de Mesopotamia y fundaron el reino Mitanni (asirios)”.

Igualmente, a partir de lo observado en los registros, no pareciera que las docentes tuvieran una única concepción de la Historia. Por un lado todas han incorporado como algo positivo la enseñanza de las diferentes dimensiones de la vida social, tal es así que no hay civilización trabajada donde no haya extensos listados de dioses y producciones culturales. En todas las carpetas aparecen pedidas investigaciones acerca de los dioses, héroes, sus artistas, obras arquitectónicas, literarias y sus esculturas. De este modo se introducen contenidos desarrollados por posturas historicistas, pero los mismos sólo refuerzan el enciclopedismo, la acumulación de información y no se busca a través de su presencia que los alumnos logren relacionar los distintos planos de la realidad social o explicar y comprender determinados procesos históricos.

Algo similar ocurre con la incorporación de otras posturas evidenciadas al ver los conflictos sociales para trabajar los contenidos referidos a Roma. En la carpeta N° 2 de la EGB N° 127 el tema es trabajado con una fotocopia del manual de Ciencias Sociales 7 de editorial Aique, titulada “Roma el mayor imperio esclavista de la antigüedad”. En la carpeta hay un punteo de temas y luego el alumno realiza un resumen. Los temas son: “enfrentamientos entre patricios y plebeyos; organización social y política durante la República, expansión territorial y consecuencias sociales y políticas; organización del Imperio.”

La selección de contenidos acordes a una Historia social especialmente para esta temática está presente en las carpetas de la EGB N° 127 y en la de la EGB N° 128, no así en la de EGB N° 14 donde, como se vio, la concepción de la Historia del docente registrada en la carpeta es muy diferente.

Sin embargo, la sola elección de contenidos actualizados según los avances de las disciplinas por las docentes, no garantiza que su enseñanza sea innovadora, actuando como guías de un proceso donde los alumnos logren aprendizajes significativos. La modalidad adoptada, donde el texto

elegido es dividido en apartados, sólo desarrolla en los alumnos habilidades para encontrar información en un texto, pero no induce aprendizajes posteriores con los datos hallados.

Otra cuestión para analizar si se enseña una “nueva Historia” es la concepción de sujeto histórico que aparece registrada en las carpetas de clase. En general aparece un marcado énfasis en la vida de aquellos más vinculados con el poder o los “grandes hombres”, y sus obras como gobernantes. Un ejemplo puede ser tomado de la carpeta N° 2 de la EGB N° 127 donde se encuentran las siguientes preguntas: “¿quién fue Julio César y que medidas implementó?; caracteriza el gobierno de Augusto; ¿Que título tenía?; ¿A qué familia pertenecía?; ¿Qué sistema de gobierno impuso?, explica; ¿Quién asumió cuando murió Octavio?; explica las medidas que tomó”.

También, como vimos, aparecen otros sujetos como en el caso de Roma los plebeyos que se constituyen como sujeto social, con intereses propios, y actuando con una determinada intencionalidad. Sin embargo, es la única temática donde un grupo social es identificado como protagonista de la historia. Pese a esto, en una evaluación del tema en la carpeta N° 2 de la EGB N° 127 aparece como consigna “Describe patricios y plebeyos” dejando de lado los criterios por los que se habían elegido los conflictos sociales como contenido a enseñar. A partir de este ejemplo se desprenden varias cuestiones. Por un lado, acerca de las tensiones entre diferentes enfoques historiográficos presentes en el docente para enseñar determinado tema, y por otro, teniendo en cuenta el material, cabe preguntarse cuál es el papel que cumplen los manuales escolares en la selección de sus contenidos y si el docente tiene una sólida formación que le permita ser realmente autónomo para fundamentar su elección y mediar frente a dichos contenidos. Al mismo tiempo, tampoco aquí aparece una clara intencionalidad por parte del docente de lograr en los alumnos un acercamiento a una historia con protagonistas. Los sujetos están entre los contenidos pero sólo formalmente. Para que los alumnos logren llenar de contenido la fórmula de que los hombres hacen la historia no basta con la identificación de información acerca de un conflicto social. Es necesario incentivarlos a que se cuestionen “por las acciones e intenciones de los hombres, pero también por las condiciones políticas, ideológicas, económicas que hacen que los hombres, no como meros instrumentos, obren”.¹⁴

Igualmente, en todas las carpetas, exceptuando la temática anterior, los sujetos de la historia se reducen a los nombres de emperadores, reyes y faraones.

Con respecto al concepto de espacio en general están ausentes las mínimas relaciones que se pudieran establecer entre las características físicas del lugar, la utilización y aprovechamiento de los recursos disponibles y la sociedad, sus actividades económicas y su organización política. Por ejemplo, en la carpeta N° 1 de la EGB N° 127 las actividades se limitan a la ubicación espacial de los pueblos de la antigüedad, la mera descripción de principales accidentes geográficos, coordenadas, etc. Tampoco se establecen relaciones entre las condiciones físicas del espacio y la necesidad de una organización social que posibilite un aprovechamiento racional del agua. Algunos ejemplos al respecto son las preguntas que apuestan a la recolección de información tales como: “¿Qué diferencias geográficas y climáticas existen entre Asiria y Sumer?; ¿A qué se denomina medialuna de las tierras fértiles?; marca en el mapa las regiones en las que se divide la mesopotamia asiática; marca en un mapa los principales ríos de la mesopotamia asiática”

¿Qué tipo de aprendizaje se promueve para los alumnos con un trabajo que empiece y termine con estas actividades? Los mismos sólo podrán recordar datos sueltos que no pueden ordenarse a través del un problema que permita articular los conceptos de espacio con la organización de las sociedades en el tiempo.

En el caso de la carpeta N° 2 de la EGB N° 127 se visualiza algo similar a la carpeta N° 1: las primeras clases son dedicadas a la geografía física y algunos aspectos de las mismas son retomados en el momento de explicar la evolución del hombre o a la hora de ubicar espacialmente las civilizaciones antiguas. Sin embargo, hay algunos trabajos donde se intenta vincular el medio físico con las dimensiones socioeconómicas y políticas de las primeras civilizaciones del Cercano Oriente. Como ejemplo aparecen preguntas tales como: “¿Por qué sufrieron tantas invasiones los pueblos de la Mesopotamia?; ¿Para qué se construyeron canales?; ¿Para qué se necesitaba comerciar?”. Desde las mismas la docente aparenta tener otra concepción acerca de las relaciones producidas en el tiempo en la interacción de la sociedad y el espacio, y del tipo de aprendizaje que busca a través de este tipo de cuestionamientos.

Igualmente a la primera pregunta el alumno responde: “Sufrieron tantas invasiones los pueblos de la Mesopotamia por la gran capacidad de petróleo que había en este lugar”. Considero que esta respuesta constituye un claro ejemplo para pensar cómo los alumnos van construyendo conocimiento en forma lenta y progresiva partiendo, como si fuera un piso, de sus propios saberes o visiones. A partir de las mismas y a través de la guía del docente, se van acercando a los conceptos de las disciplinas sociales, atravesando un proceso que implica reformular, revisar o confirmar las ideas con que llegan al aula.

Siguiendo el mismo ejemplo es interesante reflexionar nuevamente sobre cuáles son los supuestos que tiene la docente acerca de los sujetos de la historia al formular preguntas donde los mismos estén ausentes y no queden identificados los “quiénes” (los canales se construyen, se comercializa). Si bien en este trabajo no se abordan los discursos de los docentes, algunos supuestos que guían sus prácticas aparecen cristalizados en las carpetas de clase. En este caso, en las primeras actividades trabajadas en el año la profesora mostraba con los recursos utilizados un marcado interés por superar la vieja concepción de la historia de los grandes hombres. Sin embargo, el análisis de la totalidad de la carpeta permite ver la existencia de una tensión entre la conceptualización que el docente hace de la Historia y lo que aparece reflejado en la carpeta de su propia práctica.¹⁵

Por último, es importante analizar cuál es la concepción de temporalidad que aparece en estos registros, además de las conexiones ya vistas entre pasado y presente y de la notable ausencia del futuro. En la totalidad de las carpetas la primera parte de los contenidos referidos a la historia se encuentran vinculados con el manejo de convenciones temporales, la construcción de líneas de tiempo, y la ubicación de fechas en ejes cronológicos. Reconociendo la importancia de la enseñanza de la cronología y la periodización, al no incorporar conceptos temporales tales como duración, cambios, continuidades o seriación causal, la concepción de tiempo que subyace en los registros se reduce únicamente a su medición, dando cuenta de una fuerte impronta positivista.

Por último, en las carpetas N°1 de la EGB N° 127 y N° 128 al finalizar el año se complejiza la noción de temporalidad trabajada hasta entonces, por lo menos desde los contenidos enseñados.

En la EGB N° 128 hay un cuadro titulado continuidades y cambios entre la Edad Antigua y la Edad Media, donde la información volcada responde a una Historia social. Las actividades en la carpeta N° 1 de la EGB N° 127 son realizadas teniendo en cuenta la información del manual “Historia. La antigüedad y la sociedad feudal” de editorial Aique. Estas son: “Responde ¿qué es una época de transición? Realiza la lectura del texto La ruptura de la unidad en el Mediterráneo y formula cuatro preguntas. Realiza la misma actividad para el texto Pueblos en movimiento”. En sus preguntas y respuestas la alumna selecciona el contenido de los fragmentos indicados, y no hay otras consignas para organizar la información que permitan dar cuenta de ese nuevo concepto llamado transición. Nuevamente en este caso se puede ver algunos aspectos de la mediación del docente entre el libro de texto y el alumno, donde la simple presencia de nuevos enfoques temporales, no transforma al aprendizaje en significativo.

Primeras reflexiones

El análisis preliminar de las carpetas de clase aquí presentado permite pensar la importancia de considerar como un problema las modalidades concretas que adquiere la historia enseñada y la necesidad de abordarlo desde la investigación educativa, buscando explicaciones que atiendan la complejidad de las mismas. En ellas se vio cómo no existe una relación lineal entre las prescripciones curriculares y las prácticas escolares, pero tampoco entre las concepciones docentes acerca de la Historia y las estrategias desplegadas en el aula y registradas en las carpetas. Y esta relación no es lineal precisamente porque en los registros se ve una gran heterogeneidad, caracterizada por las particulares apropiaciones que realizan los docentes no sólo de las normativas de la Reforma Educativa, sino también de los contenidos abordados en la propia formación profesional. Como señalaba al comienzo, esta apropiación es necesario pensarla teniendo en cuenta por un lado la formación profesional de las docentes y por otro, las instituciones donde se desarrollan los procesos de enseñanza –aprendizaje, las cuales poseen una determinada cultura escolar y están inscriptas en contextos particulares.

En relación con la primera cuestión, las docentes de la EGB N° 127 y la de la EGB N° 128 son profesoras de Historia egresadas de la UNLP, y su edad oscila entre los 28 y los 35 años. De la docente de la EGB N° 14 la única información que tengo es un sello donde figura que es profesora en Ciencias Sociales, carrera que no existe en la UNLP, pero sí en institutos terciarios de formación docente. Este sería un elemento a tener en cuenta al pensar a grandes rasgos las diferencias entre los procesos de enseñanza conducidos por el grupo de docentes egresados de la UNLP y esta última. En el primer grupo se evidencia una preocupación permanente por el manejo de variada información, organizada temáticamente y siguiendo dimensiones sociales para su análisis, pero marcada por un fuerte enciclopedismo. En ninguna de las carpetas se puede ver una única concepción de Historia, sino que aparecen yuxtapuestos (sobre todo en dos de la EGB N° 127 y la de la EGB N° 128) elementos provenientes de enfoques positivistas, historicistas y algunos conceptos provenientes de la “nueva Historia” ejemplificados al abordar nuevos sujetos (conflictos sociales entre patricios y plebeyos en Roma) o la complejización del tiempo histórico al trabajar el concepto de transición o intentar

establecer relaciones entre el pasado y el presente. Contrastando con este grupo aparece la carpeta de la EGB N° 14, donde los pocos contenidos trabajados son enunciados por extensas guías de preguntas, que no buscan la relación de la información y pareciera que tampoco responden a algún criterio de organización, más allá del tema general (Grecia, Roma, etc.), dando cuenta de un docente que concibe la Historia desde un enfoque que oscila entre el positivismo y el historicismo, pero donde lo que abunda es la sumatoria de datos sin sentido, la cual podría ser resultado de una débil formación disciplinar. Pese a estas diferencias en torno a la concepción de la Historia que aparece enseñada, a través de los múltiples ejemplos quedó en evidencia que más allá del énfasis de algún docente en enseñar a través de un procedimiento determinado, como es el caso de los mapas conceptuales, aún la renovación de los contenidos no ha llegado al aula y la abundancia de la información suelta lo demuestra. Al mismo tiempo tampoco se promueven aprendizajes significativos ni relevantes socialmente y el alumno, a pesar de las nuevas miradas pedagógicas, aún sigue siendo un objeto pasivo en los procesos de enseñanza aprendizaje, al igual que el conocimiento histórico.

Ahora bien, ¿cuáles son las razones por las cuáles docentes que en su mayoría han sido formados en universidades caracterizadas por la actualización historiográfica, no logran renovar el currículum escolar? ¿Por qué en una misma carpeta y hasta para dar un mismo tema (como el caso de Roma en la carpeta N° 2 de la EGB N° 127) se encuentran posiciones historiográficas tan disímiles? ¿cuáles son los criterios que llevan a los docentes a seleccionar los problemas a trabajar y sus estrategias didácticas? Una primera línea de reflexión para estas cuestiones podría encontrarse en los aportes de Pilar Maestro González,¹⁶ quien señala como un problema en los docentes la ausencia de reflexiones epistemológicas acerca de su concepción de la Historia. Ello llevaría a adoptar en forma aleatoria, meramente por intuiciones, diferentes enfoques historiográficos, presentes en la forma de organizar y enseñar los contenidos. Para la autora, entonces, es imprescindible revisar en la formación inicial y permanente del profesorado lo que se conoce en forma separada como la teoría, asociada a la historiografía, y la práctica, vinculada con la enseñanza. Para Maestro González la historia enseñada, entendida ya como unidad de teoría y práctica, debe ser abordada en una formación que permita a los docentes reflexionar autónomamente sobre los fundamentos epistemológicos desde los cuales entienden la Historia, siendo imprescindible abordar la cuestión desde el marco de la Didáctica Específica.¹⁷

Otra línea de reflexión es la trabajada por Cristina Davini¹⁸ quien considera a esta formación inicial de los estudiantes en el profesorado, como un episodio de débiles consecuencias frente a la biografía escolar de los profesores y su socialización laboral en el terreno de la práctica. En primer lugar porque “ante las inseguridades de la situación compleja de trabajo, del contacto con otros colegas, superiores y alumnos, el joven graduado regresaría a ese fondo de saber, que conformó en su paso por la cultura de la escuela”. Y en segundo lugar, porque los establecimientos educativos como “instituciones de desempeño laboral, son también instituciones formadoras de docentes modelando las formas de pensar, percibir, actuar (habitus profesional) garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo”.

Esta última cuestión podría ser otro camino que permitiría explicar las modalidades concretas con que los docentes se apropian de las normativas y las despliegan en su propia práctica, en

instituciones que poseen una cultura escolar determinada que incide notablemente en las mismas. Al respecto Viñao Frago señala que la cultura escolar se caracteriza por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas, que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar”.¹⁹ Resulta imprescindible entonces, la consideración de esta cultura o gramática escolar²⁰ a la hora de explicar la superficialidad de los resultados de sucesivas reformas educativas, la cual quedó expuesta en este trabajo a través de las tensiones presentes en las modalidades concretas con que se registró la historia enseñada en las carpetas de clase.

El análisis preliminar de carpetas aquí presentado deja muchas preguntas abiertas que serán respondidas a medida que se avance en la investigación. Para analizar la complejidad del problema e intentar explicarlo, aún queda pendiente observar las prácticas áulicas y conocer escuchar las voces de sus protagonistas. Pero para ello es ineludible considerar a las escuelas como lugares productores de cultura donde se conforman saberes propios. El reconocerlas como espacios atravesados por tradiciones que regulan los modos de hacer y de pensar, que condicionan la configuración de los sentidos y significados particulares de los sujetos que intervienen en ellas, es empezar a develar la trama que constituye el punto de partida de nuevas alternativas, tanto pedagógicas como políticas.

Notas

¹Tiramonti G., Braslavsky C. y Filmus D. (1995): *Transformaciones del Sistema Educativo*. Tesis Norma, Buenos Aires.

² Ver análisis de diferentes autores en Filmus, D. (compilador) (1993): *Para qué sirve la escuela*. Tesis Norma, Buenos Aires.

³ Se retoman aquí los aportes teóricos de Heller, A. (1973): *Sociología de la Vida Cotidiana*. Península, Barcelona, y Rockwell, E. y Ezpeleta, J. “La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso”. Ponencia presentada en reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.

⁴ Esta otra mirada acerca del discurso es iluminada por Foucault, M. (1997): *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México y retomada específicamente para el campo educativo de Popkewitz, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.

⁵ Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, México; (1994) *Los profesores como intelectuales*. Paidós/ MCE, Madrid.

⁶ Rockwell, E y Ezpeleta, J. *ob. cit.*

⁷ El cuaderno de clase es un espacio en el que queda registrada en forma escrita

gran parte de las tareas realizadas en la cotidianeidad del aula. Sobre su destacado papel como fuente puede verse la tesis de doctorado de Gvirtz, S. (1996): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina: 1930-1970*. UBA, Buenos Aires, (mimeo)

⁸ La escritura como código de comunicación cumplió un papel fundamental en el programa educativo de la modernidad, junto con la lengua nacional. La expansión de la “cultura escrita” era la primera función de la alfabetización en el siglo XIX y comienzos del XX y constituía un requisito básico para participar de la escuela, lugar donde los contenidos se organizaban y aún lo hacen en torno a los libros. Retomo la idea de autoridad de la “cultura escrita” para pensar en la importancia de lo que queda plasmado en los cuadernos de clase, siendo los mismos el resultado de múltiples interacciones de los sujetos en los procesos de aprendizaje. No son menores los supuestos que circulan entre los mismos acerca de la importancia ordenadora y disciplinadora del dictado, así como la escritura en el pizarrón y la inmediata pregunta por parte de los alumnos acerca de su copia.

⁹ Coll C. (1987): *Psicología y curriculum*. Laia, Barcelona.

¹⁰ Sobre estas cuestiones ver Vezub, Lea F. “La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia.” *Revista Entrepasados*, Año IV, N° 7, Naimo, Buenos Aires, 1994.

¹¹ Estos conceptos serán analizados teniendo en cuenta las consideraciones teóricas de Carretero, M. (1995): *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la historia*. Aique, Buenos Aires; Pozo, J; Carretero, M. y Asensio, M. (comp.) (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor Aprendizaje, Madrid; Finocchio, S. (coordinadora). (1993): *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel Educación. Serie FLACSO Acción, Buenos Aires.

¹² Finocchio, S., *ob.cit.*

¹³ Dussel, I. “La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis.” Serie Documentos e informes de investigación N° 186, FLACSO, 1996.

¹⁴ Finocchio, S., *ob. cit.*

¹⁵ Un interesante trabajo para revisar las contradicciones y rupturas presentes en la articulación de los discursos docentes es el de Lanza, H. y Finocchio, S. (1993): *La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy. Tomo III*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

¹⁶ Maestro Gonzalez, P. “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado” en Arrondo, C y Bembo, S. *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*. Homo Sapiens.

¹⁷ Pilar Maestro Gonzalez, entre otros autores, cuestiona esta suposición que reduce a la Historia investigada al campo de la “teoría” y su enseñanza, a la

“práctica”. Las mismas se encuentran estrechamente vinculadas, ya que no es posible separar el “qué” del “cómo” se enseña, lo cual implicaría la suposición de un corpus teórico disciplinar estanco, donde según consideraciones provenientes de la pedagogía, desconocedoras de los marcos teóricos y epistemológicos de la disciplina histórica, los docentes -en el mejor de los casos- eligen lo que conformará los contenidos escolares de historia. Maestro Gonzalez, P. “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. (La concepción de la historia enseñada)” en Clío y asociados. La Historia Enseñada, N° 2, UNL, Santa Fe, 1997.

¹⁸ Davini, M. C. “Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90”, en Revista argentina de educación, N° 21, Junio de 1994.

¹⁹ Viñao Frago, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata, Madrid, 2002. Tomado de Brito, A. “Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en Propuesta Educativa, FLACSO, Año XII, N° 26, Buenos Aires, 2003.

²⁰ El concepto de “gramática escolar” es utilizado por Tyack, D. y Cuban, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE, México. Se puede comparar con el de cultura escolar caracterizado anteriormente por Viñao Frago.