

El pensamiento histórico en las buenas prácticas de enseñanza de la historia en el nivel secundario. Un estudio interpretativo en escuelas municipales de Mar del Plata

Gladys M. Cañueto¹

Nombre del programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario.

Director: Dr. Francisco Ramallo

Codirectora: Dra. María Marta Yedaide

Jurado evaluador: Dr. Luis Porta Vazquez, Dra María Graciela Di Franco, Dra. Adrienne Ogeda Guedes

Fecha de defensa: 28 de marzo 2023

Resumen

Los profesores de historia tienen como objetivo primordial en su enseñanza de la disciplina la promoción del pensamiento histórico. La cuestión a resolver es ¿cómo pueden los profesores ayudar a que sus estudiantes descubran para qué estudiar Historia? Para ello es imprescindible que se les enseñe a pensar históricamente, proceso que involucra varias estrategias específicas que posibiliten la reflexión y el análisis crítico ante cualquier narración que se presente del pasado. Decidimos abordar desde una perspectiva sociopolítica las escuelas del nivel secundario de gestión municipal de la ciudad de Mar del Plata y realizamos nuestra tesis desde el marco epistemológico de la Pedagogía Crítica. La investigación que desarrollamos es de corte cualitativo, adopta un enfoque interpretativo entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores, involucrando también la construcción de una lectura de esos significados que juegan entre lo general y particular, los detalles inmediatos y la teoría relevada. Partimos de la historia personal y académica de las docentes como eje central para indagar las concepciones sobre la Historia y su enseñanza desde una perspectiva narrativa, considerada un enfoque de investigación en sí misma (Bolívar Botía, 2002). De esta

manera, y mediante entrevistas en profundidad, la narrativa nos permite una particular construcción de la experiencia, a partir de un proceso reflexivo que da significado a lo sucedido o vivido.

Palabras Clave: Buenas prácticas; pensamiento histórico; experiencia; nivel secundario

El tema de esta tesis doctoral es la enseñanza de la Historia en el nivel secundario municipal y específicamente las buenas prácticas de los docentes que promueven el pensamiento histórico. En la búsqueda de dar respuesta a las preguntas planteadas nos propusimos como objetivo general interpretar cómo promueven el pensamiento histórico los docentes que ponen de manifiesto buenas prácticas en la enseñanza de la Historia del nivel secundario en las escuelas municipales de Mar del Plata. Para poder alcanzar el objetivo propuesto, diseñamos cuatro propósitos específicos, que recursivamente permitieron profundizar el abordaje: (1) Identificar las prácticas de enseñanza de los docentes que componen la muestra y describir el sentido con que conciben la Historia para el nivel secundario; (2) Describir los contextos institucionales en los que se llevan a cabo buenas prácticas de enseñanza; (3) Analizar en las biografías de los docentes que participan en la investigación los trayectos de vida profesional que inciden en sus prácticas y en los criterios que utilizan para tomar decisiones curriculares y didácticas que les permiten transformar su saber académico en contenido escolar; (4) Comprender las buenas prácticas de enseñanza de la historia y su relación con las biografías de los docentes que promueven el pensamiento histórico. Es a partir de este recorrido que la investigación recoge la historia personal y académica de las docentes como eje central, ya que considero que resulta un aporte sustantivo al conocimiento sobre lo que ocurre en las aulas del nivel secundario municipal en nuestra ciudad.

Para ubicar desde una perspectiva sociopolítica a las escuelas del nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata, realizamos nuestra investigación tomando este concepto desde el marco epistemológico de la Pedagogía Crítica. En esta línea, la función social de la escuela es retomada por estos autores de la tradición norteamericana, más concretamente del pensamiento de los reconstruccionistas sociales como J. Dewey (1977), quien entiende a la educación como práctica social que forma para la vida en comunidad y democracia. En este contexto podríamos decir que la Historia ha sido la disciplina que en mayor medida ha contribuido a la formación de las comunidades en esta idea del traspaso del legado cultural entre generaciones a partir de los contenidos seleccionados, efemérides y rutinas que se impusieron sistemáticamente en los sistemas escolares.

El “conocimiento escolar” constituye una construcción específica que no deriva solamente de las ciencias sino que viene dado por la integración de la diversidad de conocimientos presentes en nuestra sociedad y muy especialmente por la inclusión de perspectivas ideológicas críticas y alternativas. Estos conocimientos escolares presentados en el aula como parte del curriculum (de Alba, 2002) en tanto síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) conforman una propuesta político-educativa, implican una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada que contempla tanto los documentos curriculares, ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular, como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pensar en la transformación de un contenido en enseñable está directamente relacionado con las “buenas prácticas de enseñanza” (Fenstermacher, 1989). Según esta perspectiva, el docente asume la responsabilidad de brindar al alumno oportunidades al enseñarle cómo aprender, diferenciando claramente las actividades de enseñanza de las de aprendizaje. Pero su rasgo más sobresaliente es que la buena enseñanza consta de acciones docentes basadas en “principios morales”.

También profundizamos desde el análisis bibliográfico los aportes de las investigaciones de Franco Ferrarotti (2007), quien trabaja con las historias de vida como estrategia privilegiada del método cualitativo para el estudio del contexto social, marcando la relación entre texto y contexto como parte del proceso vivencial del individuo en tanto agente histórico. Estas categorías nos permitieron rastrear más que el desempeño del docente, para abordar cómo este desarrolla las ideas propias acerca de la Historia a partir de los conocimientos, comprensiones y aptitudes demostradas en el aula.

La elección de nuestra categoría central, “pensamiento histórico”, se realizó con el fin de definir las dimensiones que contribuyen a construir una estructura conceptual que nos ha permitido identificar, analizar, reflexionar e interpretar cómo los profesores de Historia contribuyen a promover el pensamiento histórico. A los efectos de ordenar la literatura producida hemos tomado como marco temporal el período desde 1990 hasta el presente y la hemos identificado de acuerdo al idioma en la que se escribe: autores de la producción anglosajona, producción escrita en español (distinguiendo investigadores españoles y latinoamericanos) y producción brasilera.

Desde el punto de vista epistemológico, la presente investigación se encuadra en el paradigma constructivista. Este supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los hallazgos son literalmente creados al avanzar la investigación (Guba y Lincoln, 2002). También adopta un enfoque interpretativo (Erikson, 1997), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores (Taylor y Bogan, 1992). El diseño de la investigación es de corte naturalista, realizándose en los propios contextos donde se plantean los problemas a dilucidar. Para indagar las concepciones sobre la Historia y su enseñanza, adoptamos una perspectiva narrativa, considerada un enfoque de investigación en sí misma (Bolívar Botía, 2002; Alvarez, Porta y Sarasa, 2010). Complementariamente consideramos pertinente la adopción del enfoque etnográfico. Elsie Rockwell (2011) aporta a la investigación las discusiones sobre las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas, como así también desde la dimensión íntima, la experiencia que habitamos como investigadoras (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

La propia investigación fue marcada por el devenir de la escritura de la tesis; desde el inicio organizamos los capítulos siguiendo el diseño de un espiral de partes recursivas que conjugaron aristas diferentes y a su vez indivisibles, cuya trama crece en complejidad para permitir analizar de manera reflexiva las experiencias que

circundan a esta investigación.

Universos complementarios: El comienzo de la tesis recupera mi propia historia de vida, hechos vividos que al volver a narrarse cobran nuevo sentido. Vuelvo a la propia autobiografía para revisar, recordar y reflexionar en torno a momentos vitales que marcaron desafíos inesperados. Mi desarrollo profesional en la escuela secundaria se complementa hasta mi jubilación en el sistema educativo provincial en 2016 como directora de Escuela con mi labor profesional en la Facultad de Humanidades que transcurre hasta hoy en la enseñanza y la gestión. Siento ambos espacios como universos complementarios que se constituyen y me conforman profesionalmente en los modos de hacer docencia pero que fundamentalmente me nutrieron de experiencia, de realidad, de sensibilidad y de sentido.

En el primer capítulo Narrativas en espiral: biografías y experiencias comparto la descripción del marco metodológico desde el enfoque narrativo en la investigación educativa, cuya centralidad se manifiesta en la tesis, y que retoma en forma espiralada historias de vida y biografías profesionales de las profesoras. Las vivencias, tomas de decisiones, formas de hacer y de sentir se construyen de forma compleja a partir de la conciencia de nuestro pasado y su contextualización, lo cual retomamos en cada vuelta de espiral/vida para dar significado y sentido a nuestro presente y proyectar-nos futuro. Desde la teoría narrativa y la perspectiva biográfica, se presenta un saber interpretativo y hermenéutico en el que el sujeto hace “síntesis de lo heterogéneo”, enlazando en una única historia el sentido de su vida. La narración del personaje constituirá su identidad, una forma de permanencia en el tiempo que sea una respuesta a la pregunta ¿quién soy yo? (Ricoeur, 1984: 2006).

En el segundo capítulo Una reminiscencia ¿Cómo, qué y para qué enseñar? hay en nosotros una imagen del pasado que viene a la memoria y que define a priori qué significa ser docente y ser estudiante. Esa imagen es una construcción intencionada aprendida en la escuela, producto de nuestra escolarización y sostenida por teorías educativas que hasta hoy sobreviven en nuestras aulas y perduran en las formas de enseñar y aprender. Las preguntas casi a-temporales re-significan su validez y su sentido en cada docente que inicia su práctica, en cada contexto en donde la desarrolla y fundamentalmente en la relación que entabla con sus estudiantes, con los conocimientos, los valores, normas y reglas de la sociedad democrática. En este capítulo planteo los aportes que resultan antecedentes valiosos por tratarse de categorías trabajadas en la literatura académica estrechamente vinculadas con nuestros intereses investigativos pero también con la formación y la práctica docente. Desde el campo específico de la Didáctica General realizo una reseña histórica que, a modo de mirada retrospectiva, retoma las preguntas iniciales ante cada acto de enseñanza: ¿Cómo enseñamos? ¿Qué enseñamos? ¿Para qué enseñamos? señalando aquellos referentes teóricos cuya preocupación por la enseñanza los impulsó a producir teorías, sugerir métodos y definir prácticas que aún hoy perviven en nuestras aulas. Parto de la definición del conocimiento como construcción

social y el currículum como una forma de política cultural desde la perspectiva de la pedagogía crítica, para finalmente contextualizar el dispositivo escolar pedagógico en la configuración de las relaciones sociales e históricas en las que se desarrolla.

En el tercer capítulo Conocimiento: saberes, práctica y experiencia, entiendo los saberes, las prácticas y experiencias como acontecimientos que se conjugan y enlazan, es decir elementos que narran diferentes vivencias encarnadas en las docentes que se tensionan en momentos de la vida profesional con la vida personal entramando lo heredado, lo que perdura, las nuevas preguntas acerca del quehacer y el ser docente en contextos complejos en la búsqueda de poder dar cuenta de sentido a lo que hacemos y lo que somos entrecruzo las lecturas de la buena enseñanza con los aportes que desde la pedagogía crítica se entraman al respecto de las investigaciones de las experiencias.

Continuando este trazado contextual, el cuarto capítulo Enseñanzas atávicas: la historia escolar se ocupa de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria obligatoria como una cuestión de interés nacional. Creo importante señalar la relevancia que la enseñanza de la Historia ha tenido y tiene a partir de la creación de los sistemas escolares en los contextos de la formación de los Estados Nacionales, centralmente en relación a los usos públicos de la Historia y las diversas formas de significar el pasado dentro de la escuela, en donde los y las profesores/as de historia enmarcan su labor a partir de regulaciones teóricas, epistemológicas e historiográficas que expresan concepciones sobre la disciplina y se prescriben con fuerza de ley. Entramo un abordaje entre historia y pedagogía que intercala los campos de la investigación, los orígenes de la enseñanza de la historia y la lectura de los diseños curriculares vigentes al respecto de la enseñanza escolar.

Los dos últimos capítulos son centrales y más específicos de esta investigación. En el capítulo cinco Herencias torsionadas: Pensamiento histórico, teoría y experiencia sostengo que la acción más importante en la enseñanza de la Historia es promover el pensamiento histórico en nuestros estudiantes; esa es la herencia que debemos cuidar y que nos legaron nuestros maestros y mentores a la hora de formarnos disciplinaria y pedagógicamente. Las torsiones se producen a través de los sujetos investigadores y enseñantes que toman el legado, lo resignifican en el presente, lo contextualizan en su propio devenir y lo complejizan, pero no como un modelo que interpreta los hechos históricos en forma cerrada y abstracta, sino como problemas socialmente vivos con el firme propósito de volverlo a legar a las nuevas generaciones en formación. Seguramente nuestro compromiso hoy está en reconocer y acoger lo heredado y hacerlo nuevo, presente aquí y ahora, convirtiéndolo en práctica viva para llevar a buen término ese cambio todavía pendiente en la enseñanza obligatoria que habilite futuros posibles para los estudiantes. Destaco la relevancia que esta categoría ha tenido en la enseñanza de la historia escolar y recupero las producciones que sobre el tema podemos recoger en ámbitos académicos.

micos internacionales, nacionales y locales—no sólo desde su condición abstracta y consagrada, sino también desde una conversación con el maestro Joan Pagés, que me permitió entrecruzar teoría, experiencia y narrativa.

En el sexto y último capítulo, *Entre nosotras*, comparto los hallazgos de esta investigación en su conversación con las colegas que co-generaron la experiencia de esta tesis. Me acerco a observar, a ver y a mirar a tres mujeres-profesoras cuyo saber disciplinar es también el mío. Me permiten ingresar a sus aulas-mundo donde comparten ese saber con sus estudiantes. Las veo desplegar historias, relatos, narraciones. Las veo cuidar, cuidado del otro y de la otra, las veo reír, tocar y sentir a sus estudiantes cuando me cuentan sus experiencias. He experimentado esas mismas acciones y sensaciones en aulas semejantes. Se muestran profesionalmente preparadas y naturalmente atentas y sensibles a lo que pasa a su alrededor. Sus relatos y modos de hacer espejados me permitieron entreteter sus saberes, prácticas y experiencias con mis aprendizajes investigativos, en forma de coautoría. Finalmente en las conclusiones, *Suturas de un espiral*, describo los aprendizajes significativos: el primero se establece a partir de las conversaciones con las profesoras y termina resonando profundamente en la historia de la investigación, ya que considero que lo biográfico es esencial en la construcción de todo conocimiento, incluso en el histórico/pedagógico. El segundo aprendizaje, ligado al anterior, es que estoy convencida que una tesis no puede escribirse por fuera de la biografía, ya que no podría construir un conocimiento genuino; mi resistencia a escindir lo que está unido aflora en esta tesis como relato de experiencia. Por último, el tercer aprendizaje de forma ineludible es que la construcción de conocimiento es colectiva porque hay un anhelo común, una epistemología fundada en las resonancias, las reapropiaciones, los ecos y los reconocimientos.

La tesis presentada aporta una discusión sensible y bien anclada sobre la enseñanza de la historia y la enseñanza misma, destacando el carácter subjetivo de esta profesión, atravesada por afectos, experiencias memorables, encuentros movilizadores y transformadores. En este sentido, mantiene una novedad y una pertinencia permanentes, porque cada historia narrada es siempre original, siempre trae perplejidad y moviliza nuestras reflexiones. La intersección entre el campo de la enseñanza de la historia y los caminos de la vida y de la profesión amplía la posibilidad de comprender los impactos de los encuentros de los profesores en que nos convertimos. En relación con esto el pensamiento histórico no sólo está ligado al pasado, como otrora la historia clásica nos enseñaba; su enseñanza deviene en futurabilidades posibles y además es experimentado y por tanto es parte de la vida sensible. El pensamiento histórico “siembra futuros”, nos permite mirar desde el hoy y vincula lo nuevo con lo viejo. Las suturas en espiral, como la caracola, recorren ese camino de circularidad entre memoria, presente y futuro. El devenir de la marea que implica volver sobre lo propio nos recuerda que no somos los mismos, somos mejores y más humanos; desde la playa proyecta, desea y mira el futuro

en términos de una historicidad que requiere más humanidad. Quizás ahí estemos encontrando parte del sentido de la escuela y de la enseñanza de la Historia.

El modo creativo de escritura en clave metafórica emerge como una producción en sí misma. Está escritura yuxtapuesta y co-generada crea un ambiente performativo en que las vidas se entrelazan y el yo no puede ser pensado sin ese nosotros que nos interpela y nos hace ser lo que somos. La originalidad del trabajo está dada no sólo en el enfoque, sino en el recorrido novedoso que propone, planteando de por sí una puesta al día no sólo de su objeto sino de la investigación educativa en el nivel secundario y, en este caso, las escuelas públicas dependientes de la Municipalidad de General Pueyrredon –sistema educativo muy particular en el contexto de la educación local.

Referencias

- Álvarez, Z.; Porta, L. Y Sarasa, M.C. (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación* Nro. 1. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (1). Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>.
- De Alba, A. (1995-2002). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico, Teoría de la educación y sociedad*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Centro editor de América Latina. Disponible en: http://www.fceja.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Deman y J. A. Haro (comp.) *Por los rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: Sonora.
- Ricouer, P. (1984). *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Yedaide, M.; Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario; Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del CIMED de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. gladyscañueto@gmail.com