

Los saberes de la historia política en la residencia docente: nuevas perspectivas, ¿nuevas prácticas?

por *Mariano Campilia y Matías Druetta*

Universidad Nacional de Córdoba

mlcampilia@hotmail.com, matiasdruetta@hotmail.com

Recibido: 12/08/2019 - Aceptado: 15/10/2019

Resumen

Compartimos avances de investigación donde nos preguntamos acerca de los saberes de la historia política que ponen en juego los practicantes durante la residencia docente. Es decir, cuáles son los posicionamientos teóricos que asumen al elaborar su propuesta de enseñanza y de qué manera se expresan en la práctica. Indagamos acerca de la enseñanza del pasado histórico desde la perspectiva de la Nueva Historia Política buscando reconocer y poner en tensión los alcances y limitaciones que presentan las propuestas respecto a esta dimensión particular del conocimiento histórico. Al pensar qué, cómo y para qué enseñar, los residentes ponen en juego enfoques teórico-metodológicos. Pretendemos en ese sentido, visibilizar los acercamientos, tensiones y/o distanciamientos entre los supuestos teóricos y sus prácticas. En este sentido, buscamos dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué vínculos se establecen con el pasado desde la dimensión política? ¿Cómo se trabaja la dominación, el poder, el conflicto, las resistencias, la intervención en el espacio público, la relación Estado-sociedad civil, los actores sociales, etc.?

Palabras clave

saberes docentes, enseñanza de la historia, Nueva Historia Política

The knowledge of political history in the teaching residence: new perspectives? new practices?

Abstract

We share research advances where we ask ourselves about the knowledge of political history that practitioners put into play during the teaching residency. That is, what are the theoretical positions they assume when preparing their teaching proposal and how they are expressed in practice. We inquire about the teaching of the historical past from the perspective of the New Political History, seeking to recognize and stress the scope and limitations of the proposals regarding this particular dimension of historical knowledge. By thinking what, how and what to teach, residents put theoretical-methodological approaches into play. In this sense, we intend to make visible the approaches, tensions and / or distances between the theoretical assumptions and their practices. In this sense, we seek to answer the following questions: what links are established with the past from the political dimension? How do you work domination, power, conflict, resistance, intervention in the public space, the relationship State-civil society, social actors, etc.?

Keywords

teaching knowledge, teaching history, New Political History

Introducción.

El Proyecto de Investigación¹ del que formamos parte indaga sobre las particularidades de la formación inicial de residentes del profesorado en Historia. Fundamentalmente, se busca identificar cuáles son los saberes que requieren para sus propuestas y de qué manera resuelven los principales desafíos en las prácticas.

La conceptualización de esos saberes ha dado lugar a la elaboración de múltiples tipologías (saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciales) en función de su naturaleza epistemológica, tipo de formalización, instancias de apropiación, nivel de explicitación y función que cumplen, entre otras. Más allá de las diferencias, los autores trabajados en el proyecto de investigación expresan coincidencias en cuanto al carácter social, plural, histórico y contextual de estos saberes; concuerdan, también, en la existencia de tensiones entre algunos de ellos (explícitos-implícitos; académicos- experienciales).

Esa problemática refiere en nuestra investigación, específicamente, a la enseñanza de la Historia Política, pero sin dudas excede ese marco y se constituye en algo que atraviesa el ejercicio profesional de cuantos actuamos en procesos de enseñanza. El posicionamiento teórico desde el cual se fundamenta el trabajo no sólo constituye un referente analítico, sino que se conforma como un condicionante, en la medida en que ofrece modos de abordajes de los fenómenos desde ciertas categorías.

El análisis debe posibilitar la relación entre, por una parte, los objetos de estudio y, por otra, la potencialidad de visibilizarlos como tales en el marco de un cierto horizonte de intelección. Los riesgos de esa forma de abordaje estarían en no poder afrontar el desafío de tal relación y simplificarla, modelizando, adaptando el referente empírico a cierto modelo analítico o, al revés, construir discursos meramente descriptivos, sin potencialidad significativa. En tal sentido, ninguna teoría es general y para cualquier investigación debe configurarse un utillaje, un artefacto artesanal, casuístico, que dependerá del emplazamiento en la *episteme* que asuma el investigador.

La presente investigación se realiza en base a propuestas de enseñanza elaboradas por practicantes del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba. Los espacios donde estos estudiantes desarrollaron sus prácticas fueron escuelas secundarias públicas de la capital provincial durante los años 2011, 2013 y 2015.

Para este análisis hemos seleccionado propuestas correspondientes al espacio curricular Historia de 5° Año (Ciclo Orientado) de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, en relación a los contenidos establecidos curricularmente para el periodo de la historia argentina comprendido entre la autodenominada “Revolución Libertadora” (1955-1958) y la llegada al poder del tercer gobierno peronista (1973). La muestra tiene un carácter aleatorio, ya que las planificaciones fueron seleccionadas al azar.

En relación a la dimensión teórica, la caja de herramientas a utilizar, se configura a partir de las discusiones presentes en el campo de la enseñanza acerca de lo que se entiende por saberes.

1. Los saberes docentes.

Es en las voces de los/as practicantes donde buscamos indicios de respuestas, metáforas personales de significados. Asumimos así una postura teórico-metodológica desde la cual no se pretende encontrar resoluciones invariantes, sino recuperar la palabra y la mirada del otro para reconocer sus propias posiciones. Esto enmarca nuestra búsqueda, que renuncia a pretensiones de objetividad y que reconoce sus límites en una apuesta reflexiva, promoviendo interpelaciones permanentes.

Sabemos que, en la práctica docente, se construyen y transmiten distintos saberes. El estudio de esta dimensión resulta fundamental para comprender los procesos de enseñanza, ya que ellos participan en la definición y selección de los conocimientos transmitidos en el espacio escolar. En esas prácticas están presentes no sólo sus contenidos académicos, sino también aquellas lógicas experienciales, de constitución subjetiva, construidas a lo largo de trayectorias y *habitus* en el

marco de su tarea -y que, de algún modo son invisibilizadas, operando como sentido práctico-.

La mayoría de los autores trabajados coinciden en señalar el carácter social, plural, histórico y contextual de estos saberes. En ese sentido, Tardif plantea el carácter múltiple y heterogéneo del saber de los docentes, en el que incorpora saberes disciplinarios, profesionales y curriculares (Tardif, 2009:29).

Hacemos hincapié aquí en aquellos saberes que se construyen durante la formación inicial, combinando conocimientos procedentes de las lógicas disciplinares con saberes y conocimientos del campo pedagógico-didáctico. Siguiendo a Shulman (2005), forman parte del “conocimiento base” -es decir, del conjunto de conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia- los siguientes:

- el conocimiento del contenido, como el conjunto de saberes específicos de la disciplina. Aquí nos referimos puntualmente a los conocimientos sobre las diferentes perspectivas historiográficas; y
- el conocimiento didáctico del contenido que relaciona la disciplina y la didáctica posibilitando la comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se exponen para su enseñanza tomando en cuenta los diversos intereses y capacidades de los/as estudiantes.

Para Shulman (2005), el/la docente debería conocer la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina. Debería comprender teorías alternativas de interpretación y crítica, y la manera en que éstas podrían relacionarse con aspectos del currículo y de la enseñanza. En este caso, nos centraremos en los modos en que los/as practicantes se posicionan en relación a las diferentes perspectivas teórico-epistemológicas y las resignifican para la enseñanza. Haremos hincapié en los saberes de la historia política que se ponen en juego en la práctica docente, considerando como recorte de análisis los procesos históricos en Argentina a partir del período de inestabilidad política que se abre con el derrocamiento de Perón.

A modo de hipótesis sostenemos que sin un conocimiento de herramientas pedagógico-didácticas no es posible generar propuestas de enseñanza significativas. Asimismo, este tipo de propuestas requieren que las/os docentes posean saberes disciplinares, entendiendo por tales los principales enfoques historiográficos, los debates académicos, las redes conceptuales de las teorías, los significados que cada perspectiva tiene acerca de los usos narrativos de los conceptos, etcétera, dado que:

La manera en que esta comprensión se comunica transmite a los estudiantes qué es esencial en una materia y qué es periférico. Frente a la diversidad de sus alumnos, el docente debe tener una comprensión flexible y polifacética, que le permita poder impartir explicaciones alternativas de los mismos conceptos o principios. Los profesores también comunican, conscientemente o no, ideas acerca de las maneras de obtener el conocimiento en un campo, además de una serie de actitudes y de valores que influyen notablemente en la comprensión de sus alumnos. (Shulman, 2005:12)

En la búsqueda de aquellos indicios acerca de los sentidos que los/as practicantes le atribuyen a la enseñanza de la historia, centramos nuestra mirada en los informes finales de carrera del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba, los cuales constituyen reflexiones de los/as protagonistas sobre los posicionamientos teórico-conceptuales en los que sustentaron—o intentaron sustentar— su intervención docente. Encontramos también huellas de su construcción metodológica, sus concepciones sobre la disciplina y las dimensiones de la historia que consideraron centrales para ser enseñadas.

Los informes finales constituyen una fuente de investigación muy valiosa dado que arrojan información sobre los desafíos, tensiones, logros y reflexiones de los/as practicantes acerca de su residencia. A partir de ellos podemos acceder no solo a los posicionamientos teórico-epistemológicos, sino también a los registros de lo que sucedió en las clases, los usos lingüísticos, las interacciones, la forma del contenido, los materiales de lectura y recursos elaborados para llevar a cabo la propuesta de intervención e, incluso, a los dispositivos de evaluación.

Al pensar qué saberes disciplinares enseñar, cómo y para qué enseñarlos, los/as practicantes tomaron posturas sobre los fundamentos teóricos que sustentaron su intervención didáctica. Entendemos que no existe una única lectura del pasado, que sea universalmente aceptada y que la complejidad del saber histórico se expresa en una diversidad de perspectivas historiográficas que buscan interpretar y comprender los procesos sociales.

Los posicionamientos teóricos son resultado de sus conocimientos disciplinares, sus representaciones de la realidad, su formación académica, su posición social y su anclaje temporal, por lo que existen concepciones diferentes sobre la Historia y su enseñanza, que se manifiestan en diferentes selecciones de contenidos y distintas maneras de enseñarlos.

Pensar y llevar al aula una propuesta de enseñanza colocó en primer plano los conocimientos y matrices de aprendizajes construidas en la trayectoria académica universitaria de los/as residentes, al momento de tener que definir un posicionamiento teórico-epistemológico sobre la Historia, con el objetivo de ser revisado y reconstruido para la enseñanza.

2. Las perspectivas de la Historia Política.

La enseñanza de la historia se encuentra atravesada por el contexto histórico, las memorias, los medios de comunicación y los desafíos políticos actuales. No podemos eludir que los saberes de la historia política transmitidos en las aulas entran en controversia con debates ya existentes en la sociedad, lo cual nos lleva a plantearnos reflexiones en torno al uso de determinados conceptos políticos tales como dominación, poder, conflicto, resistencias, relaciones Estado-sociedad civil, actores sociales, intervención en el espacio público, entre otros.

Los conceptos de las Ciencias Sociales son constructos históricos, ya que el conocimiento social tiene un carácter temporal y espacialmente anclado. “Un concepto reúne la pluralidad de la experiencia histórica y una suma de relaciones teóricas y prácticas de relaciones objetivas en un contexto que, como tal, sólo está dado y se hace experimentable por el concepto” (Koselleck en Prost, 2001:139). Los conceptos son abstracciones que reúnen la diversidad empírica a partir de similitudes y diferencias, y permiten dar sentido a la diversidad de fenómenos históricos.

Dado que los pensamientos se condensan en conceptos sociales e histórico-políticos, consideramos que es importante entender la relación intrínseca entre concepto, significado y uso, porque “la diferencia en el uso del lenguaje va acompañada de una diferencia en el uso del pensamiento” (Bödeker, 2009:48). En tal sentido es que en nuestra investigación hemos considerado la selección de contenidos conceptuales de la historia política, los sentidos que le dan los/as practicantes y las formas de utilizarlos.

Cuando analizamos conceptos, sentidos y usos, partimos de la consideración de que un concepto no puede entenderse aislado de otros, puesto que forma parte de esquemas teóricos disciplinares. Es fundamental tener en cuenta las relaciones y la trama de significados que se establecen entre los conceptos, ya que sólo adquieren carácter explicativo en el marco de tales redes de relaciones teóricas. (Idem)

Las perspectivas de la Historia Política tradicional se fundamentan en esquemas marcados fuertemente por la política institucional, donde los conflictos, las acciones y las perspectivas de los actores sociales están ausentes. En la enseñanza, estas perspectivas construyen un conocimiento escolar formalizado y naturalizado, que obtura la criticidad.

En cambio, lo que se considera Nueva Historia Política es hoy es un campo vasto, que incluye diversas categorías y aportes teóricos. Sin embargo, es posible identificar rasgos comunes en este enfoque, como la adhesión a una concepción amplia de “la política” o más bien, de “lo político”, que no se reduce a la esfera de lo estatal sino que abarca instituciones, pero también grupos e interacciones múltiples de la esfera societal.

Partiendo de ese sentido amplio de lo político, se entiende que los objetos de estudio de la Nueva Historia Política pueden incluir todos aquellos campos “atravesados por la noción de poder en todas las direcciones y sentidos” (Bourdieu y Martin, 2004:243): el fenómeno electoral, los partidos, las

relaciones interpersonales, las representaciones políticas, los símbolos, los mitos políticos, el discurso, entre otros intereses.

En una referencia escueta de esta Historia Política renovada en Argentina, cabe señalar que tuvo su impacto luego del retorno de la democracia en 1983. La producción historiográfica se centró en estudios sobre el siglo XIX y, paulatinamente, fue incrementando sus manifestaciones en la Historia Argentina reciente. Las investigaciones desde esta perspectiva, posibilitaron una redefinición del concepto de política, a través de un traslado hacia “lo político” para pensar las formas en que puede manifestarse el fenómeno del poder.

La Nueva Historia Política dota a su objeto de una nueva vitalidad, renovando conceptos tales como poder, espacios públicos, estado, nación, actores, élites, mitos o símbolos políticos. La principal diferencia con la manera de concebir la historia política tradicional, es que actualmente se tiene “una concepción amplia de la política que no se reduce a la esfera de lo estatal sino que abarca instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera societal”. Principalmente porque en ella se destaca la idea de que la política no es un reflejo mecánico de las estructuras socio-económicas sino que abarca las instituciones, grupos, movimientos y agentes sociales en particular. “Se pasa entonces del término «la política», que remite a un espacio limitado a lo público estatal, a «lo político», término más ambiguo y por eso mismo más abarcativo” (Aguar, 2003:200).

En este sentido el enfoque multidisciplinar que caracteriza a la Nueva Historia Política, permite buscar nuevas fuentes de información, autorizar otros relatos (literatura, juegos, documentos, imágenes), utilizar técnicas cualitativas y cuantitativas, integrar a todos los sectores de la sociedad, abordar la esfera estatal, indagar sobre los partidos políticos en contraposición con los nuevos formatos, preocuparse por la cultura política, relacionar el imaginario social con la memoria, los ritos y costumbres que materializan prácticas políticas en distintos espacios institucionales formales y no-formales.

3. Los saberes de la Historia Política en la práctica docente.

Recuperando los aportes de Shulman (2005), sostenemos que el conocimiento del contenido es la dimensión central al momento de configurar la propuesta de enseñanza y de sostenerla en el transcurso de las clases.

Al indagar en los insumos de investigación, encontramos una desigual apropiación de saberes disciplinares. Si bien la Nueva Historia Política apareció como fundamento teórico-conceptual de las propuestas de los/as residentes, en la práctica, encontramos algunas conceptualizaciones y usos lingüísticos propios de paradigmas tradicionales de la historia política.

Esta apropiación de los contenidos conceptuales construidos por los/as practicantes a lo largo de su trayectoria académica influyó asimismo en el conocimiento didáctico del contenido. Con ello queremos decir que las propuestas de intervención que analizamos fueron construidas desde una didáctica crítica, considerando el contexto áulico e institucional, la significatividad psicológica, las estrategias adecuadas para el grupo-clase, entre otros aspectos. Sin embargo, las dificultades en torno a los saberes disciplinares incidieron en su organización, representación y exposición durante la práctica.

A continuación recuperamos las voces de algunos de los/as protagonistas de las prácticas docentes –los/as residentes–, en las cuales reconocemos similitudes y diferencias en relación a las perspectivas teóricas desde las que fundamentaron sus propuestas didácticas y su intervención áulica.

Por un lado, identificamos que algunos/as sustentaron su propuesta en una concepción estructurista de la realidad social, recuperando la capacidad de los actores sociales para generar cambios en las estructuras de poder. Sin embargo, lo hacen de una manera general, sin explicitar puntos de contacto claros entre el enfoque teórico y las dimensiones conceptuales y metodológicas de sus propias propuestas:

(...) una historia donde puedan verse las estructuras, pero asimismo la capacidad de agencia de los actores. La capacidad transformativa de los actores en la historia y la capacidad transformativa de nosotros como ciudadanos. (...) Permitió asimismo introducir uno de los conceptos claves de nuestra propuesta, la conflictividad social y política. (Informe Final, 2013, apartado sobre la revisión del posicionamiento historiográfico)

Quisimos también presentar un enfoque donde puedan verse las estructuras, pero asimismo la capacidad de agencia de los actores. (...) Multicausalidad, cambio y permanencia, estructura y agencia, coyuntura y estructura, conflictividad han sido llevadas a las clases (...). (Informe Final, 2011, apartado sobre la revisión del posicionamiento historiográfico)

Por otro lado, ciertas propuestas muestran una preocupación por precisar el análisis teórico-epistemológico de los contenidos seleccionados. Se visibiliza una mayor correspondencia entre la perspectiva teórica elegida y la que pusieron en juego en sus prácticas, junto con una reflexión más profunda acerca de la relevancia y significatividad de este enfoque para una historia escolar:

Consideramos que la Nueva Historia Política nos brindaba las herramientas teóricas necesarias para construir nuestra propuesta. (...) La propuesta pedagógica que presentamos en el mes de julio se sustentó historiográficamente en investigaciones de Marcelo Cavarozzi, Liliana De Riz, Daniel James y Mónica Gordillo. (...) los conceptos claves con los que abordaríamos el período: ‘autoritarismo’, ‘proscripción’, ‘sistema político dual’, ‘parlamentarismo negro’, etcétera. (Informe Final, 2013b, apartado sobre la revisión del posicionamiento historiográfico)

Así, si bien buscamos establecer relaciones entre las distintas dimensiones de los procesos históricos estudiados, creemos que en nuestro recorte las dimensiones política y social tuvieron mayor centralidad. (...) consideramos que nuestra propuesta se centró principalmente en trabajar y problematizar las tensiones y exclusiones sociales y políticas que implicaba el ‘Estado Burocrático-Autoritario’, los sectores perjudicados y beneficiados, así como las consecuencias que esas tensiones y exclusiones tuvieron para el conjunto de la sociedad. (Informe Final 2015, apartado sobre la revisión del posicionamiento historiográfico)

Como señalamos anteriormente, para una mayor precisión en el análisis, seleccionamos algunos de los conceptos centrales de la mirada de la Historia Política renovada, esbozando interpretaciones respecto de cómo fueron trabajadas en la instancia de la práctica y en la posterior reflexión crítica de los/as propios/as practicantes. Algunos informes comparten una perspectiva de la dominación y el ejercicio del poder enfocados en la relación entre el Estado y la sociedad civil. Predomina un enfoque en el cual el Estado aparece como una institución homogénea y hay poco espacio para el análisis de intereses contrapuestos o disputas por el poder en su interior, a partir de la consideración de actores concretos y plurales:

Pr: Crisis del peronismo, en materia económica se encuentra en esta situación, en materia política también hay una gran crisis, partidos políticos, lo cual todo esto va a desembocar en un golpe de Estado... por parte de los diversos sectores que lo llevan a cabo... que se autodenominan Revolución Libertadora que justifican el golpe diciendo que vienen a salvar o proteger la democracia, a liberarla de un autoritarismo. (Informe Final 2011, registro de clase)

Pr: 1955. Libertadora. Sectores. FFAA, Iglesia, Partidos Políticos, todos de acuerdo en derrocar a Perón. Dos problemas económicos (uno cómo resolver la política económica y el otro es que quieren deshacerse del peronismo... peronismo sin Perón. (Informe Final 2011, registro de clase)

En otros casos, el Estado es tomado como un problema y no como un presupuesto, expresión de una red de relaciones, lo que da lugar a una problematización sobre los complejos procesos políticos, los diferentes proyectos, los conflictos a su interior (Sábato, 2007):

Pr: Hoy vamos a trabajar el sistema político dual, la polarización social y los modelos económicos en pugna. (...) el porqué de esta polarización. (...) ¿Qué sectores describe el material que trabajamos? Hay una tensión en las FFAA, hay grupos, los dos antiperonistas, azules y colorados. (Informe Final, 2013b, registro de clase)

Reconocemos que la dimensión del conflicto, entendido como un rasgo constitutivo de las relaciones sociales y punto de partida del cambio social, está presente en la mayoría de los informes que analizamos referidos a la historia reciente argentina. Sin embargo, el conflicto se trabaja en algunos casos casi exclusivamente referido a situaciones de grandes protestas sociales, como el Cordobazo:

La idea es que ahora veamos el Cordobazo (...) aquí la movilización se venía llevando a cabo en mayo en los diferentes puntos del país. (...) Explico las causas que llevan a la protesta: la anulación del sábado inglés, las quitas zonales. (...) Luego, la sociedad misma va a empezar a radicalizarse. (...) El acontecimiento conmovió inmediatamente la esfera política nacional, el impopular gobernador Caballero tuvo que dejar el poder y la posición del régimen comenzó a ser seriamente cuestionada. (Informe Final 2011, registro de clase)

La concepción teórica de las producciones analizadas expresa una noción más amplia de la política, para explicar que las relaciones de poder atraviesan al conjunto de las prácticas sociales. El poder no viene simplemente desde arriba y no solo tiene que ver con las instituciones políticas formales. Al decir de Foucault, “el poder está en todas partes y se encuentra en todas las relaciones” (Foucault, 1977):

Cultura de resistencia (...). Parlamentarismo negro. (...) Ya desde 1959 aparecieron grupos armados: dos vertientes ideológicas. (...) Cordobazo para explicar la crisis del régimen. (Informe Final, 2013b, registro de clase)

Señalo los tres presidentes para esta etapa y adelanto que vamos a ver que cada uno pertenece a una corriente distinta de las FFAA y que eso se va a reflejar en distintas orientaciones económicas. Pero que sin embargo los tres sectores van a tener ciertos objetivos comunes que dan lugar al golpe de Estado de 1966. Representan corrientes distintas... Vamos a verlo después... FFAA no son homogéneas... igual hay acuerdos... (Informe Final 2015, registro de clase)

Aquellos/as practicantes que logran una mayor apropiación de la concepción amplia de lo político, incorporaron como contenidos de sus clases los mecanismos de poder y de resistencia en sus expresiones institucionales y extra institucionales, tal como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Explico aquí la radicalización posterior que se inicia post Cordobazo. (...) confluencia de motivos: reacción contra un sistema político (...), existencia de una cultura políticamente activa y políticamente letrada. (...) Aparición de mecanismos informales para la exteriorización de la protesta y de medidas de acción directa (...) subvierte autoridad y propiedad de las plantas, autonomía y democracia de base. Radicalización de la vida política, aparición de la izquierda, cambio en la dinámica de la política obrera. (Informe Final 2011, registro de clase)

Pregunto qué pasa con los peronistas a partir del 55, porque el derecho a elegir a sus representantes les va a ser negado (...). Y entonces se les negaba el acceso al Estado y a las instituciones estatales como el parlamento y tampoco se podían organizar en partidos políticos. Pregunto qué va a pasar con los peronistas, si van a quedar como un actor pasivo políticamente durante todo este período.

Pr: Pregunto si alguna vez escucharon hablar de la resistencia peronista.

Al: Dicen que sí.

Pr: (...) los peronistas se van a ver obligados a expresar sus demandas de forma extra institucional.

Al: Huelgas, tomas de fábricas.

Pr: (...) Esto se denominó sistema político dual. (Informe Final 2015, registro de clase)

Consideraciones finales.

Una de las razones que nos llevó a interrogarnos acerca de la enseñanza de la Historia Política durante la residencia docente, se vincula con las recurrencias que encontramos a lo largo de los últimos años de acompañamiento y de tutoría en las prácticas de los/as estudiantes del profesorado.

Identificamos recurrencias en el sostenimiento de esquemas conceptuales posicionados en los aportes teórico-epistemológicos de la Nueva Historia Política. En este marco, nos resultó significativo indagar acerca de la coherencia, las tensiones y/o desafíos para sostener conceptualizaciones, significados y usos entre lo que se propuso y lo que sucedió en la práctica áulica.

Recordemos que -como plantea Bödeker (2009)- no es posible entender los conceptos de manera aislada, sino que sólo adquieren carácter explicativo en el marco de redes de relaciones teóricas. Y pensamos que si los esquemas teóricos disciplinares a partir de los cuales trabajan los/as practicantes no son lo suficientemente reflexionados y sólidos, se vuelve un desafío poder romper con concepciones tradicionales que han estructurado tradicionalmente la historia escolar.

Saliendo del plano de la fundamentación y selección de los contenidos, encontramos que los/as practicantes enseñaron la Historia Política de diferentes maneras. En algunas clases se presentaron los contenidos como verdades incuestionables y absolutas. Esto representó un distanciamiento entre los posicionamientos teóricos propuestos y la práctica áulica. Ello dificultó la generación de espacios de reflexión con los/as estudiantes acerca del autoritarismo y de las potencialidades de la democracia como régimen político deseable.

Asimismo, otra problemática recurrente residió en que hubo escasos momentos en que se problematizó la vinculación pasado-presente en el ámbito de lo político. Esto no es menor ya que constituye una herramienta clave para interpelar a los/as estudiantes y se vincula con los sentidos otorgados a la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Un avance importante de los trabajos finales fue que recuperaron el acontecimiento y su capacidad explicativa –sobre todo, al enseñar el Cordobazo–, lo cual representa una estrategia clave para favorecer la comprensión de las capacidades y limitaciones de la acción colectiva. Es decir que se construyeron explicaciones que no se redujeron a los grandes hombres o las rígidas estructuras.

Subyace, en definitiva, una concepción de las relaciones de poder como constructos sociales, habilitando a pensar prácticas de transformación a partir de la intervención social. Además, dar visibilidad a la acción colectiva de los/as desfavorecidos/as a través de estos acontecimientos significa también colaborar en la deconstrucción de la idea de que la historia la hacen *otros*, generalmente poderosos, políticos y militares. Esto es fundamental si pretendemos que los/as estudiantes puedan verse como ciudadanos/as con conciencia histórica y política.

Bibliografía

- Aguilar, L. (2003).** El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada? *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 1, 195-215.
- Bödeker, H. (2009).** Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas. *Historia y Grafía*, 32, 131-168.
- Bourdé, G. & Martin, H. (2004).** *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1977).** *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Plá, S. (2005).** *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdez.

Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la Historia*. Madrid: Frónesis/ Cátedra/ UV.

Sábato, H. (2007). La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada. En: Palacios, G. (coord.). *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo XIX* (85-94). México: El Colegio de México.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Notas

¹ Artículo inscripto en el Proyecto de Investigación “*El campo de la enseñanza de la Historia. Saberes, conocimientos y prácticas desde las aulas de Córdoba*”, radicado en SECyT UNC-CIFFyH dirigido por la Lic. Susana Ferreyra, co-dirigido por la Prof. Nancy Aquino