

Enseñar Historia en tiempos de pandemia desde la voz de los docentes

Teaching History in times of pandemic from the voice of teachers

Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana

 **María Cristina Garriga**
pinagarriga@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

 **Viviana Pappier** vpappier@yahoo.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 35, 2022
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Septiembre 2022
Aprobación: 05 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1113632006/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0006>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El presente trabajo forma parte del proyecto denominado “Jóvenes, cultura histórica, conciencia histórica y conciencia política: una investigación cuantitativa en escuelas de la Provincia de Buenos Aires de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata)”. Este proyecto tiene como objetivo indagar cómo los jóvenes construyen sus ideas históricas y recuperar las decisiones que toman los docentes en las clases de historia para incentivar la construcción de la conciencia histórica. En esta ocasión, analizamos entrevistas realizadas a profesores de historia del nivel secundario durante el ciclo lectivo 2020, en tiempos de pandemia de Covid-19, en diversas escuelas del distrito de La Plata, dependientes de la Provincia de Buenos Aires, de gestión estatal y privada y de la Universidad Nacional de La Plata, cuyo análisis contribuye al debate en torno al lugar que ocupa la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario en tiempos de pandemia.

Palabras clave: enseñanza de la historia, docentes, conciencia histórica, pandemia, escuela secundaria.

Abstract: *This work is part of the Project called 'Youth, historical culture, historical awareness and political awareness: quantitative research in schools of the Province of Buenos Aires of the Faculty of Humanities and Education Sciences (Universidad Nacional de La Plata)'. This Project aims to investigate how young people build their historical ideas and recover the decisions made by teachers in history classes to encourage the construction of historical awareness. On this occasion, we analyze interviews conducted with high school history teachers during the 2020 school year, in times of the Covid-19 pandemic. These were carried out in various schools in the district of La Plata, dependent on the Province of Buenos Aires, of state and private management and from the National University of La Plata, whose analysis contributes to the debate on the place of historical awareness in the teaching of History at the secondary level in times of pandemic.*

Keywords: *teaching history, teachers, historical awareness, pandemic, secondary school.*

Introducción

El presente trabajo forma parte del proyecto denominado Jóvenes, cultura histórica, conciencia histórica y conciencia política: una investigación cuantitativa en escuelas de la Provincia de Buenos Aires de la FAHCE, UNLP. Sus objetivos son indagar cómo los jóvenes^[1] construyen sus ideas históricas y recuperar las decisiones que toman los docentes en las clases de historia para incentivar la construcción de la conciencia histórica.

En esta ocasión, analizamos entrevistas realizadas a profesores de historia del nivel secundario de diversas escuelas del distrito de La Plata, en el ciclo lectivo 2020, en tiempos de pandemia de Covid-19. Las entrevistas dan cuenta del posicionamiento y decisiones pedagógico-didácticas de los docentes en un año marcado por la complejidad de la educación virtual, la falta de conectividad y la inexperiencia en el uso de las diversas plataformas. Estas entrevistas fueron diseñadas por la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia de la UNLP y administradas y grabadas por los estudiantes con los docentes co-formadores. En ellas se manifiesta no sólo la incertidumbre y la angustia que produce la virtualidad en términos de falta de conexión, apatía, desinterés tanto de estudiantes como de docentes, sino también las decisiones en torno a los contenidos prioritarios y la metodología en un tiempo tan particular.

El universo de análisis corresponde a entrevistas realizadas a docentes que se desempeñan en diversas escuelas de gestión estatal y privada. Esas escuelas son el Bachillerato de Bellas Artes, el Liceo Víctor Mercante y el Colegio Nacional Rafael Hernández, dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, Normal 2, Normal 3, Media 1, 8, 12, 13, 25, 29, 71 y CENS 453, dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, la Sagrada Familia como escuela privada religiosa y el Colegio Estudiantes de La Plata como escuela privada laica. Es preciso señalar que nuestros entrevistados desempeñan sus funciones en varias de las escuelas aquí mencionadas y aún con las dificultades que supuso la pandemia se ofrecieron generosamente a conversar con la cátedra.

Las diez entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en los meses de mayo y junio del año 2020, por medio de las plataformas virtuales *Zoom* y *Meet*, en horarios pactados con los docentes. Dichas entrevistas nos proporcionan indicios para profundizar el debate sobre el lugar que ocupa la conciencia histórica en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario de la Ciudad en un contexto inédito signado por la pandemia que promovió decisiones diversas de autoridades provinciales, escolares y docentes y en el que la labor docente fue muy cuestionada. Este trabajo, entonces, se transforma en una pausa para la escucha atenta de la voz que recupera cada entrevista. Voces de docentes que, en las bambalinas del zoom, abrieron sus casas, se y nos hicieron preguntas y desplegaron sus decisiones para compartirlas con la cátedra. Para todos y cada uno va nuestro afecto y consideración.

Las voces de los docentes construyen narraciones que recuperan, explicitan y dan sentido (Brunner, 2003) a sus propios saberes referidos a la práctica, saberes implícitos que a través del acto narrativo de la experiencia se conocen, organizan y se pueden compartir (Ricoeur, 1995).

Como sostiene Dussel junto a otros autores “importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede porque en esa

construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas” (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 24).

Los tópicos de las entrevistas permiten relevar datos sobre el trabajo docente, las escuelas en que se desempeñan, los lineamientos curriculares e institucionales, las decisiones didácticas, el acceso a la tecnología, la oferta de capacitación, la selección de contenidos, y en cada uno de ellos se ofrece a cada docente la oportunidad de explayarse en el relato de su experiencia.

1. La pandemia y la escuela

El año 2020 está signado por la pandemia de Covid-19, que impregna la vida cotidiana de la escuela y la Facultad modificando la dinámica áulica constituyendo a la virtualidad en el nuevo espacio de la clase que requiere de una organización diferente. Este nuevo escenario es el que Pablo Pineau (2020) define como de experimentación social y educativa en el intento de habitar la nueva realidad socioeducativa y construir nuevos espacios y vínculos pedagógicos. Así no solo se vieron alteradas la comunicación, la manera de presentar la propuesta educativa y los modos de dar clases sino, también, se modificaron la carga laboral, el acompañamiento en las tareas, los vínculos, la participación, el espacio y el tiempo educativo; además de quedar en evidencia las brechas digitales entre estudiantes, entre docentes, y entre estudiantes y docentes (Narodowski y Campetella, 2020).

Ese contexto aparece reflejado en las entrevistas y podemos decir que el denominador común son las dificultades de conexión, la intermitencia de los encuentros con los y las estudiantes, las decisiones del cuerpo docente y directivo de ordenar la comunicación y priorizar el vínculo afectivo por sobre los contenidos.

Al mismo tiempo que se piensan, elaboran, discuten trabajos prácticos para subir a las diferentes plataformas, las escuelas son centro de distribución de alimentos, tarea que no solo asume el equipo directivo sino también muchos docentes. En ese “ir y venir” la prioridad es sostener la permanencia, cuestión nada fácil y muchas veces desalentadora porque del grupo total de estudiantes se conectan muy pocos.

La pregunta que subyace en todas las entrevistas es qué hacer en un contexto en el cual al mismo tiempo que se aprende el uso de las plataformas y el cotidiano se transforma totalmente, dado que la casa se convierte en espacio de trabajo y no hay un dispositivo para cada integrante del grupo familiar. Desazón y angustia prevalecen en las entrevistas, sentimientos que se modifican al finalizar en el 2021 cuando la organización escolar va retomando poco a poco sus “rutinas”.

Transcribimos aquí varios fragmentos de las entrevistas^[2] que describen muy claramente el quiebre que supone la pandemia en la cotidianeidad laboral:

...entré en crisis, porque me sentía una máquina de hacer archivos, y el chico también entró en crisis diciendo “¿y qué soy una máquina de responder preguntas, escribir, escribir, escribir?”, todo eso era árido para los pibes y para los docentes, muy muy árido y encima parecía que había que hacerlo a contrarreloj. (Entrevista a G.A.)

... me gusta la tiza, me gusta el borrador, me gusta la discusión, la cara de mis alumnos, escucharlos, debatir, proponer, realizar...lo cotidiano, el olor, no sé, esas cosas.

Son el ida y vuelta, el hablar en el recreo, eso es impagable, la virtualidad estás enfrente de algo frío, qué es horrible. (Entrevista a J.L.G.)

Y la mayoría tiene las cámaras apagadas, Están todos ahí congelados, eso no está tan bueno. Tanto en el mail o en el classroom, que también le llega como notificación de Gmail, cada tanto una respuesta es genial, ni que hablar cuando el pibe te dice “me encantó el tema, me encantó la tarea”, esto gratifica como te gratificaría en cualquier circunstancia. (Entrevista a L.L.)

En la virtualidad es difícil leer lo que le pasa al pibe, es acotado el tiempo de la virtualidad y eso no incentiva mucho el ida y vuelta, y eso es lo que a mí me desespera y en eso radica la metáfora de arrojar botellas al mar. Vos tirás y no sabés si alguien va a agarrarlas y leer. Y eso te genera ansiedad, por un lado la soledad del naufrago, estás ahí atrás de la máquina esperando que te lleguen las resoluciones de esas botellas y a partir de eso ver todas esas cosas que uno quiere leer y reponer (ver lo que le pasa, ver cómo está, eso que en el aula presencial podés percibir o preguntar). (...) Cuando entras al aula hay mucho de control: planificar, papeles... pero también hay un acto de creación con ese grupo con el que empezás a interactuar. Hay mucho de libertad también, depende de cada uno (...) cada grupo es en sí mismo un universo distinto, de la misma manera que vos tampoco sos el mismo con cada grupo. (Entrevista a S.P.)

Los fragmentos transcritos reflejan la necesidad de reflexionar sobre las modificaciones que la pandemia impuso a la práctica docente fundada en la experiencia de la propia escolaridad y la propia práctica en diversas instituciones con un modo de habitar la escuela por todos conocido que se ve interrumpido por la pandemia.

2. “Arrojar botellas al mar”: qué y cómo enseñar en tiempos de pandemia

En las voces de los docentes aparece con fuerza la reflexión sobre la lectura e interpretación de fuentes diversas y cómo acompañar ese proceso en la virtualidad. En ese sentido se reflexiona sobre la perspectiva teórica asumida para pensar el cómo didáctico en el que la imagen aparece como un recurso atractivo y poderoso.

Pero entonces lo que hicimos fue a partir del mural de Diego Rivera llevarlos a pensar algunas de esas reflexiones sea nosotros tenemos en nuestra cabeza a Todorov,^[3] pero lo que el chico tiene que trabajar son textos mucho más cortos e imágenes y, bueno nada, salieron cosas lindas, creo que cuarto año es el más lindo que estamos teniendo. (Entrevista a G.A.)

¿Quién motiva al docente? Pero bueno, tratamos entre compañeros de ir pasándonos algunas propuestas para salir un poco de lo propio. Pensar alternativas que no sean solamente leer y escribir. Pero bueno, en un momento, también se acaban los recursos. No somos CEOS ni nada de eso como para innovar de forma constante. (Entrevista a I.A.)

Si bien en muchas entrevistas se hace referencia al uso constante de textos con preguntas orientadoras se “extraña” la explicación. Es decir, esa exposición que hacen los docentes en un cuerpo a cuerpo con los estudiantes reponiendo significados, acontecimientos, procesos, ejemplos.

Todos estábamos acostumbrados a dar un texto con unas preguntas, pero tenerlos en la clase y explicar y explicar. Hay que pensar que hay chicos que si no se conectan no tienen la explicación, y ver si la tarea se puede hacer igual. Ver que los chicos sin la explicación puedan hacerlo. (Entrevista a G. A.)

Las tensiones entre la potencialidad del trabajo virtual y sus limitaciones no solo aparecen con la explicación, pues también se señala la abrumadora cantidad de tareas de las diversas materias que se suben al classroom o a las plataformas elegidas desconociendo las condiciones de conectividad de los alumnos secundarios. Al mismo tiempo las condiciones de trabajo docente en la virtualidad obstaculizan una enseñanza más personalizada que tenga en cuenta la trayectoria de cada uno de los alumnos. Los gestos, el debate, las conversaciones en el aula que proporcionan información sobre cómo aprenden los estudiantes se perdieron entre las cámaras apagadas y el ausentismo.

Los pibes se avasallaron ante actividades de 11 materias, no había cultura de tarea en el hogar. Sirve volver a las tareas, pero hay que organizarse en su casa, con las limitaciones que esto significa. Después de un mes me estaba volviendo loco, me había propuesto hacer devoluciones particulares. Me desesperaba la despersonalización del mundo virtual. Dejás de lado el hecho de verse, los gestos, los sentires, el único vínculo era el trabajo. (...) Sobre si facilita o no lo virtual, realmente tiene una potencialidad tremenda, por un lado puedo ir a la cocina y mostrarle qué alimentos tienen que ver con América. Estaba re contra manija y me puse a ordenar la mesada... calabaza, choclo y les doy una clase, separe el arroz, la harina, después me di cuenta que hay dificultades técnicas y se me complicó. Es maravilloso este formato por eso. Pero los cuerpos hablan, los rostros dicen cosas. Yo era poco amigo de esa aula tradicional de bancos uniformes y nucas ordenadas, yo quiero el aula como espacio colectivo y eso no está. (Entrevista a S.P.)

El espacio de debate del aula se perdió (...) El tema de la secundaria del estar con el otro es fundamental y clave para que se genere un espacio de debate y discusión y eso la verdad lo estoy extrañando (...) Yo creo que hay como una idealización de lo digital que es un problema para mí porque no creo que eso sea solución de nada en términos pedagógicos. Es lo que se nos impone por esta situación pero después, más allá de algún recurso digital, en término de lo que es la educación de secundario, este contexto tiene más cosas en contra que a favor. (Entrevista a I. A.)

La variable tiempo -materia prima de la Historia- aparece ligada no sólo a la temporalidad objeto de enseñanza sino también a la necesidad de reflexionar sobre los contenidos a ser enseñados, para redefinir cronologías, ejes temáticos, teniendo en cuenta además los tiempos subjetivos que el contexto supone para docentes y estudiantes.

Se cayó el tiempo, algo que se daba prácticamente en un trimestre o en el tiempo que te llevaba dar diferentes temas cada profesor o profesora tuvo que hacer un recorte. (Entrevista a G. A.)

(...) llegaron las vacaciones de invierno y recién estoy empezando con la primera guerra, ¡voy atrasado! Pero por otro lado sé que les quedó claro todo lo anterior, porque tuvimos un montón de clases, vimos un montón de cuestiones. Como de una clase normal de dos horas vos podés abordar muchos temas. En estas clases que son clases con videos de media hora, un texto y por ahí una clase de zoom a lo sumo podés abordar un tema. (Entrevista a J.F.G)

Sin duda el cómo enseñar historia en este contexto se volvió un intenso desafío, que implicó numerosas discusiones como la referida a la selección de temas a trabajar.

Cada año, previo a la entrada a la escuela y a la escritura de las propuestas didácticas nos hacemos, conjuntamente con los estudiantes, numerosas preguntas: qué contenidos seleccionar. ¿Cómo pensar la enseñanza de la Historia? ¿Cómo pueden ayudar nuestras clases a que los y las estudiantes piensen su propia historicidad? Dado que pensar históricamente supone enseñar

a pensar la propia historicidad. ¿Qué preguntas se estarán haciendo nuestros/as estudiantes secundarios? ¿Qué les inquieta? ¿Qué experiencias del pasado seleccionar para dialogar con el presente?

En ese sentido, en las entrevistas puede leerse cuáles son los contenidos que se priorizan, que sucede en las clases de historia y cómo se ponen en juego las normativas curriculares, los posicionamientos teóricos de los docentes, las inquietudes de los estudiantes, el contexto histórico que nos atraviesa y las relaciones entre el pasado y el presente. Transcribimos algunos fragmentos de las entrevistas que hacen alusión a las preguntas formuladas anteriormente.

Sí, fue una revisión total de contenidos y de tiempo. En cuanto a los contenidos, uno se pone nuevamente en discusión consigo mismo. ¿Cuánto realmente de lo que yo daba en una situación normal era realmente todo lo previsto? Y si ver los contenidos cronológicamente o hacer líneas de tiempo los ayuda a entender mejor los temas o soy yo que me convengo de que es así. Hubo un ajuste de los contenidos. Hubo una discusión entre equipos docentes de qué consideraba cada uno más importante o no. En un segundo que tengo en el Liceo [donde hubo más trabajo colectivo], por ejemplo, estamos viendo la república romana. Inicialmente, nos dividimos tareas porque estábamos excedidos, y le tocó a un profe nuevo armar un “esqueleto” con lo básico, sobre el cual trabajaríamos el resto de los docentes. Ahí afloraron las diferentes perspectivas de cada docente: si abordarlo más desde el lado económico, desde el político... en esa discusión, incluso se plantearon cosas que ni en la presencialidad haría. Sabemos que tenemos que repensar los trabajos, trabajar lo que realmente consideramos infaltable y pensar, sobre todo, en qué habilidad queremos que ellos desarrollen a partir de esa temática. Es decir, que ese tema sea una excusa para que aprendan a interpretar un texto, a leer una imagen... creo que ahora le ponemos acento a eso, mucho más que lo que solíamos hacerlo durante la presencialidad. (Entrevista a F.M.)

Aquí nuevamente aparece la discusión sobre qué enseñar poniendo mucho énfasis en la lectura de fuentes. Pero también este fragmento condensa los dichos que se reiteran en las entrevistas, ya que los docentes explicitan que revisaron la selección de contenidos en diálogo con otros docentes, tarea nada fácil pero sumamente enriquecedora porque origina debates sobre qué es aquello que no puede quedar “afuera”. Ese debate es compartido con docentes de espacios afines, como sociología, revitalizando el trabajo interdisciplinario que es resaltado y valorado como una práctica a tener en cuenta una vez la presencialidad regrese. El foco para esa selección son los denominados por los docentes “contenidos vertebrales”:

... se decide realizar una selección de los contenidos vertebrales de cada unidad. Se pone énfasis en conceptos tales como revolución industrial, imperialismo, capitalismo, guerra total, etc.; en el caso de Historia Mundial Contemporánea. Para Historia Argentina, idem, con conceptos como estado (organización del estado nacional), democracia, clases sociales y conflicto social, modelo agroexportador. (Entrevista a S.P.)

La decisión sobre qué contenidos seleccionar del diseño curricular o del programa definido para cada año implica una discusión bien interesante sobre la cronología que se despliega en las líneas de tiempo y desde allí la categoría tiempo histórico impulsa definir temáticas que promuevan el diálogo entre el pasado y el presente. Allí aparecen las cuestiones de género abordadas interdisciplinariamente y haciendo foco en el voto femenino. Transcribimos a continuación un ejemplo:

Mi trabajo en 5to año estuvo coordinado con la profesora de sociología y durante un mes abordamos el voto femenino en un sentido histórico y anterior al peronismo, que les exigía a los chicos un trabajo de Investigación sobre experiencias previas al peronismo, mientras la profe de sociología trabajaba la categoría de género y qué eran las desigualdades de género. Este trabajo en conjunto tuvo otra dinámica, implicó reunirnos, hablar un montón por WhatsApp para pensar cosas, mandarnos trabajos, corregirlos, hacernos sugerencias, etc. (...) Todo lo que tiene que ver con género les súper interesa. Yo supongo que también tiene que ver que como a mí me interesa, las planificaciones son más interesantes y por ello sean más atractivas para ellxs. El trabajo sobre voto femenino es un trabajo que todo 5to me entregó y haciéndome devoluciones hermosas sobre este trabajo. Se pusieron a problematizar sobre sus derechos, sobre las relaciones de género. Quizás entonces encontrando tópicos que les movilicen, es donde se enganchan, se motivan, y donde aparecen más recepciones. Y yo creo que así se puede enseñar y aprender. Yo creo que hay algo para deconstruir ahí, motivando el interés y el aprendizaje, cómo se accede al conocimiento. (Entrevista a D.C.)

3. Pandemia y conciencia histórica

Las voces precedentes también nos instan a preguntarnos ¿qué lugar ocupa el presente en las clases de Historia? ¿Cómo contribuye la historia que enseñamos a pensar nuestro presente, nuestra historicidad en tanto sujetos históricos? y en el caso que nos ocupa como decidimos los náufragos, al decir de S.P., los contenidos a seleccionar, los problemas a plantear, las relaciones entre el pasado y el presente sin perder de vista ese presente que nos atraviesa de modo tan particular.

El concepto de conciencia histórica, necesario “para la vida cotidiana, independientemente del contexto en el que la existencia del sujeto se inserta” (Rüsen 2001; Bergmann K. 1990, Agnes Heller, 1993, en De Amézola y Cerri, 2018: 14) puede ser útil para pensar estas cuestiones ya que es definido por Rüsen como: la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de modo que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo (2001: 57).

Rüsen afirma que “la conciencia histórica tiene una función práctica, confiere a la realidad, una dirección temporal, una orientación que puede guiar la acción intencionalmente, a través de la mediación de la memoria histórica” (Rüsen, 1992: 29). Las entrevistas proporcionan algunos indicios para acercarnos a la concepción de conciencia histórica que reflejan la toma de decisión en la selección de contenidos, en las fuentes seleccionadas y en la metodología. En tal sentido la lectura de las mismas nos invita a hacernos varias preguntas:

¿Cómo se incluyen los docentes en la historia colectiva? ¿Cómo procuran incluir en esa historia a sus estudiantes? ¿A partir de qué fuentes se acercan a las experiencias del pasado? ¿Cómo se transmite la experiencia para que hagan con ella lo que quieran y lo que puedan, para que sea posible invitarlos a pensar en la responsabilidad colectiva y social por los otros? ¿Cómo piensan la propia participación en ese sentido? Teniendo en cuenta su lugar como protagonista en este acontecimiento histórico que atravesamos una de las entrevistadas afirma:

Yo creo que hubo poca capacidad de crítica o de parar a pensar, porque todo se impuso desde arriba de una manera que no hubo tiempo de pensar y los sindicatos se subieron a ese tren de la continuidad pedagógica de entrada. Y hay cosas que, por ejemplo esto de que hay gente que tiene la necesidad y no solo los docentes sino también los pibes, de tener las condiciones para esta virtualización. Deberíamos haber hecho paro para

que las empresas telefónicas habiliten los datos gratuitos para todo el mundo y parecería que al hablar de eso estuviera hablando de sociabilizar los medios de producción. Si la educación es virtual, también la organización debería poder acceder a herramientas virtuales para darse un marco de discusión o de pensar juntos. Eso no estuvo ni en el sindicato provincial SUTEBA, ni el sindicato de ADULP de docentes universitarios. Esos espacios no existieron. (Entrevista I. A.)

Al mismo tiempo aparecen voces de docentes que buscan construir conciencia histórica a través de la enseñanza de determinados temas. Así sostiene otro docente:

Por ejemplo, en 4° año vemos la segunda revolución industrial, imperialismo, primera guerra mundial, busco hacer una conexión entre los temas. Abí apareció la posibilidad de tratar el tema del racismo, a raíz del caso de George Floyd y los incidentes en EEUU y empezamos a hacer aparecer el tema junto a otros docentes para que los pibes entiendan al racismo como construcción histórica cultural que sirve para la dominación de otros. Tratar de ver algo que atraviesa la historia y que llega a nuestros días. En eso andamos con 4to. (...) Y con el tema del racismo tenemos en mente armar una revista digital, tratar de hacer cosas con las herramientas de la virtualidad. Y vincular los temas que veníamos viendo, que elaboren memes o que opinen sobre la situación del racismo, y dependiendo de las condiciones de accesibilidad a las aplicaciones vamos cambiando, tomen una hoja A4, un afiche, y armen un mensaje relacionado con el racismo. Les mandé un texto con los conceptos centrales sobre el tema. También les mandé unos videitos sobre violencia institucional y la discriminación hacia los barrios populares. En eso están ahora así que vamos a ver qué es lo que sale y que es lo que ellos hacen con eso, y esto es una buena manera de ver qué tanto han podido apropiarse y aprender. Estas cosas están buenas, en la escuela real, estas temáticas tienen que estar, hay que actualizar la cuestión del racismo, no es algo anclado en el pasado, hay que saber que es una cuestión del presente. (Entrevista a S.P.)

Como puede advertirse existe una preocupación por generar el interés de los estudiantes y al mismo tiempo estimular las relaciones entre el pasado y el presente. Nos preguntamos qué tipos de relaciones se construyen entre “el pasado” enseñando en las aulas y el “presente” una relación mecánica o dialéctica en que una visión de la historia como un proceso abierto en el que un pasado inacabado puede en ciertos momentos ser reactivado, hacer estallar “el continuum de una historia puramente cronológica y por su irrupción repentina inmiscuirse en el presente” (Traverso 2012: 28).

Para dialogar con nuestra pregunta seleccionamos los párrafos que se transcriben seguidamente:

... con la revolución industrial mandamos un artículo sobre las consecuencias de la contaminación de la revolución y lo hilamos a otra nota que había salido este año sobre cómo habían cambiado las cuotas de contaminación con el mundo medio paralizado por el Covid. (Entrevista a D.C.)

Pero los contenidos de historia y no solamente ahora, a mí me interesa que nos permitan discutir cuestiones del presente o proyectar de futuro. Es lo que me parece que gran parte de los y las profesores de historia tenemos como horizonte. No nos interesa ese afán del anticuario de decir miren que lindo esto que pasó sino también poder buscarle un poco la vuelta a los problemas que hoy tenemos. Creo que hoy esto es más urgente que nunca y yo en eso siento que aprendo mucho de lo que traen los pibes, que suelen traer discusiones de su entorno familiar o de la tele, de espacios de militancia propios de ellos, y que a veces te dan vuelta los esquemas y eso es algo desafiante que tiene la enseñanza. Todo el tiempo estamos aprendiendo. (...) Después también temas que permitan entender algunas discusiones en el marco actual como es la cuestión de los estados de bienestar, el keynesianismo para entender el siglo XX y lo que es luego el

giro neoliberal, son cuestiones que por ahí te dan algunas herramientas para presentar discusiones de hoy, en relación al rol de los estados o la cuestión de género; el mercado laboral y como hoy siglo XX me permite un poco jugar con la relación pasado-presente y tratar de mirar con perspectiva histórica algunas cuestiones que aparecen hoy como muy novedosas, como el feminismo. (Entrevista a I.A.)

Estas relaciones entre el pasado y el presente, resultan sumamente significativas dado que en general como plantea Cuesta Fernández:

Tampoco en el terreno educativo el presente es mercancía bien vista, porque el secreto de la enseñanza escolarizada se aloja en la impenetrable caja negra que constituyen unas disciplinas escolares, entre ellas la historia, encargadas de separar el aprendizaje de la experiencia vital del alumnado. Así pues, como se ha demostrado [...] existe una permanente disociación entre los fines que los profesores declarativamente atribuyen a la historia (estudiar el pasado para entender mejor el presente) y lo que realmente sucede en las aulas (el gran ausente es el tiempo presente). (Cuesta Fernández, 2015: 16)

En algunas voces aparece el presente, pero no siempre para pensarlo históricamente y realizar lo que Castel llamaba “historia del presente, es decir, reactivar la carga del pasado que está presente en el presente” (Castel, 2001: 71). Sin duda constituye todo un desafío que una temática atraviese un programa y realice un planteo sistemático de preguntas desde el presente para abordar el pasado, donde se convoque e interpele a los estudiantes y se problematice esta realidad presente.

Conclusiones

El análisis de las fuentes que en este trabajo se describen corrobora los dichos de Paula González cuando expresa “la enseñanza de la historia está dando muestras de sentirse interpelada y responder –con mayor o menor fragilidad y fortaleza- a nuevos rumbos. Y es que la historia, como disciplina escolar, es una construcción histórica. Y como historiadores sabemos que en ese proceso habrá contradicciones, rutinas, rupturas, inercias, idas y vueltas” (González, 2014: 19).

Por otro lado, docentes y estudiantes elogiaron enfáticamente la iniciativa de las entrevistas en tiempos de pandemia. Los primeros reconocieron en el diálogo directo una posibilidad de hacer escuchar sus voces, explicitar las decisiones tomadas - muchas veces en soledad-, manifestar los pesares en relación al teletrabajo y la desazón y angustia que genera la brutal desigualdad que se ahonda día a día con aquellos estudiantes que no tienen posibilidad de conexión. Para muchos estudiantes este fue un momento bisagra que los ayudó a tomar la decisión de esperar otro contexto para hacer sus prácticas docentes, donde los encuentros presenciales en una escuela tuvieran lugar y formaran parte de su experiencia. Tanto estudiantes como docentes hicieron referencia a este presente en términos de las múltiples dificultades que enfrentan pero sin hacer alusión a la experiencia que nos atraviesa como un acontecimiento singular y global, que habilita escuchar experiencias pasadas, establecer diálogos con aquellos pasados remotos y no tanto, para acercarnos a un concepto clave en la enseñanza de la Historia como es la conciencia histórica, en esa relación que se establece entre pasado, presente y futuro.

Parafraseando a Inés Dussel (2020) “la clase en pantuflas” acarreó otros desafíos que nos invitaron a repensar qué enseñar y cómo enseñarlo en

tiempos aparentemente quietos, tiempos líquidos (Bauman, 2006) plagados de incertidumbres que convivieron con tiempos inmediatos (mails, llamadas telefónicas, grupo de WhatsApp laborales que aguardan respuesta) y una tensión cotidiana y permanente entre tiempos personales y profesionales, del mundo privado y mundo público, donde no se sabe cuándo empieza y termina el tiempo del docente, el tiempo de trabajo y el tiempo personal. Parecía que el espacio único del hogar había borrado todas las fronteras temporales y espaciales que tienen los diferentes roles que asumimos cotidianamente.

Por último, las voces presentes en este trabajo nos invitan, una vez más, a reflexionar sobre la formación docente y a no perder de vista el diálogo con los docentes en ejercicio para descubrir los hilos de la compleja trama que supone la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria, en este caso, en tiempos de pandemia.

Referencias.

- Amézola, G. de y Cerri, L. F. (2018). *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: EDULP.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bergmann, K. (1990). A história na reflexao didatica. *Revista Brasileira de História*, 10(19), 29-42.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente. *Archipiélago*, 47, 67-92.
- Cuesta Fernández, R. (2015). La historia del presente como matriz de una didáctica renovadora. Una interpretación de las propuestas de Julio Aróstegui. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 20, 11-26.
- Dussel, I.; Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussell, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (337-348). Buenos Aires: UNIPE.
- Gonzalez, M. P. (2014). Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias. En *Revista Espaço Pedagógico*, 21(2), 251-273.
- Heller, A. (1993). *A Philosophy of History in Fragments*. Hoboken, Blackwell.
- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Dussel, I.; Ferrant, P. y Pulfer, D. (Comp.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (43-52). Buenos Aires: UNIPE.
- Pineau, P. (21/04/2020). ¿Y si todas las escuelas pararan de golpe? Comentarios sobre la actual situación educativa. Recuperado del muro de Facebook de IICE, UBA, en <https://www.facebook.com/iice.uba/posts/3030314203699945/>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Rüsen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 4(7), 27-36.
- Rüsen, J. (2001). *Razón Histórica*. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla*. Buenos Aires: FCE.

Notas

- [1] A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista.
- [2] Las iniciales corresponden a los nombres de quienes fueron entrevistados en el mes de mayo de 2021.
- [3] La docente en otra parte de la entrevista aclara que se refiere al trabajo de Tzvetan Todorov, “La Conquista de América.”