

GONZÁLEZ, María Paula, *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*, Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines (Argentina), 2018, 157 páginas, ISBN 978-987-630-331-6<sup>1</sup>

La publicación de la investigación monográfica *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas* supone una aportación de notable interés para los especialistas en la enseñanza de la historia pero también para los procedentes de otras áreas de las ciencias de la educación, al permitirnos adentrarnos “desde abajo” en el día a día de las aulas de educación secundaria. La autora del libro, la profesora María Paula González Amorena, es investigadora docente adjunta regular en el área de Historia del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) e investigadora adjunta de carrera de investigador científico del CONICET, ambas instituciones argentinas. Especialista en el tratamiento educativo de la última dictadura militar argentina, la autora se sumerge en esta ocasión en una investigación de ámbito mucho más amplio que tiene por *objetivo* “presentar un análisis de los saberes y prácticas [docentes] en la historia como disciplina escolar a partir de la exploración de objetivos, contenidos, actividades y materialidades, y el análisis de sus cambios” (11). Ciertamente, la pretensión, ambiciosa y del todo necesaria para la mejora de la educación histórica y ciudadana, es abordar de forma panorámica la enseñanza de la historia visibilizando las respuestas –no siempre escuchadas– que dan los docentes de secundaria a las grandes preguntas que giran en torno a la misma: para qué enseñar historia, qué historia enseñar y cómo enseñarla.

María Paula González parte de un *marco teórico* plural que le facilita la realización de un matizado estudio “desde abajo” o, si se quiere, desde lo cotidiano, de la enseñanza de la historia en las aulas actuales. Por un lado, bebe de trabajos realizados desde el ámbito de la Didáctica de la Historia, con particular influencia de las muy interesantes investigaciones atentas a los “saberes y prácticas docentes y escolares en el cotidiano escolar”. Una línea particularmente desarrollada en Brasil (por autores como Rocha, Magalhães o Monteiro) y, aunque en menor medida, en la propia Argentina (Finocchio, Billán o Massone), que huye, para bien, de las visiones cientifistas, cuantitativas, descriptivas, “desde arriba” y “desde fuera” del aula demasiado frecuentes en esta área académica –y en gran medida en el conjunto de las ciencias de la educación–. Por otro lado, y en coherencia, la investigación pretende “hacer explícita una mirada, un ‘modo de ver’, que recupera los aportes de la historia de la educación y la historia cultural” (11). A tal fin, se vale de –y cruza y

---

<sup>1</sup> Puede adquirirse y acceder libremente a la versión pdf en: <https://ediciones.unqs.edu.ar/libro/la-ensenanza-de-la-historia-en-el-siglo-xxi-2/>

reinterpreta- perspectivas, autores y conceptos como cultura escolar (Viñao, Vidal), cultura docente (Escolano), disciplinares escolares (Chervel, Julia), código disciplinar (Cuesta) o representaciones, prácticas y apropiaciones (Chartier, De Certeau).

Mención especial merecen las *fuentes y metodología* utilizadas por la autora en su investigación empírica, las cuales presentan una enorme riqueza y pertinencia con los objetivos y el marco teórico de los que parte. Para empezar, conviene precisar el dónde y el cuándo de la investigación. Espacialmente, la investigación aborda la enseñanza de la historia en la Argentina, aunque acotándola, en coherencia con la atención a lo cotidiano, al ámbito del área metropolitana del Gran Buenos Aires, lo cual no es óbice para que la autora dialogue a lo largo del trabajo con estudios referidos a muy diversos lugares. Del mismo modo, si bien temporalmente se centra en la enseñanza de la historia en la actualidad, valora la transformación abierta por la reforma educativa argentina de los años noventa insertándola en el largo plazo de los siglos XIX y XX, lo cual le permite historizar el presente, apreciando y expresando tanto las continuidades como los cambios en una argumentación que, de hecho, matiza mucho el supuesto fracaso de las “reformas educativas” de finales del siglo XX.

En dichas coordenadas espacio-temporales, María Paula González despliega una metodología cualitativa a partir de una “mirada etnográfica” que le permite “documentar lo no documentado” (Elsie Rockwell), “dar cuenta del trabajo cotidiano” y “hacer visible el saber docente” (12). Desde dicha premisa, si bien tiene en cuenta como contexto de referencia las fuentes “producidas fuera de la escuela”, tanto “político-normativas” (leyes, diseños, etc.) como “pedagógico-didácticas” (publicaciones académicas, libros de texto escolares, materiales digitales de editoriales e instituciones, etc.), prioriza la utilización de las que denomina “fuentes escolares” (10). Entendidas como aquellas más útiles para aproximarse a los “saberes y prácticas docentes en el cotidiano escolar”, dentro de las fuentes escolares ubica la autora la realización de encuestas, entrevistas y charlas informales con docentes de Historia en la educación secundaria; el análisis de programaciones elaboradas por estos; la revisión de “revistas de consejos pedagógicos”, blogs y webs de elevada difusión entre el profesorado y, especialmente, dos fuentes de enorme potencial que son claramente privilegiadas en la exposición de los resultados: la observación de clases y las carpetas de estudiantes.

Respecto a lo primero, la autora realizó un total de 50 horas de observación de clases en 9 aulas de diferentes tipos de escuelas –públicas y privadas, laicas y confesionales-. Se convirtió, así, en “partícipe de diálogos, preguntas, lecturas, intercambios, exposiciones y trabajos”: “una tarea tan interesante como importante (...) una oportunidad y un desafío” que enriquece enormemente la investigación llenándola de matices. En cualquier caso, huyendo de una visión ingenua, la autora entiende –siguiendo a Anne Marie Chartier- que debe superarse “la ilusión de transparencia, fiabilidad y suficiencia de estas fuentes”, de ahí la importancia, entre otras cuestiones, de las entrevistas con los profesores al término

de las observaciones, las cuales le permitieron “conocer sentidos, expectativas y- representaciones que moldean sus prácticas” (15).

Por otra parte, la autora analiza 28 carpetas de estudiantes, fuente de considerable tradición en la historia de la educación pero escasamente utilizada en Didáctica de la Historia. De estas destaca con buen criterio que, al mostrarnos “los contenidos trabajados” y “las actividades que los profesores proponen”, son de gran utilidad para “advertir las prácticas ‘ordinarias’”, posibilitándonos “estudiar la selección, presentación y tratamiento de los contenidos escolares, y acercarnos a la dinámica de apropiación de los diseños curriculares por parte de los profesores” (16). Teniendo todo ello en cuenta, la frecuente reproducción y análisis de folios incluidos en dichas carpetas, contribuye -junto a la de esquemas en pizarras o murales del alumnado fotografiados durante las observaciones o a la transcripción de estas-, a visibilizar y entender de forma matizada los “saberes y prácticas docentes en el cotidiano escolar”.

En cuanto a las *interpretaciones* de la autora, estas se presentan estructuradas diferenciando entre los “sentidos”, “contenidos”, “actividades” y “materiales”, elementos que, como ella misma advierte, se presentan integrados en el día a día de las aulas. En primer lugar, María Paula González subraya los “nuevos rumbos” en el plano de los “*sentidos*” otorgados a la enseñanza de la historia por parte de los docentes. En este punto, se incide en el claro -y novedoso- predominio de las finalidades vinculadas a la construcción de una identidad democrática y una ciudadanía “crítica”, objetivo en el que convergerían los discursos docentes, legales y pedagógicos. La autora, que reconoce que estos “sentidos” son “díficiles de ilustrar porque la mayoría de las veces se juega en implícitos” (58), los aprecia sin embargo en las encuestas a docentes; en sus consignas (que a menudo incitan a “leer” las fuentes “críticamente”); en la difusión de las actividades de debate y opinión; o, en fin, en las conexiones explícitas que el profesorado establece entre el pasado y los problemas sociales del presente.

La apreciación de esta significativa transformación lleva a la autora a un diagnóstico muy optimista respecto a la superación del código disciplinar de la historia escolar en el plano de sus sentidos u objetivos. Diagnóstico que, a nuestro juicio, debería problematizarse prestando una mayor atención a las plurales representaciones -y concreciones- de la “ciudadanía crítica” que el profesorado declara perseguir; al peso de los acrícos objetivos aparentemente neutros inspirados por la psicopedagogía y vinculados al desarrollo formativo individual (tanto cognitivo como emocional, en la línea del interesante “giro subjetivo y sensible” -65- detectado por la autora); o, entre otros elementos, a la continuidad de las ahora más sutiles finalidades nacionalizadoras -aunque sea en términos renovados y parcialmente más inclusivos-.

Todas estas cuestiones están profundamente conectadas, a su vez, con el plano de los *contenidos*, abordado de hecho en el mismo bloque que los “sentidos”. En este segundo punto, la autora se inspira en Raymond Williams para diferenciar entre contenidos “dominantes”, “emergentes”, “latentes” y “residuales”, categorías que retoma más adelante

para referirse a las actividades y materiales. La investigación muestra cómo, pese a la persistencia “residual” de la historia descriptiva, factual y político-cronológica característica del código disciplinar tradicional, se afirma entre los docentes argentinos como “dominante” una historia explicativa, procesual y conceptual, atenta a “causas y consecuencias” y en la que también tienen cabida los contenidos socioeconómicos, aunque a menudo se presenten compartimentados y subordinados a lo político. Al tiempo, “emergen” en las aulas con un considerable nivel de propagación los contenidos que la autora denomina “de tipo historiográfico” y que también podríamos llamar procedimentales o de segundo orden, en relación con la lectura crítica de textos académicos, el trabajo con conceptos clave o el análisis crítico y contextualizado de fuentes primarias.

En una fase más “latente” o “experimental” se halla la organización de los contenidos por preguntas-problemas y proyectos interdisciplinarios y/o de investigación que desafían la cultura escolar y el código disciplinar. Igualmente, la “intermitente” y “frágil” inclusión de la historia latinoamericana es analizada en detalle en uno de los puntos más interesantes de este epígrafe. También en dicha fase “experimental” aprecia la autora, en fin, la incorporación de la historia cultural, la historia “desde abajo” o la historia de las mujeres. Cuestión esta última que merecería una reflexión con mayor profundidad en futuros trabajos sobre cuánto y cómo se está incluyendo a las mujeres y la perspectiva de género en las aulas. Lo cual, atendiendo a los silencios y énfasis, ayudaría a situar con mayor claridad el alcance y los límites en la renovación de los contenidos en una dimensión clave para valorar las finalidades o efectos de la enseñanza de la historia en cuanto a la construcción de una ciudadanía crítica y unas identidades inclusivas.

La estrecha relación entre “sentidos” y “contenidos” se convierte en interconexión total entre las “actividades” propuestas por el profesorado y los “materiales” a través de los que estas se llevan a cabo, los otros grandes objetos de la investigación que son abordados en un segundo bloque que resulta a mi juicio el más rico, matizado y ejemplificado del libro. Un primer elemento particularmente interesante en este bloque es el análisis de las *exposiciones docentes*. Actividad que, pese a su invisibilidad, banalización y/o demonización en las orientaciones normativas, las publicaciones pedagógicas o la formación inicial, continúa ocupando un lugar central en las “prácticas” de los docentes de Historia. Es por ello que María Paula González se detiene, a partir de abundantes ejemplos de las observaciones, en las características y estrategias –nuevas y no tan nuevas– que potencian su eficacia en la transmisión de la información al alumnado y que, por tanto, explican su arraigo más allá de visiones peyorativas sobre la inmovilidad del profesorado. Entre otras cuestiones, destaca la generalización de la atención inicial a los “saberes previos” de los estudiantes (entendida como éxito del discurso pedagógico constructivista difundido desde los 90); el uso de analogías y referencias al presente, futuro y vida cotidiana de los estudiantes; las menciones a la propia subjetividad y biografía del docente; el planteamiento de interrogantes problematizadores o, en relación, la coproducción de unas explicaciones que su-

peran el monólogo y se convierten en un diálogo con participación del alumnado. Asimismo, la investigación muestra la importancia del apoyo visual y la ubicación espacio-temporal durante la realización de explicaciones, recurriendo los docentes de forma generalizada a materiales clásicos que la autora pone adecuadamente en valor, tales como los mapas o la pizarra, en la que elaboran esquemas y líneas del tiempo que contribuyen a la asunción de nociones conceptuales complejas.

En segundo lugar, la reflexión sobre las tareas y los materiales alcanza uno de sus puntos más interesantes en el análisis de la continuidad y los cambios en otro elemento clásico en la enseñanza de la historia: los *libros de texto* escolares. La autora destaca que “sin dudas”, estos continúan siendo “los materiales dominantes de las clases de Historia del siglo XXI”, aquellos que “ordenan la labor de los profesores y orientan las tareas de los estudiantes” (95). Sin embargo, junto a dicha pauta general, la autora se detiene en la diversidad de usos y apropiaciones docentes del libro de texto. En concreto, dejando en un segundo plano cuestiones como los concretos usos del libro dentro del aula o su influencia sobre la selección de contenidos, actividades y fuentes por parte de los docentes, la autora privilegia el estudio de sus diversas formas de circulación, que van mucho más allá de su formato original. Así, constata el frecuente recurso a la (re)elaboración –por parte de uno o varios profesores de un mismo centro- de un dossier para el alumnado a partir de fragmentos de diversos libros de texto, a los que se añaden eventualmente textos elaborados por ellos mismos y/o extraídos de internet o bibliografía académica. El arraigo de esta estrategia, muy difundida entre los docentes argentinos de Historia en secundaria, es explicada por María Paula González recalando cómo, más allá de la imposibilidad económica de muchos estudiantes de adquirir un libro de texto original, responde en última instancia a una determinada cultura docente que, incluso cuando se dispone de una biblioteca escolar con gran cantidad de libros de texto, subraya “la insatisfacción que les produce trabajar con un solo libro” o “la pobreza y banalización de sus textos”. En suma, “lo que aparece es una opción que no está materialmente determinada sino simbólicamente sostenida por los profesores” (106).

En tercer lugar, cabe subrayar el interesante análisis de la autora sobre el creciente y novedoso *uso de fuentes* en la enseñanza de la historia, extraídas en muchos casos de los propios libros de texto y de internet. La investigadora argentina subraya el predominio de las fuentes escritas, el creciente avance de las fuentes audiovisuales y la escasa utilización docente de las fotografías y otras imágenes estáticas, echándose de menos una reflexión más sistemática sobre los usos docentes de las fuentes orales o las salidas escolares. Respecto a las fuentes escritas, destaca la notable difusión de fuentes “primarias” –tales como discursos presidenciales o documentos institucionales-, concebidas por diversos docentes como una “seña de identidad” de la historia como disciplinar escolar (108) y “el mejor modo de transmitir la idea de la historia como lectura del pasado” (101). Junto a estas, señala la ocasional utilización de fuentes secundarias, esto es, extractos de textos escritos

por historiadores, “tanto para ‘superar’ la narrativa de los textos escolares como para formar a los estudiantes como lectores” (108). Resultan especialmente interesantes y matizadas las reflexiones relacionadas con los diversos usos de las fuentes audiovisuales, que la autora identifica como cada vez más “presentes en las aulas, aunque no de modo generalizado ni dominante aún” (108). Así, constata el predominio del visionado colectivo en el aula y analiza las diversas aportaciones didácticas que los docentes otorgan al uso de películas de ficción y documentales, entre las que destacan su dinamismo, su conexión con la cultura juvenil y su potencialidad para empatizar y comprender procesos abstractos y de gran complejidad. Igualmente, apunta la creciente superación de su tratamiento como “meras ilustraciones” y su conversión en “fuentes de análisis” (100). Y, en este punto, y al igual que ocurre con las fuentes escritas, detecta desde usos más básicos, centrados en la extracción descriptiva de información; hasta otros más complejos, que incitan a la reflexión, al análisis del contexto de producción y difusión (autor, intencionalidad, destinatarios, particularidades del lenguaje cinematográfico, etc.) y a la contrastación con otras fuentes o con el presente.

Finalmente, un cuarto elemento relativo a las actividades y los materiales que nos parece especialmente reseñable es el matizado análisis que realiza la autora sobre la incidencia -“latente, despuntando con fuerza” (110)- de *internet y la informática* en la enseñanza de la historia. Por un lado, detecta la tímida e incipiente difusión de usos más sistemáticos o intensivos de lo digital, en relación con el aprovechamiento de las plataformas multimediales (con materiales escritos, musicales, audiovisuales, etc.) impulsadas por gobierno, editoriales o universidades; o de las aulas virtuales promovidas por escuelas privadas y que algunos docentes utilizan para construir su propio repositorio de fuentes y enlaces (que, en otros casos, alojan en Facebook o blogs). En esta línea, destaca las actividades de búsqueda, producción y difusión (por ejemplo, en Youtube, Flickr o blogs) de información en internet por parte de los estudiantes, en las cuales, en opinión de María Paula González, los docentes tienen que asumir un rol central. Hoy en día deben ejercer, entiende, no solo como formadores de lectores y de público audiovisual, sino también de “internautas”, a fin de “enseñarles a buscar, seleccionar, interpretar, organizar, relacionar y evaluar” (120) la abundante información disponible en la red.

Por otro lado, destaca otros usos más informales, “silenciosos” e “invisibles”, pero que igualmente condicionan la enseñanza de la historia, tales como la “caza de actividades” (124) elaboradas por otros docentes o el uso didáctico del teléfono móvil por parte de los estudiantes para una búsqueda instantánea y participativa de definiciones o fuentes útiles para el desarrollo de la clase. Al tiempo, resulta muy pertinente el énfasis de la investigadora en cómo la innovación tecnológica convive con la persistencia de tareas meramente memorísticas y enumeradoras que aparecen tanto en las consignas de los profesores y las revistas “didácticas” como en “las aulas digitales de las editoriales” que las “maquillan y embellecen (...) con imágenes dinámicas, flash y usos del mouse” (103). Del mismo modo que, junto a la emergencia de aulas y carteleras virtuales, presentaciones con Power Point



o trabajos escritos en procesador de textos, persiste el peso de la materialidad física, apreciándose una “práctica híbrida” (117) en la que conviven estos elementos con otros arraigados en la cultura escolar como murales, libros de texto, pizarras, mapas o carpetas en papel.

A modo de conclusión, cabe decir que gracias a la adopción de un enfoque atento al “cotidiano escolar”, la investigación de María Paula González tiene la enorme virtud de captar la complejidad del panorama actual de la educación histórica, mostrando “las mixturas y supeposiciones, los cambios y las continuidades, las permanencias en lo que se renueva y las mutaciones en lo que perdura” (19). El uso cruzado de fuentes tan variadas y ricas le ayuda a trazar interpretaciones complejas que subrayan la interrelación entre múltiples factores y dimensiones que inciden en la enseñanza de la historia, tales como el marco normativo, el discurso pedagógico, la formación inicial y continua, las revistas “de consejos pedagógicos”, los libros de texto, la cultura escolar y las culturas institucionales de cada centro, la divulgación histórica o la cultura juvenil y contemporánea en general. En dicho marco se despliegan los saberes y prácticas de los docentes, cuya agencia, autonomía, racionalidad, creatividad y centralidad reivindica constantemente la autora a lo largo de un libro en el que queda clara la voluntad de dignificar su –frecuentemente banalizado y cuestionado– trabajo cotidiano, sin por ello caer en visiones idealizadas o simplistas. Ciertamente, el carácter sintético de la obra hace que deba entenderse como punto de partida de sucesivos trabajos que quizás podrían matizar el diagnóstico sobre el “quiebre del código disciplinar” de la historia escolar (134) profundizando en las características y efectos sobre la educación histórica de la evaluación, poco atendida aquí; o, entre otras cuestiones, en el tipo de ciudadanía y de identidades potenciadas, prestando una mayor atención a la incidencia de las variables nacional y de género en los contenidos. Con todo, la monografía de la profesora de la Universidad Nacional General Sarmiento constituye un trabajo de referencia que, con la mirada puesta en Argentina, nos interpela a los investigadores del resto del mundo, proporcionándonos un modelo de análisis de la enseñanza de la historia basado tanto en la pluralidad y riqueza teórico-metodológica como en una postura ética que apuesta por la dignificación de la profesión docente.

*Carlos Fuertes Muñoz<sup>2</sup>*  
*Universitat de València*

---

<sup>2</sup> El autor forma parte del proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (Ref: PGC2018-094491-B-C32), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.