

La enseñanza de la Historia en la escuela: una historia de malentendidos

María Cristina NOSEI*



Detalle obra "Comienzo II"
Silvia Elero

Resumen

En el Proyecto de Investigación aprobado por evaluación externa "La formación Docente continua y el desarrollo de la flexibilidad crítica" se indagaron las ideas previas de los alumnos de Tercer Ciclo y Polimodal en diferentes espacios curriculares, para lo cual se elaboraron las consignas y los niveles de evaluación que permitieran la lectura de los resultados obtenidos. El análisis de los datos, en el caso de los saberes en Historia reveló que más de un 80% de los alumnos se hallan en un estado de máximo riesgo pedagógico., entendiendo como tal aquel que atenta contra la posibilidad de una construcción significativa del saber. Los resultados obtenidos nos impelen a pensar críticamente acerca de las causas posibles de este estado de situación en el que se avisora una importante fractura entre las opiniones expertas y la realidad del aula.

Palabras Clave: Historia, enseñanza, inclusión, expertos, docentes.

Teaching History at school: a story of misunderstandings

Abstract

In the investigation project "The continuous Teacher Training and the development of critical reflection" we have analysed the previous knowledge of students from Third Cycle and Polimodal School in different subjects. To do this we have designed instructions and levels of evaluation to read and understand the results. The analysis of data, in the case of History, showed that more than the 80% of students are in high pedagogical risk, understood as that which interferes with the possibility of knowledge construction. The obtained results make us think critically about the possible causes of this situation in which we can observe an important gap between the experts' opinions and the classroom reality.

Key Words: History, teaching, inclusion, experts, teachers.

La didáctica como construcción científica, fundada en investigaciones de larga data, señala la necesidad de enseñar a partir de los saberes previos de los alumnos. En este sentido, el que aprende no llena un vacío, su cabeza no es una tábula rasa, y por el contrario puede aprender en contra de un conocimiento anterior, que en caso de ser erróneo es necesario fracturar a partir de contraejemplos capaces de plantear la duda allí donde solo había certeza.

Los saberes previos, saberes que el sujeto construye en interacción con su medio físico y social actúan como filtro de los nuevos saberes y según sea el modo en que están contruidos permitirán una articulación sustantiva de lo nuevo con lo viejo, o bien lo deformarán acorde a su estructura cognitiva, cuando no simplemente lo ignorarán por ausencia de elementos que permitan integrarlo a la red conceptual previa.

Esos saberes o ideas previas son racionales, coherentes y por ello muy estables para el sujeto que desde ellos puede otorgar significado y sentido a la realidad. Su construcción empieza con la vida misma a partir del proceso de socialización que se produce en el seno de su familia incluida en el ámbito de su cultura.

En el marco del Proyecto de Investigación "La formación Docente continua y el desarrollo de la flexibilidad crítica" conjuntamente con los estudiantes de la cátedra Didáctica se indagaron las ideas previas de los alumnos de Tercer Ciclo y Polimodal en

* Profesora en Historia. Magíster en Evaluación. UNLPam.

Especialista en Análisis Institucional y Animación Socio Cultural de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta de las Cátedras de Didáctica y Práctica Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
Peñalosa 480 (6300) Santa Rosa, La Pampa
cnosei@cpenet.com.ar

referencia a los diferentes espacios curriculares, para lo cual se elaboraron las consignas y las escalas de evaluación que permitieran la lectura de los resultados obtenidos. Así se establecieron cuatro niveles de evaluación, de los cuales los últimos dos alertan sobre el estado de riesgo pedagógico, entendiendo como tal aquel que señala limitaciones respecto a una construcción significativa del saber.

Las consignas diseñadas abordaron temas que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación consideró dentro de los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” definidos por el Lic. D. Filmus (2005) como el

...conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias... Nuestro objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyen a la integración social plena... (N.A.P. 2005:7)

El mismo documento asevera en su introducción

...miles de niños y jóvenes en situaciones de extrema pobreza y por ende en un mapa de profunda desigualdad social cuyo origen es anterior a su ingreso en el sistema, ven abortada su proyección a un itinerario educativo que permita abrir otros mundos, con la consecuencia de la exclusión social... Por ello, para luchar contra la desigualdad se acentúa la centralidad de la enseñanza que promueva aprendizajes en el sentido de construcción de ciudadanía y se asume el compromiso de realizar las acciones necesarios para favorecer y facilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes (M.E.C.y T. 2005:9-10).

La ausencia de estos saberes, acorde al espíritu del documento, acentúa la exclusión y atenta contra la construcción de un ciudadano crítico lo cual, en definitiva, socava las bases del sistema democrático, exponiéndolo a vestir el ropaje de una democracia formal apuntalada en el clientelismo y en los vaivenes impuestos por la economía de mercado.

Definida la intencionalidad, el documento establece, en cuanto a los contenidos de Ciencias Sociales

...la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos la construcción

de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural... (M.E.C.y T., 2005:48).

En base a ello, transcribimos los dos primeros puntos de lo dispuesto como aprendizajes prioritarios para los alumnos de quinto grado:

“El conocimiento de las múltiples causas de la Revolución de Mayo y de los conflictos derivados de la ruptura del sistema colonial en el ex-virreinato”.

“La comprensión del impacto de las guerras de independencia sobre la vida cotidiana de los distintos grupos sociales (pág. 52).

Conciente de que la temática en cuestión es abordada desde el 2° ciclo hasta el nivel Polimodal, con diferentes grados de profundización se elaboraron tres preguntas para tratar de identificar qué ideas tienen los alumnos respecto a los sucesos históricos destacados como relevantes por las autoridades educativas de la Nación. La lectura y el análisis pormenorizado de más de doscientos protocolos de alumnos de 9° año de EGB a 3° de Polimodal de escuelas céntricas y periféricas de la ciudad de Santa Rosa arrojó datos sumamente preocupantes: casi el 90% de los alumnos se encuentra en nivel de máximo riesgo pedagógico.

Los niveles de “olvido” y “confusiones” sorprendieron a los mismos profesores tanto de aquellos que están al frente de algunos de esos cursos como la de aquellos otros a los que les mostramos el material recabado con el objeto de analizar la situación de modo conjunto para proponer alternativas en pos de la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Las reacciones y las explicaciones fueron variadas: desde considerar que las respuestas eran en “broma”, a pensar que simplemente los alumnos se negaron a contestar porque era un ejercicio no obligatorio y que no llevaba nota. No faltó la suposición de la falta de estudio.

Pero las preguntas disparadas por la empiria están planteadas. ¿Es un problema de aprendizaje o es un problema de enseñanza? Y si es un problema de enseñanza de la disciplina ¿por qué el profesor no lo advierte?

El lugar del Experto

Nuestras investigaciones advirtieron hace ya algunos años (Pruzzo, 2005) que las restricciones culturales impiden que el docente advierta

en su práctica la pérdida del sujeto y la pérdida de la comprensión: pierde al sujeto porque no considera sus saberes previos y pierde de vista la comprensión al no advertir las dificultades que implica el material presentado (información fragmentada, párrafos abigarrados de conceptos, ausencia de ideas globales, etc).

Una de esas restricciones culturales más fuertes que estarían actuando, sería la voz de los expertos que desacreditan con sus saberes los saberes del docente despojándolo de su biografía e invalidando sus conocimientos. El “aporte” de los especialistas, muchas veces alejados del campo de la escuela, lejos de nutrir al docente, lo desacredita, o en palabras de Prieto Castillo (2007) lo “humilla”, lo convierte en un aplicador acrítico de los consejos de los que saben. Y así, no importan cuántos años cuente el docente en ejercicio de la profesión siempre es visto y considerado como un novato.

Y los novatos no hacen las cosas bien. Prueba de ellos son los índices de repitencia, abandono o construcción endeble de saberes, apenas la justa y necesaria para “aprobar”. Por ello se multiplican día a día cursos y textos donde los especialistas de las disciplinas y los expertos en aprendizaje le indican cómo hacer y cómo proceder en el ámbito del aula.

En el prefacio de la obra “Aprender y pensar la Historia” los compiladores expresan:

...El presente libro contiene cuatro partes... el primero de ellos ofrece una perspectiva realizada desde la actividad historiográfica misma y representa algunas de las voces autorizadas que habíamos pretendido incluir en este volumen. Es decir la voz de los que practican la historia como actividad investigadora y reclaman la necesidad de que su exigencia disciplinaria no se vea desvirtuada en ninguno de los niveles de enseñanza en los que pueda estar incluida. Se presentan también los problemas derivados de los riesgos de ‘infantilizar’ o simplificar los conceptos y métodos historiográficos, en aras de una supuesta capacidad evolutiva de los alumnos para comprender esta materia escolar (Carretero, M y Voss, J., 2004:16).

Cabe destacar que el libro se presenta como una preocupación por la enseñanza de la Historia, pero no hay ningún didacta. Las “voces autorizadas” para hablar sobre la enseñanza de la historia son los historiadores y los psicólogos.

En principio parece muy interesante que los compiladores usen como sinónimos infantilizar y simplificar.

...la realidad es múltiple y compleja. Por ello, si bien la simplicidad en la exposición constituye siempre un valor pedagógico, su exceso implica el riesgo de la devaluación de los contenidos y de la distorsión de los hechos... Esta preocupación alude al reduccionismo que implica el predominio de la historia tradicional sobre los nuevos desarrollos de la moderna investigación ya que los hechos sacrificados son los más recientemente incorporados por los estudiosos, desde la historia de las mujeres o de las clases marginadas hasta la historia de la vida cotidiana, de la cultura popular o de las mentalidades colectivas... Frente al reduccionismo dogmático de la historia tradicional que abona la manipulación y el nacionalismo sectario que desconoce a los ‘otros’ presentan la postura de abordar una historia total. (...) La historia total no sólo conciente su perfecta inserción en los moldes (sic) pedagógicos, sino que además es la única que permite una enseñanza correcta, completa y crítica de nuestro pasado (Carretero, M. y Voss, J., 2004:45).

Compartimos la preocupación acerca de una enseñanza con formato dogmático que presente a la Historia como una secuencia lineal de hechos, tal como lo hiciera bajo el dominio del positivismo, destacando sucesos políticos, militares y diplomáticos o bien aquellas otras configuraciones que se centraron en lo económico como única clave de comprensión. El problema que nos preocupa es cómo entra a la escuela a través de los diseños curriculares y de las propuestas editoriales la concepción de Historia Total: se agregan y agregan contenidos pensando que su presencia asegura su construcción... y si no es así al menos asegura la tranquilidad de conciencia.

La lectura atenta de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios da cuenta de su intento de abordar la Historia desde esa concepción marcada por las “voces autorizadas”, claro que estas últimas están preocupadas por no “desvirtuar las exigencias disciplinarias” mientras que el documento del Ministerio de Educación acentúa su compromiso por favorecer aprendizajes significativos que posibiliten la inclusión.

En 1988 el Ministerio de Educación Nacional Francés creó una comisión encabezada por P. Bourdieu y F. Gros (2003) con el objeto de reflexionar respecto de los contenidos de la ense-

ñanza en base a una revisión de los saberes enseñados con el propósito de darles coherencia y unidad contemplando las demandas de actualización en virtud de las innovaciones de los últimos años. Las reflexiones elaboradas se presentaron de modo prescriptivo bajo el título de Principios, de los cuales el primero de ellos consigna:

Los programas deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad... y todo agregado deberá ser compensado mediante supresiones (Bourdieu, 2003:131).

La lectura de los diseños curriculares y de los contenidos de los libros de texto no da la idea de supresión, sino más bien de compresión... está todo pero más resumido: párrafos abigarrados de conceptos que lejos de contextualizar para favorecer la comprensión de algún hecho, aumenta los niveles de confusión. Los tiempos acordados para abordar siglos de historia se concentran en unas pocas horas de clase. Y en virtud del tiempo escaso sucumben, acorde a nuestras investigaciones, el rastreo de saberes previos y la consolida-



“Ternura”
Héctor Dente

ción de lo abordado. Sin consolidación sobreviene la confusión.

Esa confusión se hace evidente en la imposibilidad de los alumnos de abordar las situaciones desde lo que Bruner (2003) denomina la “gramática de caso” como instrumento cognitivo básico para comprender los relatos humanos y atribuirle sentido y significado a la experiencia. El autor afirma que el proceso de comprensión se da a través de una

...gramática narrativa que capta la narrabilidad esencial de las historias: actores que actúan para conseguir un fin en una situación reconocible usando ciertos medios (Bruner, 2003:57).

Contacto a realidad: las voces de los alumnos

La información de la evaluación fue recabada por los alumnos del Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas en cinco escuelas céntricas de 3° Ciclo de EGB y Polimodal de Santa Rosa, a partir de una propuesta de trabajo de la cátedra de Didáctica que tenía por objeto indagar los saberes previos de los alumnos. En total se recabaron 211 protocolos.

A tal efecto se elaboraron tres preguntas en base a una temática que es objeto de estudio desde el segundo ciclo de enseñanza obligatoria. Los diagnósticos fueron tomados y recogidos en mayo de 2007. Las primeras lecturas evidenciaron que los alumnos de tercer año fueron los que menos preguntas respondieron (mayor porcentaje de respuestas en blanco) y que, a pesar de haber explicado el sentido de la tarea propuesta, su carácter anónimo y su nula influencia en la “nota”, se registraron varios protocolos idénticos (copia). La preocupación de quedar “expuesto” y ser “evaluado” no se pudo desestructurar. Asimismo en numerosos protocolos, aparece el pedido de disculpas por no acordarse de los temas en cuestión.

“Gise, perdón, pero no me la acuerdo” (Pr. 9, 1° año).

“Perdoname pero no los puedo ayudar por que no sé nada” (Pr. 17, 3° año).

A continuación presentamos las preguntas de la evaluación diagnóstica, la matriz descriptiva, los niveles de ponderación adjudicados y los resultados obtenidos.

Pregunta 1
¿Qué buscaban los revolucionarios de 1810?

Matriz Descriptiva	Matriz de Ponderación didáctica	Nivel
Reconoce la formación de una junta de gobierno que reasume el poder en nombre de Fernando VII desconociendo al rey José I Bonaparte impuesto por Napoleón. En el conflicto entre España y Francia, Inglaterra apoya a las juntas por su interés en participar del comercio en el Virreinato del Río de La Plata	Muy buen nivel de Ideas previas para el ingreso de nueva información	4
Pueden estar presentes dos o más variables pero no puede faltar la idea de una junta de gobierno que asume el gobierno respetando la figura de Fernando VII. No puede haber contradicciones: Ej. idea de esclavitud.	Buen nivel de Ideas previas para el ingreso de nueva información	3
Presente solo la idea de un Gobierno Patrio sin aludir a la dependencia de la corona de España.	Nivel de riesgo pedagógico para ingreso de nueva información. Seguir indagando y brindar aportes para la reconstrucción	2
Aparece la idea de libertad. No contesta	Nivel de máximo riesgo pedagógico para ingreso de nueva información. Seguir indagando y brindar aportes para la reconstrucción	1

Resultados Obtenidos

NIVEL	TOTAL DE ALUMNOS	PORCENTAJE
4	-	0%
3	2	1%
2	17	8%
1	192	91%
TOTAL	211	100%

A pesar de la contundencia de los datos cuantitativos, los números no alcanzan a dar cuenta del estado de confusión que se registra en los protocolos.

“...buscaban los revolucionarios tierras, oro y plata” (Pr. 2, 9° año).

“querían hacer una constitución” (Pr. 14, 2° año).

“los revolucionaron querían modificar los artículos de la constitución” (Pr. 31, 1° año).

“...hicieron el triunvirato” (Pr. 3, 9° año).

“...buscaban un cambio económico, social, político, etc.” (Pr. 7, 3° año).

El 78% de los protocolos alude a la idea de libertad e independencia. Desde la postura de Bruner (2003), los alumnos aludirían al “fin” de las situaciones planteadas, atribuyéndole significado y sentido: “querían ser libres para poder hacer lo que quisieran”. El acuerdo respecto de la finalidad se desmorona frente a la enunciación de los actores.

¿A quiénes se refieren cuándo dicen que querían ser libres? Los protocolos que los identifican mencionan a: *los americanos* (Pr. 4, 3° año), *los criollos* (Pr. 9, 1° año), *los vecinos* (Pr. 14, 1° año), *la alta sociedad bonaerense* (Pr. 15, 1° año), *los autóctonos colonizados, el pueblo* (Pr. 7, 9° año), *los argentinos* (Pr. 31, 1° año).

¿Y de quién se querían liberar?... de: “*el virrey*” (Pr. 5, 3° año), “*el rey de España*” (Pr. 27, 2° año), “*España*” (Pr. 31, 2° año), “*los europeos*” (Pr. 6, 3° año), “*de Europa*” (Pr. 10, 2° año), “*de los extranjeros*” (Pr. 34, 1° año), “*los colonizadores*” (Pr. 38, 9° año), “*los poderosos*” (Pr. 55, 3° año), “*los ingleses*” (Pr. 14, 2° año), “*de las colonias europeas*” (Pr. 12, 2° año), “*de los españoles*” (Pr. 4, 9° año), “*de los capitalistas*” (Pr. 3, 2° año).

Algunos protocolos “ahondan” en la finalidad de la revolución:

“...buscaban la independencia para formar un gobierno democrático” (Pr. 15, 2° año).

“...buscaban independizarse para ser un país libre con sus propias leyes, poder político, etc.” (Pr. 4, 1° año).

“...ser independientes para tener una forma de gobierno mejor, mas estable” (Pr. 9, 2° año).

“...querían independizarse para poder tener un cabildo abierto” (Pr. 7, 1° año).

“...querían ser libres porque buscaban obtener un país más moderno” (Pr. 10, 1° año).

“...buscaban la independencia para conseguir un país democrático y de igual derecho para todos...” (Pr. 5, 1° año).

“...buscaban realizar una revolución para que todos los habitantes tengan una constitución...” (Pr. 23, 1° año).

“...buscaban la estructura política, económicas y sociales...” (Pr. 4, 9° año).

Solo en un protocolo se alude a la situación contextual

“...buscaban los revolucionarios un cambio en el poder político que sin lugar a dudas haría cambios en lo social y en lo económico impulsados por las ideas revolucionarias de Francia” (Pr. 18, 3° año).

Los medios se mencionan en escasos protocolos:

“...buscaban la independencia a través de un cabildo abierto...” (Pr. 8, 2° año).

“...a través de una forma de gobierno mejor, más estable” (Pr. 13, 2° año).

“...mediante una Asamblea Constituyente” (Pr. 1, 1° año).

“...mediante una junta de gobierno” (Pr. 6, 1° año).

“...buscaban la independencia con la revolución de mayo” (Pr. 20, 2° año).

El análisis de las respuestas de los alumnos indicaría que no se ha podido cumplir con el primer enunciado de los aprendizajes considerados prioritarios para Ciencias Sociales, transcrito en páginas anteriores. No está construido el concepto de colonia, no aparece la situación contextual y hay confusión respecto de los actores y los medios.

Y si sospechamos una construcción confusa, las respuestas a la pregunta 2 confirman la hipótesis:

¿Quiénes se enfrentaron en la guerra por la Independencia y en dónde?

Matriz Descriptiva	Matriz de Ponderación didáctica	Nivel
Reconoce los actores (criollos-españoles). Ubica la guerra mencionando dos o más países (Ej. Argentina, Chile, Perú).	Muy buen nivel de Ideas previas para el ingreso de nueva información.	4
Reconoce los actores y solo ubica la guerra en Argentina.	Buen nivel de Ideas previas para el ingreso de nueva información.	3
Reconoce los actores Ubica erróneamente la guerra refiriéndose a un espacio del territorio Argentino (ej: Buenos Aires) o no menciona el espacio.	Nivel de riesgo pedagógico para ingreso de nueva información. Seguir indagando y brindar aportes para la reconstrucción.	2
No reconoce los actores aunque ubique el espacio de la guerra en Argentina; o no reconoce los actores ni el espacio; o no contesta.	Nivel de máximo riesgo pedagógico para ingreso de nueva información. Seguir indagando y brindar aportes para la reconstrucción.	1

Resultados obtenidos

NIVEL	TOTAL DE ALUMNOS	PORCENTAJE
4	-	0%
3	7	3%
2	34	16%
1	170	81%
TOTAL-	211	100%

La pregunta 2 fue la menos respondida. El 34% se abstuvo de contestar o consignó un breve y contundente “no sé”.

Las respuestas obtenidas en referencias a los actores de la guerra y la ubicación de los enfrentamientos son las que mayor variedad de errores registran.

“...hubo muchas guerras por la libertad argentina tuvo un largo camino, recuerdo algunos enfrentamientos en Buenos Aires contra españoles e ingleses, no me acuerdo. También guerras internas contra Chile, Brazil, creo o alguno de los países limítrofes. Pero no puedo especificar” (Pr. 11, 3° año).

“...la alta sociedad contra los españoles (fue una guerra diplomática) en Buenos Aires” (Pr. 24, 1° año).

“...fueron los unitarios y los federales” (Pr. 2, 2° año).

“...campesinos, comerciantes y empresarios” (Pr. 8, 2° año).

“España y Argentina en el Río de La Plata” (Pr. 10, 1° año).

“...los del régimen español con los caudillos y militares revolucionarios en el Paraguay” (Pr. 15, 2° año).

“...fue el pueblo y en el Cabildo” (Pr. 8, 1° año).

“Los criollos vecinos con los españoles en Buenos Aires. Los vecinos les tiraban con agua irbiendo, toscas, con lo que podían...” (Pr. 2, 1° año).

“...fueron los ingleses y los argentinos en Malvinas”. (Pr. 11, 9° año).

“...los ingleses se enfrentaron por la independencia en Buenos Aires” (Pr. 16, 2° año).

Solo en 9 protocolos aparece el nombre de San Martín. Y en uno, el de Belgrano

“Fue San Martín en Yapeyú” (Pr. 5, 1° año).

“San Martín” (Pr. 15, 1° año).

“...San Martín y Belgrano, y hubo otros, pero no me acuerdo ningún nombre” (Pr. 49, 3° año).

En respuesta a la segunda pregunta algunos solo mencionan el actor o los actores y otros consignan únicamente el espacio, confundiendo muchas veces este último con el nombre de alguna batalla.

“San Martín” (Pr. 15, 1° año).

“...se enfrentaron los criollos y los españoles” (Pr. 6, 3° año).

“...Argentina con España” (Pr. 11, 2° año).

“...los ingleses con los argentinos” (Pr. 7, 2° año).

“...los españoles contra los ingleses” (Pr. 19, 1° año).

“...se enfrentaron en la guerra los mormones (sic) masones?” (Pr. 9, 1° año).

“...Se enfrentaron en la batalla de San Lorenzo” (Pr. 19, 2° año).

“...en la batalla de Cepeda y la conquista al desierto” (Pr. 21, 2° año).

“...fue la San Lorenzo, o Casero o Sepeda” (Pr. 27, 1° año).

“...Se produjo en Tucumán para cambiar la forma de gobierno, territorio, economía, sociedad, etc.” (Pr. 7, 1° año).

Las respuestas obtenidas en la primera pregunta señalaron, en su enorme mayoría, que los revolucionarios buscaban “ser libres e independientes”, pero el “consenso mayoritario” respecto al fin, se fractura al intentar identificar la figura del “opresor”. Así mismo en más de un 20% de los protocolos se avizoran contradicciones:

“...buscaban liberarse de los españoles”.

“...se enfrentaron españoles contra ingleses” (Pr. 19, 2° año).

La última pregunta apuntaba a indagar la posibilidad de establecer diferencias entre los suce-

sos de mayo de 1810 y lo acaecido el 9 de julio de 1816:

¿Cuál es la diferencia entre la Revolución de Mayo de 1810 y la Declaración del 9 de julio de 1816?

Matriz Descriptiva	Matriz de Ponderación didáctica	Nivel
El 9 de julio de 1816 se declara la independencia política con participación de representantes del interior. Se funda una nueva nación separada de la autoridad de España. El 25 de mayo los vecinos de Buenos Aires forman una Junta de gobierno, pero se permanece como colonia.	Muy buen nivel de Ideas previas para el ingreso de nueva información.	4
Reconoce que el 9 de julio se declara la independencia de España y que el 25 de mayo se forma la Primera Junta de gobierno. No alude a la representatividad.	Buen nivel de Ideas previas para el ingreso de nueva información.	3
No puede establecer la diferencia: Alude a la idea de libertad (el 25) y de independencia (el 9 de julio); o respuesta ambigua.	Nivel de riesgo pedagógico para ingreso de nueva información. Seguir indagando y brindar aportes para la reconstrucción.	2
En las dos aparece la idea de la independencia u otro error. No contesta	Nivel de máximo riesgo pedagógico para ingreso de nueva información. Seguir indagando y brindar aportes para la reconstrucción.	1

Resultados obtenidos

NIVEL	TOTAL DE ALUMNOS	PORCENTAJE
4	-	0%
3	2	1%
2	31	15%
1	178	84%
TOTAL-	211	100%

Las respuestas ubican al 9 de julio como el resultado final de un proceso iniciado el 25 de mayo:

“...en 1810 se propuso la independencia y en 1816 se la declaró” (Pr. 1, 3° año).

“...la diferencia es que la revolución de mayo no triunfó en cambio en 1816 sí triunfó por que se declaró la independencia” (Pr. 10, 2° año).

“...en 1810 comenzaron los preparativos de la constitución y el 9 de julio se hace la constitución” (Pr. 15, 2° año).



“El hombre de los hornos”
Omar Gatica

“...en 1810 se juntaron en una asamblea constituyente para independizarse y en 1816 se independizaron totalmente” (Pr. 1, 1° año).

“...en 1810 lucharon por ser libres y en 1816 se declaró” (Pr. 1, 9° año).

“...en la primera se gobernaron y en la segunda se independizaron” (Pr. 6, 9° año).

Primeras conclusiones

Los resultados obtenidos traslucen, entre los errores y las confusiones un pensamiento binómico, es decir, la operación de una estructura binaria como instrumento cognitivo para tratar de comprender los sucesos. Ello nos remitiría a ubicarnos en lo que K. Egan (2000) llama “comprensión mítica”, aquella que intenta apropiarse de la realidad desde pares opuestos. Numerosos protocolos evidenciarían esa postura que el autor atribuye como modo de comprensión a los niños que van de los 2 a los 8 años de edad, instancia que trasluce el intento de poner orden en el mundo separándolo en pares opuestos, como un modo inicial de orientarse para abordar la complejidad que el mismo les representa. El autor citado afirma que

...la estructura binaria es un instrumento que permite al niño captar nuevos contenidos... nosotros no enseñamos esa estructura... la estructura binaria es una característica del lenguaje y de la mente, no del mundo... en su casa, en el barrio, en clase o en el patio de la escuela los niños ya se enfrentan a cuestiones de libertad y opresión (Egan, 2000:69).

En base a esa argumentación Egan propone que se aborden los primeros contenidos de Historia desde ese par de opuestos, ya significativos y preexistentes en los niños. Y es, desde los extremos y mundos del instrumento provistos por la alfabetización que, desde los 8 a los quince años, se atreven a explorar los límites de la realidad que deja así de ser infinita e ilimitada, ingresando al estadio que el autor nomina como “comprensión romántica” en la que afirma: “... el personaje romántico arquetípico es el héroe” (Egan. 2000:129), puesto que el mismo permite comprender el mundo a partir de la atención a los individuos y a las emociones que los impulsan a actuar trascendiendo los límites convencionales. Hacia los quince años de edad comenzaría a perfilarse la “comprensión filosófica”, no como resultado de una maduración natural sino por

interacción con grupos que sustenten ese tipo de pensamiento, tal como se lo proponen la enseñanza secundaria y universitaria. Es una racionalidad que se caracteriza por la búsqueda de una “verdad objetiva”, por identificar las conexiones que permitan elaborar teorías, leyes e ideologías capaces de mostrar la verdad del proceso histórico, despojándolo de la trivialidad de los detalles y los personajes. Finalmente, y a través del debate y el diálogo fundado entre pares, la subjetividad reprimida vuelve a estar en condiciones de emerger en la denominada “comprensión irónica” con la capacidad de problematizar las verdades y las leyes generales.

El historiador Alberto Rosa Rivero (2004) sostiene que la

...función de la enseñanza de la Historia tiene que ver por un lado, con la necesidad de favorecer una conciencia crítica ciudadana y por el otro, con el objetivo identitario de forjar y mejorar los vínculos representacionales y sociales entre los miembros de determinada comunidad social y / nacional” (Rivero, R., 2004:47),

tesis que sostiene asimismo Bruner (2003) al afirmar que las historias compartidas favorecen la cohesión de los grupos.

M.Carretero y M.Kriger advierten sobre

...el distanciamiento sustancial entre el registro escolar y el académico que llega a su franca oposición en la implementación de políticas y en la discusión pública. El primero es aún proclive a conservar rasgos de la tendencia nacionalista y unívoca, más comprometida a impartir formación que conocimiento o incluso a impartir formación a costa del conocimiento (Carretero, M. y Kriger, M. 2004:95).

Donde unos ven lo positivo de favorecer la cohesión social, otros atisban el riesgo de un nacionalismo exacerbado que atente contra la integración de los pueblos, especialmente

...en el caso particular de los héroes y las leyendas patrias... clara visión de los aspectos deformantes de la transposición didáctica... capaz de hacer que la escuela fracase en sus objetivos ilustrados, pero que triunfe ampliamente en pos de otros intereses menos cognitivos y más conativos, menos educativos y más adoctrinantes (M. Carretero y Kriger, M., 2004:93).

“Las voces autorizadas” no se cansan de advertir que “reformatear los saberes disciplinarios

en clave popular” (M. Carretero y Krieger, M. 2004:96) es sumamente riesgoso porque “...al simplificar o infantilizar los conceptos y métodos historiográficos...” (Carretero, M. y Voss, J. 2004:16), presentando los procesos complejos a modo de leyendas, en las que se enseñorean los “héroes”, se infantiliza a los alumnos provocando con ello que *la “escuela fracase en sus objetivos ilustrados”*.

Freire (2005) alertaba respecto a la diferencia que existe, a su criterio, entre ser simplista y simplificar: una descomplejiza la realidad, la otra por el contrario parte de un núcleo central, accedible a los grupos para posibilitar gradualmente la complejización de modo significativo. Argumento coincidente con la postura de Bruner (1969) que en la década del 60 ya nos indicaba que era necesario identificar las ideas estructurantes capaces de generar redes semánticas de comprensión.

La voz de los expertos intenta desterrar el relato pedagógico por considerarlo servil a los intereses del Estado-Nación hijo de la Modernidad, y culpable de generar, sin atenuantes, el desprecio por los “otros”. En virtud de esos argumentos se insta a abordar los procesos complejos y a sus múltiples modos de manifestarse para favorecer la construcción de un “nosotros” ampliado. Así los *“que practican la historia como actividad investigadora”*, condenan a la Didáctica a renunciar a su pretensión de ciencia y a asumir su lugar de enunciadora de reglas del “buen hacer”.

M. Foucault se preguntaba

...¿no sería necesario interrogarse sobre la ambición de poder que comporta la pretensión de ser una ciencia?... qué tipo de saber queréis descalificar cuando preguntáis si es una ciencia? Qué sujetos hablantes, discurrentes, que sujetos de experiencia y de saber queréis reducir a la minoridad cuando decís: Yo que hago este discurso hago un discurso científico y soy un científico? Qué vanguardia teórico política queréis entronizar para separarlas de todas las formas circulantes y discontinuas de saber? (Foucault, 1996).

Y frente a esa imposición que silencia, Foucault define a la genealogía

como una especie de tentativa de liberar la sujeción de los saberes históricos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico... (Foucault, 1996:20).

En nuestro campo sería una invitación a recuperar los saberes del docente y los saberes eruditos, esos que remiten a la búsqueda de las raíces de la construcción del saber, en nuestro caso el saber didáctico descalificado y reducido a la minoridad por los “científicos de las disciplinas”. Pero lo más preocupante del caso es que pareciera que a raíz de esa descalificación los docentes archivaron sus saberes y trataron de seguir las “propuestas” de los especialistas: nada de relatos, nada de héroes, cuidado con las efemérides y los ritos del Estado-Nación que tanto preocupan a los historiadores.

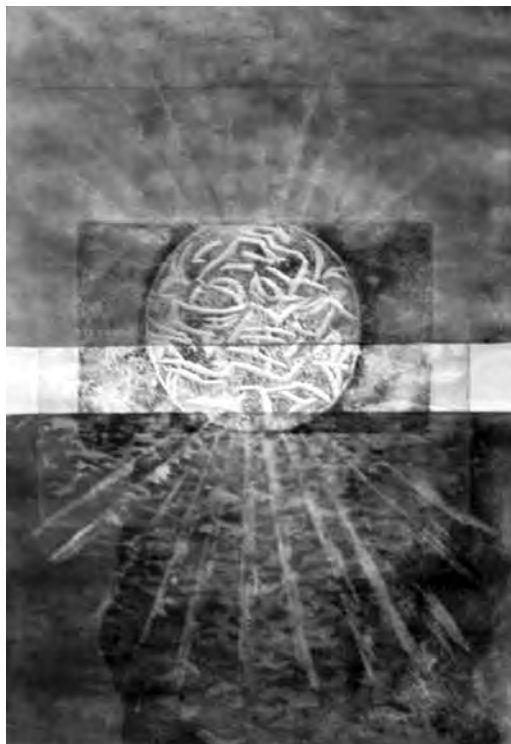
A la luz de nuestros hallazgos, en lo que respecta a esos riesgos avizorados por los especialistas de la disciplina, estaríamos en condiciones de “tranquilizarlos” en referencia a sus preocupaciones, dado que las lecturas de los numerosos protocolos nos permiten afirmar que la historia lineal de tinte positivista poblada de héroes de dudosa representatividad en lo que a la complejidad se refiere, ya no está más en la escuela. Acorde a los resultados de nuestro trabajo se han perdido los sujetos y las situaciones. Los “conceptos” se han reducido a rótulos sin sentido. Daría la sensación que los diseñadores curriculares inspirados en el discurso de los expertos han pretendido que desde los primeros momentos de la enseñanza obligatoria la escuela aborde los sucesos históricos, desde el nivel de comprensión que Egan denomina “irónica”, vista como aquella que es capaz de cuestionar, en base al saber construido, las “leyes y verdades objetivas”. Preocupados por la ciencia olvidaron de ver a los niños y jóvenes, y ante la imposibilidad de comprender sus abstracciones de gabinete, los anclaron, al menos en el espacio escolar, en la comprensión mítica. Ante la gran confusión que les implicaría a los alumnos la presentación de procesos donde los héroes y los hechos que protagonizaron se diluyen bajo la idea de “actores y movimientos sociales” intentarían poner orden en ese mundo desde los extremos, buscando en los sucesos mencionados un inicio y un final capaz de orientarlos: el 25 de mayo nos declaramos libres y el 9 de julio fuimos independientes: *“buscaban ser independientes y poder tener su propia decisión y hacer únicamente lo que ellos querían”* (Pr. 5, 2º año). ¿Qué tan lejos está esa idea de la preconcepción del niño que se sabe dependiente del adulto y sueña con el día en que será libre para hacer lo que quiera, sin nadie que lo mande? Y si esta asociación es posible munidos de los testimonios que arrojan

los protocolos, podría pensarse entonces en un verdadero estancamiento de los aprendizajes, al menos del aprendizaje del mundo en el que está inserto (inserto pero no incluido).

... hoy en día estamos desconcertados por la dificultad que tienen las escuelas para proporcionar una educación aunque sea rudimentaria a tantos y tantos estudiantes, a pesar de una década o más de esfuerzos llevados a cabo por profesionales muy caros. Los costos de nuestra crisis educativa expresados como alineación social, desarraigo psicológico e ignorancia del mundo y de las posibilidades de la experiencia humana dentro de él son incalculables y descorazonadoras (Egan, 2000:13).

Si en verdad el Estado Nacional, a través de sus ministros de Educación, está preocupado por la apropiación de saberes significativos para luchar contra la exclusión, será necesario mucho más que una declamación de principios y una enunciación de temas. Los “profesionales caros” nos están costando muy caros en términos de educación pública con aspiraciones de inclusión.

La tarea de la escuela es enseñar y la enseñanza es el objeto de estudio de la Didáctica. Por eso,



“Comienzo II”
Silvia Elero

lejos de descorazonarnos, seguiremos indagando el estado de situación en la escuela para entablar con los actores un diálogo fecundo que nos permita plantear alternativas para posibilitar, en clave de realidad, el aprendizaje sustantivo entendido como herramienta crítica capaz de favorecer la identidad del sujeto y la cohesión social.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BRUNER, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1969). *El Proceso de la Educación*. México, Uthea.
- CARRETERO, M. y VOSS, J. (Comps.). (2004). *Aprender y Pensar la Historia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2004). “¿Formar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en CARRETERO, M. y VOSS, J. (Comps.) (2004). *Aprender y Pensar la Historia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- EGAN, K. (2000). *Mentes Educadas. Cultura, Instrumentos Cognitivos y Formas de Comprensión*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (2005). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1996). *Genealogía del Racismo*. Buenos Aires, Editorial Acme.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2005). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- PRIETO CASTILLO, D. (2007). “En defensa de los educadores y las educadoras ante la violencia en el sistema escolar”, en AVERBUJ, G. y otros, *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires, Aique.
- PRUZZO, V. (2005). “Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción”, en *Revista Praxis Educativa*, Año IX, N° 9, Santa Rosa, 50-61.
- (1999). *Evaluación Curricular: Evaluación para el aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Buenos Aires, Espacio.
- ROSA RIVERO, A. (2004). “Memoria, Historia e Identidad. Una reflexión sobre la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía”, en CARRETERO, M. y VOSS, J. (comps.), *Aprender y Pensar la Historia*. Buenos Aires, Amorrortu.

Fecha de recepción: Febrero 2007
Fecha primera evaluación: Febrero 2007
Fecha segunda evaluación: Marzo 2007