

Artículos

Representaciones sobre la enseñanza de la historia: de la universidad a la escuela secundaria.

por *Aixa Mega, Pedro Kozul y Mariela Satto*

Universidad Autónoma de Entre Ríos

megaaixa@gmail.com, pedrokozul@gmail.com, sattomariela@gmail.com

Recibido: 31/03/2016 - Aceptado: 25/04/2016

Resumen

Este artículo tiene como objeto presentar los avances realizados en un proyecto de extensión universitaria finalizado el año anterior. Nos proponemos aproximar la universidad a la escuela secundaria a partir de una temática específica, que tiene como objetivo conocer las representaciones sobre la enseñanza de la historia en los estudiantes secundarios y universitarios, y su papel en la construcción de identidades culturales. Desde nuestro doble rol de docentes y formadores de docentes nos interesa promover herramientas concretas, en función de la responsabilidad social que nos cabe ante las problemáticas que presentan los tiempos actuales y la necesidad de seguir reflexionando sobre para qué enseñarla y cómo.

Palabras claves

extensión universitaria, escuela secundaria, enseñanza de la historia, representaciones

Representations about “history teaching”: from university to high school.

Abstract

This article aims to present the progress made in a university extension project that finished last year. We propose to bring the university to secondary school from a specific topic which has the objective to know the students' representations about history teaching and its role in the construction of cultural identities. From our double work of teachers and teacher trainers we are interested in promoting concrete tools, taking in concern our social responsibility as university teachers to face the problems presented by the present times and the need to continue reflecting about the reasons to teach history and how.

Keywords

university extension, secondary school, history teaching, representations

Introducción

El presente artículo tiene como finalidad socializar la experiencia realizada a partir de un Proyecto de Extensión universitaria (en adelante PEU) que surgió desde varias cátedras del Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias sociales de UADER (en adelante FHAYCS), y que se llevó a cabo entre los meses de agosto y noviembre de 2014, y marzo y abril de 2015, en la ciudad de Concepción del Uruguay (provincia de Entre Ríos, Argentina).

En este proyecto, se buscó aproximar la Universidad a la Escuela Secundaria desde una temática específica que tiene como eje principal la enseñanza de la historia. Los destinatarios del proyecto fueron estudiantes, graduados y docentes de la FHAYCS, principalmente aquellos vinculados al Profesorado en Historia.¹ El objetivo que guió las actividades consistió en conocer las representaciones de estudiantes y docentes secundarios y universitarios en torno al lugar otorgado a la enseñanza de la historia en la construcción de identidades socio-culturales. Para esto, la propuesta consistió en organizar el PEU en dos etapas: la primera fue un seminario-taller de reflexión hacia el interior de nuestra carrera en el que se abrió una convocatoria abierta a todos los claustros. El segundo momento, se realizó en dos establecimientos secundarios de la ciudad, en cursos correspondientes al Ciclo Básico Común (de primer a tercer año) y del Ciclo Superior (de cuarto a sexto año). El trabajo inter-cátedra, nos aportó los insumos necesarios para que las actividades realizadas dentro de nuestra facultad como en las escuelas visitadas, se concretaran con dinamismo y buena predisposición por parte de los colaboradores en su totalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos interesa atender a los cambios experimentados por la escuela secundaria en las trayectorias curriculares actuales, con herramientas materiales en lo que a nuestra disciplina respecta, para especificar los fines y objetivos de la enseñanza de la historia, mediante la formulación de reglas para un buen aprendizaje (Pagés, 1994) De ahí que el núcleo problemático de este estudio se manifiesta en la pregunta ¿para qué enseñar historia y cómo enseñarla?, teniendo en cuenta nuestra responsabilidad social como docentes universitarios ante las problemáticas que nos presentan los tiempos actuales. Éstas obedecen a nuevas resoluciones educativas que se plasman en las trayectorias curriculares que se apartan del conductismo decimonónico uniforme, propio de una perspectiva pedagógica de corte tradicional. Aquí no sólo se problematiza qué se enseña, sino más bien, cómo y para qué se enseña, dando lugar a profundizar en las representaciones que tienen los estudiantes con relación al “para qué estudiar historia”. Desde este enfoque apuntamos a lograr una mirada más crítica sobre algunas leyes que afectaron –y afectan aún hoy– la política educativa, perjudicando el acceso a la educación, y la motivación de los estudiantes, para responder de un modo más favorable a la constante demanda de construir una enseñanza inclusiva, en este caso, desde la disciplina histórica (Carretero y Montanero, 2008).

Se debe aclarar un punto de vital importancia: todos los integrantes del PEU han participado, y participan, de forma activa y crítica en la construcción de su identidad social y personal, haciendo posible que se vinculen la teoría y la práctica, reconociendo que la sociedad necesita de este espacio en el marco de una educación de la ciudadanía dirigida a los jóvenes, instrumentando estrategias que reconozcan intereses singulares, respetando y aceptando las expectativas y logros de los demás, como, por ejemplo, la construcción de una identidad nacional (Morin, 2000).

1. Las preguntas sobre la enseñanza de la Historia en el ámbito académico

Volviendo a la ejecución de nuestro proyecto, nos sustentamos en varias experiencias previas de universidades nacionales, las que tienen avanzados programas de extensión en los que una de sus principales características es la participación de docentes, graduados, estudiantes, administrativos y personal externo. Hemos hecho escala en el vínculo de la universidad con la escuela secundaria. Podemos mencionar el programa del Centro

Universitario de Cultura y Arte de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, fundamentalmente los programas desarrollados por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil.² Éste constituye un esquema que abarca diversas áreas de intervención epistemológica a través de eventos culturales puestos en marcha y gestionados por los mismos estudiantes. La mayoría de los proyectos, apuntan a la inclusión social, la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de la identidad. No obstante, otras actividades se centran en la generación de canales alternativos para la industria cultural local y regional, todas se desenvuelven desde la voluntad de construir una universidad más democrática y en diálogo constante con la comunidad. Actualmente la UNTreF posee dieciséis proyectos que nuclean la participación de más de cuarenta voluntarios, entre estudiantes y miembros de la comunidad, y tienen impacto en la vida de más de dos mil vecinos, provenientes de Tres de Febrero y alrededores. Sin lugar a dudas, constituyen un variado menú de acciones en *pos* de la transformación social, en un marco de respeto por la diversidad cultural, la defensa de la identidad nacional y la búsqueda de una plena integración latinoamericana (UNTreF, 2014).

En la misma perspectiva académica, la Universidad de San Luis (2009) supo emprender una experiencia que si bien no tiene una relación directa con nuestra propuesta, rescatamos la metodología utilizada para llevar adelante la puesta en práctica del proyecto; el objetivo fue aproximar las tecnologías a la escuela secundaria, la universidad y a los docentes en general. Otra referencia no menor es la Universidad Nacional de Mar del Plata (2006), en la cual se propuso un proyecto de extensión dependiente del área de Historia, bajo la dirección de Ana Laura Lanteri y Valentina Airoló, con interés en la construcción y deconstrucción de la Memoria, deshaciendo los caminos del sentido común y las ideas preconcebidas, ejecutándose en varias localidades del partido de la costa. Tal emprendimiento buscó des-andar los caminos de la primera memoria, aquella que construimos a partir de una historia nacional monolítica, poco renovada, y que actualmente, se está escuchando bajo una forma más “moderna” y *marketinera*, pero que no deja de presentar los procesos históricos de manera poco compleja y profundamente tradicional, utilizando el anacronismo como principal recurso. También pretendieron con gran aliento, fortalecer y retroalimentar los vínculos entre investigación, docencia y extensión; trabajando en diversos sentidos (Lanteri, Cuadra Centeno y Airoló, 2008).³ En última instancia, mencionamos un estudio de caso a nivel local y propiciado por FHayCS, el cual pretende dar cuenta de las concepciones con que arriban los estudiantes del Profesorado en Historia en su primer contacto con el trayecto de formación docente, sobre: qué implica ser profesor de Historia, lo que deben saber para enseñar la materia y los espacios simbólicos que puede ocupar el docente en el perfil de los estudiantes (Catelotti y Pepey, 2015). Esperamos, de alguna manera, que el presente artículo se oriente también al fortalecimiento de las primeras observaciones internas y externas de nuestra *novel* facultad.

Por todo lo expuesto, los antecedentes académicos indican la existencia de un campo de preguntas y de problemas relacionados con la enseñanza de la historia, a partir de las propias representaciones que tienen de ella los estudiantes secundarios y universitarios, respecto a lo que presuntamente estamos enseñando y la utilidad de los conocimientos apprehendidos, como parte de un proceso de conocimiento que estimule a la resolución de problemas de la realidad social, con énfasis en intentar modificarla y con ánimo de afianzar la permanente fecundación entre teoría y práctica pedagógica, por la cual, se construye el discurso didáctico.

2. De la responsabilidad social universitaria a su impacto en la representación de la historia

Iniciamos este apartado explicando la metodología de trabajo llevada adelante por nuestro proyecto. La misma se sustentó, desde un principio, en tres pilares fundamentales: aproximar la universidad a la escuela secundaria; generar un debate interno en cuanto a la responsabilidad y compromiso social de la universidad actual, planteando nuevas estrategias

didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la historia, impulsando el debate y la reflexión hacia al interior de nuestra carrera. Y por último, aproximar a la comunidad, los logros obtenidos para poder dialogar con ella sobre determinadas problemáticas vinculadas a la historia, en su acepción más cotidiana y compleja.

Un primer concepto resultó novedoso para encarar, analíticamente hablando, los propósitos configurados en el diseño de la presente investigación, hablamos pues de la “responsabilidad social universitaria”. Éste término, implica un fehaciente compromiso de las universidades en acciones concretas, que respondan a circunstancias realmente sentidas por la comunidad. Frente a la pregunta ¿qué puedo hacer yo?, tantas veces formulada en tono de desesperanza, la responsabilidad social universitaria convierte el “yo” en “nosotros”, y las utopías en acciones. (Vázquez, 2011:2) Desde nuestra mirada, entendemos que aquel concepto no debería excluir el aprendizaje de contenidos curriculares, sino más bien, observar las circunstancias de la experiencia social (o en este caso particular) de la escuela secundaria y la universidad.

Somos conscientes de la urgencia de fortalecer las redes ya existentes, para intercambiar experiencias y crear otras nuevas, intentar formar parte de las soluciones, en lugar de quedarnos sólo en el diagnóstico que critica la realidad sin proponer nada para tratar de mejorarla. Tal posicionamiento resulta aún más novedoso, cuando se asume que estamos ante un contexto social de diseminación y conflicto, un proceso acelerado de cambios, caídas de referentes históricos y reordenamiento del mundo. Así como el espacio geográfico es producto de la pretendida globalización, la búsqueda de nuevos paradigmas y estructuración de una cultura planetaria queda articulada a las necesidades del mercado que niegan o instrumentalizan la diversidad y la diferencia. Esta nueva fase ha puesto en evidencia una crisis, afectando al conjunto de las ciencias en general y las ciencias sociales, y dentro de ellas, a la historia en particular. Las que por un lado, nos instan a percibir y reflexionar sobre su relegamiento en la currícula de la educación secundaria, como así también, en el impacto que este relegamiento puede causar en la formación de representaciones, alteridades e identidades colectivas y culturales, y en la construcción de valores en los estudiantes, inmersos en los valores éticos y morales heredados de procesos etnocéntricos de dominación colonial (Arias, 2002; Lander, 2005). En un contexto como el que nos amerita transitar, la enseñanza de las Ciencias Sociales se posiciona como una forma privilegiada de intervención que da paso “a la ruptura epistemológica necesaria para la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en lo que instituye y a los que ella instituye a su vez”. (Camilloni, 1994:41)

En esta línea argumental, cuando se hace referencia a las identidades colectivas constructoras de diversidad, alteridad y cultura, hay que ser claros, se afirma explícitamente la idea de participación. La identidad es entendida como producción de respuestas y valores que un grupo o sujeto social determinado de la cultura, como heredero y transmisor, actor y autor de su cultura, realiza en un momento histórico determinado, como consecuencia del proceso socio-psicológico de diferenciación-identificación; en relación con otros grupos o sujetos culturalmente definidos. Se añade una última acotación: la participación social se desenvuelve en un “proceso social sustentado en las necesidades y motivaciones de las personas las cuales expresan la real capacidad de asociarse, comunicarse, actuar y transformar la realidad” (Arias, 2002:16).

3. El interés y la *praxis* en historia: las respuestas de los estudiantes

Partiendo de una serie de objetivos generales y específicos que, mediante una síntesis, trataremos de comunicar lo más claro posible, presentamos la urgencia de conocer las representaciones de los estudiantes secundarios y universitarios sobre el papel otorgado a la enseñanza/aprendizaje de la historia en la construcción de identidades culturales, estimulando

la reflexión y el autoconocimiento, para luego obtener una serie de conclusiones que sirvan a la comunidad, fomentando la búsqueda de la propia identidad colectiva e individual.

Con motivo de la elaboración de la presente investigación, en este punto, fue menester capitalizar los saberes y conocimientos fundados, con el fin de ponerlos en práctica en el desarrollo de las actividades impartidas en las escuelas secundarias, para lograr el objetivo de acercarnos a los estudiantes con propuestas sencillas de trabajo, sobre sus propias representaciones ligadas a lo que significa para ellos el estudiar historia, e incentivando, a que los mismos, se expresen en función de sus formas de percibir la sociedad, de construir una panorámica del lugar que otorgan a la historia en la experiencia directa, es decir, en el transcurso de su vida diaria. La modalidad elegida para trabajar fue seguir las características de los grupos, proyectando actividades dentro o fuera de la escuela, buscando la interrelación/interpelación entre áreas y disciplinas mediante disparadores que nos permitan encontrar posibles respuestas a los problemas enunciados, instrumentando estrategias generadoras de espacios, destinados al conocimiento de los intereses personales: los gustos, destrezas, aptitudes y habilidades de los estudiantes en la disciplina histórica. Dicho esto, pasaremos a detallar los resultados obtenidos, comenzando por la instancia previa del taller con los docentes, graduados y estudiantes de historia de la facultad, para situarnos luego en el material heurístico recolectado en distintos establecimientos secundarios radicados en Concepción del Uruguay.

El primer encuentro consistió en un taller de reflexión, con eje en el interrogante ¿para qué enseñamos historia? Se trató de lograr que los participantes conozcan a fondo la problemática y su importancia, concientizando sobre el modo de trabajar en el campo educativo en general e incitando, que los mismos interactúen en las diferentes actividades propuestas. Un segundo encuentro, se enmarcó en la incógnita teórica y práctica de ¿para qué aprendemos historia? Se contó en esta oportunidad con un comunicado de prensa, una planilla de inscripción con firma de los inscriptos, un programa tentativo de los encuentros, conteniendo el material bibliográfico abordado, un buen número de *power points* armados por el equipo de trabajo y otro tipo de actividades aleatorias. Los resultados esperados fueron satisfactorios, pero fundamentalmente lo fue en la búsqueda de respetar el punto de vista del “otro”, en los debates suscitados y en las capacidades de superación personal de los presentes. En el último encuentro, se debatió la responsabilidad social sobre la enseñanza de la disciplina, articulándolo con una actividad teatral destinada a toda la comunidad, la cual ameritó y activó la polifonía de voces con sus respectivas opiniones personales.⁴

El segundo tramo del PEU, comprendió un trabajo de campo en las escuelas, en los meses de Marzo y Abril. Se acordó un primer encuentro en la Facultad, con los interesados en formar parte de esta instancia, con motivo de pautar las instituciones escolares en que se desarrollarían las actividades, esto es años y cursos a visitar, y el organigrama que se pondría en práctica en dichos establecimientos, argumentando el porqué de la elección, sustentada principalmente, en que los sujetos de las escuelas, se mostraran interesados de participar en forma crítica. Lo importante fue tratar de conjugar la teoría con la práctica, donde los sujetos centrales fueran los estudiantes y sus aportes respecto al “para qué” estudiamos historia. Vale traer a colación, una vez más, en lo que a impacto organizacional se refiere, se parte del concepto de responsabilidad social (Vázquez, 2011; Beltrán-Llevador, Iñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014), poniendo énfasis en los aspectos laborales, hábitos de vida cotidiana, en valores vividos y promovidos intencionalmente o no, pero que afectan a las personas y a sus familias en la construcción diaria de ciudadanía y en la consolidación de la democracia. Fue relevante cuestionarse qué tipo de conocimiento histórico social se produce, para qué y para quiénes; qué conocimientos se debe producir y cómo difundirlos para atender a las carencias cognitivas que inciden en el grado de desarrollo social del país. Por último, el impacto se

vinculó a la familiaridad de la universidad con actores externos y el uso de su capital social en la promoción del desarrollo humano sostenible.

Retomando la dinámica obtenida en las instituciones de nivel secundario, se pretende ahora exponer algunas debilidades y fortalezas presentadas, contrastándolas con los *a priori* de este proyecto, mostrando los datos recolectados a partir de una encuesta directa a estudiantes del nivel secundario. Antes resulta sustancial subrayar que las instituciones mencionadas corresponden a variadas zonas geográficas y condiciones sociales/infraestructurales de la ciudad de Concepción del Uruguay. Unas pertenecen al Ciclo Básico Común (CBC), como por ejemplo: la Escuela Secundaria N° 26 “Bicentenario”, el histórico Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza”, la E.E.T. N° 2 “Francisco Ramírez y la Escuela Secundaria N° 9 “América”. En éstas se trabajó con el tercer año, con la salvedad del Colegio del Uruguay que ofreció su primer año de la escuela secundaria. Por otra parte, fueron visitadas también ciertas instituciones del Ciclo Superior, como la Escuela Secundaria N° 7 “Héroes de Malvinas” de la localidad rural de Caseros (en un cuarto año), la Escuela Secundaria N° 6 de Jubileo (Departamento de Villaguay) en cuarto año y quinto año –ambos cursos de división única– y la Escuela Normal Superior “Mariano Moreno” en quinto año.⁵ El criterio de selección intentó cubrir el mayor radio posible de la ciudad. Hay escuelas radicadas en el centro de la localidad uruguayense (como el Colegio del Uruguay, la E.E.T. N° 2 y la Escuela Normal), con una enorme matrícula e identificación con el patrimonio histórico de la región; otras escuelas mal denominadas “periféricas” (Escuela América y la Escuela Bicentenario) que se ubican al norte de la ciudad, con menor cantidad de estudiantes pero insertas en serios problemas sociales, y por ende, con singulares demandas edilicias e institucionales; las escuelas restantes se encuentran en zonas rurales, relativamente alejadas de los centros urbanos, las cuales, por su condición geográfica mantienen una matrícula “congelada” y los estudiantes tienen un vínculo inter-claustro más estrecho entre sí y con el personal docente. Por lo cual, las representaciones en cada uno de los casos serán diversas. No obstante, se pondrá énfasis solamente en el armado de las generalidades, dejando para otra oportunidad, una descripción minuciosa y metódica de las heterogeneidades avistadas.

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre la empatía por la asignatura Historia, en su gran mayoría se mostraron con mucho interés hacia aquella disciplina. A los estudiantes de mayor edad como los de menor rango etario, aparentemente les interesa en buena medida el conocimiento histórico (63 en total), superando con creces, en cantidad numérica, a los que no demuestran gran entusiasmo, ya sea porque la asignatura les parece aburrida (16 estudiantes) o porque no encuentran una utilidad inmediata y/o sentido alguno al estudio de tal disciplina (11 estudiantes). Estos números son más notables, cuando se estima parcialmente la *praxis* histórica, casi un 60% de los encuestados (51 en total) consideraron que servía “de mucho”, prevaleciendo sobre los que contestaron que “no servía para nada” (sólo un 2,2%) y a los que respondieron “un poco”, esto es el 36,41% (36 del recuento total). Desde luego, las cifras arrojadas por los adolescentes, dejan entrever el sentido útil de la historia, en el afán de fortalecer como protagonistas no responsables del pasado pero sí del futuro. Es factible suponer que la negación a aprender historia suele ser consecuencia de una mala “transposición didáctica”, la cual comprende el proceso que transforma el conocimiento científico en un conocimiento adecuado a las particularidades de la vida escolar. Sumado a tres factores ligados “a las dificultades contextuales: a la visión social de la historia, a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia y, por último, a la tradición y formación de los docentes” (Prats, 2000:2).

Otra pregunta fue ¿qué tan interesante resulta la historia en el nivel secundario? Para un 63,70% es “interesante”, para un 16,18% es “aburrido” en tanto que para un 11,12% resulta “sin interés”. En los casos analizados, es evidente la importancia del docente a cargo de su curso, en estimular o desmotivar a los estudiantes, no solo en la aprehensión de conocimientos y contenidos teóricos, sino también, en la exploración de nuevas herramientas conceptuales de

aprendizaje para así poder contextualizar de una mejor manera el periodo estudiado. Ante la pregunta ¿cómo estudian los estudiantes uruguayenses la historia?, un 54,60% respondió que lo hacía a partir de las “clases del profesor”, un 21,23% de “libros”, y un 15,17% de “computadoras”.

Antes de profundizar en esto hay que aclarar una salvedad digna de ser mencionada. No se encontraron grandes diferencias en los cursos del CBC respecto de los del Ciclo Superior, en cuanto a las “clases del profesor” como base para estimular/obstruir el gusto/desanimar a los adolescentes por el área temática comprendida por la historia. Lo que sí es verificable es cómo el libro constituye todavía una herramienta interiorizada primariamente por los cursos del Ciclo Superior, mientras en los del CBC, en cambio, la computadora es la herramienta predilecta con su inagotable fuente de recursos disponibles para el acceso a la información: videojuegos temáticos, redes sociales, música, aplicaciones cibernéticas, etc. De hecho, otras de las preguntas incorporadas en las encuestas, pero que finalmente fueron excluidas de los gráficos, era con qué asociaban el estudiar historia. Sobresalen que los estudiantes lo asocian con un libro (62 casos registrados) o con memorizar “datos y fechas”, por lo que puede afirmarse que el libro de texto comprende una variable hegemónica en los primeros años de la escuela secundaria.⁶

Por último, en un enfoque analítico más reducido, queda por determinar la perspectiva que tienen los adolescentes, en particular las representaciones de los estudiantes del nivel secundario sobre la construcción de la historia. Ante la pregunta ¿quiénes construyen la historia?, los porcentajes fueron: 62,69 (“toda la gente”), 24,27 (“personajes del pasado”), 4,4 (“los políticos”) y 0 “los profesores”. Vemos positivamente que supere la mera reproducción de vida materializada en “los personajes del pasado” o en los “grandes personajes” (solo 4 estudiantes eligieron esta opción).⁷ Llama la atención, en cambio, la nula imagen del profesor como creador del relato histórico, percibiéndose más bien como un mediador o un “novelista” de los acontecimientos sin ningún tipo de intervención en los hechos; tal manifestación equivale a todas las edades prácticamente sin excepción. Se vislumbra que la enseñanza de la disciplina histórica está asociada a clases que siguen siendo expositivas/conductistas, en las que comúnmente se resalta un “relato de objetividad”, una insostenible neutralidad valorativa y la constante racionalidad invocada por el conocimiento científico; manipulando todo tipo de objetos físicos, símbolos, ideas, conceptos o imágenes según las efemérides, batallas, los líderes o personajes políticos importantes que se resaltan en clases donde se suprime el espacio para el debate. Algo que contrasta con las condiciones discursivas que han hecho posible el surgimiento de las ciencias humanas, entendiendo que éstas son efecto de una mutación en las estructuras cognoscitivas, una suerte de *a priori* históricos (inconscientes para sus usuarios) en cuyo interior y a partir de los cuales se organizan los procedimientos cognoscitivos de las ramas del saber en un determinado tiempo histórico (Foucault, 1969; 1976). A modo de cierre, la lectura del libro comprende indefectiblemente una “autoridad” en los estudiantes para el “descubrimiento” de la historia.

Todo esto nos lleva a pensar en las consecuencias de un determinado universo conceptual, lo que resulta una tarea ineludible para los docentes.

Reflexiones finales

El presente artículo concluye en su afán de aproximar una respuesta verosímil a los objetivos suscitados en nuestra introducción. Nuestra hipótesis más general representa, por lo que pudimos apreciar a lo largo de las distintas instancias de trabajo, que la enseñanza de la historia lejos está de recluirse en una mera reproducción y canonización de acontecimientos ejecutados por “grandes hombres”, en el sentido más universal de la palabra, abarcando en sus épicas hazañas un común nomenclador de la realidad social. A diferencia de ello la

representación adoptada mayoritariamente por los estudiantes, apuesta a una libertad teórica que se articula a una transposición didáctica más inclusiva. Esto no equivale a ponderar la situación actual en su conjunto, guiándonos por los datos expuestos, pero fundamentarían el abandono “para siempre” de los mensajes ficticios que carecen de reflexión, comprensión y criticidad. Éstos evitan un ámbito de debate y análisis de la realidad histórica, que permanece estancada ciegamente en el dogma de la Modernidad, es decir, la actitud plenipotenciaria de divulgar el discurso eurocéntrico de antaño: el individuo simple, aparece solo en la historia como resultado de las acciones de los grandes personajes.

En tanto, los estudiantes necesitan el respaldo docente para resolver las ataduras de una historia “aburrida” o “sin interés”, anacrónica para los tiempos actuales. Sobre esta proposición, se hace referencia a los números arribados específicamente a través de las preguntas y a las productivas charlas establecidas en los cursos visitados (una minoría de estudiantes activos en el campo de la educación de Concepción del Uruguay). Llegamos a la conclusión de que es ineludible privilegiar, hoy en día, una historia de aquellos que han sido ocultados, olvidados, invisibilizados; transmitir una historia social “desde abajo”, donde se gesta para los estudiantes la *praxis* y construcción del conocimiento histórico. De este modo, algo queda parcialmente aclarado por esta investigación: “toda la gente” reconstruye, revitaliza y actualiza con nuevas significaciones el pasado, comprendiendo una intervención en la construcción *per se* de la historia, no vista solamente como una consecuencia innata de su estudio sino como una responsabilidad social de involucrarnos (en función de los comentarios de los propios estudiantes) en la “arqueología” del saber histórico, es decir, su legado a generaciones posteriores.

Como en toda producción académica los temas no están cerrados. Quedarán pendientes, por supuesto, múltiples vetas de estudio para avanzar en el conocimiento de las representaciones sobre la enseñanza de la historia. Todas estas aristas requieren ser mejor conocidas y buscar elementos probatorios para ser comprobadas. En ese sentido, esperamos que el trabajo que aquí se presenta, genere al menos un buen punto de partida para satisfacer dicha demanda.

Bibliografía

- Arias, H. (2002). *Estudio de Comunidades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Beltrán-Llevador, J.; Iñigo-Bajo, E. & A. Mata-Segreda (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Universia*, V(14), 3-18.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. En Aisenberg B. & S. Alderoqui (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & M. Montanero (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 2(20), 133-142.
- Catelotti, K. E. & M. F. Pepey (2015). Las concepciones previas de los estudiantes del Profesorado frente al inicio del trayecto de formación docente: ¿Qué es y qué hace un Profesor en Historia? *Revista de Historia*, 16, 126-147.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber: Histoire de la Sexualité (I)*. París: Gallimard.
- Lander, E. (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lanteri A.; Cuadra Centeno, P. & V. Airolo (2008). La construcción y deconstrucción de la Memoria, deshaciendo los caminos del sentido común y las ideas hechas a partir de una experiencia de extensión universitaria. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 12, 193-204.
- Morin, E. (2000). Identidad nacional y ciudadanía. En Gómez García, P. (Coord.). *Las ilusiones de la identidad* (17-28). Madrid: Cátedra.

Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la educación*, 5(13), 38-51.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 1-10.

Universidad Nacional de San Luis (2009). Síntesis de los proyectos de extensión universitaria. Recuperado de www.unsl.edu.ar/~webseu/sint-proy-2009-2011.doc

Universidad Nacional de Tres de Febrero (2014). La Universidad y La Escuela Media CUCA. Recuperado de www.graduados.utn.edu.ar/metropolitana_extension/.../files/.../81.docx

Vázquez, S. G. (2011). Mitos y objetivos de la responsabilidad social universitaria. *Boletín IESALC*, 214, 1-6.

Notas

¹ Hemos presentado un avance de este artículo en el “VI Congreso Regional de Historia e Historiografía” convocado por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en la ciudad de Santa Fe en Mayo de 2015. Agradecemos inmensamente a la Dra. Mariela Coudannes por los comentarios realizados en aquella oportunidad y las sugerencias brindadas en la edición del presente artículo.

² El título del proyecto es “La Extensión y la Escuela Media”. Existen otros programas ligados a la experimentación estética y la creación artística, naturalmente, con menor influencia en la problemática que aquí nos convoca.

³ Aquel equipo de trabajo, se ocupó de la elaboración de dos cuadernillos de contenidos, fuentes y actividades, sobre las invasiones inglesas, orientados a los 8º y 9º años de la EGB y al nivel Polimodal. A tal fin, y pensando en la inclusión de toda la comunidad local, se realizaron actividades de extensión como charlas, cine-debate, cursos temáticos y cuadernillos didácticos. En simultaneidad, se preparó una charla para reflexionar con los alumnos sobre el rol del historiador y la construcción de su discurso.

⁴ Estos encuentros se concretaron en la misma institución que aprobó la puesta en marcha del proyecto: Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales/Sede Uruguay. La obra teatral fue “Exámenes” de la difundida guionista Nelly Fernández.

⁵ Fueron registrados 90 estudiantes en total que respondieron a su criterio frente a nuestra presencia y a la de los profesores de Historia de su curso. Agradecemos a todos ellos por su disponibilidad y cooperación en el trabajo áulico y extra-áulico.

⁶ Tan solo cinco estudiantes asociaron la enseñanza de la Historia con “una almohada”, esta última posibilidad fue insinuada para contemplar una respuesta sincera y sin eufemismos de los estudiantes.

⁷ Entre los personajes “ilustres” del pasado, los estudiantes optaron –como una consigna opcional en la encuesta– en el siguiente orden: Justo José de Urquiza (algo obvio en esta provincia), Juan Domingo Perón, José de San Martín, Manuel Belgrano, Adolf Hitler, Alejandro Magno, Napoleón Bonaparte y otros tantos más, de acuerdo generalmente a las temáticas que habían abordado en años anteriores ya sean: la Segunda Guerra Mundial, Historia de Grecia, Historia Argentina contemporánea, Revolución Francesa, etc. Algo para destacar y profundizar en otra oportunidad, es el apego a determinadas “marchas” o himnos provinciales/nacionales mencionados en la encuesta, de los principales temas musicales relacionados con la disciplina histórica. Muy pocos, en cambio, aventuraban arriesgar canciones populares. Entre las marchas más elegidas figuran: “la marcha Peronista”, la de “San Lorenzo”, la de Malvinas; y entre los himnos están: el Himno Nacional Argentino y el Himno de la Provincia de Entre Ríos.