

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA EN LA ESCUELA
MEDIA CON MENCIÓN EN: ÁREA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA, ÁREA DE LA MATEMÁTICA, ÁREA
DE LAS CIENCIAS NATURALES, ÁREA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES
Modalidad a distancia**

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR
ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

*“La enseñanza sincrónica de la Historia en los
distintos espacios geográficos. El uso del “mientras
tanto”.*

Autora: Melisa Paola Gómez

DNI: 30381952

e-mail: gmeli83@gmail.com

Directora: Ana España

ROSARIO, 28 de marzo de 2023.

Índice

INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS	4
Capítulo 1: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos?	4
Capítulo 2: ¿En qué escuela y a quiénes les enseñamos?	9
Capítulo 3: ¿Cómo evaluamos lo que enseñamos?	18
Capítulo 4: Los cambios necesarios. Algunas reflexiones a partir de la experiencia .	20
SEGUNDA PARTE: LA HISTORIA, EL TIEMPO Y EL ESPACIO. CONCEPTOS PRINCIPALES Y ACTIVIDADES PARA EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.	25
Capítulo 1: Interdisciplinariedad y problemas sociales relevantes.	25
Capítulo 2: La importancia de los conceptos “tiempo” y “espacio” en la Historia y las dificultades que presenta su enseñanza.	31
TERCERA PARTE: UNA PROPUESTA A PARTIR DEL “MIENTRAS TANTO” PARA UTILIZAR LA SIMULTANEIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	41
CONCLUSIONES	46
BIBLIOGRAFÍA	48

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de una inquietud que se presenta en la enseñanza de la Historia a jóvenes de entre 14 y 16 años, quienes encuentran grandes dificultades para relacionar distintos procesos históricos ocurridos al mismo tiempo. Esta dificultad parece alimentada por la organización de los planes de estudio de las escuelas secundarias, en los cuales la enseñanza de la Historia se presenta en forma secuenciada por épocas y espacios geográficos. Es decir, dichos programas están divididos en unidades que remiten a un espacio geográfico determinado en una época dada (por ejemplo, “Europa en la Modernidad”; “Argentina en los gobiernos radicales”) sin considerar que la realidad de un espacio determinado puede ser muy influenciado por las de otras regiones –y asimismo influenciarlas y, por lo tanto, establecer dichos límites sólo puede ir en desmedro de una mejor comprensión de los procesos históricos.

Un estudio semejante da lugar a perspectivas que limitan una mirada amplia sobre los procesos históricos y el alcance regional o mundial de sus ramificaciones. En función de esta inquietud, en el presente escrito realizaré una propuesta para trabajar la simultaneidad de los procesos históricos en distintos espacios geográficos en forma sincrónica y articulada, utilizando como motor la expresión “*mientras tanto*”.

Para situar esta propuesta, la primera parte de este escrito constará de consideraciones teóricas con respecto a la importancia de la escuela secundaria argentina, sus actores y sus objetivos a lo largo de la historia. Luego realizaremos un estado de la cuestión acerca del tiempo y el espacio como conceptos fundamentales del estudio de la Historia.

Este trabajo será construido a partir de mis experiencias como profesora de Historia y Ciencias Sociales en escuelas secundarias de la zona oeste de Rosario.

PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Capítulo 1: ¿Qué enseñamos cuando enseñamos?

En el ámbito escolar, partimos de la base de que enseñamos “conocimientos”. Tradicionalmente el conocimiento se ha considerado, a partir de una perspectiva empírica y positivista, como una “*cosa*”, una entidad que ocupa un espacio vacío; independiente de quien lo tiene o quien lo busca. Este conocimiento es un bienpreciado; quizás podemos atribuir la frase “el conocimiento es poder” a esta forma de concebirlo. Nos referiremos a esta concepción como el conocimiento “atomizado”.

Esta noción, heredera de la Ilustración y en boga a lo largo del siglo XIX tanto en nuestro país como en el continente europeo, fue contrastada con otra, de alcance menor, que lo concibe como *un todo de distintas partes interrelacionadas*. En palabras de Entel, los estructuralistas que siguen esta visión lo ven como “una totalidad constituida por diferentes elementos relacionados entre sí donde el valor de cada término dependía de su posición dentro del sistema.” (Entel, 1998: 9).

Una tercera vertiente, que no excluye las dos anteriores sino que las integra en una *totalidad dialéctica*, hace hincapié en el *proceso* de construcción del conocimiento, considerándolo como producto de dicho proceso, en el cual participan factores políticos, sociales, culturales, económicos, etc. (Entel, 1998). Esta concepción, entonces, lejos de ser un todo homogéneo ajeno al sujeto, se relaciona profundamente con las circunstancias en las cuales cada persona lo construye.

¿Cómo se relacionan estas tres formas de entender el conocimiento con la institución escolar? Podemos decir que la perspectiva “atomicista” se pone en evidencia al momento de organizar el currículum en disciplinas separadas y prácticamente “aisladas” unas de otras. Pero al interior de cada una de esas disciplinas, este enfoque se encuentra asimismo presente en el momento de recortar problemáticas que se consideran “necesarias” / “útiles” / “significativas”. Si llevamos esta afirmación al campo de la Historia, vemos la concepción positivista en la enseñanza de efemérides sacadas de contexto (siguiendo el calendario y no efectuando relaciones entre las distintas fechas),

en la importancia dada a la memorización y a la búsqueda de una pretendida objetividad, sin problematizar el devenir histórico.

Si bien el modelo relacional/estructuralista es un avance frente a la perspectiva anterior, creemos que descuida considerar el proceso por el cual se construye el conocimiento. En el campo de la Historia, si bien pone en juego las distintas dimensiones de la realidad histórica y la cadena de causas y consecuencias, olvida que el conocimiento histórico depende en gran medida de las preocupaciones del presente, que dan forma a los interrogantes sobre el pasado.

Las carencias de ambas formas de concebir el conocimiento se suplen mediante el enfoque procesual, que lejos de evitar la problematización, “considera a las contradicciones motores de cambio” (Entel, 1988:19) y enfatiza la participación del sujeto en su construcción. Por lo tanto, esta es la concepción que guiará nuestro trabajo.

En cuanto a nuestras prácticas profesionales, debemos considerar que entre sus fundamentos no se encuentran sólo los conocimientos teóricos, sino aquellos que adquirimos en la experiencia. (Sanjurjo, 2017). En el caso de las prácticas docentes, los conocimientos teóricos se nos presentan en la formación inicial y el desarrollo profesional, mientras que podríamos decir que “la experticia” se adquiere en otros trayectos formativos, como el trabajo ya una vez en el campo y la continua retroalimentación con colegas. Asimismo, no debemos olvidar la importancia de nuestra propia biografía escolar en la forma en que llevamos a cabo nuestras prácticas.

El modo en que se entienden las prácticas tiene mucho que ver con las concepciones que se tienen con respecto a su relación con la teoría. Una de ellas, que se cree superada pero en realidad permea nuestras prácticas aún hoy, es la *racionalidad técnica*, que convierte al docente en un técnico u operario, al que le basta conocer la teoría para enseñarla. Ignoramos, de este modo, los problemas que se generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de las subjetividades en sus resoluciones (o falta de ellas). Especialmente, porque la docencia es una práctica compleja, signada por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la singularidad. Aplicar “recetas”, en tales casos, es prácticamente imposible. ¿Cómo tener la certeza de que el medio que se aplica a la solución del conflicto es “la más adecuada” en un contexto que nos obliga a tomar decisiones en forma inmediata y continua?

Preguntas como la que acabamos de plantearnos llevaron a Schön a considerar que el elemento fundamental en la toma de decisiones es, entonces, la reflexión. En este

sentido plantea sus conceptos de *conocimiento en acción*, *reflexión en acción* y *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en acción*.

Para este autor, todos los prácticos ponen en acción sus conocimientos “tácitos” – aquellos que tenemos pero no podemos explicar– en el momento de tomar decisiones, pero también reflexionan constantemente sobre su acción, en el mismo momento de sus prácticas. La reflexión continúa más allá de estas, en un círculo continuo. Esta reflexión permite superar a la concepción tecnocrática, en tanto “no mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer”. (Schön, 1998: 72) Dentro de esta perspectiva *hermenéutico-reflexiva*, el profesional construye teorías en acción, mediando entre el currículum prescripto y la enseñanza.

Las teorías *críticas*, haciendo honor a su nombre, critican al enfoque anterior porque en él “se desconocen los aspectos no racionales de las prácticas, los condicionantes socio-político de las mismas.” (Sanjurjo, 2000: 23). Los docentes están inmersos en la realidad social, y deben repensar sus prácticas teniendo en cuenta el “ida y vuelta” entre *esa* realidad y *esas* prácticas; asimismo, también deben considerar los contextos de producción de las teorías, que no son inocentes en tanto y en cuanto están atravesados por razones de poder y son resultado de proyectos concretos e históricos.

Creemos que las dos últimas posturas mencionadas son fundamentales para una práctica docente comprometida no sólo con el proceso de enseñanza sino también con la transformación social.

Las prácticas docentes están mediadas, a su vez, por distintas *tradiciones* que se han desarrollado a través del tiempo, no necesariamente unas a continuación de otras, sino en forma a veces simultánea, complementándose u oponiéndose entre sí.

Seguiremos aquí la conceptualización de Davini con respecto a lo que constituye una tradición:

“Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas*, *incorporadas a las prácticas* y *a la conciencia de los sujetos*.” (Davini, 1995: 20).

Entre las tradiciones más ampliamente difundidas está la *normalizadora* o *disciplinadora*, ligada al positivismo y a las concepciones empíricas del conocimiento

que ya mencionamos. En nuestro país, los docentes enmarcados en esta tradición fueron funcionales al modelo de Estado que se quería construir en la segunda mitad del siglo XIX, orientando sus prácticas a la homogeneización del alumnado, para así construir la “nacionalidad argentina”, y al disciplinamiento de sus cuerpos, de modo que estuvieran listos para el trabajo fabril. El docente mismo estaba atravesado por esos ideales de proyecto común, y como representante de la “cultura” contaba con el reconocimiento de la ciudadanía.

Una segunda tradición que encontramos en el quehacer docente es la *academicista*. Si la normalizadora ponía énfasis en los objetivos, la academicista hace hincapié en el conocimiento específico. Esta tradición está presente especialmente en el nivel superior, pero también en el acceso a los escalafones de escuela secundaria de profesionales con poca o nula preparación pedagógico – didáctica, pero que cuentan con un título que certifica sus conocimientos disciplinares.

Mencionaremos, asimismo, a la tradición *eficientista* o *tecnocrática*, que ya mencionábamos antes, que ve a la educación como un instrumento modernizador. En nuestro país fue contemporánea al impulso del desarrollismo, y tomó elementos de la organización industrial taylorista, que afirma que la división de tareas redundaba en una mayor eficiencia de todos los involucrados. Por lo tanto, el docente ya no debía preocuparse por el currículum, sino ejecutar las tareas que otros le encargaban (supervisores, planificadores, etc.).

Otra tradición de mucho peso en las prácticas docentes es la *artesanal*. En este modelo altamente reproductivo, el docente encuentra las respuestas a sus interrogantes en los ejemplos de otros docentes –no sólo por imitación, sino también por oposición- o en su propio accionar, a través de la “prueba y error”.

Todas estas tradiciones permean nuestras prácticas, aun cuando se las considera obsoletas, o al menos pasibles de cuestionamientos. Existen tradiciones superadoras aún en desarrollo, que conviven con las anteriores. Entre ellas destacaremos dos: *la pedagogía crítico-social de los contenidos*, que considera que hay que recuperar los contenidos como un camino a la transformación social; y *la pedagogía hermenéutico-participativa*, cuyo interés es discutir las relaciones de poder en la escuela y en el aula para hacerlas evidentes. (Davini, 1995: 46).

El reconocimiento de estas tradiciones dentro de nuestras prácticas nos permite *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción* en el sentido que le da Schön, una reflexión superadora que nos permita deconstruir esas prácticas internalizadas en forma

inconsciente. En este sentido seguimos a las teorías críticas en su énfasis superador: en cuanto logremos “hacer visible lo invisible”, podremos construir conocimiento desde la práctica.

Capítulo 2: ¿En qué escuela y a quiénes les enseñamos?

Cuando nos planteamos la pregunta “¿A quién enseñamos?” nos enfrentamos a distintas respuestas: “A los jóvenes”; “A los adolescentes”; “A los adultos responsables del mañana”. La elección de palabras que hagamos no es inocente. Si tomamos la última respuesta, por ejemplo, se desprenden de esta afirmación múltiples interrogantes: ¿Cuándo alguien comienza a ser “adulto”? ¿Los jóvenes no tienen responsabilidades? ¿Es una cuestión de edad? ¿De maduración? ¿Hay un día en que uno se levanta y piensa “desde hoy, me comporto como una persona adulta”? Entre esas respuestas posibles, elijo responder que en la escuela secundaria educamos a los **jóvenes**, porque me parece que la noción de “juventudes” es más inclusiva que otras.

Hoy en día se ha convertido en lugar común hablar de la escuela argentina como “una institución del siglo XIX, con docentes del siglo XX para jóvenes del siglo XXI”. Sin embargo, ¿qué queremos decir con esto?

Un elemento fundamental que debemos recordar si estamos pensando en la historia de la educación secundaria argentina, es que su democratización fue un proceso muy largo y discutido –y aún hay quienes afirmar que la secundaria “no es para todos”. A partir de esta idea se produce un conflicto de base, entre quienes abogan por su universalización real y quienes la dejan sólo en los papeles, sin reconocer que es el sistema escolar el responsable del alto índice de abandono escolar y, por lo tanto, la solución debe venir del Estado, como garante del correcto funcionamiento de este sistema.

Quienes piensan que la escuela secundaria no debe ser necesariamente universal, son herederos de la idea fundante de la institución. En su versión colonial, la educación media, ligada a la Iglesia, se orientaba a la formación de las elites que gobernarían el virreinato. La primera novedad importante vino de la mano con la liberalización del nuevo país, en la segunda mitad del siglo XIX. Por entonces se crearon los Colegios Nacionales, que, si bien tomaron una orientación más secular, no vieron incrementada su matrícula. Así, la educación secundaria siguió siendo un elemento de privilegio que posibilitaría el acceso a los cargos públicos. Por lo tanto, no requería más que una formación enciclopedista y humanista.

Los últimos años del siglo XIX y primeros años del siglo XX trajeron algunas modificaciones a la educación secundaria argentina, como la Escuela Industrial y las escuelas profesionales para mujeres, que se sumaron a los Colegios Nacionales y a las

Escuelas Normales. Estas últimas, si bien ya existían, no eran consideradas plenamente como parte de la educación media. Sin embargo, estos cambios no tuvieron una incidencia real en el número de estudiantes.

Recién a mediados de siglo la escuela secundaria adquirió una mayor masividad, pero a expensas de su universalismo. Las escuelas comenzaron a diferenciarse en cuanto a la calidad de la enseñanza, mecanismos de reclutamiento y expulsión de estudiantes y disciplinamiento de los mismos. La desigualdad se profundizó a partir de 1992, cuando la Ley de Transferencia de Servicios Educativos puso en la órbita provincial a las escuelas de nivel medio. A partir de allí el desarrollo de la educación secundaria se vio muy supeditada a los recursos que pudieran poner a su disposición las distintas jurisdicciones. Sin embargo, a la vez se avanzó hacia la inclusión de nuevos sectores en el sistema al indicar como obligatorios los primeros años de la escuela secundaria (convertidos en ese momento en los últimos años de la Educación General Básica). El proceso se profundizó en 2006, cuando se llevó la obligatoriedad al final de la educación media, que a partir de entonces vuelve a constar de cinco años (o seis en la educación técnica).

Sin embargo, se trata de cambios de forma, no de sustancia. Si tras este recorrido volvemos a nuestra afirmación original “*una institución del siglo XIX, con docentes del siglo XX para jóvenes del siglo XXI*” nos encontramos con que la escuela de principios de siglo XXI, aun a través de sus modificaciones y renovaciones, sigue repitiendo rasgos de la de principios del siglo pasado:

“el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado – es decir – una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas las asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclo y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación – el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones –, el individuo como unidad de formación, [...]” (Southwell, 2011: 71).

Varios de estos elementos retoma Flavia Terigi cuando habla metafóricamente del “trípode de hierro” que organiza la educación secundaria argentina: “la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008: 64). Elementos todos que están en discusión, especialmente en la coyuntura actual, fuertemente sacudida por las modificaciones que la pandemia obligó a implementar en los años 2020-2021.

Frente a la necesidad de limitar las salidas en cuanto fuera posible, la virtualidad se presentó como la opción viable. Ante la falta de lineamientos claros al principio, las escuelas se introdujeron en el mundo tecnológico probando distintas plataformas, hasta la introducción más organizada del Classroom que finalmente implementó la mayoría. Esto dio por resultado la *domesticación* de la escuela (Dussell, 2020). El hecho determinante del cambio es que el aula se trasladó a la casa. Eso significa que la familia, –por voluntad propia o contra ella- se incorporó a la mecánica. Cada familia resolvió el dilema según sus posibilidades y los docentes tuvieron que adecuarse a realidades muy dispares: desde alumnos que comparten un dispositivo electrónico y una habitación con todos sus convivientes a estudiantes que cuentan con su propio espacio privado y su herramienta digital personal. La disponibilidad o no de internet en casa se convirtió en causal de abandono; algunos adultos se atribuyeron el derecho de criticar las clases por los métodos que se utilizan o lo que se enseña o se deja de enseñar; los estudiantes muchas veces se aburrían; los docentes muchas veces se frustraban; y en general, faltó todo el conjunto de miradas y gestos cómplices que generan el *clima* del aula.

Mientras las fronteras espaciales se diluían, otro tanto ocurrió con las temporales. Si bien los horarios de trabajo siempre han sido difusos en la docencia, sí había un momento de encuentro bien delimitado por los timbres de entrada y salida. La virtualidad rompió esos esquemas, y una vez recuperada la presencialidad, la diferencia sigue siendo permeable.

Asimismo, en ese momento la escuela perdió su condición de espacio de autonomía para los estudiantes (Dussell, 2020) al verse *fagocitada* por la esfera doméstica; cuando no fue directamente reemplazada por lo laboral. Al respecto, el año 2021 se vio abocado a la recuperación de aquellos estudiantes que habían renunciado a la escuela por sus distintas realidades.

Las cuestiones relacionadas con la virtualidad y las posibilidades y dificultades que plantea fueron discutidas ampliamente. Sin embargo, entre los docentes se produjo –y sigue en curso- otro debate, relacionado con la adecuación de los contenidos a enseñar.

¿Deberíamos continuar con los contenidos “tradicionales” o modificarlos de modo que reflejen las preocupaciones de un año atípico? (Dussell, 2020). Este interrogante se resolvió en gran medida –voluntariamente o no- en el recorte (Zelmanovich, 2020). Esta pregunta sobre lo que es necesario e indispensable y lo que no lo es puede llevarse mucho más allá y desembocar en un debate que es previo a la pandemia. ¿El currículum debe ser igual para todas las juventudes del país, más allá de sus necesidades y realidades particulares? Afirma María Victoria Luna (2017):

“la aspiración a una univocidad que represente una función socialmente acordada para la escuela secundaria se desmigaja en una dispersión de elementos dados por la heterogeneidad y contingencia de experiencias o demandas que los sujetos escolares hacen resonar en sus intermediaciones, aulas y pasillos.” (Luna, 2017: 8)

Luna retoma el planteo de Dewey al afirmar que gracias a la enseñanza los alumnos pueden escapar a de las limitaciones de su grupo social de pertenencia (Luna, 2017). Es decir, pueden expandir sus horizontes. Esto no significa, sin embargo, que la educación deba ser homogeneizadora: como educamos jóvenes diferentes, la escuela tiene que prestar atención a sus particularidades y propiciar una enseñanza situada. Esto implica tener en cuenta que no todos los y las jóvenes tienen las mismas vivencias ni los mismos deseos, expectativas, posibilidades; dentro de esta heterogeneidad y multiplicidad, la educación debe propiciar el encuentro y el enriquecimiento mutuo. En este sentido, considero que las escuelas pueden ser esos lugares privilegiados de encuentro entre pares que vienen de recorridos diferentes (especialmente las escuelas públicas en las que trabajo);

espacios de interacción con gente distinta al entorno cercano, cuya función principal es ampliar el horizonte de expectativas, proponer nuevas filiaciones y ayudar a romper los mandatos sociales de origen (familiar, étnico, social, de género, de lugar de residencia, de medicalización u otros). (Pineau, 2020: 4-5).

De todas maneras, debemos tener en cuenta que la escuela ya no es el lugar exclusivo de encuentro entre pares (y no tan pares). Las tecnologías han permitido que el mundo se expanda y a la vez las distancias disminuyan, en palabras de Romero *et al.* (2017), una “nueva revelación de la diversidad” (p. 53) y han potenciado, a la vez, nuevas

habilidades físicas y mentales. Sin embargo, la escuela mantiene su importancia “como ‘comunidad de seres concretos’ que despliegan su dignidad colectiva. Ese encuentro de dignidades es el fundamento de sus derechos, de su justicia” (Romero *et al.*, 2017: 42). Y esto es así porque además de propiciar el encuentro, la escuela tiene otra importancia fundamental: es la institución que le brinda herramientas a los jóvenes de modo que puedan hacer uso de los derechos que les brinden equidad; “una igualdad en dignidad” dicen Romero *et al* (2017: 23).

Retomando lo que decíamos más arriba acerca de la escuela como lugar de encuentro y agregando a ello, como experiencia transformadora y cargada de sentido, Llinas (2008) realiza un trabajo de campo en escuelas secundarias argentinas y encuentra que lo importante son los vínculos que en ellas se tejen. La cita a continuación es extensa pero muy reveladora:

Al indagar cuáles son las cuestiones más valoradas por los estudiantes que les permiten componer esa valoración de su paso por la escuela, ellos mencionaron las relaciones entre pares, es decir la posibilidad de hacer amigos; el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan; y el tema de la exigencia, tanto en lo que hace al nivel de estudios como a las normas en general. El vínculo con los pares es mencionado como un aprendizaje y valor en sí mismo y no como un sentido residual ante la ausencia de otro. Por otra parte, y a diferencia de otras percepciones que diagnostican la ruptura del vínculo intergeneracional y una crisis de autoridad sin retorno, también es destacado el lugar que ocupa la relación con los profesores. Los alumnos asignan gran importancia a los profesores que les enseñan y acompañan, desde donde se desprende el poder de su palabra en la habilitación de futuros para los primeros. (p.99)

Así continúa comentando las representaciones de los estudiantes con respecto a la institución:

“estas imágenes delineadas por los estudiantes expresan la pervivencia de expectativas históricas, tanto sociales como familiares, de que la escuela secundaria los forme en términos de los contenidos, de las normas y que, además, se constituya en una experiencia de socialización entre pares. Los docentes continúan siendo posicionados por los estudiantes, en términos generales, en el lugar del saber y del cuidado.” (Llinas, 2009: 100).

Sigue presente la visión *emancipadora* de la educación.

Ahora bien, hay otro sentido que aparece en las voces que la autora recupera: la noción del *disfrute*.

“La experiencia escolar cobra sentido para los jóvenes en relación con el «estar» en la escuela, a divertirse allí, a pasarla bien. A diferencia del sentido tradicional que propone el esfuerzo de hoy para la adquisición progresiva de conocimientos y una «recompensa» en el futuro, bajo la promesa de ascenso social e integración al mundo académico y laboral, algunos alumnos otorgan significado a la escuela en el presente.” (Llinas, 2009: 107).

Sin embargo, no todo es disfrute: también aparece el aburrimiento. Al respecto debemos decir que si los jóvenes se aburren en la escuela, es porque no sabemos llegar a sus intereses. Esto no significa que la escuela deba *entretener* a los jóvenes: el entretenimiento enmascara la diferencia entre el trabajo y el ocio (Han, 2017), y a mi modo de ver en la escuela se trabaja, es decir, se realiza una acción a menudo dificultosa para obtener algo a cambio. El entretenimiento, además, obtura la posibilidad del ocio pero también, si seguimos a Kant, la del conocimiento. Parafraseando a ese autor dice Han (2017): “el entretenimiento no tiene ningún acceso al conocimiento. Divierte sin ampliar el conocimiento” (p. 51), más allá de que sea sano para el cuerpo.

Además de la escuela como derecho y como lugar de encuentro donde se ponen en juego los afectos, la institución escolar también representa “un deber ser” para los jóvenes argentinos, desde que la escuela secundaria se transformó en obligatoria mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. Si bien todavía hay una enorme cantidad de jóvenes que no son alcanzados por esa ley, para la inmensa mayoría la educación secundaria es un horizonte posible y en gran cantidad de casos, deseable; más allá de que se afirme que sus contenidos son caducos y que el título es una necesidad meramente administrativa, negando así los sentidos tradicionales de la escuela.

En relación con lo dicho, es el deseo de ir a la escuela secundaria lo que a mi juicio explica que tantos jóvenes traten de ingresar al sistema si están excluidos o de mantenerse en él si ya forman parte. De hecho hay una insistencia en permanecer en la escuela aún entre los jóvenes que no disfrutaban asistir a clases o los que no tienen confianza en una relación directa educación - futuro. Grinberg y Langer (2013) recuperan vivencias en

escuelas de la periferia bonaerense que resuenan con fuerza en mi propia experiencia en Rosario. En el caso que relatan estos autores, y que se parece tanto a una de las escuelas donde trabajo, atravesada por la marginalidad, la violencia y el narcotráfico, los estudiantes insisten en continuar su escolaridad aún con una altísima cantidad de ausencias e incluso abandonos esporádicos. A esta forma de cursado en la provincia de Santa Fe se le ha dado un nombre: “trayectoria intermitente”. Una de las principales preocupaciones es recuperar a esos estudiantes que, en palabras del director que los autores entrevistan, “no se rinden”. Esta situación se profundizó tras la pandemia.

Desde este punto de vista, no estoy de acuerdo con la idea de que “los *effortless*” (“Una franja de adolescentes y jóvenes que perciben que se puede subsistir sin hacer ningún esfuerzo en los aprendizajes”, Romero et al., 2017: 63) sean un grupo tan importante las escuelas en las que trabajo. Lo mismo afirmo de los “Ni-Ni” a los que se refieren los mismos autores: por el contrario, muchas veces el que estudia también trabaja, porque la situación familiar lo hace imprescindible.

Por otro lado, si leemos el trabajo de Graciela Krichesky, nos encontramos con visiones menos optimistas. Los estudiantes que la autora entrevistó, pertenecientes a sectores en riesgo de exclusión, plantean que las escuelas no son lugares “amables” (“la escuela está sucia”; “se cae a pedazos”; “parece una cárcel”) y piden mayor exigencia en cuanto a los contenidos. En ocasiones, falta el diálogo y las normas no están claras o sólo se aplican a los jóvenes y no a los adultos que forman parte de la institución (Krichesky, 2010). Si bien, como decíamos, lo que más disfrutaban los estudiantes es el vínculo con sus pares; pero este vínculo puede llegar a ser muy violento, siendo el *bullying* una de las principales expresiones de esa situación, pero no la única.¹ En las palabras de los jóvenes sale a relucir el impacto que tiene para ellos la violencia de carácter físico, no reconociendo otras formas en las que ésta puede manifestarse “como la violencia verbal, la violencia psicológica, la violencia física sin lesiones graves, etc., naturalizando prácticas de maltrato.” (Krichesky, 2010: 72).

Por supuesto, esta violencia no es ajena a la que atraviesa la sociedad en su totalidad. Allí es donde cobra toda su importancia la recuperación del diálogo. Como afirma Grinberg,

¹ Podemos observar en el trato entre compañeros muchos insultos y golpes que ellos afirman que son “afectuosos” o “en broma”. Sin embargo, en muchas ocasiones dan lugar a conflictos mayores en los cuales intervienen las familias y frente a los cuales las escuelas no pueden hacer mucho más que intentar que los estudiantes involucrados ya no tengan contacto.

“Retomando a Arendt, que el sujeto aparezca ante el mundo por medio del discurso, la acción, es la clave de la vida activa, de la condición humana y creo cada vez más es, o debería ser, la función central de la escolaridad si queremos presentarle batalla, o en palabras de Deleuze y Guattari, resistir al presente” (Yedaide, 2017: 141).

La violencia, asimismo, también puede ser institucional, aun siendo involuntaria. Estamos pensando aquí en el respeto a las diversidades². En los últimos años las cuestiones relacionadas con la identidad de género y la orientación sexual han ingresado con fuerza en las escuelas, de la mano de la implementación de la Educación Sexual Integral. Sin embargo, los cambios que ésta promueve no son tan aceptados como quisiéramos y se encuentran con múltiples resistencias, representadas por la repetición de prácticas que fortalecen la división entre “lo masculino” y “lo femenino” sin reconocer otras posibilidades.

“En tanto aparentemente está en todas partes, la heterosexualidad es construida como sinónimo de la moralidad dominante de las políticas de género, de la imposible mitología cultural del romance y el final feliz, y de los imperativos del patriarcado, los aparatos del estado y la economía política de los códigos civiles. Con esta clase de constreñimientos institucionales –esto es, las simultáneas proscripciones e invisibilidades legales de las prácticas sexuales, y la evitación cotidiana de las preocupaciones gay y lésbicas- no resulta una sorpresa que los/as jóvenes gay y lesbianas se constituyan como una de las poblaciones más aisladas dentro de las escuelas.” (flores,³ 2013: 232).

En el momento de reflexionar sobre prácticas institucionales que vulneran el derecho a la diversidad sexual en las escuelas secundarias públicas en las que trabajo, una de las primeras cosas que viene a mi memoria es la formación en filas que se realiza en distintos momentos de la jornada (a la entrada, después de los recreos, en una de ellas a la salida, en la otra en los actos escolares y en las dos en el momento de izar y arriar la

² Somos conscientes de las críticas que la autora val flores, realiza al término “diversidad” como “término paraguas que contiene cualquier tipo de diferencia, con un alto grado de ambigüedad e indefinición que podría ser cualquiera y ninguna al mismo tiempo” (flores, 2013: 305). Un término que podríamos utilizar para reemplazarlo sería “disidencias”, si bien “diversidad/diversidades” sigue siendo más usual.

³ La autora val flores no utiliza las mayúsculas en su nombre, como “una estrategia de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocar la jerarquía de las letras, una apuesta al texto antes que a la firma de la autora” (flores, 2013: 4).

Bandera). En una de las instituciones la separación es netamente varones/mujeres y ordenada por las autoridades; en la otra escuela ese criterio no es a rajatabla porque hay cursos que no son mixtos; sin embargo, también está implícito.

Un ordenamiento como el mencionado ignora activamente la diversidad en la escuela, ya que sólo reconoce dos posibilidades y no tiene en cuenta la identidad autopercibida. Cuando hablo de una ignorancia activa me refiero a que la escuela como institución no es ajena a los cambios de las sociedades, tanto en sus vivencias como en sus leyes, y no desconoce la existencia de las diversidades. No obstante, lo que hace al mantener el sistema es no brindar apoyo a los y las estudiantes cuya identidad no se adhiere a lo que se considera la norma binaria, entendida como

“una particular manera de clasificar a las personas de un modo excluyente. El sistema de géneros, pensado desde el binarismo, establece dos formas opuestas y desconectadas para lo femenino y lo masculino e instituye la diferencia sexual anatómica como “natural.” (Clase 1, 2020: 4).

Así, una escuela que se considera a sí misma “inclusiva” excluye desde el mismo momento en el que suena el timbre de entrada, y obliga a sus estudiantes a estar permanentemente clasificándose dentro de un sistema que sólo ofrece dos opciones. De este modo obtura la construcción de la identidad de género, entendida como la “vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento” (artículo 2 de la Ley 26.743) y colabora con el mantenimiento de la cisnormatividad, es decir, el sistema de pensamiento que considera que hay una relación directa y unívoca entre los genitales de una persona y su identidad de género.

Capítulo 3: ¿Cómo evaluamos lo que enseñamos?

En los últimos veinte años la evaluación ha dejado de ser considerada exclusivamente desde un punto de vista cuantitativo como una forma calificar de acuerdo a respuestas estandarizadas, para convertirse en un instrumento más del aprendizaje, que nos permite profundizar el proceso de enseñanza al ofrecernos información acerca de lo que se ha comprendido, lo que se ha logrado y lo que falta, no sólo en el campo de los “contenidos académicos clásicos” sino también en cuanto a procedimientos, habilidades, actitudes y valores (Mateo Andrés y Martínez Olmo, 2008). Asimismo, la evaluación da cuenta de cuáles han sido las estrategias que dieron resultado siempre desde la perspectiva de la enseñanza situada.

Estamos haciendo referencia entonces a una *evaluación alternativa y formativa*. Entre las diferentes acepciones que releva Alicia Camilloni (2004), elegimos la de Carol Boston, “La evaluación se hace formativa cuando es empleada para adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los alumnos”. (Boston, 2002, citada en Camilloni, 2004:8). Al ser contemporánea con el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite ajustarlo constantemente.

Varios autores coinciden en la necesidad de implicar a los estudiantes en su propia evaluación. Mottier López (2010) enumera tres formas de evaluación superadoras de la heteroevaluación, en la cual el docente es único responsable de establecer los parámetros de evaluación, construir el recurso y calificar los resultados de acuerdo a su propia concepción estandarizada. Estas formas son “la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación mutua entre pares, y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno”. (Mottier López, 2010: 53). Cuando la autoevaluación se concibe dentro de la evaluación formativa, sirve a los estudiantes para tomar conciencia no sólo de lo aprendido sino también del proceso que han realizado.

Para eso es fundamental la retroalimentación “entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes.” (Anijovich, 2010: 139). Esta autora detalla una serie de consideraciones que se realizan actualmente sobre la retroalimentación: su impacto sobre los estudiantes; la diferencia de calidad en las retroalimentaciones que damos los docentes a los alumnos con escasas dificultades o muchas dificultades en relación a los alumnos “promedio”; los interrogantes sobre si la retroalimentación es sobre el trabajo realizado o para el trabajo

futuro y qué hacen los estudiantes a partir de la retroalimentación; la conveniencia de la retroalimentación individual o grupal y las formas de realizar esa retroalimentación.

Entre sus afirmaciones, recuperamos las siguientes: “La efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica.” (Anijovich, 2010: 156) y “la retroalimentación tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva” (Anijovich, 2010: 153).

“Un docente mal preparado, que no se perfecciona y que, por tanto, no revitaliza sus conocimientos, es un profesor destinado al fracaso. No porque su formación básica sea deficiente, sino porque estará alejado de la actualización de contenidos, lo cual a su vez lo distanciará más de los otros actores: sus alumnos.

Vivimos, para bien o para mal, en una sociedad cuyos jóvenes son cada vez más reticentes al estudio clásico, repetitivo, enciclopédico. Recobra importancia el profesor proactivo, que acerca el conocimiento a sus alumnos, vale decir, aquel que transforma el contenido en algo cotidiano” (Romo Sanders, 2007:17).

En la actualidad la información inunda el mundo. Nuestro rol debe ser ayudar a leer críticamente lo que esa información pretende decirnos: ¿quién informa? ¿desde dónde? ¿con qué objeto? Sólo así lograremos nuestro propósito: una ciudadanía activa y consciente de su propia importancia para el futuro de las sociedades.

Capítulo 4: Los cambios necesarios. Algunas reflexiones a partir de la experiencia

¿Cómo queremos que sean las escuelas secundarias argentinas del siglo XXI? Krichesky nos ofrece una lista de características deseables:

- “• Escuelas con un ambiente propicio para el aprendizaje, esto incluye tanto lo edilicio como el clima de aula.
- Docentes implicados, comprometidos con su práctica pedagógica.
- Propuestas pedagógicas que se transformen en verdaderas experiencias de aprendizaje para los estudiantes, y que sean:
 - ✓ Participativas, donde los jóvenes tengan un lugar para decir y hacer.
 - ✓ Centradas en el aprendizaje de los alumnos.
 - ✓ Que incluyan contenidos relevantes, que justifiquen el genuino deseo de los alumnos de aprender más y mejor.
- El capital simbólico con el que aún cuenta la escuela (valorada e idealizada por todos los estudiantes), que permite pensar en su potencial para el cambio.” (Krichesky, 2010: 81).

En primer lugar quiero detenerme en la propuesta pedagógica y en la eficacia de las modificaciones que se han intentado realizarle en los últimos años. Flavia Terigi recupera en una entrevista de 2018 su concepto de “trípode de hierro” que mencionábamos antes (Terigi 2008) y lo examina a la luz de los cambios producidos. Quisiera compartir algunas reflexiones con respecto a estos elementos. Debido a que ejerzo actualmente como profesora en Ciencias Sociales, centraré mis reflexiones en estas disciplinas en particular.

En cuanto a la clasificación de los currículos, considero que todavía no se logra una articulación entre las distintas disciplinas. Si bien hay algunos intentos de trabajo por proyectos, son difíciles de implementar en la estructura tan rígida de la escuela secundaria, que nos separa por disciplinas y por tiempos. A los docentes nos falta el tiempo para encontrarnos con los profesores de otras áreas con los cuales compartimos cursos, y también con los docentes de la propia área para establecer proyectos de integración de los distintos años. Estoy pensando en particular en la falta de articulación al interior de las Ciencias Sociales, en donde Historia y Geografía se dictan en años diferentes, cuando en mi opinión podríamos lograr una mejor comprensión de los

procesos si se los considerara al mismo tiempo desde la perspectiva de la geografía social y la historia problema. Por ejemplo, la conquista de América, que se estudia en el segundo año en Historia, no tiene correlato en Geografía, ya que esta asignatura no se cursa ese año. En años superiores, cuando se considera la inserción de la Argentina en la división internacional del trabajo mediante el modelo agroexportador o su participación en las guerras mundiales, en Geografía se estudia la realidad física y económica de Argentina y geografía mundial en años diferentes.

Los cambios que se han intentado implementar en los últimos veinte años con respecto a planes de estudio también han chocado con la designación de los profesores por especialidad. La necesidad de “reacomodar” a los docentes en las instituciones – totalmente comprensible, por otro lado, para mantener la estabilidad laboral- llevó a que en ocasiones sólo se produzcan cambios de nombres y no de contenidos ni de estrategias didácticas. Tampoco quedan claras las competencias necesarias para ciertas asignaturas.

Las dos cuestiones mencionadas exigen una modificación de fondo que incluya no sólo la reformulación de los currículos y el reordenamiento temporal de la escuela, sino también la formación docente, de modo de evitar la división tan tajante de contenidos.

Hay otras dos ideas que plantea Terigi con las que coincido plenamente. La primera es la importancia de tener en cuenta las subjetividades en la construcción del recorrido escolar. Nuestra escuela secundaria da muy pocas opciones a la elección: a los 12 o 13 años, los alumnos elegirán la modalidad del secundario, presuntamente de acuerdo con sus intereses a futuro. En la realidad, hay otras variables que pesan en la elección: la cercanía al establecimiento, su prestigio, la opinión de la familia, si hay hermanos en la institución o ex alumnos. Si bien también comparto que no es posible “trasplantar” modelos extranjeros a nuestra organización escolar sin adecuaciones, en otros países las elecciones se van haciendo a lo largo del recorrido, dentro de cierta oferta. Esto rompería también con los “agrupamientos rígidos” que se realizan en nuestras escuelas por edad y por nivel, dando lugar a las agrupaciones por afinidad.

La última idea de Terigi con la que acuerdo es que la obligación de que los estudiantes tengan que repetir el año completo si no aprueban tres materias no significa un mejor aprendizaje sino en muchas ocasiones aburrimiento y abandono. Si bien las últimas decisiones tomadas por el Ministerio de Educación de Santa Fe quieren ir en este sentido, la forma en la que se va a implementar el sistema de “no repitencia” es nebulosa e indeterminada, y alimenta el malestar docente que su anuncio se haya hecho mediante los medios de comunicación y no incorporando a los docentes en la decisión. En teoría,

los alumnos y alumnas podrían acceder al año siguiente bajo la condición de ¿recursar? Las asignaturas no aprobadas. No sabemos cómo se solucionarían los problemas de infraestructura que esto generaría (necesidad de más cargos y posiblemente más aulas, especialmente).

Justamente, retomando los elementos nombrados al comienzo del apartado, quiero recalcar la importancia del espacio áulico. ¿Por qué nos preocupa la cuestión del aula? En la escuela secundaria, los jóvenes pasan un promedio de cinco horas diarias entre cuatro paredes. Se les exige estar sentados prácticamente todo ese tiempo, con la vista fija en un pizarrón negro, blanco o verde, o en sus carpetas. Se sostiene en ese tiempo un doble discurso: trabajo colaborativo y en grupo, pero en realidad individual y, muchas veces, fomentando la competencia.

En los últimos veinte años, las TICs se han incorporado al aula, por mucho que le pese a algunos docentes. Las circunstancias del 2020 han demostrado el error de intentar dejarlas afuera. Sin embargo, las TICs vienen con sus propias potencialidades y limitaciones: no hay nada más fácil que googlear un dato, pero a la vez, el acceso a la información nos hace correr el riesgo de caer en un mar de detalles inútiles. El docente necesita modernizarse porque es un deber marchar con los tiempos, pero más importante, porque es la persona que tiene que asumir el compromiso de incorporar las nuevas tecnologías para un aprendizaje significativo.

La incorporación de los dispositivos móviles trae aparejada cambios en las disciplinas corporales que tradicionalmente están ligadas a la escuela secundaria, en tanto quita el foco de atención del docente y el pizarrón. La organización espacial, entonces, podría dejar de ser tan rígida. Al usar dispositivos que son personales y pueden trasladar con ellos, los estudiantes no necesariamente interrumpen sus actividades si tienen que levantarse y pueden escuchar música mientras realizan ejercicios de matemáticas (y, de hecho, muchos dicen que se concentran mejor. Es el nuevo “efecto Mozart”).

En virtud de lo dicho, ¿qué características podría tener un aula adecuada para la juventud actual, que tenga en cuenta a las nuevas tecnologías? Con respecto a este punto se pueden proponer algunos elementos, fruto de una primera reflexión:

Que la orientación sea variable. Es decir, que no necesariamente los estudiantes tengan que mirar todo el tiempo hacia la misma pared. En nuestro país la organización escolar, con sus horarios divididos en varios turnos y la estructura del edificio escuela, muchas veces con escasez de aulas, no permiten tener distintas aulas equipadas para distintas disciplinas. En tal caso se podría organizar “sectores” dentro de cada aula, lo que

posibilitaría un mejor aprovechamiento de todas las paredes; se podría orientar cada una a distintas materias, cubriendo por ejemplo una pared de mapas, colocando varios pizarrones móviles otra y colocando una pantalla interactiva en una tercera. O una pequeña biblioteca. Cada escuela tendría que revisar la organización de acuerdo con sus posibilidades, pero la idea sería tener la mayor cantidad de recursos disponibles en cada salón, y sin olvidar la importancia del mobiliario adecuado. Según la materia del momento, el sector del aula que se utilizaría. Remarcamos que en la enseñanza de la Historia los mapas, interactivos o no, son siempre necesarios.

Equipada con TICs que funcionen. Un gran inconveniente que nos encontrábamos antes de la pandemia era la necesidad de armar y desarmar pantallas, trasladar televisores, conectar cables, pedir conexión a internet en las aulas, etc. Esto va en contra de un uso cotidiano y cómodo. La escuela pospandemia seguramente aprovechará mucho más los dispositivos con los que cuenta cada estudiante; de todos modos, también deberá garantizar recursos para no fomentar la desigualdad.

Sin filas fijas. En general muchas escuelas ya permiten la organización del espacio según los intereses de los estudiantes, que pueden ir variando clase a clase. Trabajar de a dos o en pequeños grupos es beneficioso para muchos jóvenes. Podría dejarse a criterio de ellos cómo organizarse; sin embargo, los docentes tendríamos que intervenir en casos de aislamiento o también podríamos alentar las “tutorías entre pares”. Incluso se podría establecer un sistema de “turnos” para que todos los estudiantes tuvieran la posibilidad de cruzarse y establecer una relación en algún momento.

Fomentar el trabajo colaborativo y no la competencia. Volvemos aquí a las tutorías entre pares como proyecto fundamental, para que todos los estudiantes sean capaces de apreciar sus fortalezas y luchar contra sus debilidades, ayudándose unos a otros en el momento preciso.

Que los estudiantes se responsabilicen del espacio que utilizan. Muchas veces las aulas no son lo suficientemente cuidadas. Se podría fomentar la responsabilidad si los estudiantes estuvieran encargados del orden y la limpieza, como en algunos países del mundo, y a la vez se les permitiera arreglarla a su gusto. Ambas cuestiones les permitirían apropiarse en mayor medida del aula.

Asimismo, la escuela que queremos debe ser verdaderamente inclusiva y con respeto a las diversidades no heteronormadas. Es hora de implementar una Educación Sexual Integral que sea, realmente, *integral*. Al respecto, Val Flores hace un planteo que nos parece por completo pertinente:

“Podemos convenir que la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos. Ya sea desde posturas hegemónicas o minoritarias, la educación sexual en el marco escolar puede comprender desde la enseñanza de la abstinencia hasta la correcta colocación del preservativo, desde el funcionamiento del aparato reproductor a la prevención del abuso sexual, desde la secuencia ilustrada del embarazo y el parto hasta la información sobre cómo hacerse un aborto seguro, desde la problematización de los estereotipos de género a la reafirmación de la diferencia sexual prescrita por la anatomía genital, desde la promoción de la heterosexualidad como sexualidad única, legítima y normal a la presentación de modelos identitarios de la “diversidad”, sólo por nombrar algunas temáticas que se hacen presente en las escuelas” (flores, 2013: 286).

Desde la Historia se pueden realizar cantidad de propuestas que, además de acompañar a la ley, sumarían atractivo a la disciplina histórica para los estudiantes. La vida de las mujeres y los niños en las distintas épocas; las distintas actitudes hacia la homosexualidad en los distintos pueblos a través del tiempo; el control de la natalidad en las diversas sociedades que estudiamos. Temas que tienen correlato en la vida cotidiana de nuestros estudiantes y que enriquecerían nuestra disciplina.

No es fácil renunciar a un sistema que ha durado varios siglos, aun cuando en general estamos de acuerdo en que ya no brinda los resultados esperados. No se trata de erradicarlo, sino de tomarlo de base para un sistema más equitativo y satisfactorio para todos los involucrados, en el cual el bienestar de docentes y estudiantes alimentará el compromiso con la educación.

SEGUNDA PARTE: LA HISTORIA, EL TIEMPO Y EL ESPACIO. CONCEPTOS PRINCIPALES Y ACTIVIDADES PARA EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

Capítulo 1: Interdisciplinariedad y problemas sociales relevantes.

Como punto de partida nos parece adecuado recuperar la noción de Ciencias Sociales como la presentan España y Trippano:

“Hablamos de Ciencias Sociales en plural porque se trata de un conjunto de disciplinas (campos de conocimiento ordenados y validados) que recortan diferentes aspectos de un mismo objeto: la realidad social, entendida como un conjunto de relaciones que hombres y mujeres establecen entre sí en el tiempo y en el espacio, a través de las cuales generan conjuntamente las condiciones sociales de su existencia.” (España y Trippano, 2020: 7).

En la organización curricular de la escuela secundaria las Ciencias Sociales incluyen disciplinas de distintos caracteres y enfoques, a los cuales corresponden diferentes didácticas, como Geografía, Historia, Seminario de Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana y sus variantes como Construcción de Ciudadanía y Participación, Construcción de Ciudadanía y Derechos, Construcción de Ciudadanía e Identidad. Estas asignaturas están presentes en las distintas modalidades. A ellas se suman, asimismo, algunas asignaturas específicas: Economía, Derecho, Filosofía, Teoría Política, y la lista continúa.

Creemos que todas estas disciplinas colaboran en la formación de individuos comprometidos con su realidad social y dispuestos a tomar parte en su transformación.

Los problemas del mundo actual –violencias de todas clases, migraciones forzadas, pobreza, contaminación- tienen raíces en el largo plazo y como tales deben ser considerados con una perspectiva histórica, que a su vez no desconozca las particularidades geográficas de cada problemática y sus dimensiones morales y éticas. Por lo tanto, estamos en todo de acuerdo con María Victoria Fernández Caso, cuando afirma que nuestras prácticas docentes “han de apuntar al desarrollo de un pensamiento crítico, sensible a las desigualdades sociales, a la comprensión de la otredad y al respeto a las diferencias, promoviendo prácticas efectivas contra toda forma de inequidad, discriminación y autoritarismo” (Fernández Caso, 2017: 116). La problematización de los contenidos es fundamental para “contrarrestar los avances de un discurso impregnado de sentido común” (Fernández Caso, 2017: 116).

En relación con lo dicho, consideramos que la gran dificultad que presenta la enseñanza de las Ciencias Sociales actualmente es su desconexión con el mundo en el que vivimos; el debilitamiento de la relación entre realidad-ciencia-educación, como afirma Silvia Finocchio. Los contenidos curriculares se presentan muchas veces obsoletos y escasamente situados. Coincidimos con la afirmación de España y Trippano, “Los problemas y las preguntas que se realiza cada sociedad en su tiempo y espacio específico se van transformando en función de sus preocupaciones, al actualizarse la estructura disciplinar, también deben hacerlo los contenidos a enseñar en el sistema educativo.” (España y Trippano, 2020: 12).

Si aplicamos estas palabras a la enseñanza de la Historia, podemos afirmar que el pasado cobra relevancia si lo miramos desde el presente. Como afirma Juan Carlos Romo Sanders, “lo importante es reconstruir el conocimiento histórico, desde nuestro presente, y proyectarlo” (Romo Sanders, 2007: 17).

Partir desde el presente nos permitiría acortar la distancia entre los estudiantes y la asignatura, a la que en muchos casos sienten ajena, lo cual va en desmedro del interés y de allí el aprendizaje. En cambio, desde esta perspectiva, “La realidad actual es el punto de partida, actuando con empatía histórica, de modo de concretar un análisis certero de los eventos pasados y su proyección futura. Se fomenta entonces la identificación, síntesis y el uso pertinente de la información” (Romo Sanders, 2007: 17). Desde esta perspectiva discutimos la idea de que el conocimiento era una cosa que debía estudiarse en forma memorística y desde una pretendida objetividad; idea que primó tradicionalmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las escuelas secundarias argentinas y que de acuerdo con un enfoque positivista hacía un paralelo entre las ciencias naturales y las

ciencias sociales. Esta idea estuvo presente desde los orígenes de la escuela argentina, que en el siglo XIX buscaba homogeneizar a la población. De allí la importancia dada en la enseñanza de la Historia a las efemérides y la historia nacional de “grandes personalidades”, “hechos heroicos” y “fechas fundacionales”, como ejemplo. En las escuelas en las que trabajo, por ejemplo, la materia Historia aparece por primera vez en segundo año. Durante la escuela primaria el acercamiento a los procesos históricos va ligado a las efemérides, por lo cual se estudian distintos hechos en forma segmentada y sin relación entre sí (por ejemplo, comenzando el año lectivo se consideran sucesos de la Historia Reciente como la última dictadura militar y la guerra de Malvinas; mientras que en los meses del invierno se estudian fechas que tienen que ver con el proceso revolucionario; y en octubre tenemos la conmemoración de la Conquista de América, más de tres siglos antes). Según el enfoque positivista del que parece ser ejemplo este acercamiento al conocimiento histórico, todas las personas entenderían las mismas cosas, de allí que la construcción de la “nación argentina” sería posible gracias a la educación “neutra” que los homogeneizaría a todos.

“Desde el positivismo se califica como ideológicos a aquellos discursos en los cuales se explicitan los valores del autor y de neutros a aquellos que sólo describen situaciones, como si la descripción no implicara un recorte selectivo -y valorativo- de la realidad” (Finocchio, 1993: 28).

Sin embargo, nosotros concebimos a las Ciencias Sociales como una construcción social que nunca es neutra, en tanto y en cuanto consideramos que lo que se estudia de estas disciplinas tiene que ver con las preocupaciones de las sociedades actuales; que los libros de texto y nuestros discursos están atravesados por nuestros propios preconceptos y que los currículums ministeriales parten de decisiones -conscientes o no- relacionadas con el proyecto nacional del momento. Se trata de una perspectiva que combina los enfoques humanista y crítico. Humanista, porque tiene en cuenta la interpretación del sujeto. Crítica, porque reconoce la importancia de las relaciones de poder en la construcción del conocimiento, y además, porque subraya la necesidad de una perspectiva transformadora y emancipadora. Dentro de esta nueva forma de concebir a las Ciencias Sociales se subraya la importancia de los *conceptos*:

“Los conceptos son instrumentos intelectuales que nos permiten pensar acerca de la realidad social otorgando significatividad a la información, al posibilitar superar la descripción y la enumeración de hechos y fenómenos. Nos liberan de cada situación particular para poder observarlas desde un marco tendiente a la comprensión” (España, Foresi y Sanjurjo, 2014: 104).

Entendemos como conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales el sujeto, el tiempo y el espacio. Sin embargo, hay otros conceptos como revolución, ilustración, colonización, globalización, estado, que forman nuestro marco de pensamiento social. Con estos conceptos debemos ser muy cuidadosos porque en las Ciencias Sociales, a diferencia de otras ciencias, hay una cierta ambigüedad en cuanto a los conceptos y términos que usamos, porque muchas veces no hay un lenguaje específico: “en muchos casos el lenguaje con el que se comunican los productos científicos, es decir, la información y los conceptos desarrollados por los especialistas, son utilizados también por un importante sector de la población” (Finocchio, 1993: 23).

Además, estos conceptos son polisémicos, es decir, su significado cambia con el tiempo, y también puede variar de acuerdo con la ideología de quien los utiliza.

Asimismo, los conceptos que usamos en nuestra sociedad muchas veces están tañidos de eurocentrismo, sexismo y racismo, ya que nuestro pensamiento sigue colonizado; por lo tanto, también en esos puntos nos corresponde vigilarnos a nosotros mismos. En mi caso hago énfasis en que la disciplina que estudiamos no es un conocimiento acabado sino que está en constante construcción, y me refiero a la subjetividad de la Historia, como veremos más adelante.

Silvia Finocchio, por su parte, recomienda enseñar en forma conjunta *conceptos, procedimientos y valores*.

“Conocer el funcionamiento de la sociedad en la que se vive y actuar críticamente en ella no solamente implica entender conceptos tales como actividad económica, grupo social o conflicto político. Supone también adquirir procedimientos; en este caso, ciertas formas de razonamiento que son propias de las ciencias sociales y que permiten elaborar hipótesis explicativas, entender la información de los periódicos o valorar la participación personal en distintos aspectos de la vida comunitaria” (Finocchio, 1993: 6).

Ahora bien, esta tarea no puede ser emprendida en solitario. Como afirma Wallerstein:

“los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones.” (Wallerstein, 2006: 87).

Por lo tanto, sostenemos la necesidad de un trabajo interdisciplinario o, al menos, de una mayor relación entre las disciplinas en el momento de efectuar el recorte de contenidos. Para ello recuperamos el concepto de “problemas sociales relevantes” (Ocampo Espina y Valencia Carvajal, 2019). Si, como decíamos antes, las Ciencias Sociales contribuyen a una mejor comprensión del mundo en que vivimos, partir de esos *problemas sociales relevantes* con una mirada interdisciplinar nos ayuda a comprender la multidimensionalidad de nuestras realidades, en tanto conectan “el conocimiento disciplinar” y el “conocimiento cotidiano” y evitan de ese modo que la escuela se aísle de la realidad.

Hay una serie de factores a tener en cuenta al seleccionar esos problemas sociales relevantes:

“primero, poseer un interés social relevante; segundo, deben despertar el interés de los estudiantes al conectarse con la experiencia y la realidad social; tercero, permitir recoger ideas básicas y relevantes de las distintas disciplinas sociales y finalmente, deben buscar un equilibrio entre lo educativo-formativo y lo científico-disciplinario” (Ocampo Espina y Valencia Carvajal, 2019: 63-64).

A partir de estos criterios se nos ocurren distintas problemáticas para tratar con una perspectiva histórico-espacial: la comunidad y el barrio; la situación laboral actual y sus cambios a través del tiempo; las modas; la inmigración; la discriminación en todos sus aspectos; el cuidado del medio ambiente; las tecnologías y sus usos/abusos; entre muchísimas otras que pueden surgir de los distintos actores implicados en la escuela secundaria, que no sólo incluyen a los docentes y los estudiantes, sino a sus familias y a

los distintos espacios comunitarios (iglesias, clubes, centros de salud, etc.). Nos referimos a problemáticas y no a temas porque

“el conocimiento escolar se formularía y se construiría no en torno a temas sino a problemas sociales, lo cual afecta no solamente lo metodológico sino, sobre todo, lo epistemológico, pues no es lo mismo concebir el conocimiento en términos de producto acabado que en términos de construcción permanente” (Ocampo Espina y Valencia Carvajal, 2019: 67).

Un enfoque como el propuesto pone énfasis en la investigación colaborativa a partir de la hipótesis como método, porque los distintos puntos de vista enriquecen el análisis. De ese modo, además, romperíamos con el esquema competitivo que rige actualmente en la escuela secundaria, donde los resultados numéricos clasifican a los estudiantes en una jerarquía que fomenta el exitismo a partir de esfuerzos individuales.

Capítulo 2: La importancia de los conceptos “tiempo” y “espacio” en la Historia y las dificultades que presenta su enseñanza.

En el presente apartado recorreremos cuestiones que atañen a todas las Ciencias Sociales, pero centraremos nuestras reflexiones en la disciplina histórica. Nos recuerda Pagès que

“la palabra historia se utiliza tanto para hablar del pasado como para referirse a su reconstrucción y a su interpretación. Y también, a la memoria o al recuerdo de lo que ha sucedido, o a pequeños relatos o situaciones que se desarrollan en forma de secuencia (las historias en minúscula)” (Pagès, 1998: 197).

Nos encontramos aquí con la polisemia que mencionábamos anteriormente. Pagès nos advierte, especialmente, que no debemos confundir los dos primeros significados en el momento de la enseñanza secundaria, ya que los estudiantes todavía no cuentan con los recursos necesarios como para diferenciar lo que ha pasado de su interpretación. Sin embargo, es preciso mencionar que la mirada sobre los hechos pasados nunca es objetiva, porque al ser una construcción intelectual, la interpretación del historiador está presente. Esta interpretación atraviesa los textos que se utilizan en la escuela, los que son de divulgación y los artículos científicos, y no siempre es explícita.

Asimismo la Historia no es una disciplina de contenidos definitivos, debido a que “el pasado es una categoría temporal humana en continuo cambio y que, por tanto, la historia es una ciencia social que da explicaciones provisionales” (Pagès y Santisteban, 1999: 188). Esas explicaciones tienen un objetivo: facilitar la comprensión del presente., porque “cualquier sociedad es el resultado de su pasado. El presente es portador del cambio social acumulado a lo largo de la historia. Este cambio convierte al presente en inteligible” (Pagès y Santisteban, 1999: 193). Y continúan: “El estudio del *pasado* no tiene sentido si no es por su capacidad explicativa del *presente* y por su utilidad para proyectar, y proyectarnos nosotros mismos, en el *futuro*” (Pagès y Santisteban, 1999: 201, cursivas en el original). Levstik y Barton (2001), citados por Pagès, afirman que

“Es necesario, y urgente, pensar en una historia plural como la propia sociedad, en una historia que nunca será nuestra historia en su totalidad sino solo parcialmente y en una historia viva, en construcción y, por tanto, cambiante. Una historia que,

en opinión de estos autores, ayude a los niños y niñas y a los y las jóvenes a pensar quienes son y a dibujar futuros posibles” (Pagès, 2009: 147).

Desde este punto de vista, la relación pasado-presente-futuro muchas veces queda enunciada pero no se lleva a la práctica. No se concibe la Historia como un instrumento válido para construir una sociedad futura o responder a los interrogantes del presente.

Lo que falla es la construcción del *pensamiento histórico*, entendido por Mattozzi (2002) como “aquella facultad de que disponemos los humanos para establecer nexos entre los hechos observados o entre aquellos de los que estamos informados y atribuir sentido a los fenómenos gracias a su colocación en una red de relaciones” (citado en Pagès, 2004: 43).

Para construir esta forma de pensamiento, una primera introducción podría plantearse a partir de conceptos como Historia, Tiempo, Cambio y Permanencia, Fuentes Históricas. Al respecto debemos subrayar que el tiempo y el espacio no sólo son conceptos fundantes de las Ciencias Sociales, sino que son las dimensiones en las que se desarrolla la vida humana. Es imposible pensar uno sin el otro. La organización escolar ha separado estas nociones en asignaturas diferentes, y sin embargo, su estudio no se puede dar por separado.

Ahora bien, ¿qué es el tiempo? Álvarez (2020), remitiéndose a conceptos de otros investigadores, menciona que no es solamente un concepto estructurante de la disciplina histórica, sino también un concepto polisémico, una metacategoría, una construcción social y cultural... Pagès y Santisteban nos enumeran sus características: *indisoluble* con respecto al espacio, *irreversible*, *relativo* y *múltiple* (Pagès y Santisteban, 1999: 200, cursivas en el original).

También es interesante la concepción de Trepát y Comes (2006), en el sentido de que el tiempo “no se considera un recipiente externo en el que situamos las cosas en sus momentos sucesivos sino que está dentro de las cosas debido al hecho de que cambia” (Trepát y Comes, 2006: 20). El tiempo, por lo tanto, no puede ser concebido por fuera del quehacer humano, porque de este modo sería “un simple transcurrir sin unidad” (Verstraete, 2013: 3).

Sin embargo, no todo tiempo es tiempo histórico:

“Tiempo histórico es la categoría conceptual fundamental que nos permite explicar comprensivamente las sociedades en el tiempo. Entendiendo a este concepto como

construcción conceptual más compleja y abarcativa, nos brinda la posibilidad de explicar aquello que se ha podido medir a través del tiempo cronológico [...] El tiempo histórico puede definirse como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un período determinado. (España, Foresi y Sanjurjo, 2014: 115).

Trepát y Comes reconocen que “el tiempo cronológico es previo y soporte necesario para cualquier construcción del tiempo social o humano aunque no se los pueda confundir” (Trepát y Comes, 2006: 26). También Pagès y Santisteban hacen una diferencia entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico: “La cronología no es el tiempo histórico. Es un requisito para aprenderlo pues sitúa los cambios y las continuidades pero no los explica (Pagès y Santisteban, 2010: 295). La cronología es, a su vez, un soporte para la construcción de periodizaciones que permitan diferenciar etapas y épocas, siempre y cuando su construcción no signifique establecer límites forzados entre los períodos ni pretenda ser “universal” (Pagès 1989). Por otro lado, la cronología también puede servir para estudiar procesos históricos en simultáneo.

La cuestión de las periodizaciones y cronologías está presente entre las dificultades que plantea Comes (citado en Verstraete, 2003) para la enseñanza de la Historia. De hecho, Comes considera que los jóvenes encuadrados en las edades en las que cursan Historia en la escuela secundaria deberían estar en condiciones de:

- Ubicar cronológicamente etapas y hechos de la historia de un país.
- Elaborar cuadros de tiempo que evoquen la simultaneidad entre procesos en distintas áreas geográficas.
- Representar dicha simultaneidad en líneas de tiempo paralelas.

Sin embargo, múltiples factores colaboran para que estos objetivos no se cumplan necesariamente. Por un lado, porque no se profundiza en el estudio del tiempo cronológico ni en lo procedimental (por ejemplo, en la construcción de líneas históricas que sean significativas). En segundo lugar, porque muchas veces el énfasis está puesto en los hechos antes que en los procesos de cambio o continuidad, o se orienta a la búsqueda automatizada de causas y consecuencias. Finalmente, porque la asignatura Historia dentro del diagrama de la escuela secundaria ha perdido progresivamente lugar, lo que ha desembocado en un recorte arbitrario en el cual se deben estudiar cierta cantidad de siglos en menos tiempo de lo que se requeriría para hacer un trabajo profundo. Por lo tanto, no

se enseña a utilizar los recursos y procedimientos que son necesarios. De hecho, los mismos docentes carecemos en muchas ocasiones de formación en dichos recursos.

En mi práctica profesional, en cuanto a las periodizaciones sigo introduciendo la división cuatripartita tradicional de la Historia con las divisiones de Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea, introduciendo el término “Protohistoria” en lugar de “Prehistoria” y las nomenclaturas más novedosas como “Era atómica”, “Era espacial”, “Era tecnológica”.⁴ Hago hincapié en el eurocentrismo que implica esta forma de periodizar la Historia mundial y que los cortes entre una época y otra no son “limpios” (en el sentido de que todos los aspectos de la vida se transforman al mismo tiempo) y simultáneos en todos los lugares del mundo, sino que en realidad son convenciones para el estudio de los procesos. Asimismo explico muy someramente algunos de los sucesos que se consideran bisagras para diferenciar los distintos períodos.

Para ejemplificar esta división recorro a la confección de una línea histórica, ya que este instrumento es muy útil para ilustrar la duración de los distintos momentos. Nuevamente recorro entonces a competencias de la matemática.

Estas rectas son muy utilizadas en la enseñanza. Si bien en la práctica diaria recurrimos a los pizarrones, cuando los estudiantes tienen acceso a las nuevas TICs nos encontramos con herramientas útiles y novedosas que nos ofrecen formas distintas de construirlas, con la inclusión de imágenes, archivos de audio, videos. A continuación presentamos un ejemplo realizado para estudiar el período del peronismo en Argentina, a través de la herramienta Canva:

⁴ Para las discusiones en torno a la división cuatripartita de la Historia y sus relaciones con el eurocentrismo, ver Chesneaux: 1998 y Le Goff: 2016.

UNA CRONOLOGÍA DEL MOVIMIENTO PERONISTA

El **Peronismo**, como se llama comúnmente al Partido Justicialista argentino, ha sido un elemento determinante de la política de nuestro país desde mediados del siglo XX.

1943

Se produce el segundo golpe de estado en Argentina. El coronel Juan Domingo Perón tendrá varios cargos en el gobierno de facto que se forma, entre ellos, el de Secretario de Trabajo y Previsión

1945

El gobierno militar detiene a Perón por temor a su prestigio creciente entre los trabajadores. Tiene que liberarlo el 17 de octubre, por la enorme movilización popular.



1946

El Partido Justicialista (cuyo nombre original era Partido Laborista) fundado por Perón llega al gobierno por elecciones libres.



1949

Reforma de la Constitución Nacional. Los derechos de los trabajadores obtienen reconocimiento, así como el voto femenino.



1952

Perón es reelecto presidente, a partir de la Reforma constitucional que así lo permite. Es la primera vez que las mujeres participan de una elección presidencial.



1955

Los sectores opositores al Justicialismo se unen y dan un nuevo golpe de estado.



1957

Los derechos de los trabajadores son reincorporados a la Constitución en el artículo 14 bis, tras ser desconocidos por el golpe del 55.

Sin embargo, en el momento de construir líneas históricas muchas veces encontramos entre los estudiante dificultades en cuanto a la contabilización del tiempo. Un primer elemento de confusión es la utilización de números negativos, o las nomenclaturas “antes de Cristo” o “antes de nuestra era”. En ocasiones algunos estudiantes me han preguntado “si había gente antes del año 0”. Esto nos lleva a considerar en detalle por qué la civilización occidental estableció esa forma de medir el tiempo y a comparar con otras culturas (la china o la judía por ejemplo) de modo de poner nuevamente de relieve la relatividad de estas maneras de notación.⁵

Esta cuestión nos exige que trabajemos algunas cuestiones matemáticas que se estudian en la escuela primaria, pero no se retoman en la escuela secundaria en los años en los que la asignatura Historia está presente en la currícula. La importancia de la matemática en relación con el tiempo aparece en otro tema de importancia: los milenios y los siglos. Como para hablar de los siglos la tradición sigue siendo utilizar los números romanos, realizamos una clase de repaso de esta forma de escribir las cifras, lo que les resulta muy divertido y a la vez algo confuso ya que en un principio no dimensionan la importancia de poder comprender fácilmente esta forma de notación.

Lo que he visto a lo largo de los años es que la mayoría de los estudiantes tienen presentes los números romanos y sus reglas. Sin embargo, encuentran algunas dificultades en el momento de determinar cuáles son los años que comprenden los distintos siglos. En este momento utilizo esta explicación:

En primer lugar, el número con el que estamos trabajando se separa en la centena:

AÑO 1437 = 14 / 37

Luego se le suma 1 a la centena

14 + 1 = 15

Por último, se convierte el resultado en un número romano.

Si bien la mayoría de los estudiantes incorpora esta lógica sin problemas, en ocasiones hay equivocaciones en el momento de establecer a qué cifra se le sumará uno, especialmente cuando estamos trabajando con números de tres cifras. Sin embargo, enseguida se muestran interesados en realizar “ejercicios” y se ayudan unos a otros.

⁵ En alguna ocasión el tratamiento de este tema nos ha llevado a consideraciones muy interesantes con respecto a la historia bíblica (si bien esto no ocurre muy a menudo).

Verstraete (2013), por su parte, plantea una diferenciación que también consideramos pertinente: el tiempo cronológico es rítmico, regular y convencional; mientras que el tiempo histórico es irregular, discontinuo y desigual.

El tiempo histórico es, a la vez, diferenciado por Pozo del “tiempo vivido”. “El tiempo vivido se construye a través de nuestras vivencias, mientras que el tiempo histórico se construye a través de referencias distantes, a las que no hemos asistido personalmente” (citado en Pagès, 1998: 190). De allí la característica de relatividad que mencionaban Pagès y Santisteban: el tiempo es relativo porque depende de la posición del observador. Y esta posición da lugar a su vez a la multiplicidad de tiempos –al contrario de una concepción única, monolítica y homogénea (Pagès, 1989)- lo cual discute la noción positivista de la unilinealidad. Así, por ejemplo, en las primeras clases con los estudiantes de segundo año hacemos una diferencia entre lo que llamamos el *tiempo objetivo* y el *tiempo subjetivo*, a partir de los siguientes ejemplos:

- *¿Qué dura más, el último cuarto de hora antes de la salida o el primer cuarto de hora después del recreo?*
- *Son los últimos cinco minutos de un partido. Uno de los equipos va ganando por un gol. ¿Para quién pasa el tiempo más rápido: para los fans del equipo que va ganando o para los fans del equipo que va perdiendo?*

A través de estas preguntas los estudiantes ponen en palabras aquello de lo que ya son conscientes: si bien el tiempo del reloj no varía, la percepción que tenemos de él sí lo hace de acuerdo con nuestras propias realidades.

En lo que respecta al tiempo histórico, un aporte fundamental para su estudio es la concepción braudeliana de los tres tiempos: la corta duración o tiempo del acontecimiento, la media duración o coyuntura, tiempo de los procesos económicos, y la larga duración o estructura, que se puede medir en los cambios en las mentalidades, cambios extremadamente lentos que escapan a la memoria individual (Braudel, 1968). El estudio tradicional de la historia se mueve en los límites del tiempo corto, cuando se memorizan sucesos en forma concatenada, explicando unos por su sucesión inmediata de otros sin profundizar demasiado.

Cambio y permanencia son dos de los cuatro conceptos que España, Foresi y Sanjurjo (2014) consideran necesarios para el estudio del tiempo histórico: la sucesión, la simultaneidad, el ritmo y la duración. Mientras que la sucesión se refiere al “antes y después”, la simultaneidad nos remite al “mientras tanto”. Hablar del ritmo tiene que ver con las distintas velocidades a las que se producen los diferentes cambios en las sociedades. Así como el ritmo tiene que ver con el cambio, la duración se relaciona con las permanencias.

En la actualidad se le da un peso mayor al estudio de los cambios, antes que a las permanencias, lo cual a veces nos da una idea equivocada de la rapidez de esos procesos. Pagès y Santisteban ejemplifican las distintas maneras en que los cambios están presentes en la historia humana:

“Los cambios tienen un ritmo y una intensidad, se aceleran o se hacen más lentos. Para significar el ritmo y la intensidad del cambio se habla de evolución o de revolución. Si el cambio se analiza a partir de criterios cuantitativos aparecen conceptos como los de crecimiento o desarrollo. O se habla de transición o de transformación según la madurez del proceso de cambio. La visión positiva o negativa de los cambios históricos se relaciona con el progreso o la decadencia” (Pagès y Santisteban, 2010: 293-294).

En las sociedades actuales los cambios son mucho más acelerados que en otras épocas, potenciados por los avances tecnológicos. La velocidad de las transformaciones equivale a una visualización del tiempo muy diferente a la que tenían nuestros antepasados. El tiempo se ha convertido en nuestro “tirano”.

Sin embargo, en las últimas décadas en la escuela secundaria ha comenzado a cobrar cierta importancia el estudio de las coyunturas, y hay un incipiente interés en las mentalidades, y en las permanencias que acompañan a los cambios. Para la consideración del *cambio* y la *permanencia*, podemos plantear actividades que impliquen recurrir a lo cotidiano y a las historias personales de nuestros estudiantes. En una de esas actividades les planteo preguntas que resolverán recurriendo a sus padres, vecinos, abuelos, otros adultos de distintas edades, como por ejemplo.

- *¿Qué cosas son iguales y qué cosas son diferentes en la escuela entre tu época y la de tus padres / abuelos / otros adultos?*

- *¿Cómo se divertían los adultos que conocen cuando eran jóvenes? ¿Cómo se divierten ustedes? ¿Qué cambios notan? ¿Qué cosas siguen igual?*

Esta actividad busca implicar a los adultos en las actividades, al mismo tiempo que permite a los estudiantes utilizar algunos recursos de la Historia Oral (entrevista abierta o cerrada, según el caso). También pone en evidencia que la Historia no es solamente aquello que ocurrió hace muchísimos años, sino que se va construyendo continuamente con la participación de todos y que todos tenemos algo que aportar en el proceso. La puesta en común, asimismo, pone en evidencia las cuestiones que tienen que ver con la *memoria*: no todos recuerdan lo mismo.

En cuanto al otro concepto articulador de las Ciencias Sociales, el espacio, “como el tiempo, no es una realidad objetiva, real y absoluta. Es una representación, fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en las representaciones mentales que nos hacemos de la realidad” (Trepát y Comes, 2006: 128). En palabras de Julian Gallego, “el espacio no es una entidad inmóvil que pueda ser sencillamente definida y a partir de allí tomada como una constante inerte” (Gallego, 2017: 57). Por el contrario, el espacio es mutable y dinámico. “El espacio es un cruzamiento de movi­lidades”, afirma Michel de Certeau (citado en Gallego, 2017: 57).

Montiel (2020) nos remite al concepto de “Geohistoria” para referirse a la relación intrínseca entre la Historia y la Geografía. A partir de los planteos de la Geografía radical de los años 60, se sostiene la importancia de tener en cuenta la historicidad de los espacios geográficos. Espacio y tiempo no pueden ser concebidos por separado ni por fuera de la materialidad.

Montiel nos presenta por lo tanto el concepto de “Geografía del tiempo”, acuñado por Hägerstrand. Según este autor,

“el espacio se aprehende como la síntesis de los procesos económicos culturales y sociales que han ocurrido a través del tiempo, de forma que la estructura y dinámica actuales de los sistemas territoriales deben ser interpretadas como el producto histórico de las transformaciones ocurridas en el espacio” (Hägerstrand 1970, citado en Montiel, 2020: 52).

Esta visión hace hincapié en la individualidad del sujeto, y estudian las condiciones que rodean sus actividades y las relaciones que los seres humanos establecen entre sí. Se trata de una geografía humanista, en la que

“la relación entre el tiempo y el espacio logra insertarse en el quehacer geográfico a través de las experiencias que los sujeto tienen en su constante interacción con el medio y la sociedad, de forma que, vivir y sentir el espacio en su objetividad y subjetividad constituyen la experiencia del sujeto contemporáneo” (Montiel 2020: 47-48).

“El entorno espacio temporal es una realidad física, aunque también social, en el sentido de que es organizado por reglas, horarios y la necesidad de encontrarse con otros individuos en lugares específicos durante determinados periodos de tiempo” (Díaz Muñoz, 1991: 132-133). No obstante, un enfoque como el de la Geografía del Tiempo es diferente al estudio de la Historia, ya que su objetivo “no es el estudio de la actividad real de los individuos sino el de las condiciones para su actividad potencial” (Díaz Muñoz, 1991: 133). Por lo tanto, no importa que algo haya ocurrido efectivamente, sino que fuera pasible de suceder en una situación específica.

Asimismo debemos mencionar que en la actualidad el espacio ya no es pensado como un elemento exclusivamente concreto, sino que la virtualidad lo ha expandido más allá de lo tangible. Así el espacio es un entramado de relaciones donde todo depende de dónde está situado el sujeto. La utilización de mapas, por ejemplo, nos permite establecer las relaciones dadas entre los distintos pueblos en el estudio de la Historia, así como historizar las categorías de “cerca” y “lejos” poniéndolas en contexto de acuerdo con los avances tecnológicos.

TERCERA PARTE: UNA PROPUESTA A PARTIR DEL “MIENTRAS TANTO” PARA UTILIZAR LA SIMULTANEIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

En virtud de todo lo expuesto anteriormente, la presente propuesta de trabajo busca articular dos procesos históricos, uno de importancia nacional y otro internacional, que se desarrollaron en forma simultánea en el tiempo y más cercanos en el espacio de lo que se podría pensar en un primer momento. Ambos procesos, el Pacto Roca-Runciman y el ascenso del Nazismo, pueden relacionarse con una situación internacional marcada por la crisis económica de los primeros años de la década del 30

Realizaremos el acercamiento a la problemática propuesta a partir de la prensa escrita de la época, en donde los dos procesos en ocasiones comparten páginas. El objetivo de estas actividades es evidenciar la simultaneidad de estos procesos a partir de generar una reacción visual: que los estudiantes puedan ver que en los diarios seleccionados, las situaciones que se producían al mismo tiempo se encontraban en la misma página no por casualidad, sino por las relaciones que había entre ambos procesos.

Ambos contenidos forman parte de la Historia de 3er año en escuelas técnicas e Historia de 4to año en escuelas medias. Si bien son simultáneos en el tiempo, se estudian por separado: el primer proceso dentro del período llamado “La década infame (1930-1943) o Restauración oligárquica” y el segundo en “Los fascismos y la Segunda Guerra Mundial”.

Estas actividades se llevarán a cabo en forma colaborativa y utilizando los recursos TIC a disposición. Se busca estimular la curiosidad de los y las estudiantes y su capacidad de relacionar hechos entre sí, además de presentarles recursos nuevos como la prensa de otras épocas.

Para comenzar, se propone una actividad introductoria:

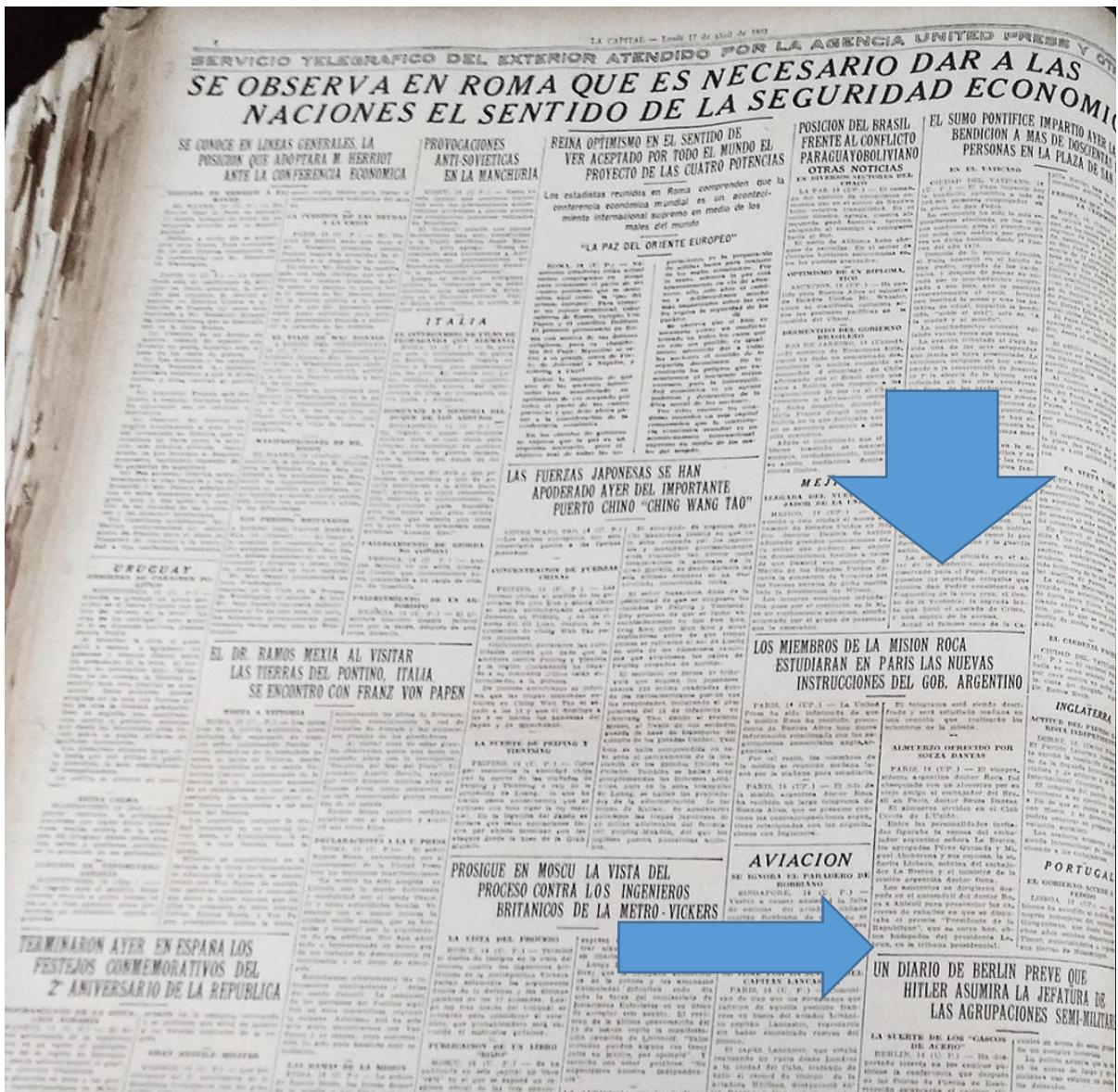
Actividad introductoria

En grupos, discutan las siguientes preguntas:

- ¿A través de qué medios ustedes se enteran de lo que está pasando en el mundo?
- ¿Son los mismos medios que utilizan/utilizaban sus padres/abuelos?
- ¿Hay diarios en sus casas? Si es así, ¿quién los lee? ¿O para qué se usan? ¿Qué diarios conocen?

A continuación, se presentan algunos recortes con los cuales se trabajará y serán disparadores para investigar ambos procesos históricos, relacionándolos entre sí y con su época:

Actividad n° 1



Observen la página del diario La Capital del lunes 17 de abril de 1933. ¿Qué diferencias encuentran con la prensa escrita actual?

A continuación, lean los titulares que están en la esquina inferior derecha y respondan:

¿Qué personas nombra? ¿Escucharon hablar de alguna de ellas?

¿En dónde ocurren los dos hechos? ¿Qué situaciones importantes a lo largo de la Historia se han producido en esos lugares? Ubíquenlos en un mapa.

Actividad n° 2

Lean la transcripción de un fragmento de la noticia “Un diario de Berlín prevé que Hitler asumirá la jefatura de las agrupaciones semimilitares”, averigüen y respondan:

BERLÍN, 14 (U.P.) – Ha despertado interés en los centros políticos la conferencia que después de las fiestas de Pascua de Resurrección celebrarán el canciller Hitler y el ministro del trabajo señor Frantz Selete, en la cual se resolverá la suerte de los “cascos de acero”, organización nacionalista, de la cual es comandante general el ministro Selote.

Se espera que de dicha entrevista Hitler saldrá investido con el contralor de los “cascos de acero”, cuya organización ha constituido, hasta ahora, una amenaza para la corriente arrolladora de los “camisas pardas”.

El diario “Talgliche Rundschau”, generalmente bien informado, prevé que la solución encarada es la de hacer de Hitler el jefe supremo de todas las organizaciones semimilitares, armonizándose de este modo la situación de los “cascos de acero” y la de las camisas pardas.

¿Qué cargo ocupaba Hitler en ese momento? ¿Qué cargo pasó a ocupar después? De algún modo, el artículo prevé su ascenso. ¿En qué parte?

Este texto trae dos elementos importantes del nazismo: el nacionalismo y el militarismo. Averigüen a qué se refieren estos términos. ¿Qué estaba pasando en Argentina mientras tanto, que podemos relacionar con esos dos elementos?

Actividad 3

Leeremos ahora nuevas noticias, publicadas casi dos semanas después en el mismo diario, el sábado 29 de abril de 1933. Trabajaremos con el titular de la noticia a la izquierda y con un recorte de la noticia que se encuentra en la esquina inferior derecha.

EL GRAN A MEDIODIA, EN EL MINISTERIO DE COMERCIO DE GRAN BRETANA, EL DR. ROCA Y MR. RUNCIMAN FIRMARON EL TRATADO DE COMERCIO ANGLOARGENTINO SIGNADO ANTEAYER

LA VERSION DEL ACUERDO ESPAÑOL

LONDRES, 28 (U. P.) — La firma del tratado comercial anglo-argentino, firmado ayer por el doctor Roca y el ministro de Comercio, Mr. Runciman, ha sido ratificada para el lunes próximo a las 12.45.

El acto de la firma se celebró en el Ministerio de Relaciones Exteriores. Mientras tanto, la versión del texto al español se preparó a los miembros de la delegación argentina y no se espera que quede completada hasta el sábado a última hora.

Algunos miembros de la misión Roca estuvieron trabajando hasta las 5 de la madrugada de hoy, estudiando detalles sobre los términos a emplear.

El doctor Roca estuvo hoy antes de mediodía en el Ministerio de Comercio para resolver las dificultades de varias cláusulas del tratado.

Por intermedio del Ministerio de Relaciones Exteriores, Buenos Aires recibió esta mañana una copia de texto del tratado en español.

EL PRINCIPIO DE GALEZ

LONDRES, 28 (U. P.) — El principio de Gales asistió a la comitiva de despedida que en honor de la misión Roca dio hoy el Ministerio de Relaciones Exteriores.

PROPOSITOS DEL MINISTERIO DE COMERCIO

LONDRES, 28 (U. P.) — El Ministerio de Comercio piensa hacer circular entre los parlamentarios el texto del acuerdo anglo-argentino el martes por la noche.

APROBACION DEL TEXTO EN ESPAÑOL

LONDRES, 28 (U. P.) — El texto en español del tratado anglo-argentino ha sido aprobado y ratificado al doctor Roca a las 12 y 20 horas de hoy, por el agregado de Relaciones Exteriores Paul Mason con la aprobación general del mismo salvo de unos cuantos puntos que actualmente son discutidos.

El doctor Roca, poco antes de las 16 horas, habló por teléfono con un miembro del gabinete de Buenos Aires.

LECTURA DE LAS PRUEBAS EN INGLIS Y ESPAÑOL

LONDRES, 28 (U. P.) — Los representantes de la misión argentina Roca, Probst y Beyer, y el representante británico, Mr. Mason, leyeron las pruebas en inglés y español del acuerdo comercial anglo-argentino.

Hicieron las correcciones debidas para que los innoceores puedan seguir su tarea.

La lectura de las pruebas reveló que los innoceores habían hecho una omisión, siendo descubierto...

EL ACTA DE LA REUNION DE ANTEAYER

LONDRES, 28 (U. P.) — A las 14.30 horas de hoy, el doctor Roca se reunió con el ministro de Comercio, Mr. Runciman, quien le entregó al doctor Roca de las 15.30 a las 16.30 horas el texto del tratado anglo-argentino.

EL PROTOCOLO ANGLO-ARGENTINO

LONDRES, 28 (U. P.) — Se tiene entendido que el protocolo anglo-argentino contiene una cláusula por la cual la Argentina comprometerá a hacer todo lo posible por mantener sus reducciones al consumo de carbón británico, pero con sujeción a la estabilidad de la libra esterlina.

COTIZACION DEL DOLAR EN LONDRES

LONDRES, 28 (U. P.) — El dólar abrió hoy a 2.72 por libra esterlina, después de haber cerrado ayer a 2.72 1/2.

LONDRES, 28 (U. P.) — El dólar cerró a 2.72 por libra esterlina.

EN PARIS

PARIS, 28 (U. P.) — El dólar abrió hoy a 22.15 francos, o sea con un alza de 8 céntimos con respecto a la cotización de la hora del cierre de ayer, que fué de 22.07 francos.

La libra esterlina abrió a 85 francos.

PARIS, 28 (U. P.) — El dólar cerró a 22.05 francos después de haber abierto a 22.15 francos.

EN NUEVA YORK

NUEVA YORK, 28 (U. P.) — La Bolsa de Valores abrió con tono irregular y con relativa actividad.

El dólar estuvo más sostenido. La libra esterlina se cotizaba a razón de 3.73 dólares.

NUEVA YORK, 28 (U. P.) — La Bolsa de Valores cerró con tendencia al alza.

NUEVA YORK, 28 (U. P.) — Los valores argentinos se cotizaron listos con un punto de alza.

NUEVA YORK, 28 (U. P.) — En el mercado de títulos se notó un alza, para todos los títulos argentinos de uno a tres puntos como resultado de las compras de Londres basadas en la restricción de una disminución de las restricciones al comercio mundial, y a anuncio del acuerdo anglo-argentino.

LA PAZ EN PARAGUAYOS

LA PAZ, 28 (U. P.) — Los diarios publican un despacho de Río de Janeiro afirmando que los rivales paraguayos se han abaleado en Villa Encarnación, negándose a continuar viaje a las trincheras del Chaco.

Reproducen también un despacho de Río, en el que se declara que el diario "A Noite" denunció a un oficial paraguayo capturado en las proximidades de Corumbá, sorprendido en labor de espionaje.

Los diarios comentan la rápida y brillante instrucción que reciben los conscriptos bolivianos de 1934.

CHECOESLOVAQUIA

GRAVE ACCIDENTE EN PRAGA

PRAGA, 28 (U. P.) — Un poderoso camión atropelló a 4 criaturas que jugaban en la calle, matando a 3 de ellas, una de 3 años, otra de 13 meses y la tercera de 4 años.

La cuarta criatura quedó con las piernas destruidas.

CONFLICTO DEL CHACO

BOGOTÁ, 28 (U. P.) — El gobierno de Bolivia en un comunicado a su delegado en Ginebra, para protestar por el bombardeo de Puerto Casado.

La protesta carece de fundamento, por tratarse de una plaza fuerte de aprovisionamiento militar.

Sirvas oportunamente hacerlo saber así, tomando nota del comunicado de nuestro alto comando de fecha de ayer.

SUBLEVACION DE RESERVISTAS PARAGUAYOS

LA PAZ, 28 (U. P.) — Los diarios publican un despacho de Río de Janeiro afirmando que los rivales paraguayos se han abaleado en Villa Encarnación, negándose a continuar viaje a las trincheras del Chaco.

Reproducen también un despacho de Río, en el que se declara que el diario "A Noite" denunció a un oficial paraguayo capturado en las proximidades de Corumbá, sorprendido en labor de espionaje.

Los diarios comentan la rápida y brillante instrucción que reciben los conscriptos bolivianos de 1934.

CHECOESLOVAQUIA

GRAVE ACCIDENTE EN PRAGA

PRAGA, 28 (U. P.) — Un poderoso camión atropelló a 4 criaturas que jugaban en la calle, matando a 3 de ellas, una de 3 años, otra de 13 meses y la tercera de 4 años.

La cuarta criatura quedó con las piernas destruidas.

LA CONFERENCIA DEL DESARME TRATO LAS ENMIENDAS DE ALEMANIA A LA CONVENCION SUGERIDA POR MAC DONALD

GINEBRA, 28 (U. P.) — La delegación alemana ha sometido a la Conferencia de Ginebra una propuesta de armamentos para el año 1933.

Las enmiendas alemanas serán presentadas en la sesión que celebrará esta tarde la comisión general de la Conferencia de armamentos para tratar el desarme previamente a la cuestión de la seguridad, conforme a lo resuelto ayer por la comisión de gobierno de la Conferencia.

Alemania dice que la promesa contenida en el proyecto de Mac Donald de darle plena igualdad de armamentos antes del año 1935 debe constar expresamente escrita en la convención que se considere.

Al mismo tiempo que se conocía la decisión alemana, circuló por los corredores de la Liga el rumor, no confirmado, de que el presidente Roosevelt había manifestado a Herriot y Mac Donald que Estados Unidos se opone a que se conceda a Alemania el derecho de tener "medios" de tanques aeroplanos y artillería prohibidos por el tratado de Versalles.

GINEBRA, 28 (U. P.) — Las enmiendas presentadas por Alemania a la convención de armamentos sugerida por Mac Donald piden, efectivamente, que se conceda a Alemania para dentro de 5 años toda clase de armas que posea Francia, con completa igualdad de sus fuerzas de mar, tierra y aire.

Se considera que las propuestas alemanas serán rechazadas, lo que pondrá la conferencia al borde del precipicio.

GINEBRA, 28 (U. P.) — Las enmiendas propuestas por Alemania a la convención de armamentos de Mac Donald han tenido una acogida desfavorable entre las delegaciones.

El representante francés, Masl...

El representante alemán, Edén, calificó de sorprendente y perturbadora las propuestas alemanas, agregando que sería propositivo si las enmiendas son tentadas.

El representante alemán, Edén, negó vigorosamente que él quiera el rearme: "Por favor, díjalo — lo que quiero que los demás se desarmen" dando que la igualdad y la paz no se obtendrán sin la paz de armamentos.

El delegado norteamericano Norman Davis, revivió su "pesado agrado" por el tono de las discusiones de esta noche, y abordó con un espíritu conciliatorio la comisión levantó la sesión el lunes por la tarde.

El representante alemán, Edén, calificó de sorprendente y perturbadora las propuestas alemanas, agregando que sería propositivo si las enmiendas son tentadas.

El representante alemán, Edén, negó vigorosamente que él quiera el rearme: "Por favor, díjalo — lo que quiero que los demás se desarmen" dando que la igualdad y la paz no se obtendrán sin la paz de armamentos.

El delegado norteamericano Norman Davis, revivió su "pesado agrado" por el tono de las discusiones de esta noche, y abordó con un espíritu conciliatorio la comisión levantó la sesión el lunes por la tarde.

¿A qué hace referencia el titular que está en la esquina superior? Averigüen en libros o páginas de internet qué tratado firmaron Argentina e Inglaterra en esa época, cuáles fueron sus cláusulas y a quién benefició. Relaciónenlo con la crisis internacional de 1929 que estudiamos anteriormente.

Esa crisis se relaciona, a su vez, con las consecuencias de la Primera Guerra Mundial. ¿A qué elemento específico del final de ese conflicto hace referencia este recorte de la otra noticia destacada? ¿Por qué les parece que la cuestión del armamento alemán era una preocupación para Inglaterra y Estados Unidos? Para ustedes, que ya conocen lo que pasó después, ¿esa preocupación estaba justificada? ¿Por qué creen que

en ese contexto, Inglaterra quería celebrar pactos económicos con otros países, como el pacto Roca-Runciman?

GINEBRA, 28 (U. P.) — La delegación alemana ha sometido varias enmiendas a la convención de armamentos propuesta por el primer ministro británico Ramsay Mac Donald y en la cual se acuerdan a Alemania plena igualdad de armamentos para el año 1938.

Las enmiendas alemanas serán presentadas en la sesión que celebrará esta tarde la comisión general de la Conferencia de armamentos para tratar el desarme previamente a la cuestión de la seguridad, conforme a lo resuelto ayer por la comisión de gobierno de la Conferencia.

Alemania dice que la promesa contenida en el proyecto de Mac Donald de darle plena igualdad de armamentos antes del año 1938 debe constar expresamente escrita en la convención que se considere.

Al mismo tiempo que se conocía la decisión alemana circuló por los corredores de la Liga el rumor, no confirmado, de que el presidente Roosevelt había manifestado a Herriot y Mac Donald que Estados Unidos se opone a que se conceda a Alemania el derecho de tener "modelos" de tanques aeroplanos y artillería prohibidos por el tratado de Versalles.

Actividad de cierre

Puesta en común de lo trabajado.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas hemos realizado un breve recorrido acerca de lo que significa enseñar Historia en la escuela secundaria, centrándonos en buscar estrategias para hacer visible la simultaneidad de los procesos históricos.

Para ello era necesario, en primer lugar, aclarar dentro de qué paradigmas estamos trabajando y a partir de qué conceptos. Por lo tanto, a lo largo de las primeras páginas realizamos un somero recorrido a través de la historia de la educación argentina desde el siglo XIX y a lo largo del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI, deteniéndonos en el enorme cimbronazo que significó la pandemia COVID 19, cuyas consecuencias estamos vivenciando, no sólo en lo que respecta a la educación sino también en cuanto a la realidad económica y social de nuestro país y a la forma en la que se han transformado los vínculos interpersonales y la vida cultural. Muchísimo se podría decir sobre esta situación, pero no es el objetivo que perseguimos aquí.

En la primera parte del trabajo, de carácter fundamentalmente teórico, buscamos responder interrogantes que son fundamentales en nuestra profesión. A la pregunta “¿Qué enseñamos?” ensayamos como respuesta que limitar la respuesta a “conocimientos” no tiene en cuenta cómo se construyen esos conocimientos y nuestro papel que va más allá de meros intermediarios, en tanto y en cuanto la reflexión es una actividad fundamental que realizamos todo el tiempo. Para la pregunta “¿A quiénes les enseñamos?” centramos nuestra atención en nuestros estudiantes, nuestros jóvenes, a veces en sintonía con los adultos y a veces en oposición, pero en una relación que no se puede ni se quiere interrumpir. Estos jóvenes estudiantes buscan referencias en la escuela y a la vez son críticos de lo que esta les ofrece. No siempre se encuentran cómodos en ella pero al mismo tiempo la consideran un lugar fundamental de pertenencia, y para ello colaboramos los adultos, a veces sin darnos cuenta. Sin embargo, esta escuela que se quiere inclusiva tiene todavía grandes deudas con sus estudiantes, especialmente en lo que respecta a las identidades diversas, a las violencias y a las posibilidades que se le ofrecen a las “trayectorias intermitentes”.

Los interrogantes sobre la evaluación también nos llevan a replantearnos nuestras formas de hacer. Aparecen aquí conceptos como la coevaluación, la evaluación mutua entre pares y la retroalimentación, que nos plantean desafíos como educadores formados

a partir de estrategias tradicionales mucho más convencionales, basadas en lo memorístico. Finalmente, en el último apartado de la primera parte, ensayamos algunas propuestas para reformular nuestra forma de trabajar y relacionarnos con nuestros estudiantes, propiciando a la vez nuevas maneras de acercamiento al conocimiento por parte de ellos. Maneras en las que nos convirtamos en puentes entre aquellos saberes que se consideran necesarios y los intereses de los jóvenes, y que a la vez nos proporcionen a los docentes estabilidad y satisfacción, en un sistema que muchas veces nos hace sentir incómodos.

La segunda parte del trabajo ya nos lleva hacia la especificidad de nuestro tema. Aparecen allí cuestiones como los problemas sociales relevantes y la interdisciplinariedad, que sostenemos que se hacen más importantes día a día. Asimismo hacemos hincapié en los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, especialmente en la Historia: tiempo y espacio. Para el tratamiento del concepto tiempo me remito aquí a distintos autores destacados y a mi propia experiencia docente en escuelas de la zona oeste de Rosario.

Finalmente, realizo una propuesta de trabajo a partir de la prensa escrita de la década del 30 para estudiar al mismo tiempo dos procesos que se suelen estudiar por separado: el nazismo y los cambios en la economía argentina en la mencionada década. Ambos procesos tienen una raíz común en la crisis internacional del capitalismo en 1929. La elección de los diarios se debe a que considero que los jóvenes están acostumbrados a los recursos visuales, y aunque no están familiarizados con la prensa escrita, es un buen recurso disparador.

En un sentido más general, en este trabajo buscamos un acercamiento de los estudiantes a la disciplina histórica. La docencia es una práctica compleja, signada por la inmediatez, la multidimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad y la singularidad. Aplicar “recetas”, en tales casos, es prácticamente imposible. ¿Cómo tener la certeza de que el medio que se aplica a la solución del conflicto es “la más adecuada” en un contexto que nos obliga a tomar decisiones en forma inmediata y continua? Lo que proponemos aquí es presentar el estudio de dos procesos históricos simultáneos para demostrar cómo los procesos históricos se relacionan entre sí y con el propio presente, y que Argentina no es una isla en el mundo. Es nuestro humilde aporte a la pregunta que muchas veces se plantea: “¿Para qué sirve la Historia?”

BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ SALARIRCHE, N. (2016) “La Evaluación a Través de Portafolios: ¿Una Ocasión Para el Aprendizaje?” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), en prensa. doi:10.15366/riee2016.9.1.

ÁLVAREZ, L. (2014). “El tiempo (histórico) en la enseñanza de la Historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC–UNL” en *Clío & Asociados* (19), 328-346. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8112/pr.8112.pdf

ÁLVAREZ, L. (2020). “Una propuesta de enseñanza innovadora en la formación de profesores de nivel primario: la temporalidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 16, nro. 15, vol. 2, julio a diciembre de 2020. Páginas 98-106. ISSN 2362-3349

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ANIJOVICH, R. (2010). “La retroalimentación en la evaluación”, en Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. Pp. 129 a 149. Buenos Aires: Paidós.

BLOCH, M. ([1949] 1952). *Introducción a la historia*. México, Fondo de cultura económica. Cap. “La Historia, los hombre y el tiempo”, pp. 21-41.

BRAUDEL, F. (1968). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

CAMILLONI, A. (2004). “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en *Quehacer Educativo*, Año XIV, N° 68. Pp. 6 a 12. Montevideo.

CANO, E. (2015). “Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 19, N° 2. Pp. 265 a 280. ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica).

CHESNAUX, J. (1998 [1981]). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Madrid, Siglo XXI. Cap. VIII. “Las trampas del cuadripartismo histórico”, pp. 97-104.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DÍAZ MUÑOZ, M. (1991). “Unas notas sobre las posibilidades docentes y aplicaciones de la Geografía del Tiempo”, en *Serie Geográfica. Geografías personales*, año 1, pág. 131 – 163. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.

DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICAS INTEGRALES DE DIVERSIDAD SEXUAL Y PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (2020). *Clase Nro.1: La construcción social del género y la sexualidad*. La ESI en la escuela: Derechos y diversidad sexual. Ministerio de Educación de la Nación.

DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICAS INTEGRALES DE DIVERSIDAD SEXUAL Y PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (2020). *Clase Nro.2: La diversidad sexual*. La ESI en la escuela: Derechos y diversidad sexual. Ministerio de Educación de la Nación.

DUSSELL, I. (2020). “La clase en pantuflas”, en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337 – 348). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

ENTEL, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Cuadernos FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ESPAÑA, A. y TRIPPANO, S. (2020). *Área de las Ciencias Sociales*. Serie: "Desafíos Curriculares". Nro. 4. Colección Perspectivas/Prospectivas. Rosario, Argentina: Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR.

ESPAÑA, A., FORESI, F., SANJURJO, L. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Secundario Fundamentos y desafíos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2017). “Enseñar ciencias sociales en contextos de desigualdad social y educativa”, en *KIMÜN Revista Interdisciplinaria De Formación Docente*, Año III N° 4, pp. 113-122. ISSN: 2469-066X. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/kimun>

FINOCCHIO, S. (coord.) (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Serie FLACSO-Acción. Buenos Aires: Troquel Educación.

FLORES, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. Neuquén, Argentina: La Mondonga Dark.

GALLEGO, J. (2017). *La pólis griega. Orígenes, estructuras, enfoques*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Cap. 3 “Espacios rurales, espacios urbanos”, pp. 55-77.

GRINBERG, S. y LANGER, E. (2013). “Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento” en *Revista del IICE* /34. Pp. 29 - 46. ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea).

HAN B.-C. (2018). *Buen entretenimiento Una deconstrucción de la historia occidental de la Pasión*. Barcelona: Herder.

HERNÁNDEZ, L. & PAGÈS, J. (2014). “¿Qué es el tiempo?, ¿para qué y cómo se enseña? Las representaciones sociales de seis estudiantes de profesora de educación infantil sobre el tiempo histórico y su enseñanza” en *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, No. 12, septiembre 2014, 9-30.

JACKSON, C. y LARKIN, M. (2002). “Enseñar a los alumnos a usar rúbricas” en *Teaching Exceptional Children*. Vol. 35 (1). Pp. 40 a 46. Traducción Marta Libedinsky.

KRICHEKY, G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos. Obtenido el 6 de marzo de 2018 desde http://www.cimientos.org/pdf/jovenes_escuela_2010.pdf

LE GOFF, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/121222/norma.htm>

Lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral (2008). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

LLINAS, P. (2009). “Sentidos de la experiencia escolar en la educación secundaria. Percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas”. *Páginas de educación*, Vol. 2, N°. 1, págs. 91-113. Obtenido el 4 de marzo de 2018 desde <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/download/704/695>

LUNA, M. V. (2017). “Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas”. *Itinerarios Educativos* 10, pp. 15-28. Santa Fe, Argentina: Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

MATEO ANDRÉS, J. y MARTÍNEZ OLMOS, F. (2008). *La evaluación alternativa en los aprendizajes*. Barcelona: Octaedro.

MONTIEL, E. (2020). “Espacio y tiempo: posiciones cognoscitivas sobre el estudio de la historia en la Geografía” en *Espacio: revista estudiantil de investigaciones en Geografía* Número 1. Agosto de 2020. Disponible en www.espaciorevistadege.wixsite.com/espacio

MOTTIER LÓPEZ, L. (2010). “Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos”, en Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. Pp. 43 a 71. Buenos Aires: Paidós.

OCAMPO OSPINA, L. y VALENCIA CARVAJAL, S. (2019). “Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales” en *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 4, pp. 60-75. E-ISSN: 2531-0968.

PAGÈS, J. (1989). “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico” en Rodríguez J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.

PAGÈS, J. (1998). “El tiempo histórico”, en Pilar Benejam y Joan Pagès (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Pp. 189-208. Barcelona: Horsi/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

PAGÈS, J. (2004). “Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI”, en Ferraz, F. (Org.). *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, Vol. 3. Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto Editora.

PAGÈS, J. (2009). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (1999). “La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas.” En: Pagès J. y Santisteban A., *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Sevilla: Díada.

PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2010). “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria” en *Cad. CEDES*, Campinas (Brasil), vol. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dic. 2010. Disponible en <https://www.cedes.unicamp.br/>

PINEAU, P. (2020). *Clase 1: La vida escolar previa a la pandemia y su interrupción abrupta*. Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ROMERO, J. y ROMERO, P. (2020). *Pacto Educativo Nacional: la urgencia de una cartografía de cambio para la educación obligatoria 2020-2030*. Rosario: UNR Editora. ISBN: 978-987-702-401-2

ROMERO, P., ALTISEN, C., ROMERO, J. A., NORO, J. (2017). *La educación en su laberinto: análisis y propuestas para una salida*. Rosario: Homo Sapiens.

ROMO SANDERS, J. C. (2007). “El rol didáctico de la ciencia política en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y geografía”, en *Horizontes Educativos*, vol. 12, núm. 2, pp. 11-21. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile [fecha de Consulta 14 de Febrero de 2021]. ISSN: 0717-2141. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=979/97917592002>

SANJURJO, L. (2000). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO, L. (2017). “La formación en las prácticas profesionales: un desafío para la universidad, hoy”. En *Actas del XIV Symposium de Practicum y Prácticas Externas* (pp. 47 a 60). España: Universidad de Santiago de Compostela.

SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SOUTHWELL, M. (2011). “Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media”. *Práxis Educativa*, v.6, n.1, pp. 67-78. Paraná, Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Obtenido el 6 de marzo de 2018 desde: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/2504>

TERIGI, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa*, núm. 29, pp. 63-7. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40304170100>

TORANZOS, L. (2014). “Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje” en *Propuesta Educativa* Número 41 – Año 23 – Vol 1. Pp. 9 a 19. Buenos Aires: FLACSO.

TREPAT, C. y COMES, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona: GRAÓ.

VERSTRAETE, M. (2013). “El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente.” *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

WALLERSTEIN, I. (coord.) (2006). *Abrir las Ciencias Sociales*. Comisión Gulbekian para la reestructuración de las Ciencias Sociales, México. SXXI.

YEDAIDE, M. M. (2017). “Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. Entrevista a Silvia Grinberg” en *Revista de Educación* Año VIII N°10, pp. 131-144. ISSN 1853-1318 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea). En https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

ZELMANOVICH, P. (2020). “Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente” en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 325 – 336). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Videos

“Diálogos sobre educación. Flavia Terigi” obtenido el 5 de marzo de 2018 desde https://www.youtube.com/watch?v=5Rmm_yFII_E
https://www.youtube.com/watch?v=1i04R_sm8_k

Recursos TIC

<https://www.canva.com/design/DAEgv4Kggi4/xJZOGtVqILXe2Xbf1EJgBg/view>

Otros recursos

Diario La Capital (1933). Rosario.