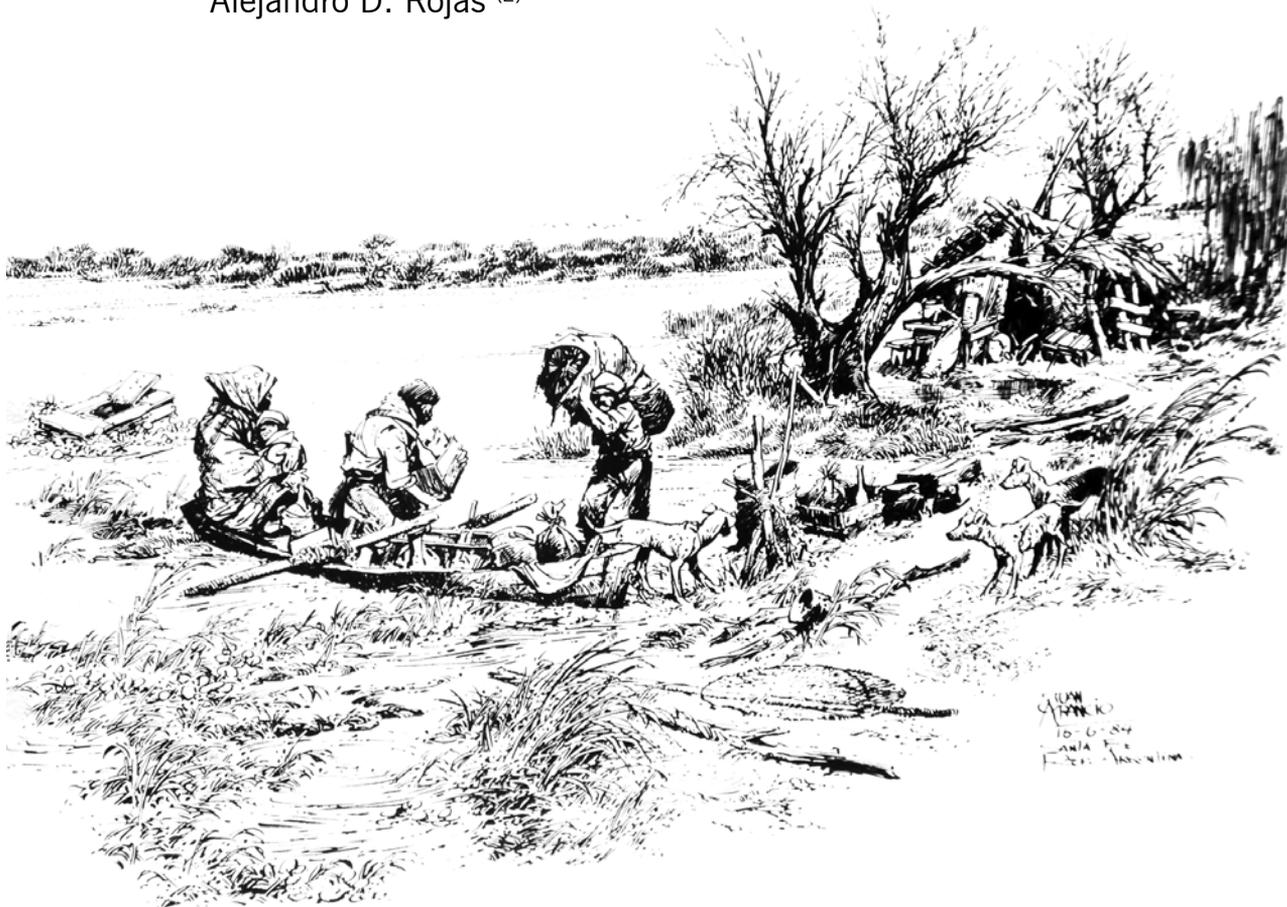


La historia y las finalidades de su enseñanza

Algunas pistas teórico–metodológicas para el análisis de los supuestos ideológicos de la historia enseñada en el nivel secundario para adultos ⁽¹⁾

Alejandro D. Rojas ⁽²⁾



(1) Este trabajo fue elaborado en el marco del Proyecto de Tesis de la Maestría en Didácticas Específicas en la FHUC de la UNL.

(2) Profesor en Historia.
ale-rojas-55@hotmail.com

Palabras clave:

historia enseñada · representaciones sociales · supuestos ideológicos · prácticas de la enseñanza

Resumen. El presente trabajo parte de dos supuestos centrales: en primer lugar, consideramos que las propuestas de enseñanza están íntimamente relacionadas con las representaciones que los profesores de historia poseen acerca de la importancia de seguir enseñando historia. En segundo lugar, sostenemos que la enseñanza del saber histórico tiene la particularidad de influir en las percepciones que los alumnos adultos construyen acerca de la realidad social, del devenir histórico y de ellos mismos como sujetos histórico–sociales.

Si bien existen diversos dispositivos extraescolares que contribuyen a la construcción de la conciencia social de los sujetos, la historia que se enseña en las aulas también tiene su grado de impacto en los modos de configuración de los esquemas sociales, a través de los cuales, los alumnos interpretan su entorno social. He aquí por qué procuramos volver la mirada al rol del profesor de historia en diálogo con sus mismas prácticas y con sus concepciones más profundas sobre los sentidos de la enseñanza del conocimiento histórico.

¿Cuáles son las concepciones que los docentes poseen acerca de la historia como conocimiento? ¿Cómo entienden y explican la relevancia de la enseñanza de la historia a alumnos adultos? ¿Cuáles son las posibles implicancias sociales de ese saber histórico que se enseña?

Key words:

taught history · social representations · ideological suppositions · practices of the education

Abstract. This work is based on two central assumptions: first, we consider that the proposals for education are closely related to the representations that have history teachers about the importance of continuing to teach history. Second, we argue that the teaching of historical knowledge is unique to influence the perceptions of adult learners build on the social reality of the historical and themselves as social–historical subjects.

While there are several devices that contribute to school building social consciousness of the subjects, the history taught in the classroom also has its degree of impact on the configuration modes of social patterns, through which, the Students interpret their social environment. Here's why we try to look back at the history teacher's role in dialogue with his own practice and their conceptions about the deeper meanings of the teaching of historical knowledge.

What are the conceptions that teachers have about the history and knowledge? How to understand and explain the relevance of history teaching adult learners? What are the possible social implications of that historical knowledge.

(3) En la provincia de Santa Fe, la EEMPA es la Escuela de Enseñanza Media para Adultos, cuya denominación data del año 1980. Perteneciente al nivel secundario, la modalidad de adultos funciona desde el año 1974 como Bachillerato Libre y desde 1976 como Bachillerato Acelerado para Adultos, con cursado obligatorio. Actualmente existen 200 establecimientos (sedes y anexos) en toda la provincia, y a ella acuden jóvenes, adultos y adultos mayores (con 18 años cumplidos) con el objetivo de culminar sus estudios secundarios.

(4) El área de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Educación/Instrucción Cívica) en la EEMPA (Escuela de Enseñanza Media para Adultos), se estructura en función de los contenidos de Historia como eje disciplinar, y se complementa con el aporte transversal del resto de las disciplinas que conforman el área, cuando el dictado de la asignatura se encuentra a cargo de docentes con la competencia del título de Profesor en Historia. Cabe señalar que los profesores con competencia del título de Profesor en Geografía también están habilitados por normativa para el dictado de la misma.

(5) La categoría de *historia enseñada* ha sido construida por Pilar Maestro González para designar a la disciplina escolar puesta en práctica. Dicha disciplina se compone en función de las perspectivas epistemológicas propias de la historia investigada o académica, y de

Introducción.

El mundo no es. El mundo está siendo. (Freire, 2002:75). (Sarlo, 1998:34)

En el ámbito escolar del nivel secundario para adultos existen escasos espacios e instancias de revisión teórica acerca de los problemas didácticos y pedagógicos que entraña la enseñanza de la historia. En la EEMPA,⁽³⁾ los profesores del área de Ciencias Sociales⁽⁴⁾ rara vez se reúnen por Departamento para discutir, compartir y transparentar sus concepciones más profundas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y su impacto en la construcción de la conciencia social e histórica de los alumnos adultos. A la hora de pensar en cómo mejorar sus prácticas, los profesores de historia suelen centrar su atención en aquello que habitualmente denominan aspectos “metodológicos”; es decir, en cuestiones relativas a las técnicas, estrategias y recursos “didácticos” a ser aplicados, para lograr mejores aprendizajes. En efecto, asistimos a una pedagogía de carácter utilitarista que obstaculiza en los docentes las posibilidades de reflexión teórica sobre el mismo saber histórico que se enseña. La escisión entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de la enseñanza deviene en una suerte de practicismo áulico, que descuida, soslaya y elude el abordaje de aspectos relacionados con los fundamentos teóricos e ideológicos de la historia que se enseña.

Qué historia enseñar, por qué y para qué enseñarla son algunos de los interrogantes claves para la confección de propuestas de enseñanza coherentes y relevantes, capaces de dar cuenta de la importancia del aprendizaje del conocimiento histórico.

La desorientación teórica y la falta de definición explícita de las finalidades político-ideológicas de la enseñanza del saber histórico inciden directamente en las prácticas propiamente dichas. Dada esta ausencia, la *historia enseñada*⁽⁵⁾ se transforma en un tipo de conocimiento con escasa justificación teórico-política, que obstaculiza en los adultos mayores la capacidad de otorgar sentidos y significatividad a la enseñanza de la historia. No ha de sorprendernos aquellas dudas que los alumnos manifiestan cuando plantean legítimamente para qué sirve estudiar historia.

Urge, por tanto, la necesidad de plantear, problematizar y transparentar estos aspectos vinculados a los propósitos sociales de la enseñanza del conocimiento histórico, a través de los cuales se comunican ideológicamente creencias, valores y miradas sociales. ¿De qué manera el docente concibe la historia como conocimiento?, ¿Cómo entiende y define la explicación, la comprensión y la interpretación histórica?, ¿Cuál es el papel de las fuentes históricas y su relación con la tarea del historiador que el profesor comunica?, ¿Cuáles son las nociones de tiempo histórico desde las cuales organiza los contenidos?, ¿Cuáles son los lugares que le otorga a las continuidades y rupturas, a los acontecimientos, a los procesos y a las estructuras en la explicación histórica?, ¿Qué ideas de sujeto histórico subyacen en sus explicaciones?

Ahora bien, por qué centrarnos en la historia enseñada en las aulas de la EEMPA. Hacer referencia a los estudiantes que acuden a ella nos remite a la categoría de *alumno-adulto*, cuyo contenido semántico no es unívoco. La polisemia de dicha categoría tiene que ver con los diversos significados que los distintos actores escolares han de asignarle a este tipo particular de estudiantes. En nuestro caso, partimos de la convicción según la cual, los alumnos adultos son sujetos inacabados que tienen la particularidad de poseer un rico bagaje experiencial del mundo social que los atraviesa, grandes posibilidades para comprender su entorno sociopolítico más próximo y más lejano, y enormes oportunidades para pensarse y asumirse como actores o protagonistas de la realidad sociocotidiana en la que a diario se desenvuelven. “Hoy sabemos que el sujeto no es una *tabula rasa* sobre la cual se imprimen los conocimientos” (Finocchio, 1993:24) y, en este sentido, el alumno adulto es portador de esquemas preexistentes sólidamente constituidos que pueden ser resignificados y reformulados.

Creemos que la formación en la educación secundaria para adultos no sólo debe cumplir con la finalidad de otorgar la acreditación necesaria del título de Bachiller que los alumnos demandan para mejorar las posibilidades de su inserción en el mundo laboral. Junto a este legítimo requerimiento formal, hemos de pensar en la importancia de una formación que favorezca —desde la enseñanza de la historia— la construcción de una conciencia social reflexiva y crítica que le permita superar las convenciones

del sentido común, desde las cuales los adultos tienden a “leer” el mundo social que los rodea.

El presente trabajo tiene por objetivo plantear algunas nociones y/o pistas teórico–metodológicas que nos posibiliten ensayar algunas líneas de análisis acerca de las relaciones entre las finalidades de la historia enseñada, las representaciones sociales de los profesores de historia, los supuestos ideológicos que subyacen en ellas, y su posible impacto en la construcción de la conciencia social e histórica de los alumnos adultos.

2. El docente: un sujeto entre la teoría y la práctica social de la enseñanza.

Como en toda práctica social, las prácticas de la enseñanza poseen una doble dimensión constitutiva, un nexo indisoluble entre el pensar y el hacer. En los procesos de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) la enseñanza no sólo está condicionada por el contexto sociohistórico, cultural, político e institucional, sino también por las representaciones que los mismos profesores poseen acerca de la naturaleza de la disciplina que enseñan. El docente es un *sujeto teórico y práctico* porque las decisiones curriculares que toma están condicionadas por los marcos de referencia que posee.

Tras las actuaciones del docente existe una red de significados que orientan la enseñanza que comunica; las imágenes, creencias y “teorías” que alberga en sus representaciones definen los posicionamientos teórico–epistemológicos y político–ideológicos de sus propuestas de enseñanza. A través de la transmisión explícita o implícita de preferencias y valores, el profesor comunica un modelo de sociedad y de ciudadano determinados, una visión del mundo, de las cosas, de la realidad, del devenir histórico y la existencia social. Para intentar identificar los conocimientos que posee acerca del objeto de la disciplina, y la relación que establece con ese saber “hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular” (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988:44).

3. Representaciones, ideología e historia enseñada.

Las *representaciones sociales* (Moscovici, 1961) anidan componentes mentales, afectivos y sociales; de ahí que “ocupan una posición mixta en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y psicológicos” (Castorina y Kaplan, 2003:10). Son sistemas de valores y creencias que actúan como sistemas de organización del pensamiento y la acción. Dado que los objetos no poseen significados en sí mismos, sólo son identificables y comprensibles dentro de la red simbólica que los sujetos portan.

Los docentes son sujetos individuales y sociales al mismo tiempo, que a lo largo de su formación escolar, académica y sociocultural, van construyendo definiciones sobre el saber histórico y sus rasgos específicos como conocimiento de “lo social”. En este sentido, se enseña el objeto (historia) en función de cómo es concebido y representado mentalmente por el sujeto (profesor). Es aquí donde los supuestos básicos subyacentes (Gouldner, 1970) sutilmente operan en las matrices significantes de los sujetos.

Estos *supuestos ideológicos* son nociones e ideas que subyacen recluidas en las declaraciones verbales y en las mismas prácticas de los sujetos. Son construcciones de sentido que subrepticamente empujan a decir y a hacer las cosas de una determinada manera y no de otra. “La ideología traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos, comportamientos” (Torres Santomé, 2005:18). Las miradas ideológicas pierden opacidad en los decires y sentires de los sujetos, en sus conductas y en los modos de relacionarse entre sí.

Cuando se torna hegemónica o dominante, la ideología tiende a organizar y estructurar prácticas, rutinas y significados propios del sentido común. Sutilmente imponen formas de actuación, que pueden hacer de las condiciones imperantes, situaciones inamovibles, inevitables y naturales. Sin embargo, en otro orden, hemos de recuperar la idea según la cual, las expresiones ideológicas también anidan deseos y aspiraciones, ya que pueden moverse entre aquello que se considera deseable y aquello que se concibe como posible. En esta dirección, la ideología adquiere un carácter positivo, porque se convierte en motor de horizontes utópicos, capaces de desafiar las significaciones más fatalistas de la realidad social.

Ahora bien, cuáles son esos supuestos que pueden escondidos en las representaciones de los profesores de historia, cuáles son sus injerencias en la configuración de la conciencia social de los alumnos, cómo ingresar al mundo de las concepciones más profundas de los docentes. Aproximarse al mundo simbólico de sus representaciones e intentar identificar los supuestos de la historia enseñada, es una labor metodológica compleja, pues se trata de analizar aquello que está fuera de la órbita de lo observable.

Desde un abordaje teórico–metodológico de corte cualitativo, hemos elegido la entrevista abierta como “puerta de entrada” al análisis del conocimiento que los profesores poseen sobre la naturaleza del saber histórico y las finalidades de su enseñanza. Hemos concretado hasta el momento veinte entrevistas a profesores de Historia que se desempeñan en EEMPA (sedes y anexos) de las ciudades de Santa Fe y Santo Tomé, y de algunas localidades aledañas. No queremos dejar de señalar que el proceso de investigación que estamos llevando a cabo aún está inconcluso, y que por lo tanto, las conclusiones que arroja el análisis son de carácter provisorio e incompleto.

4. Los supuestos subyacentes de la historia enseñada: algunos avances del análisis.

Los primeros avances en el análisis se basan en las declaraciones verbales que los profesores hicieron ante dos preguntas claves de la entrevista: qué es historia y para qué enseñarla a alumnos adultos. En función de éstas hemos identificado dos tipos de supuestos ideológicos de la enseñanza de la historia: por un lado, aquellos que están orientados a la construcción de una *mirada resignada del devenir histórico* y, por el otro, aquellos que están inclinados a la creación de una *conciencia crítica para el cambio social*. Con ello no pretendemos construir tipos ideales; ambas categorías sólo tienen valor heurístico. Respecto de las respuestas de los docentes a la primera pregunta, la historia es, en primer lugar, un saber desvinculado de la idea de construcción sociohistórica de la ciencia. Se desconoce, por un lado, el problema de las interacciones entre el historiador y sus intereses, las fuentes y la crítica hermenéutica y, por el otro, los condicionamientos sociopolíticos e ideológicos como

factores de objetivación del discurso científico. En los casos en los que se reconoce a los documentos como materia prima con la que trabaja el historiador, las fuentes cumplen simplemente con la función de verificación o comprobación; los documentos parecen hablar por sí mismos de lo acaecido en el pasado y la complejidad de la labor científica del historiador queda omitida (“por mi formación, son sucesos, sucesos, sucesos; después me di cuenta, mucho después, de que eran ciclos, de medio siglo, un siglo entero”. “La Historia es una ciencia social que se apoya en los testimonios escritos y orales; yo soy de darles documentos para que analicen y vean ellos mismos la realidad de los hechos”).

Dado que no hay mención alguna a historiadores “con nombre y apellido”, la historia parece reducirse a la narración de acontecimientos y sucesos que sin autoría llegan a nuestros libros; la “historia anónima” pareciera transmitir objetivamente la “verdad de los hechos”. Esta concepción empirista y, si se quiere, científicista de la historia como ciencia, parece corresponderse con el énfasis que los docentes ponen en la importancia de la memorización como recurso de estudio de la disciplina por parte de los alumnos adultos, en detrimento de los desempeños de comprensión e interpretación a que toda explicación histórica invita. (“Enseñarla es difícil; a los adultos les cuesta memorizar, sobre todo porque hace muchos años que no tocan los libros; les resulta bastante difícil. Por eso la enseño medio ‘light’, simplificando, porque si no, no aprueban; son adultos, se cansan y abandonan.”)

En segundo lugar, aparecen nociones vinculadas a la llamada “historia cíclica”, según la cual se encadenan etapas o episodios históricos que tienden a repetirse en el devenir del tiempo (“es el relato del pasado; a mí no me resulta difícil enseñarla, porque lo hago comparando con el presente; de última, la historia se vuelve repetir”). “La historia se repite” es una de las afirmaciones propias del sentido común que suele circular en los ámbitos extraescolares y de la cual, no pocos profesores parecen hacerse eco. Distanciadas de las definiciones más historiográficas y filosóficas de la historia, algunas de sus concepciones quedan entrampadas en este tipo de apreciaciones del sentido corriente, que lejos de sufrir rupturas, tiende a reproducirse en las aulas de las escuelas.

Si la historia ha de cumplir ciclos que misteriosamente se repiten en el tiempo, no hay nada que se pueda hacer con ella; el devenir de la historia ha de trans-

currir místicamente al margen de la voluntad de los actores sociales. ¿Qué decir entonces de las continuidades y los cambios, de las rupturas y las crisis del dialéctico transcurrir del tiempo?, ¿Acaso el tiempo histórico es una categoría reducible a un tiempo único?

En tercer lugar, en la mayoría de las declaraciones subyace la idea ilusoria de una “historia objetiva”, cuya misión es la de reproducir el relato del pasado como algo desligado de los intereses político–ideológicos de quien lo escribe en el ámbito académico y, por ende, de quien lo enseña en el ámbito escolar. Curiosamente el conocimiento histórico queda despojado de la politicidad que por antonomasia lo constituye como tal. Es así como se cree optar por la enseñanza de una “historia apolítica” o despolitizada, bajo el supuesto según el cual, es posible comunicar una ciencia social desde la neutralidad y la inocencia ideológicas (“es lo que está documentado y lo que puede ser comprobado; te lo digo porque cuando se entra a querer interpretar, se tergiversan las cosas; al adulto no hay que mentirle; merece la verdad de los hechos”).

Sin embargo, este vaciamiento ideológico del saber histórico que refiere fundamentalmente al análisis de la historia más lejana, no parece presentarse en el caso del abordaje de la enseñanza de la historia más reciente. A pesar de que los docentes tienden a eludir la enseñanza de nuestro presente más actual en las aulas de la EEMPA, no dudan en reconocer la carga política que supone abordarla. No es casual que manifiesten recurrentemente que “hablar del presente” con los alumnos adultos trae como consecuencia serias complicaciones, entre las cuales destacan, la sensibilización o exacerbación de los ánimos y las pasiones (“es el estudio del pasado que se mete por ahí en el presente. Ojo... traer los adultos al presente es peligroso; entra toda la cuestión política y demás”. “Es lo económico, lo social, lo político; yo no doy mucho lo político, menos de la actualidad porque es para problemas con los adultos”. “Más que nada para que conozcan su pasado; sin pasado no hay presente; pero cuando algo de ese pasado se relaciona con el presente surgen muchas discusiones, más ahora que estamos de elecciones en elecciones; por eso más que a la política, me dedico a la historia”).

Aun cuando los profesores generalmente coinciden en que la historia tiene que ver con las conexiones entre pasado y presente, su enseñanza tiende a inmovilizarse en el estudio del pasado, bajo la creencia de que su tratamiento es

menos problemático. Indudablemente la “historia reciente” presenta numerosos problemas de orden teórico–metodológico a la hora de ser investigada, y no pocos inconvenientes a la hora de ser enseñada. No obstante, cabe preguntarse si existen motivos fundados que ameriten abandonar la dimensión político–ideológica de la historia enseñada, ya sea en su pasado más lejano o en su pasado más cercano. ¿Acaso la historia más alejada de nuestros tiempos no implica asunciones políticas? ¿Podemos pensar en un saber social disociado de diferentes miradas ideológicas de la realidad social? ¿Por qué y/o para qué perdurar en representaciones que desproveen a la historia de su dimensión político–ideológica? Es posible que la historiografía tradicional de corte positivista aun no haya hecho su retirada de la historia enseñada en las aulas del ámbito escolar.

En cuanto a las respuestas de los docentes a la segunda pregunta, podemos observar una tendencia a expresarse en clave metafórica, no siempre fáciles de decodificar. Las expresiones remiten a construcciones generalmente empantadas con lemas y frases grandilocuentes.

En principio, podemos identificar una concepción de la finalidad de la enseñanza de la historia asociada con la importancia de que los alumnos adultos logren aumentar y mejorar su caudal de cultura general; la historia contribuiría a ampliar conocimientos generales. (“Los sitúa como personas adultas; la historia debe formar parte de su bagaje cultural”. “Principalmente por una cuestión de cultura general, pero no sé si llegan a ver la importancia de aprender Historia”). La falta de explicitación de esta finalidad, hace que el conocimiento adquiera una concepción meramente academicista y/o enciclopedista. ¿Qué se supone que los alumnos adultos deban hacer con ese compendio de conocimientos generales?, ¿Para qué y/o por qué es necesario conocer y aprender específicamente historia?

Luego, en los casos en que existen esfuerzos por especificar finalidades, hay una tendencia a asignarle al conocimiento de la historia propósitos de carácter utilitarista. En este sentido, la historia habría de proveer la capacitación necesaria a los alumnos adultos para la resolución de los problemas prácticos de su vida cotidiana, tales como aquellos que se vinculan con la cuestión de los derechos laborales (“para que conozcan sus derechos y no queden a la buena de Dios”. “Los prepara para el futuro, porque la sociedad hoy día es muy

cruel, egoísta”. “Para que no sean engañados y pisoteados en sus trabajos, en sus derechos”. “Para zafar de los problemas de la vida, pero no para seguir estudiando; ellos ya tienen la vida hecha”. “Irse al pasado les resulta aburrido, se les nota; y si te venís para el presente es para problemas; por eso yo hago mucho hincapié en los derechos laborales, precisamente porque eso les sirve más que otra cosa”).

Si bien creemos que estos temas forman parte de la vida social de los adultos, y no deben ser soslayados, las finalidades de la enseñanza del saber histórico no deben quedar restringidas al plano meramente instrumental. ¿Por qué no pensar en la posibilidad de ofrecer condiciones cognitivas que le permitan al alumno ampliar la mirada social con el objetivo de que logre dar nuevos sentidos y significados al mundo en el que vive?, ¿Por qué no dar oportunidades didácticas y pedagógicas que le permitan pensarse como actor social e histórico capaz de comprender la dinámica del devenir histórico e intervenir en la realidad social?

Y, finalmente, predomina una concepción teórico–epistemológica de la realidad social como algo inexorable e inamovible, cuya dinámica se desenvuelve independientemente de las acciones de los actores sociales. Bajo este supuesto, la sociedad es una estructura rígida que constriñe y determina la voluntad social de los sujetos o agentes, librándolos a los destinos decididos por un devenir histórico que transcurre y se desarrolla por encima y a pesar del accionar social (“para abrir los ojos en la vida; les hace ver las injusticias; vivimos en una sociedad muy egoísta y materialista; esto va a hacer siempre así”. “Para que tomen conciencia de las desigualdades sociales y puedan defenderse en la vida, pero a veces uno se frustra porque desde la llegada del capitalismo no ha cambiado nada, las ideologías contrarias no tuvieron explosión en la práctica, y las multinacionales manejan todo y lo van a seguir haciendo; los que te pueden cambiar mucho son los evangélicos; fijate lo que están haciendo en Brasil”).

En el marco de estas concepciones de sesgo estructuralista y/o funcionalista, existe una fuerte tendencia de comunicar la idea de determinismo sociohistórico en la que los actores sociales se encuentran en una relación de exterioridad respecto de la sociedad; es así como se reproducen las nociones que ponen el acento en la dicotomía conceptual entre individuo y sociedad, un viejo dilema en la historia de la epistemología y la sociología.

Este tipo de concepciones implícitas en las representaciones docentes opera subrepticamente en los modos de comunicar el saber histórico, y tiene una eficacia simbólica de resignación social que en los alumnos adultos obstruye la posibilidad de construir una conciencia social crítica. Esto significa vedar la oportunidad de que puedan asumirse como sujetos sociales, capaces de pensarse como actores históricos y, por ende, como actores activos para la intervención social. Posiblemente esto también tenga que ver con las representaciones que los docentes construyen acerca del alumno adulto y con la cultura institucional de la que aquellas emergen. Por momentos, en las declaraciones de los profesores parece circular la idea del adulto como sujeto acabado, y desinteresado en generar cambios en sí mismos y en su entorno; desafortunadamente se reducen así los horizontes transformadores que a nivel individual y social potencialmente el alumno adulto posee (“es una tabla de salvación, pero sólo si siguen estudiando, porque otra cosa no pueden ver”. “Les puede dar herramientas para su vida cotidiana, pero los hechos me demuestran que no saben interpelar la realidad; el adulto no ve la hora de volver a su casa, tiene muchos problemas como para reflexionar sobre la historia”. “Para zafar de los problemas de la vida, pero no para seguir estudiando; ellos ya tienen la vida hecha”. “Les da posibilidades, les abre caminos, pero no es fácil que los adultos lo vean; por ahí se enganchan en algunas discusiones, pero después se cansan”).

La enseñanza del conocimiento histórico puede moverse en un terreno fluctuante o pendular entre dos polos de sentido: el de comunicar una mirada acabada del devenir histórico en su pasado, presente y futuro; y el de transmitir una visión que contemple la posibilidad del cambio social.

En la primera, hay una tendencia a construir o “formatear” el pensamiento resignado, de inmovilismo y conformismo social, bajo el supuesto determinista según el cual, la realidad es algo dado e inevitable, y sobre la cual, es imposible actuar; “la reificación del conocimiento y de la realidad social puede considerarse uno de los obstáculos epistemológicos más peligrosos por cuanto que el dogmatismo paraliza el entendimiento y la conciencia de ausencia de alternativas paraliza la actuación” (Pérez Gómez, 1992:8).

En la segunda, existe una voluntad de favorecer la construcción del pensamiento crítico, liberador o emancipador, que le permite al alumno asumirse

como sujeto histórico capaz intervenir en el entorno social. Ello supone, entre otras cosas, que el alumno logre entender y comprender, desde la noción de contingencia, el concepto de pasado como un tiempo que se enlaza con un presente dinámico y plagado de posibilidades, sobre el que los actores pueden y deben intervenir mediante la acción individual o colectiva. Lo que se busca es que los alumnos puedan

reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro (...) es problemático y no inexorable (...) La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo, con aires de posmodernidad, insistente en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a tornarse casi natural. (Freire, 2002:20–21)

Se trata, pues, como afirma José Luis Romero, de “hacer la historia y no dejarla hacer” (Gojman, 1994:61), porque el mundo no es una realidad dada y definitiva; la frase seleccionada para el epígrafe del presente trabajo da cuenta de ello.

5. Conclusiones.

Desde el planteo de algunas pistas teórico–metodológicas, hemos intentado analizar algunos de los supuestos ideológicos que pueden subyacer en las representaciones de los profesores de historia y su injerencia decisiva en los modos de aprendizaje social de los alumnos. Hemos querido enfatizar en la idea según la cual, las representaciones de los profesores sobre las finalidades del saber histórico, tienen una gran capacidad para dirigir sus decisiones y acciones pedagógicas, y a su vez, de los posibles impactos que ideológicamente la enseñanza de la historia provoca en la conciencia histórica del alumno adulto. Dentro de las bases ideológicas sobre las cuales están construidas las representaciones de los profesores, es posible hallar diversos tipos de concepciones: desde aquellas que están vinculadas al conocimiento profesional, académico y erudito más lógicamente articulado, hasta las ideas, creencias, mitos y prejuicios, propios del sentido común, más indefinidos y paradójicos, que los

sujetos de la enseñanza asimilan, procesan y aprenden a través de sus relaciones con el medio sociohistórico y cultural en el cual están insertos. Según esta doble categorización de los supuestos ideológicos subyacentes que hemos planteado para el análisis de las concepciones de los profesores; esto es, una *mirada resignada del devenir histórico* y una *conciencia crítica para el cambio social*, hemos podido identificar hasta el momento un fuerte predominio de la primera por sobre la segunda.

En efecto, es posible que las nociones ideológicas que el docente transmite, a través de sus propuestas de enseñanza, pueden estar orientadas a la construcción de una conciencia sociohistórica crítica de la realidad social, o a la conformación de una conciencia sociohistórica resignada que inhabilita u obtura el accionar de los sujetos en pro del cambio social. “Es a través de actos reflexivos como es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda práctica educativa, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo” (Torres Santomé, 1991:13).

Es necesario, por lo tanto, repensar, transparentar y redefinir qué utilidades hemos de adjudicarle los docentes a la historia como conocimiento académico y escolar. ¿Para qué seguimos enseñando historia? ¿Por qué creemos que nuestros alumnos deben aprender historia? ¿Qué queremos que los alumnos hagan con este conocimiento tan particular que anuda los tiempos del pasado, del presente y del futuro?

Referencias bibliográficas.

- Castorina, J. y Kaplan, C. (2003).** “Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos.” Castorina, J. (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1991).** *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Finocchio, S. (1993).** *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Freire, Paulo (2002).** *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gojman, S. (1994).** “La Historia: Una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro.” Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Gouldner, A. (1970). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maestro González, P. (1997).** “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada).” Clío & Asociados, *La Historia Enseñada*, nº 2 (pp. 9–34). Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones UNL.
- Moscovici, S. (1961).** *El Psiconálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1988).** “Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico.” *Infancia y Aprendizaje* nº 42 (pp. 37–63). Madrid: UAM, FIA.
- Pérez Gómez, A. (1992).** *Cultura, currículo y aprendizaje relevante* (pp. 1–17). Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional Currículo y Siglo XXI. México: CESU/UNAM.
- Torres Santomé, J. (1991).** “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas.” Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2005).** *El currículum oculto*. Madrid: Morata.