

**XVII Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia**

Universidad Nacional de Catamarca

2, 3, 4 y 5 de octubre de 2019

Mesa temática 123: Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Título: Saberes, temporalidades y espacios en propuestas de practicantes de Historia (UNLP)

Autoras: Milagros Rocha ([milagrosmrocha@gmail.com](mailto:milagrosmrocha@gmail.com), UNLP) y Virginia Cuesta ([virginia.cuesta@gmail.com](mailto:virginia.cuesta@gmail.com), UNLP)

(Publicar)

**Saberes, temporalidades y espacios en propuestas de practicantes de Historia (UNLP)**

La lengua silenciosa de las culturas es por encima de todo un lenguaje temporal (Sousa Santos, 2009: 118)

**I**

El presente trabajo tiene como fin reflexionar desde la formación docente sobre el vínculo entre la enseñanza de la geografía y de la historia. De este modo, nos proponemos indagar cuáles son los saberes<sup>1</sup> que los estudiantes del profesorado de historia de la Facultad de Humanidades de Ciencias de la Educación articulan en sus prácticas en relación a la dupla espacio / tiempo. En otras palabras, nos interesa observar y analizar cómo los profesores en formación despliegan la temporalidad en términos de escala, recorte y construcción del espacio geográfico humano (Trigo, 2007)

Primero, en forma breve, describiremos y analizaremos las transformaciones experimentadas en relación a la enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales en los

---

<sup>1</sup> Tomamos desde Michel Foucault (1996) una noción amplia de saberes. No nos referimos solamente a aquellos conocimientos codificados e institucionalizados por el discurso científico o el discurso pedagógico-escolar sino también a aquellos saberes desclasificados, desplazados y ocultados.

últimos treinta años recuperando las voces de los especialistas y los espacios abiertos por las reformas educativas. Segundo, nos centraremos, en las discusiones sobre la normativa vigente, para la enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires, en términos de decisiones de escala, agrupamientos geopolíticos y periodizaciones. Tercero, presentaremos reflexiones de estudiantes de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia, de la Universidad Nacional de La Plata, con el fin de responder algunos de los siguientes interrogantes: ¿cómo articulan los profesores en formación las categorías de espacio / tiempo? ¿Discuten la arbitrariedad de las periodizaciones? ¿Qué relaciones surgen en torno al pasado y el presente? ¿Cómo problematizan los espacios? ¿Qué corrientes historiográficas están presentes en sus reflexiones? ¿Emergen propuestas que incorporan paradigmas renovadores o en términos de Restrepo y Rojas (2010) de “inflexión”? Y en ese sentido ¿introducen “inflexiones decoloniales” en sus propuestas? Para este análisis tomamos escenas puestas en palabras del recorrido (propuestas pedagógicas y trabajos finales) que realizaron recientemente ex practicantes, estudiantes avanzados de la carrera, quienes han realizado su residencia en el año 2018.

Por último, presentaremos las conclusiones, a modo de cierre parcial, y como un primer acercamiento de carácter cualitativo y por ende no generalizable, que invitan a problematizar los modos de abordar y enseñar el siglo XX en relación a las preocupaciones de la didáctica de la historia y de la geografía en cuanto a los sujetos, los espacios y los tiempos.

## **II Coordenadas teórico-didácticas**

Desde los años '90 en nuestro país comienza a desarrollarse el campo de producción de conocimientos en enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales. Es en el marco de las discusiones sobre la Reforma curricular que impone la Ley Federal de Educación 24.195 que cobra nueva fisonomía la enseñanza de estas disciplinas. Desde la didáctica de la historia y desde la didáctica de la geografía se propone revisar las categorías de sujeto, espacio, tiempo. Para la primera, y siguiendo a Gonzalo de Amézola (2008), se discute quiénes son los sujetos de la historia que se enseña en las aulas. Se propone, por un lado, humanizar a los héroes de bronce, situarlos en su medio social y, por otro, visibilizar a los excluidos de la historia oficial como las mujeres, los niños, los trabajadores y los pueblos

originarios, entre otros. Quizás las discusiones sobre tiempo y espacio no tomaron tanta relevancia como la primera mencionada pero desde el campo de la didáctica de la historia comenzó a pensarse en la necesidad, siguiendo a autores locales y españoles (Amézola, 2008; Moglia, 1995; Trepat, 1995; Pagès, 1997), de romper con la historia lineal-cronológica para dar cuenta de las múltiples temporalidades y reflexionar sobre la idea de que el tiempo histórico es una construcción socio-histórica tanto como la periodización. En relación al espacio las discusiones provenientes del campo historiográfico sobre microhistoria y sobre historia local permitieron pensar las cuestiones de escala (Guinzburg, 1994; Man, 2013).

En *Esquizohistoria*, de Amézola (2008) reflexiona sobre el tiempo histórico y retoma la propuesta de Fernand Braudel que articula dialécticamente el espacio-tiempo. Aquel planteo del historiador francés que movilizó la historiografía del siglo XX, permitió pensar ese cruce entre la historia y la geografía, además de esa (hoy clásica) trilogía del tiempo en términos de *corta, media y larga duración*, complejizada, posteriormente, a partir de la incorporación de una multiplicidad de tiempos con diversos tiempos internos<sup>2</sup>. Como vemos, las preocupaciones por articular estos campos disciplinares o categorías como parte de la historia, no es nueva. Lo que pretendemos, en esta oportunidad, es realizar un cruce analítico entre: reflexiones precedentes desde el área de la didáctica de la historia y de la geografía, incluyendo un entrecruzamiento con la perspectiva de-colonial y analizar propuestas situadas de los profesores en formación.

Desde la didáctica de la geografía, Liliana Trigo (2007) revisa varios estudios que discuten y reflexionan sobre las maneras e intencionalidades con las que se enseñó geografía durante unos cien años.

(...) la educación geográfica que se estructuró a partir de los determinismos y regionalismos positivistas de fines del siglo XIX respondió a determinadas finalidades y propósitos de enseñanza que coincidieron con la necesidad por parte de las clases dominantes emergentes de un particular tipo de Estado y sociedad. (...) Así las geografías académica y escolar en nuestros países [latinoamericanos] fueron articuladas para forjar una identidad nacional con base en la defensa del territorio del Estado en expansión o ya consolidado. (Trigo, 2007, p. 36).

---

<sup>2</sup>Ver Pérez Ringuet, S. (1991) Entrevista al Profesor Jacques Le Goff. En: *Boletín de Historia Social*, N°3, UNLP, pp. 57 – 68.

Podríamos decir que para superar esta educación geográfica positivista, y siguiendo a la misma autora, existen algunas cuestiones a considerar. Primero, mencionaremos la necesidad de enseñar a pensar geográficamente el territorio y el ambiente. En otras palabras:

Pensar geográficamente, a nuestro modo de ver, es apropiarse de herramientas conceptuales y metodológicas de la “mirada del geógrafo” que posibilitan comprender las diferentes organizaciones territoriales como resultado de la interacción de la sociedad con el medio físico en un contexto determinado al mismo tiempo que se adquieren instrumentos necesarios para actuar y posibilitar su transformación (Trigo, 2007, p. 36).

Segundo y en relación a lo anterior, una enseñanza de la geografía renovada y actualizada amerita “la necesidad de reemplazar los viejos listados de nombres, datos y temas” (Trigo, 2007: 37) por unidades temático-problemáticas que desarrollen conceptos clave de la disciplina geográfica y/o metodologías y/o “problemas sociales relevantes que tengan una implicancia territorial” (Trigo, 2007: 37). Sin embargo, Adriana Villa (2007) comenta las fuertes resistencias de las y los profesores que participaron en los tramos de actualización disciplinar en el marco de la Reforma Educativa de los 90.

### **III Coordenadas normativas. Discusiones crono-políticas.**

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 se vuelven a discutir los contenidos de las disciplinas escolares (Chervel, 1991) y se produce un movimiento de regreso a las disciplinas que la Reforma anterior había desdibujado. Particularmente en la provincia de Buenos Aires en el marco de la Escuela orientada en Ciencias Sociales (2012) se establece la necesidad de articular las disciplinas del área, de reconocer y propiciar el carácter reflexivo de las ciencias sociales. Para los autores, el conocimiento riguroso de las sociedades y de los procesos de transformación sociocultural “contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos, reflexionar acerca de su existencia y poder actuar en consecuencia” (DGCyE, 2012: 9). De este modo:

Estudiar lo social en la Escuela Orientada en Ciencias Sociales comprende un doble sentido: por una parte, implica el aprendizaje del mundo social desde el

conocimiento de diferentes corrientes de pensamiento y la multiperspectividad de los sujetos. Por otra, en el mismo proceso, dado su carácter reflexivo, para el alumno estudiar lo social implica formarse como sujeto social y político, a partir de sus propias prácticas sociales escolares en relación con los temas y problemas que estudia, haciéndolo con otros, en la diversidad, la pluralidad, el consenso y el disenso, lo compartido y lo no compartido; así se fortalece el reconocimiento de la capacidad de acción del estudiante y su pertenencia sociocomunitaria. (DGCyE, 2012, p. 13).

Las preocupaciones de los especialistas en enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales son retomadas en los textos normativos de esta última reforma aunque con apropiaciones particulares y reinenciones.

Especialmente los Diseños los Diseños Curriculares de Historia de 4° y 5° de la Provincia de Buenos Aires toman como referente temporal el siglo XX en sus diversas escalas de análisis: mundial, regional y local (Hobsbawm, 1994). A principios del mes de agosto del 2009, en el marco de las consultas que se realizaron durante todo el año a directores, inspectores y profesores por la reconversión de los Ex Polimodal en escuelas secundarias de seis años, se llevó a cabo una reunión de trabajo específica, en La Plata, para profesores y profesoras de historia en ejercicio<sup>3</sup>. A la reunión asistieron más de 150 profesores de escuelas de gestión pública y de gestión privada de la provincia quienes reunidos en mesas de trabajo analizaron dos formas de periodizar los contenidos de 4to, 5to y 6to año Historia, la actual y la del ex Polimodal que tomaba a los siglos XIX y XX en una perspectiva de mayor duración. De esa reunión, entre profesores y autores de la normativa surgió la decisión de escala y periodización vigente hasta la actualidad en la provincia de Buenos Aires.

En ese sentido pensar en la temporalidad del siglo XX desde una escala fundamentalmente europea, nos retrotrae, en principio, a la construcción elaborada por el historiador Eric Hobsbawm. En su libro *Historia del siglo XX* (libro que en 2003 fue por su 5° edición) propone el estudio de ese *corto siglo* en un tríptico:

---

<sup>3</sup>La reunión tuvo lugar en la actual Secundaria Nro. 2 de la ciudad de La Plata, 12 y 60, el lunes 24 de Agosto. Asistí y participé de dicha jornada de trabajo en calidad de co-autora de los Diseños Curriculares de Historia para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria Orientada actualmente vigentes (Virginia Cuesta).

a una época de catástrofes, que se extiende desde 1914 hasta el fin de la segunda guerra mundial, siguió un período de 25 a 30 años de extraordinario crecimiento económico y transformación social, que probablemente transformó la sociedad humana más profundamente que cualquier otro período de duración similar. Retrospectivamente puede ser considerado como una especie de edad de oro (...) La última parte del siglo fue una nueva era de descomposición, incertidumbre y crisis y, para vastas zonas del mundo como África, la ex Unión Soviética y los últimos países socialistas de Europa, de catástrofes. (Hobsbawm, 2003: 15-16).

Sin embargo, esta no es la única forma posible de construir una periodización del siglo XX (como corto y dividido en tres escalas). Por su parte María Dolores Béjar estructura el siglo XX desde otra lógica y periodicidad. En la introducción de su libro *Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía* (2013) reflexiona sobre su práctica docente y argumenta que en función de su ejercicio profesional veía la necesidad de re-pensar la periodicidad. De allí que expresa: “en la base de este trabajo se entretajan las reiteradas y por momentos angustiosas ocasiones en que me sentí -obligada- a reformular los programas de Historia del Siglo XX, materia de la que soy profesora desde el retorno de la democracia en 1983” (2013: 13). Se pregunta entonces cuándo comienza la historia del mundo actual y seguidamente plantea ese fuerte consenso de comprenderlo a partir de la Primera Guerra Mundial, hecho que inaugura el *siglo XX corto* según Hobsbawm. Sin embargo, Béjar expresa que:

en las aulas siempre había recurrido a la era del imperialismo para explicar el mundo contemporáneo, y con mayor convencimiento a medida que se desplegaba la globalización. Y esto en virtud de que, aunque reconozco el profundo quiebre que significó “la guerra total” en la historia de Occidente, considero que la expansión de las metrópolis capitalistas, con su mayor impacto simultáneamente destructivo y creativo sobre el resto del mundo, ofrece claves insoslayables para una historia mundial (Béjar, 2013: 14)

La autora también repara en la organización del espacio. Menciona que tomó decisiones en función de pensar agrupamientos “didácticos” argumentando que no se puede abordar en todo momento a todos los grupos de países o regiones. En base a esto, la profesora-investigadora reorganiza el espacio en tres conjuntos (o agrupamiento de países):

dos grandes conjuntos: el de los países capitalistas más o menos estables y desarrollados y el de las sociedades que -ya sea como colonia o como naciones

subdesarrolladas, dependientes o del sur- no integran el grupo anterior. Un tercer conjunto, los estados comunistas, tuvo una presencia significativa entre 1917 y 1991 (Béjar, 2013: 14).

En función de esos tres espacios Béjar estructura cinco períodos: la era del imperio y su derrumbe (1873-1914/1918), la crisis del liberalismo y del capitalismo y la consolidación del régimen soviético (1918-1939/1945), los años dorados en el marco de la Guerra Fría (1945-1968/1973), la crisis del capitalismo y la disolución del bloque soviético en el mundo bipolar (1973/1979-1989), y, entre lo que se derrumba y emerge, la globalización neoliberal (1989/1991-2010).

De esta manera queremos resaltar que esas construcciones históricas resultan, justamente, elaboraciones arbitrarias y legítimas. Ahora, ¿nos desafiamos a pensar otras representaciones del tiempo y espacio para el siglo XX europeo y mundial? ¿Nos habilitamos como docentes (y estudiantes) a pensar otras periodizaciones posibles?

Nos preguntamos, también, por las periodizaciones clásicas y las que traen otras formas de pensar el siglo XX, en Argentina y América Latina. En relación a América Latina, Waldo Ansaldi y Verónica Giordano en *América Latina. La construcción de orden* (2016) expresan cómo nuestro continente ha sido visto y construido “desde Colón hasta Walt Disney” como territorio de lo fantástico, lo exótico y, en rigor, un conjunto de fabulaciones etnocéntricas características de un discurso de dominación” (2016: 65). Hace más de dos décadas un grupo de intelectuales, oriundos justamente de América, han construido y postulado la necesidad de hacer visible estos discursos de dominación. Entre ellos encontramos a: Anibal Quijano, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Santiago Castro Gómez, Catherine Walsh, Zulma Palermo, María Lugones, entre otros. En este marco de revisión estos autores y autoras plantean categorías y enfoques renovadores que nutren el campo teórico de las ciencias sociales. Restrepo y Rojas (2010) sintetizan esta “inflexión decolonial” en seis aspectos: 1. *Distinción entre colonialismo y colonialidad*, 2. *La colonialidad es el ‘lado oscuro’ de la modernidad*, 3. *Problematización de los discursos euro-centrados e intra-modernos de la modernidad*, 4. *Pensar en términos de sistema mundializado de poder*, 5. *Antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro*, 6. *La inflexión decolonial aspira a*

*consolidar un proyecto decolonial. Si bien la finalidad de esta ponencia no es ahondar en estos aspectos nos parece relevante presentar y pincelar las discusiones de esta perspectiva.*

Ahora, desde una mirada curricular, puntualmente el Diseño Curricular de 4° Historia, toma el período de entreguerras dejando la posguerra, las luchas anticoloniales y los años dorados para 5°. Allí se argumenta que “se flexibilizan los límites temporales a las escalas de análisis regional y local, es decir, latinoamericana y argentina” (DGCyE, Diseño Curricular para ES 4°, 2010) y se organiza acorde a los diferentes procesos históricos. Asimismo, en el Diseño Curricular para 5to año Historia (2011) se señala que:

En este sentido, los límites temporales se ajustan al desarrollo de los diferentes procesos históricos que, si se toma el caso de Argentina, pueden coincidir o no en una misma periodización. A modo de ejemplo, el surgimiento de los estados de bienestar en Latinoamérica es posterior a sus homólogos norteamericanos y europeos, pero su caída como modelo es coincidente (a escala mundial) con el desarrollo de las políticas neoliberales, (p. 10).

Los diseños curriculares y aunque delinear posibilidades para el abordaje del tiempo y el espacio, también están abiertos a los juegos de la periodización que señala Béjar, por un lado, y por el otro, no contemplan la perspectiva decolonial porque ésta emerge a la par casi de su escritura.

Asimismo, cabe destacar la palabra de los docentes que leen los documentos, los utilizan y los hacen suyos. La investigación de Vanesa Gregorini (2014) sobre las relaciones que establecen los docentes con los diseños curriculares en la ciudad de Tandil da cuenta de estas cuestiones. Los docentes entrevistados manifiestan conocer los diseños curriculares, estar de acuerdo con sus enfoques historiográficos y sus contenidos pero advierten la necesidad imperiosa de realizar recortes temáticos en base a su propia intuición, su formación, los contextos escolares en los cuales trabajan y las necesidades pedagógicas de sus estudiantes. Un punto destacable es la selección de los contenidos en base a la escasa carga horaria de la materia. Sobre esto, los docentes entrevistados aducen la necesidad de priorizar la historia argentina por sobre la mundial y latinoamericana (Gregorini: 157). Parecería ser que el recorte debe realizarse de este modo, priorizando lo nacional, lo que



sintoniza con una mirada más tradicional sobre los usos y funciones de la enseñanza de la historia.

De este modo, al detenernos en un análisis que refiere a las zonas, regiones, escalas que se seleccionan en esas periodizaciones, nos preguntamos por los espacios geográficos construidos como hegemónicos, los que toman protagonismo de modo efímero y los que conservan un lugar “de bronce”. Partir de estas premisas nos lleva a plantearnos las funciones de las representaciones cartográficas. En esta línea Bárbara Aguer sostiene que la cartografía es mucho más que el mapa que compone su discurso (...) en este sentido, la producción cartográfica supone, además de las condiciones técnico científicas, una serie de decisiones intersubjetivas formulada en torno a consensos estéticos y políticos” (2014: 13).

Y continúa:

Toda cartografía está inscrita en un lugar de enunciación determinado, entrecruzada por las disputas por el sentido y el poder. No hay transparencia o inmediatez posible en la traducción de la disposición del espacio, sino que produce una interpretación, semantizándolo. Por lo que vemos que la cartografía no es un discurso exclusivamente “espacial”, sino verdaderamente crono-tópico en el que podemos leer además del sistema de relaciones, el lugar de enunciación de quien cartografía (que es siempre un quien colectivo), las historias y las memorias que están implícitas en la narración del discurso cartográfico (Aguer, 2014: 18)

Desde este posicionamiento la autora plantea la idea de que en los mapas leemos, también, el tiempo. Pensar en términos de *retórica de la cartografía* habilita observar y analizar una cartografía cargada de múltiples significados. Aguer introduce una categoría que nos aporta complejidad al análisis del tiempo y el espacio. La misma plantea el concepto de cronopolítica, haciendo alusión a:

la administración política del tiempo que, durante este período, estuvo basada en su modulación periodización y objetivación para la construcción de una Historia lineal y universal (...) La cronopolítica moderna-occidental ordenó la historia en períodos lineales de sucesión, otorgando a cada período de tiempo un lugar de residencia (...). La unificación del tiempo permitió distribuir el espacio en la historia y así se produjo la justificación de la distribución espacial del poder (2014: 20-21)

De esta manera la crono-política teleológica construida coloca a los países europeos en esos lugares de bronce a los que aludíamos anteriormente. De allí que “caemos” frecuentemente en una somnolencia que se legitima (y legitimamos), es decir, en el estudio del tiempo y espacio eurocentrado como referencia mundial y “norte”. Ahora bien ¿cómo aportar, desde nuestro ejercicio profesional, para des-pensar esas construcciones devenidas en arbitrarias y de-construir esos posicionamientos, narrativas y representaciones hegemónicas? Si bien es cierto que los Diseños Curriculares de Historia de 4º y 5º toman de referencias tres escalas, la escala mundial termina habitualmente reducida a los procesos europeos, y por otra parte, podríamos decir que en la propia práctica se termina dando un diálogo interrumpido entre éstas, o se prioriza la local, o mejor dicho, lo nacional (Gregorini, 2014).

#### **IV Coordinadas desde la/s práctica/s**

En relación al espacio de trabajos prácticos de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Historia intentamos allí desplegar temas y prácticas de escritura que no queden solamente ancladas en qué contenidos enseñar, sino, también, que apunten a pensar cómo enseñar historia, por qué, para qué, a quiénes, dónde, en cuánto tiempo, con qué recursos. Abordamos, de este modo, y problematizamos: el uso de los manuales escolares, leer y escribir en las clases de historia, fuentes primarias y secundarias, literatura, empatía, medios audiovisuales, lectura de imágenes, ley de Educación Sexual Integral (ESI), perspectiva de género, mujeres, masculinidades. Hace algunos años incorporamos lecturas relacionadas a la perspectiva de-colonial esto nos permitió, por un lado, problematizar la historia que se ha construido (como decíamos anteriormente) la fuerte carga de la historia europea en contraposición, por ejemplo, a la historia de Asia, África y Oceanía. A su vez nos dio y da pie para de-construir cartografías de poder, trabajar el espacio geográfico, imaginarios geográficos y mapas. Y en este sentido retomando el planteo de Francisco Ramallo podemos sostener que:

Las ciencias sociales que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades y escuelas no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas, sino que contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente.

La idea de ciencia universal apunta a una sistemática reproducción de *una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. Así, los textos, las revistas, los lugares, los regímenes de evaluación y reconocimiento de los profesores refuerzan el patrón de colonial/ moderno y la geopolítica del conocimiento (Ramallo, 2013: 5).

Si bien esta perspectiva la trabajamos en paralelo a otros temas, observamos cómo comienzan a surgir propuestas de trabajo de los y las practicantes que toman de referencia estos marcos teóricos para pensar sus actividades.

Dentro de las propuestas de producción que los y las estudiantes atraviesan durante el año de cursada se encuentra la instancia de trabajo final. Allí se los invita a releer su propio recorrido a lo largo del año (los diferentes espacios de cursada de la materia, los trabajos prácticos elaborados, la propuesta pedagógica, sus observaciones de clase y auto-registros, su propia práctica). Una vez que revisitan su trayecto les pedimos que redacten un texto que sintetice esa nueva trama como “respuesta creativa” a su propio andar en tiempo de prácticas. Entre las producciones entregadas recuperamos un fragmento de un trabajo final en donde justamente un practicante reflexiona sobre la temporalidad y espacialidad, el tiempo histórico, el pasado y el presente:

Si algo buscamos siempre es romper moldes, salir de lo cotidiano, traspasar fronteras. Mi propuesta pedagógica intentaba eso, analizar la historia latinoamericana entre mediados del 50 y mediados del 70, en busca de cortar con ciertos cánones eurocéntricos establecidos, y dotar de complejidad a los procesos históricos. El análisis de la Historia muchas veces suele pensarse sin conflicto, de forma estática y lineal. Los acontecimientos suceden por decantación, ocurren y ya, no presentan problemas. Se cree que la historia es sólo cronología y que los objetos culturales/acontecimientos que estudiamos son llanos. El error está en pensar los acontecimientos como parte de un sólo tiempo, cuando en realidad en un momento histórico lo que hay es una condensación de tiempos disímiles (pasados y presentes) que se articulan y recuperan. Son objetos policrónicos, heterocrónicos o anacrónicos<sup>4</sup> donde conviven tiempos diferentes. Un acontecimiento no es parte de un momento y luego se fosiliza. Todo acontecimiento tiene cantidad de tiempos que lo constituyen, es una densidad de tiempos. Es decir, todo acontecimiento es producto de una memoria más larga que es puesta en acción, y continúa en vigencia hasta nuestro presente. En cada momento histórico habitan distintos tiempos, esos tiempos pasados lejanos y

---

<sup>4</sup>Didi-Huberman, George. *Ante el tiempo*, “Apertura. La historia del arte como disciplina anacrónica”. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2010, p. 26.

cercanos que tenemos delante de nosotrxs, aquellos que nos guían en nuestro actuar hoy. Dar clases de Historia debería contener este saber para brindar una comprensión del pasado en sus dimensiones más sensibles. Entender que el pasado siempre está vivo hasta momentos donde se recupera en el presente supone un acercamiento *otro* hacia los acontecimientos (Extraído del Trabajo Final de Santiago Santecchia, 2018).

En esta oportunidad destacamos la producción de otra pareja de practicantes a fin de señalar la experiencia de planificación y práctica. En muchas oportunidades el ingreso de practicantes en el aula supone una negociación entre la concepción de historia, de tiempo y espacio que posee el profesor o profesora del curso y la que los y las practicantes tienen. En relación a esto traemos a colación un fragmento de una propuesta pedagógica (2018) elaborada por dos practicantes en una escuela de provincia (Escuela Secundaria N° 12, de Gonnet) para un 5° año:

Frente al pedido -del docente del curso- de que introduzcamos en nuestra propuesta una línea de tiempo que posea las distintas presidencias argentinas desde el 1955 hasta 1973, pensamos en realizar una que funcione a modo de eje que articule los distintos tiempos -político, social, cultural, económico- y espacios -global, regional, nacional y local-. Desde el primer día presentaremos una línea de tiempo hecha en afiche, que contenga las presidencias argentinas y los procesos que hayan tratado en el año (Guerra Fría, Mayo Francés, Revolución China, Revolución Cubana, proceso de descolonización en Asia y África). A su vez, utilizaremos la línea para articular los contenidos de nuestras clases, con el objetivo de que lxsalumnxs puedan visualizar la integralidad de los procesos y puedan situarlos en tiempo y espacio, invitándolxs a sumarle imágenes, canciones o los contenidos que quieran. La intención es también que podamos atravesar, a partir de las clases que trabajemos con entrevistas y testimonios, el recorrido personal y familiar de lxsalumnxs, y animarlxs a compartirlo a través de la línea (Fragmento de la propuesta pedagógica elaborada por Camila Garate y Carolina Rosón, 2018).

Destacamos la intención de estas practicantes de querer lograr un diálogo fluido entre las escalas que propone el diseño curricular, las cuales a su vez re-nombran y agregan: global, regional, nacional y local. Asimismo se desafían a pensar la incorporación de las biografías de los y las estudiantes, de pensar el tiempo subjetivo en relación, también, a ese “macro-tiempo”.

Traemos ahora un tercer y último caso de una pareja de practicantes que realizó su práctica en una escuela de provincia de La Plata (Escuela Secundaria N° 27, “Graciela Pernas Martino”) en un 5° año. En la propuesta pedagógica argumentaron, en el apartado de fundamentación, la decisión de realizar un recorte geográfico tomando de referencia Latinoamérica. Resulta interesante destacar los argumentos que construyen en función de ese recorte, por un lado, reparan en la idea de abordar problemáticas latinoamericanas, para introducir y darle lugar a tal escala geográfica. Por otro, capitalizando la información relevada en las observaciones de clase, plantearon la oportunidad de abordar y trabajar la heterogeneidad propia del aula, la historia de los y las estudiantes. En palabras de ellos:

Con esta perspectiva general en mente decidimos, por un lado, enfocarnos en la historia latinoamericana. Esto responde a dos cuestiones. Por una parte, porque el docente del curso abordó temas de sociedades más distantes espacialmente. Acercarnos a nuestro continente creemos que puede, teniendo en cuenta esto, aportar nuevos conocimientos temáticos, mientras que a la vez, ayudar a romper las ideas de la historia como algo pasado, ajeno y distante. En segundo lugar, durante la observación institucional y áulicareconocimos que la escuela tiene entre su estudiantado, chicos de diferentes nacionalidades de Latinoamérica. En este sentido, pensamos que la propuesta podría ayudar a repensar nuestras identidades por fuera de los marcos nacionales. Generar preguntas sobre las relaciones pasado-presente, a partir del conocimiento de procesos históricos, puede considerarse uno de nuestros objetivos. Las historias de diferentes naciones de América Latina pueden ser procesos lejanos por el desconocimiento y la distancia temporal, pero también pueden tornarse cercanas si atendemos y registramos ciertos aspectos que estuvieron presentes y evocamos continuidades en nuestra historia actual colectiva. Aunque los marcos nacionales no fueron abandonados en la elección de los temas a trabajar en clase, porque creemos que las configuraciones nacionales suponen ciertas especificidades en lo histórico, si intentamos que se puedan vislumbrar elementos comunes y conexiones entre los mismos, así como con nuestros presentes. (Fragmento de la Propuesta pedagógica de Sofía Zambosco Vaquero y Santiago Lamboglia, 2018)

En la misma propuesta esta pareja de practicantes formulan, también en el apartado de fundamentación, algunas reflexiones sobre el tiempo, haciendo alusión al potencial que tiene traer a colación el presente y que éste contribuya como vector para presentar y estudiar el pasado, así como pensar en temas/problemas que atraviesen tanto el pasado como el presente:

Por otra parte, durante las observaciones, registramos en el curso, un interés de lxs estudiantes por debatir temas de actualidad. Por ello, decidimos intercalar el abordaje de temas y problemas históricos sobre nuestro presente para que a través de dinámicas más “relajadas” o lúdicas, ellxs encuentren espacios para expresar sus opiniones, y que luego esas reflexiones nos permitan regresar a ciertas situaciones históricas del pasado con ojos más incisivos. Retomando a Gojman y Segal (1998), sostenemos que “el conocimiento histórico permite formular preguntas y realizar investigaciones relevantes sobre temas políticos, sociales y morales de la sociedad” (p. 82), es decir, que el pasado y el presente pueden pensarse conjuntamente en las clases. Sin desconocer los cambios entre ambas épocas (‘50, ‘60 y la actualidad), creemos que muchos de los problemas/preguntas que se les plantearon a los sujetos latinoamericanos ayer, a partir de diferentes experiencias, se siguen planteando hoy, de formas renovadas, pero sin perder ciertos núcleos de discusión. ¿Quién tiene la propiedad de los recursos naturales? ¿Quién es legítimamente dueño de la tierra, el agua, etc.? ¿Es la legalidad de la propiedad privada un argumento válido para avanzar por sobre los derechos de comunidades y poblaciones? ¿Qué es la educación? ¿Qué proyectos educativos tienen nuestros Estados/gobiernos? ¿Es la educación una herramienta de transformación social o de opresión? ¿Bajo qué condiciones se desenvuelve la educación? ¿Quiénes accedieron y acceden a la misma? ¿Cómo se da la división sexual del trabajo en sociedades con altos niveles de desempleo? ¿Es la juventud un actor social homogéneo o un discurso configurado por adultxs? ¿Cómo se han pensado históricamente lxs jóvenes? ¿Han sido sus experiencias tan diferentes a las nuestras?

En este caso, y para ir concluyendo este apartado, planteamos que las voces de los profesores en formación nos permiten ver cuáles son las reflexiones que los atraviesan y atravesaron. Las propuestas que elaboraron en diálogo con esas interpelaciones, las preguntas que se formularon, las preocupaciones que bordean la elaboración de las propuestas, la información que “levantan” y explicitan, así como el ejercicio crítico de revisitar su trayecto formativo.

## **V Conclusiones**

Problematizar la enseñanza de la historia en clave de tiempo y espacio, aporta en tanto seguir pensando qué historia/s aprendimos y qué historia enseñamos. Por otra parte es una invitación para desafiarnos y habilitarnos a plantear una historia donde no sólo se recupere la polifonía de los sujetos históricos, sino también, la de autores y autoras (no sólo europeos). Asimismo, nos invita a batallar por el estudio y análisis desde marcos teóricos-didácticos

pluridiversos que pongan en juego la construcción y de-construcción de la temporalidad y el espacio.

Tomar como objeto de análisis las producciones de profesores en formación nos permite analizar, a su vez, una polifonía de actores que intervienen durante los trayectos formativos de los y las practicantes: sus biografías escolares, los modelos de docentes que traen, la propia formación de la carrera, la institución donde realizan su práctica, sus propias lecturas de los diseños curriculares, la modalidad de trabajo del docente a cargo del curso, las voces de los y las estudiantes, sus propias voces e ideas, y nuestras voces, como docentes de la materia de Prácticas de la Enseñanza. Una multiplicidad de transmisiones que, desde distintos lugares, y tiempos, conviven de manera implícita en estas producciones que traemos a este trabajo, pero que se expresa en los escritos (e historia) de cada practicante.

Volviendo a nuestras preguntas iniciales: ¿cómo articulan los profesores en formación las categorías de espacio / tiempo? ¿Cómo discuten la arbitrariedad de las periodizaciones? ¿Qué relaciones surgen en torno al pasado y el presente? ¿Cómo problematizan los espacios? ¿Qué corrientes historiográficas están presentes en sus reflexiones? Es interesante destacar que: primero, en relación a las categorías de espacio / tiempo, y en este sentido específicamente a las cuestiones de escala, los profesores en formación privilegian un abordaje latinoamericano por sobre el mundial y nacional. De este modo, contradicen o mejor dicho, elaboran una nueva mirada sobre el abordaje de la enseñanza de la historia que sintoniza con las propuesta de la enseñanza de la geografía (Gurevich, 2008) y de la perspectiva decolonial (Restrepo y Rojas, 2010; Ramallo 2013) y se diferencian de las tradiciones de enseñanza de la historia que han invisibilizado la región o le han asignado un tratamiento muy magro (Amézola, 2008; Cibotti, 2003; Dicroce y Garriga, 2009). También, en este punto, su elección y apropiación de los diseños curriculares es bien diferente a la de los profesores en ejercicio que entrevista Vanesa Gregorini (2014). Observamos, de este modo, cómo emergen interpretaciones de la propia historia personal en términos de identidad latinoamericana. Segundo, y respecto a las periodizaciones o, en otras palabras, a las cronopolíticas, surgen cuestionamientos en los trabajos analizados hacia una enseñanza concentrada en aspectos políticos, en miradas euro-centradas. Estos cuestionamientos comienzan a materializarse en las planificaciones a través de construcciones de otras periodizaciones posibles, como la que presentan Camila Garate y Carolina Rosón.

Tercero, creemos que estos recorridos pedagógicos de cinco estudiantes, profesores en formación, que abonan por un diálogo fluido entre el pasado y presente, entre la propia historia y las historias de quiénes caminan a la par, en este caso, los estudiantes secundarios, se concretan incorporando la perspectiva decolonial no sólo como un enfoque historiográfico sino como un modo posible, viable y deseable de llevar al aula una nueva reflexión sobre cómo hacer historia, de quiénes, para quiénes y por qué. Vemos entonces cómo los practicantes atraviesan diversos desafíos pedagógicos, didácticos y epistemológicos en relación a la articulación “de las relaciones entre territorio, identidades y construcción del conocimiento” (Gurevich, 2008:130) que se condensan en esa corta pero intensa experiencia, revisitando la propia formación e interpretación de la historia.

### **Bibliografía:**

- Aguer, B. (2014). *Cartografías del poder y descolonialidad*. CABA: Del Signo.
- Béjar, M. D. (2013). *Historia del siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*. Buenos Aires: F.C.E.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de educación*, N° 295, 1991, págs. 59-111.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Dicroce, C. y Garriga, M. C. (2009). Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana. 1983-2009. En E. Bohoslavsky, E. Geoghegany M. P. Gonzalez (Comps.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Foucault, M (1996) *Genealogía del racismo*. La Plata, Caronte.
- Gregorini, V. (2014) La enseñanza de la Historia en el nivel medio de la ciudad de Tandil a partir del relato de los docentes. El trabajo docente y su relación con los diseños



curriculares. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada.* (18-19) pp. 147-165. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.

Guinzburg, C. (1994) Microhistoria: dos o tres cosas que sé sobre ella. En: *Revista Manuscripts*, No. 12, págs. 13-42.

Gurevich, R. (2008) Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía. En: Moglia, P y Cuesta, C. (comp.) *Las didácticas específicas y la formación docente como profesional.* San Martín, UNSAM Edita, pp. 125 – 131.

Hobsbawm, E. [1994] (2003). *Historia del siglo XX.* Barcelona: Crítica

Leunda, A. I. (2016). Temporalidad, conocimiento y política. En: Liendo, M. C. y Fernández, P. *Saberes y emancipaciones desde el Sur.* Villa María: Eduvin.

Man, R. (2013) La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. En: *HAO*, Núm. 30, 167-173.

Moglia, P. (1995) *Significación y sentido. La tarea de enseñar historia en la escuela media.* UBA XXI.

Pagés, J. (1997) El tiempo histórico. En: Benejam, P. y Pagés, J. (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria,* España, Horsi/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, pp. 189 - 208.

Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Ramallo, F. (2013). Algunas notas para pensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva decolonial. Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Trepat, C-A. (1995) *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico.* Barcelona, Graó.

Trigo, L. (2007) El lugar de la Didáctica Específica de la Geografía en la formación docente”. En: Fioriti, G. y Moglia, P. (comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas.* UNSAM, pp. 35 – 39.

Villa, A. (2007) La innovación y la investigación sobre las prácticas en la construcción de la Didáctica Específica y como herramienta para la formación docente en Geografía. En:

Fioriti, G. y Moglia, P. (comp.) *La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas*. UNSAM, pp. 43 – 49.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica e Pedagogía De-colonial: *in-surgir, re-existir e re-vivir*. En: Medina Melgarejo, P. (coord.). *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. (pp. 25-42). México: Editorial Plaza y Valdés. WALSH, C. (2015). (Des) humanidad (Es). En: Palermo, Z. (comp.) *Des/colonizar la Universidad*. (pp. 103-119). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Fuentes documentales:

DGCyE – Provincia de Buenos Aires (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4º año Historia*. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_los\\_orientaciones\\_de\\_4anio/historia\\_4.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_los_orientaciones_de_4anio/historia_4.pdf). Acceso: 10/07/19.

DGCyE – Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Historia*. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias\\_comunes/historia.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/historia.pdf). Acceso 21/06/19.

Congreso General de la Nación-Argentina (1993) *Ley Federal de Educación*. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_24195.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf). Acceso: 21/06/19.

MECyT-Argentina (2007) *Ley de educación Nacional: ley N° 26.206: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94638>. Acceso: 11/04/19.