

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

TENSIONES ENTRE LAS NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR HISTORIA Y LAS PRÁCTICAS INSTITUIDAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Ana Romina Sneider (ISFD N° 29/ UNLu)

Daniel Alejandro Gonzalez (ISFD N° 29/ Escuela de Maestros. CABA)

“Para publicar”

Palabras clave: Formación Docente- Enseñanza de la Historia - Tensiones.

Resumen:

El presente trabajo tiene por objetivo compartir una primera aproximación a los resultados de una indagación realizada entre los años 2016-2018 en el marco de nuestra labor en la formación docente en el ISFD N° 29 “Graciela Gil” de la Provincia de Buenos Aires, desde los espacios curriculares del Campo de la Práctica IV y del Ateneo de Ciencias Sociales.

Dicha indagación estuvo orientada a conocer, comprender y analizar la presencia de nuevos temas vinculados al pasado reciente, la visibilización de nuevos sujetos históricos y sus derechos en documentos curriculares, materiales y recursos disponibles en las escuelas primarias provenientes tanto del mercado editorial como de organismos dependientes del Estado nacional, provincial y municipal.

Por otra parte, nos propusimos socializar las inquietudes que surgieron producto de las tensiones observadas en el desarrollo de las prácticas docentes realizadas por las y los estudiantes residentes al introducir nuevas formas de enseñar historia en la escuela primaria. La recolección de información se llevó a cabo desde una lógica cuali-cuantitativa. Los instrumentos utilizados para el relevamiento de datos fueron: encuestas, entrevistas semiestructuradas a actores clave, observaciones de clases desarrolladas por las y las/os docentes orientadoras/es y las/os estudiantes residentes y de actividades institucionales. Por otra parte, se realizó un análisis documental a partir de la lectura de normativa provincial, documentos de apoyo emitidos por instancias de supervisión escolar y libros de texto.

Nuestro trabajo intenta aportar a la discusión y al intercambio acerca de los problemas que surgen a partir de la incorporación de nuevas temáticas en la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Intentamos reflexionar sobre la persistencia de ciertos enfoques epistemológicos y didácticos presentes en prácticas de enseñanza y materiales y recursos editoriales que obturan la posibilidad de consolidación de nuevas formas de enseñar la historia.

1. “Nuevos” contenidos y formas de enseñar la historia. Indagaciones en torno de las prácticas de enseñanza en el nivel primario

El Instituto Superior de Formación Docente N° 29 “Profesora Graciela Graciela Gil” (ISFD N° 29) se encuentra en la Provincia de Buenos Aires, más específicamente en el partido de Merlo y recibe matrícula del sector oeste del segundo cordón del Conurbano. Es el

establecimiento educativo con mayor matrícula en toda la provincia. Actualmente cuenta con 4600 estudiantes, distribuidos en ocho carreras de formación docente, tres turnos y dos sedes. La segunda carrera más numerosa es la del Profesorado de Educación Primaria, contando actualmente con casi 1000 alumnas y alumnos. En el cuarto año de la carrera se cursa el Campo de la Práctica IV conjuntamente con los Ateneos de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estas cinco unidades curriculares trabajan en forma coordinada durante el proceso de observación, planificación e intervenciones de las y los estudiantes. Este equipo trabaja de manera continua desde el año 2011, analizando y produciendo contenidos escolares y académicos a partir de la delimitación de diversas problemáticas inherentes al campo de la Práctica IV y a cada uno de los Ateneos.

En este sentido, la ponencia reúne algunas de las preocupaciones temáticas del Área de Ciencias Sociales y su objetivo es compartir algunas aproximaciones desde la práctica en terreno en la escuela primaria, en la inclusión y el tratamiento de “nuevos” temas asociados al pasado reciente y la visualización de “nuevos” actores y sujetos históricos.

En los últimos tres años, los contenidos asignados por las docentes orientadoras en el área de Ciencias Sociales a las docentes practicantes - sobre todo en el segundo ciclo de la escuela primaria- se han presentado bajo el pedido de un abordaje articulado con el tratamiento del pasado reciente y la perspectiva de género. Sin embargo, al consultar a las futuras docentes sobre las perspectivas didácticas, selección de los contenidos y materiales utilizados por las docentes orientadoras para trabajar estos temas, nos surgieron algunos interrogantes. Es por eso que, en el marco de la celebración del Bicentenario de la Independencia, nos preguntábamos:

¿La inclusión de “nuevos” contenidos y formas de enseñar las Ciencias Sociales es una forma de tomar de conciencia acerca de su importancia para comprender un mundo complejo y plantear nuevos modos de interpelar la realidad? o, por el contrario, ¿la incorporación de “nuevos” temas, seguiría apegada al enfoque tradicional del área, a su tratamiento como mera efeméride y a la continuidad de rituales escolares?

Ante la preocupación que teníamos como equipo formador nos pareció oportuno recoger información a través de la administración de dos encuestas a nuestras/os estudiantes. La primera encuesta relevó información vertida por noventa y cuatro estudiantes que asistían a nueve escuelas del distrito de Merlo. A partir de ella se indagó acerca de: los tiempos efectivamente destinados a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria, los modos de abordaje de los contenidos en relación con la perspectiva didáctica adoptada por las/os docentes orientadoras, la articulación de los “nuevos temas” dentro del área, el tratamiento y relevancia adjudicada a las efemérides en las instituciones formadoras, los recursos didácticos utilizados y la importancia asignada por las mismas docentes en formación a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.

La segunda encuesta se administró a un total de ciento quince estudiantes y se focalizó en el tratamiento de las efemérides en la escuela primaria, ya que la primera encuesta arrojaba información acerca del estudio de los “nuevos temas” casi exclusivamente bajo el formato de efeméride desde una perspectiva tradicional.

También se han realizado entrevistas semiestructuradas a informantes clave: residentes, docentes y directivos. En este sentido, la información colectada consideró el tipo de trabajo que se realiza en área, su conexión con la realidad social, los temas que se abordan, su vinculación con las efemérides y su relación con los actos escolares.

2. Los “nuevos temas” en los documentos curriculares jurisdiccionales para el nivel primario

Tanto el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2007) como el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018) plantean para todos los años de la escolaridad en el nivel primario una organización de los contenidos a enseñar en base a dos bloques:

Diseño Curricular para la Educación Primaria (2007):

- Las sociedades a través del tiempo.
- Sociedades y territorios.

Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018):

- Sociedades y culturas: cambios y continuidades.
- Sociedades, culturas y organización del espacio.

A partir de la lectura de ambos documentos curriculares pudimos identificar que los bloques de contenidos refieren a los mismos recortes temporales y territoriales, no habiendo ningún desajuste o discontinuidad temática. Por otro lado, los bloques privilegian la enseñanza de dos disciplinas escolares (Chervel, 1991) hegemónicas en la escuela primaria: la historia y la geografía. Esto podría tener estrecha relación con el lugar que históricamente se le asignó a la enseñanza de las disciplinas que integran el área de las Ciencias Sociales. Mientras en los niveles elementales (primario y secundario) la historia y la geografía se constituyeron como disciplinas esenciales para la formación del ciudadano en el marco de la conformación de los Estados- Nación, disciplinas como la antropología, las ciencias políticas, la economía y la sociología se presentaron como susceptibles de ser enseñadas en los niveles académicos superiores, ámbitos de su surgimiento para el estudio de la realidad social (Capel, 1979).

A pesar de que el Diseño Curricular para la Escuela Primaria(2018) plantea que el área de las Ciencias Sociales está integrada por diferentes disciplinas (la Historia, la Geografía, la Sociología, la Antropología, la Economía y las Ciencias Políticas), que aportan sus ideas, conceptos y herramientas de análisis para la construcción de conocimiento de la realidad social, dentro de los bloques de contenidos no se puede visualizar claramente una selección de los aportes de estas disciplinas de manera articulada al abordaje de la historia y de la geografía.

Desde el espíritu del Diseño Curricular Jurisdiccional (2007), se busca establecer puertas de entradas para abordar algunos temas expresados en problemáticas significativas que permiten abordar la complejidad social. En este sentido, este documento subraya la importancia de la noción de conflicto como generador o motor del cambio social.

El conflicto es otro de los ejes priorizados. Considerado constitutivo de la realidad social, su abordaje propicia, a partir de la presentación de distintos casos, la identificación de actores y tendencias en pugna, así como el reconocimiento de las particulares formas en que las sociedades los resuelven o no. (...). Las comparaciones entre diferentes sociedades del pasado, el reconocimiento de cambios y continuidades, las relaciones pasado- presente, son propuestas que se renuevan año tras año. Invitan a la contrastación, a la valoración fundamentada de distintos aspectos de la vida social y a poner en discusión prejuicios y estereotipos. (DCJ, 2007: 222).

En este sentido, podemos destacar una diferencia respecto del Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018), ya que si bien mantiene cierta continuidad respecto de la perspectiva didáctica adoptada, muestra un especial interés en el mantenimiento de la armonía social y la promoción de valores éticos, morales y los propios de una sociedad democrática. Así es como se plantean algunos de los propósitos del área:

Promover instancias de identificación de algunas instituciones políticas, así como de los modos en que los ciudadanos participan en la vida social y resuelven los conflictos, tanto en el presente como en el pasado (DCJ, 2018: 184).

Estimular procesos cognitivos que focalicen en el interés de los niños por entender el mundo social para su formación ética y ciudadana en una sociedad democrática (DCJ, 2018: 183).

Vemos como el eje puesto en el conflicto como motor de la vida social en el DCJ (2007), se traslada en el Diseño Curricular vigente hacia la valorización de los consensos como modo de resolución del conflicto, minimizando la lucha de intereses entre los diferentes actores sociales. Creemos que esta idea es esencial en la comprensión de la historia desde un enfoque crítico que contiene como uno de los principios explicativos la multiperspectividad. “Asumida la subjetividad como parte del trabajo del historiador, el cruce de diversas perspectivas no sólo garantizaría una mejor aproximación de la Historia- conocimiento a la Historia- realidad, sino que jugaría un papel importante en la validación del conocimiento” (Varela, 2009: 69).

A partir del análisis de ambos documentos curriculares, pudimos advertir que se sugiere como estrategia didáctica para el abordaje del área, el estudio de casos.

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas (...) son por naturaleza interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo (Wassermann, 2006: 19-20).

A partir de este planteo, se refuerza nuestra consideración de la necesidad de un tratamiento pluridisciplinar dentro de las Ciencias Sociales y de los problemas históricos que desde ellas se estudian, entendiendo la realidad social desde una mirada compleja y problematizadora. Otra de las estrategias didácticas planteadas desde el actual DCJ (2018) es el trabajo a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):

Este enfoque de las Ciencias Sociales privilegia el trabajo sobre situaciones problemáticas sociales que integren contenidos y situaciones, en que el estudiante sea protagonista de sus aprendizajes. La escuela podrá complejizar las miradas sobre las experiencias socioculturales del pasado y del presente, potenciando el “poder hacer” con otros, en un trabajo colaborativo, a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y de los estudios de casos (DCJ, 2018: 181).

Debemos hacer una consideración aquí respecto de la propuesta del DCJ (2007) en relación con la necesidad que plantea de una problematización de la realidad social a partir de la visualización del conflicto inherente a una sociedad conformada por clases sociales que detentan diferentes intereses, lo que se diferencia del tratamiento de problemas a partir de la estrategia de ABP con la finalidad explícita de adquirir destrezas y habilidades vinculadas al “poder hacer” o resolver. En este sentido, cabe aclarar que desde los aportes de Fernández Caso (2007), el estudio de las Ciencias sociales a partir de problemas:

...no se limita al preámbulo motivador, a la frase o consigna disparadora, sino que se la considera una estrategia integrada que habilita el despliegue de múltiples competencias y habilidades comprometidas con la formulación de interrogantes, el pensamiento complejo, la elaboración de hipótesis (Fernández Caso, 2007: 29).

La asignación por parte de las docentes orientadoras de “nuevos temas” para el desarrollo de las intervenciones de nuestras estudiantes en su periodo de residencia giró, sobre todo, en torno de dos núcleos temáticos. El primero, pone especial atención a la enseñanza del período más reciente de nuestra historia, especialmente un análisis de la última dictadura militar (1976-1983) haciendo hincapié en la conformación de organismos de Derechos Humanos (DDHH), la denuncia de la violación de los mismos durante este período, la represión y la censura.

El segundo núcleo temático se relaciona con la incorporación de temáticas inherentes a la perspectiva de género y la visibilización de la mujer en términos históricos y sus luchas para obtener y equiparar derechos.

A medida en que se desarrollan los procesos de planificación en el periodo de práctica docente, la indagación y el conocimiento profundo de los documentos curriculares se tornan esenciales, sobre todo en función de conocer el abordaje sugerido por el mismo en función de la inclusión de temáticas a las que se les otorga en la actualidad mayor importancia. En el caso del documento curricular en vigencia, este propone:

... el entrecruzamiento de los contenidos de las áreas curriculares de la Educación Primaria con el abordaje de hechos relevantes para la comunidad, la provincia y la nación; los lineamientos curriculares propuestos por la Educación Sexual Integral (ESI) y los principios que fundamentan la Formación Ética y Ciudadana, en correspondencia con el respeto por las diversas identidades culturales y la defensa de los Derechos Humanos como ejes de toda situación escolar (DCJ, 2018: 180-181).

Es decir, “los nuevos temas” si bien se deben incorporar desde los contenidos de las áreas curriculares, no se presentan de manera explícita ni articulada junto con la enunciación de los contenidos a abordar por año ni por ciclo en el documento. Tal es así que, entonces, que la relevancia y el tratamiento conferido a determinados acontecimientos históricos queda sujeto al criterio que se le asigne institucionalmente.

En el caso de las efemérides, en el Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer Ciclo/Segundo Ciclo (2007) eran presentadas como contenido a enseñar dentro del bloque “Las sociedades a través del tiempo” como: “Acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad. La significatividad pasada y presente de las conmemoraciones. Cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar” (DCJ, 2007: 229, 251).

En el caso del Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo/Segundo Ciclo (2018), el contenido es presentado dentro del bloque “Sociedades y culturas: cambios y continuidades” en primer ciclo como: “Acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad. Cambios y continuidades en las formas de celebrar, festejar y recordar” (DCJ, 2018: 194) y, en el caso de segundo ciclo, se presenta como: “Acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad. La significatividad pasada y presente de las conmemoraciones: diversidad cultural. Cambios y continuidades en las formas de celebrar, festejar y recordar. Modos de vida de culturas diferentes. Confluencia de identidades culturales” (DCJ, 2018:202)

Cabe aquí realizar algunas consideraciones: en ambos casos se observa la referencia explícita de un contenido referido a las efemérides a partir del tercer año del primer ciclo, podríamos inferir que en años anteriores el contenido se encontraría en estrecha vinculación con la vida familiar y social, las instituciones y los trabajos y trabajadores a través del tiempo.

Por otra parte, presentaría cierta complejización del contenido en segundo ciclo, incorporando el estudio y la valoración de la diversidad cultural en relación con las efemérides. En este punto, nos preguntamos luego de esta indagación cuáles serían los acontecimientos relevantes que se conmemorarían en las instituciones donde se insertan nuestras/os estudiantes. Para ello, realizamos un relevamiento a partir del cual pudimos obtener información acerca de esta cuestión. Las efemérides conmemoradas en las escuelas a las que asistieron las docentes practicantes se ordenarían, por la importancia adjudicada institucionalmente a su tratamiento, de la siguiente manera:

1. 9 de julio, “Día de la Independencia” (61,7%).
2. 25 de mayo, “Revolución de Mayo. Primer gobierno patrio”(56%).
3. 24 de marzo, “Día por la memoria, la verdad y la justicia”(46,10%).
4. 12 de octubre, “Día del respeto a la diversidad cultural” (45,2%)
5. 2 de abril, “Día del veterano y de los caídos en la guerra de Malvinas” (29,6%)

Entendemos que la importancia dada en los establecimientos educativos a las efemérides del 24 de marzo, del 12 de octubre y del 2 de abril es producto del esfuerzo de los organismos de Derechos Humanos, especialistas del campo de la educación y de algunos sectores sociales por su inclusión y su instalación definitiva en las aulas como temáticas que aportan a la reflexión sobre la necesidad de la enseñanza de la historia reciente, la defensa de los derechos inalienables de la humanidad y el respeto por la diversidad cultural.

Por otra parte, y teniendo en cuenta los estudios de Género, el Diseño Curricular Jurisdiccional (2018) los menciona tíbiamente esbozando en el primer ciclo, al analizar roles y funciones de mujeres y hombres en distintos contextos históricos y geográficos, pero se transforma en un contenido explícito en bloques considerados históricos en quinto grado y; “Roles asignados a hombres y mujeres en los distintos grupos sociales de la época. Participación de las mujeres en el proceso emancipador” (DCJ 2018 210). Cabe destacar que, en el Diseño de 2007, no aparecen ninguna mención explícita en los contenidos, pero si en su fundamentación areal. De esta forma la inclusión contenidos asociados al género, tanto en el diseño anterior como en el actual, recae casi siempre en una decisión docente de intervenir a partir de una correcta selección de los mismos. Este punto se considera crucial, ya que el profesional de la educación se topa con un Diseño actual poco específico en estas temáticas, una demanda escolar de tratarlos, y un tratamiento algo superficial de dichas temáticas de los materiales escolares.

Por otra parte, y para el caso de los contenidos vinculados con la Educación Sexual Integral(ESI), son planteados desde los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual

Integral (2008) por áreas y ciclos (Cuadro N° 1), aunque no se diferencien entre sí ni se evidencie una profundización de los mismos de un ciclo a otro. Esto último es llamativo, considerando que los contenidos de Ciencias Sociales a articularse con estos son distintos, no solo por las temáticas que consideran sino también por su complejidad y modo de abordaje. Pese a la enunciación de la posible articulación entre los contenidos vinculados a la ESI con los propios del área de Ciencias Sociales en el documento curricular, no observamos su consideración por parte de los docentes orientadores ni a partir de su mención durante las entrevistas realizadas ni a partir de las observaciones de las docentes practicantes.

Cuadro N° 1: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral propuestos en el área de Ciencias Sociales para la escuela primaria.

Primer ciclo/Segundo ciclo
El reconocimiento de la participación de mujeres y varones en la construcción de las identidades nacionales en sus dimensiones políticas, culturales, económicas, científicas y sociales.
La comprensión de las diferentes condiciones de vida de los actores involucrados en los espacios rurales y urbanos. El reconocimiento de los roles y relaciones entre mujeres y varones en áreas rurales y urbanas.
El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas en diversas épocas y culturas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios.
El conocimiento de la vida cotidiana en el pasado y en el presente, en diferentes contextos geográficos y socio-históricos, con particular atención a las formas de crianza de niños y niñas.
La comparación de diversos modos de crianza, alimentación, festejos, usos del tiempo libre, vestimenta, roles de hombres, mujeres, niños y niñas y jóvenes en distintas épocas y en diversas culturas.

Fuente: elaboración propia.

3. “Nuevos temas”, ¿nuevos modos de abordaje?

A partir de las encuestas y entrevistas realizadas notamos que si bien los últimos documentos curriculares plantean la articulación de “nuevas” temáticas con el abordaje de los contenidos planteados en el área de Ciencias Sociales para cada año de la escolaridad primaria, en general, el tipo de propuestas didácticas planteadas en las aulas mantenían un uso ritualista de hechos- personajes y cierta descontextualización de los procesos sociales, lo que reflejaba la continuidad de una perspectiva de enseñanza de la historia basada en la Escuela Tradicional.

Las encuestas realizadas han evidenciado que en el caso de los temas vinculados a la historia reciente, su tratamiento quedó asociado a la excepcionalidad y la singularidad de la conmemoración de la efeméride escolar tradicional. Lo observado puede tener relación con lo

expuesto por Aménzola y D´Achary (2009) cuando plantean la dificultad que se presenta en el tratamiento de la historia reciente en las escuelas públicas bonaerenses:

La escuela, que desde siempre se ocupó de evocar el pasado glorioso de la patria para formar el carácter de los niños con el ejemplo de la conducta de los héroes, recibe el mandato de conmemorar el 24 de marzo invirtiendo dramáticamente ese modelo: hay que recordar las acciones miserables y despiadadas de los dictadores para aprender a no repetir el pasado vergonzoso. Esta modificación de las reglas pone a la escuela en una tensión que para muchos es insoportable y no son pocos los que la solucionan con la omisión o la banalización del compromiso (Aménzola y D´Achary en Halpern, 2018: 16).

A pesar de las dificultades que conlleva la enseñanza de la historia reciente, en el contexto de una escasa formación continua para su abordaje y la sensibilización que conlleva su tratamiento, creemos que las decisiones que las/os docentes toman a la hora de enseñar son cruciales: la selección y organización de los contenidos, el posicionamiento epistemológico y político ideológico que adopta, las estrategias de enseñanza que emplea en función de su perspectiva didáctica y de las características del grupo de estudiantes. En este sentido, enseñar la historia reciente en la escuela primaria en la actualidad implica un posicionamiento ético político por parte de las/os docentes cuya voz como autoridad pedagógica podría proporcionar “el conocimiento y la autocomprensión que permita a los alumnos desarrollar la facultad de la conciencia crítica” (Giroux en Halpern, 2018: 134).

En relación a las encuestas realizadas a las y los estudiantes residentes y al personal docente de las escuelas, es llamativo el acuerdo acerca de responsabilidad a los docentes de aula, como los que direccionan el enfoque epistemológico. En efecto sobre 115 casos, más del 60% de total coincide que los docentes pueden hacer pesar su enfoque epistemológico (renovado crítico o tradicional) hacia contenidos basados en el análisis de cuestiones de Género, ESI, pasado reciente de la Argentina o cualquier otro; superando a las decisiones de los directivos (20%) y el mismo Diseño Curricular vigente. (14%). Esta percepción muestra un poder de decisión final acerca de dar, para que darlo y como darlo. Podríamos preguntarnos si, ¿la mayoría de los docentes adhieren a los diseños explicitados del 2007 y el 2018? O por el contrario, ¿Están inmersos en una tradición ritualista donde los contenidos se presentan en forma superficial, asociada un tratamiento de efemérides?

En este sentido, aunque se ha conferido una notoria relevancia a esta temática en los últimos años, su tratamiento suele ser superficial en función del acotado tiempo de estudio que se le otorga. Esto es coincidente con lo planteado desde el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2018):

Asimismo, este Diseño Curricular plantea el trabajo con las efemérides tradicionales, junto con otras que recuperan la historia reciente de la Argentina, haciendo hincapié en la reflexión sobre la lucha sostenida a través del tiempo por promulgar, sostener y universalizar los derechos inalienables de la humanidad. Los abordajes colectivos de los acontecimientos, relevantes para la comunidad, la provincia o la nación, son oportunidades para poner en diálogo y mostrar a las familias y al conjunto de la comunidad escolar el producto del trabajo áulico sobre contenidos relacionados con los

hechos que se evocan, propiciando momentos de integración y estrechando lazos en los principios éticos y ciudadanos del mundo contemporáneo, como así también reconociendo cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar en el entramado institucional y/o comunal(DCJ, 2018: 181).

A partir de lo expuesto se puede identificar, por un lado, la noción de la enseñanza del pasado reciente reducida a una mera efeméride y, por otro lado, diferenciada de lo que se denomina en el documento como “efeméride tradicional”. Se puede ver aquí también el planteo de la conmemoración de la efeméride como un ámbito de enseñanza o presentación de un “producto” mostrable y comunicable, lo que desconsidera los complejos procesos de aprendizaje que se dan en el espacio del aula y no son tangibles u observables. La idea de la evocación de los acontecimientos relevantes deja también de lado el planteo de la historia como fruto de procesos complejos que deben resignificarse constantemente a partir de su tratamiento.

Muchos son los autores, que desde diversos campos y con diferentes perspectivas, coinciden en señalar los efectos no deseados de una enseñanza del pasado reciente fuertemente atravesada por finalidades y por modos de abordaje que han privilegiado la conmemoración en detrimento de una aproximación crítica de los alumnos a ese pasado. El deber de memoria que frente al horror de la última dictadura, se impuso como eje de la transmisión del pasado reciente(imperativo de recordar para no repetir) y del que la escuela se apropió se ha traducido en el énfasis en la comunicación de los crímenes aberrantes por sobre la discusión de la situación histórica y política: la consolidación de emblemas como La noche de los Lápices y los arquetipos de la represión- las “víctimas inocentes y apolíticas”(Lorenz, 2006) que suponen una visión moral de la historia y una visión dualista del pasado que divide en buenos y malos a sus actores. (Carnovale y Larramendi, 2005:189).

En el caso del abordaje de la historia desde una perspectiva de género, la escuela “descubre” heroínas, construyendo y delimitando, en algunos casos, escenarios ahistóricos. El uso de recursos provenientes de la oferta editorial en las escuelas, refuerzan esta mirada. Ejemplo de ello son los siguientes fragmentos de la colección Liga de Antiprincesas:

Así, tratando de que cada vez las veamos más, empezamos a pensar en un relato nuevo, que las tenga a todas reunidas, haciendo de a muchas, como suelen construir las mujeres a lo largo del tiempo. Y esta vez es el pueblo de Falgalá, un pueblo que puede ser muchos o cualquiera de Latinoamérica, el que está en problemas **¿Quién podrá defenderlo? ¡La Liga de Antiprincesas, claro!** (Fink y Saá, 2016, texto de contraportada).

La “aparición” de nuevas heroínas se refleja a partir de un carácter mágico que le confiere el texto antes citado a la presencia de mujeres relevantes en la lucha por la independencia. Por ejemplo, Yaisa, mujer perteneciente a un pueblo originario andino invoca la aparición de Juana Azurduy a partir de una pócima:

Tendría que utilizar su **pócima de viajes en el tiempo**. Hacía casi cien años que no la usaba, pero la recordaba perfectamente. El fuego ya calentaba la olla. Yaisa le pidió

permiso a la tierra y a las plantas, recordó las curaciones que le había enseñado su abuela, que a la vez había aprendido de su bisabuela, y ella de su tatarabuela; y así hasta el infinito (Fink y Saá, 2016: 6).

En el caso de la producción de material audiovisual divulgada en las escuelas, entendemos que dan continuidad a esta mirada estereotipada del prócer histórico como figura exaltada por sus virtudes peculiares. En el caso de las mujeres, así lo refleja el siguiente fragmento de la colección audiovisual “Zamba”: “Los realistas le tienen miedo y quienes la han visto en combate dicen que es una amazona temeraria, valiente, indomable, salvaje. Los indios la llaman Pachamama pero su verdadero nombre es Juana Azurduy” [1]. Entendemos que este modo en que se presentan a las mujeres en la historia, lejos de romper con la idea de sujeto individual que posee determinados atributos excepcionales y alcanza logros como “protagonista” de las luchas históricas coincide con una perspectiva en donde “los personajes son mostrados en tanto *sujetos individuales* (y) no se relaciona al protagonista con el colectivo social del cual emerge para actuar en dicho proceso histórico” (Varela, 2009:78).

Por otra parte, nos parece oportuno socializar el análisis no solo en torno a las “nuevas” temáticas, sino también al modelo de enseñanza que se promueve desde la mera exposición de recursos audiovisuales sin que haya una actividad interpretativa y analítica por parte del estudiante. Esta práctica profundiza la visión de conocimiento como reproducción fehaciente del pasado histórico.

La visión caricaturizada de sujetos sociales en la propuesta audiovisual, la presentación de biografías con un marcado perfil ahistórico por parte de propuestas editoriales, la exaltación de la heroína y la dicotomía princesas/antiprincesas que aparecen en la literatura infantil actual simplifica la construcción de una mirada respetuosa de la perspectiva de género en tanto que desvaloriza la labor de muchas mujeres que, lejos de adecuarse a los estereotipos de su época y los legados familiares, han resistido a ellos fervientemente.

Algunas conclusiones:

La indagación realizada contribuyó al análisis de un amplio abanico temático que excede el tratamiento escolar de las temáticas de género y el análisis del pasado reciente en la Argentina. Entre otras cosas, nos permitió relacionar la presencia de estos “*Nuevos temas*” en el currículo del nivel con el tipo de prácticas de enseñanza desarrolladas en las escuelas.

En efecto, ciertos usos y costumbres encuadrados en rituales en la escuela primaria bonaerense nos permitió repensar la formación de los futuros docentes y nos condujo a pensar que el tratamiento de estas temáticas requiere, fundamentalmente, de formación continua de los docentes orientadores en el contexto señalado. En este sentido, nos resulta pertinente, volver a nuestra pregunta inicial: *¿La inclusión de “nuevos” contenidos y formas de enseñar las Ciencias Sociales es una forma de tomar conciencia acerca de su importancia para comprender un mundo complejo y plantear nuevos modos de interpelar la realidad? o, por el contrario, ¿la incorporación de “nuevos” temas, seguiría apegada al enfoque tradicional del área, a su tratamiento como mera efeméride y a la continuidad de rituales escolares?*

A partir de la información recogida entre los años 2016- 2018, a partir de la consulta y análisis de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales(2007 y 2018), los referentes teóricos consultados,

las dos encuestas realizadas, el análisis de las entrevistas a estudiantes residentes, docentes orientadores y directores de educación primaria, y las observaciones en terreno de la enseñanza de estas temáticas, llegamos a la conclusión que su aprendizaje significativo *no depende directamente de la potencia, o la pertinencia del contenido per se*. Por el contrario, su selección, organización y la enseñanza de los mismos debe ser mediada por la intervención de docentes orientadores y las/os estudiantes residentes. El tipo de enfoque epistemológico, las representaciones sociales, los saberes y el ejercicio de la formación docente continua, inciden al momento de pensar la posibilidad de problematización de estas nuevas propuestas temáticas.

Por otra parte, no es suficiente pensar en docentes que orientan sus intervenciones desde un enfoque didáctico crítico y que ejercen con profesionalismo su labor, también incide el marco institucional en que se desempeñan y la tradición escolar en la enseñanza de las Ciencias Sociales institucionalizada, muchas veces marcada por el ritualismo de las efemérides. Asociado a esto, en el análisis de las encuestas, resultó muy interesante observar que el día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, se ubica apenas por detrás del Día de la Independencia y de la Revolución de Mayo. Creemos que la inclusión de las efemérides del 24 de marzo, la resignificación de la del 12 de octubre y del 2 de abril fue producto del esfuerzo de los organismos de Derechos Humanos, intelectuales y sectores sociales comprometidos con la vida democrática y el respeto por los derechos de los pueblos originarios, sin embargo, su forma de tratamiento escolar y visualización apenas supera las limitaciones de la efeméride tradicional.

En este sentido, en casi todas las escuelas en las que hemos observado clases de Ciencias Sociales, se ha marcado un creciente interés de las docentes orientadoras por el abordaje de la cuestión de género. Sin embargo, la forma de presentarlo escolarmente, su tratamiento en base a biografías de sujetos sociales antes invisibilizados y su descontextualización, refuerza el estereotipo de mujeres con virtudes sobrenaturales. La escuela construye así heroínas y mujeres excepcionales, portadoras de valores atribuidos hasta hace poco a los “Próceres de la Patria”. Este tipo de construcción escolar -asociada a los héroes y sus proezas-, cuestionada escolarmente desde hace ya cuatro décadas, parece reinsertarse en la construcción de otros modelos estereotípicos femeninos.

El análisis de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de los años 2007 y 2018, marcaron más similitudes que diferencias en cuanto a los contenidos presentes en los bloques de enseñanza. Mientras que en el primero se hace hincapié en el conflicto como dinamizador y constructor social, en el segundo documento se insiste con la idea de consenso, en la consolidación de valores éticos y democráticos. En este último, también se introduce, por un lado, la noción de género sin destacar alguna articulación específica con otros contenidos del área para su tratamiento y, por otro lado, se hace referencia a la historia reciente a través de las efemérides. Como se ha dicho anteriormente, la noción de la enseñanza del pasado reciente es reducida a una mera efeméride, diferenciada de la “efeméride tradicional”. En ambos casos la conmemoración de la efeméride es concebida como un ámbito de enseñanza o presentación de un “producto” mostrable y comunicable a la comunidad escolar.

Ante este panorama, consideramos que uno de los desafíos para los docentes y las instituciones escolares consiste en apostar a la formación inicial y continua desde una

perspectiva epistemológico didáctica crítica. El análisis profundo de los Diseños Curriculares planteados, la identificación de los enfoques en que se sostiene la enseñanza de las asignaturas correspondientes al área de las Ciencias Sociales y, especialmente, la selección y organización de contenidos pertinentes, permitirán la interpelación de la realidad circundante, estableciendo un verdadero diálogo entre los actores sociales pasados y presentes y desentrañar sus accionares como fruto de la lucha de intereses de clase.

Bibliografía consultada:

Capel H. (1979) Institucionalización de la geografía y Estrategia de la comunidad de los geógrafos en Año 1 y N° 8 recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/geo8.htm> Barcelona.

Dirección General de Cultura y Educación (2007): *Diseño Curricular para la Educación Primaria* Gobierno de Provincia de Buenos Aires. Tomos 1 y 2

Dirección General de Cultura y Educación (2018): *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Carnovale, V. y Larramendi, A. (2010): “Enseñar la Historia Reciente en la Escuela: Problemas y aportes para su abordaje”. En Siede, I. (2010): *Ciencias Sociales en la Escuela*. Editorial Aique. Buenos Aires

Fernández Caso, M. (2007): “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”. En *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Editorial Biblos.

Fink, N. y Saá, P. (2016): *Liga de Antiprincesas. El Origen*. Gutten Press. Argentina

Fink, N y Saá P (2017): *Liga de Antiprincesas. Berta Caceres, la guardiana de los Mares*. Gutten Press. Argentina

Halpern, S. (2018): *Historia Reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Insaurralde, M. (2009): “Reflexiones en torno a la enseñanza” en *Ciencias Sociales. Lineas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc. Buenos Aires.

Wassermann. S. (2006): *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

[1] Fragmento extraído del sitio: <https://www.youtube.com/watch?v=XTLISkbWFmI>, el 6/7/2019 a las 14:32 hs.