

BAJO EL SIGNO DE LA MEMORIA : TIEMPO E HISTORIA EN LA RELACIÓN ENTRE CUADROS DE CULTURA Y SABERES DOCENTES*

Sonia Regina Miranda**

Aunque no se configuren como un texto literario definido en cuanto a la autoría, el soporte o la sistematización, las narraciones que componen la mitología greco-romana podrían muy bien estar incluidas dentro de lo que Italo Calvino¹ utiliza para definir lo que son los clásicos, por su lugar híbrido entre originalidad, herencia y actualidad. A pesar de que estén lejos del soporte del “libro”, las muchas figuras mitológicas de Grecia y Roma, en primero lugar, ejercen influencias particulares cuando se imponen como inolvidables y también cuando se esconden en los pliegues de la memoria, mimetizándose como incosciente colectivo o individual. Además, estas figuras tienen fuerza para definirnos a nosotros mismos, tanto en la relación cuanto en el contraste con ellas.

Como somos todos militantes de la relación con el tiempo, voy a evocar aquí dos de estas figuras clásicas que, según mi opinión, pueden servirnos como anfitrionas de una incursión por distintos escenarios comprensivos de la evocación temporal que podemos hacer en una discusión metodológica sobre Tiempo, Memoria e Historia, en la investigación acerca de la enseñanza de Historia. Son ellos, los dioses Aurora y Jano. Según Junito

* Texto base para la participación en la Mesa Redonda “Memória, tempo e História: perspectivas teóricas e metodológicas para pesquisas em ensino de História” en el VII Encuentro Nacional de Investigadores de la Enseñanza de Historia. Belo Horizonte, febrero de 2006. Consideraciones elaboradas a partir del estudio que sirvió de fundamento para la Tesis de Doctorado “Sob o signo da Memória”, defendida en la UNICAMP en 2004, bajo la orientación de la prof. Dra. Ernesta Zamboni. A ser publicado pela Editorada UNESP.

** Profesora de Didáctica y Práctica de la Enseñanza de Historia de la Universidad Federal de Juiz de Fora- Minas Gerais- Brasil.

¹ CALVINO, Ítalo. *Porque ler os clássicos?* São Paulo, Cia das Letras, 1993

Brandão², Aurora – o Eos – sería una diosa perteneciente a la primera generación divina, la de los Titanos, cuya función sería la de abrir, cada mañana, las puertas del cielo para el carro del Sol y, en este sentido, su atributo temporal central se vincularía al devenir, al futuro, a lo que está por nacer. Por su parte, el dios romano Jano sería el guardián del universo, el que abre y cierra todas las cosas, aquel que sabe mirar siempre para dentro y para afuera, para el futuro y para el presente y, por lo tanto, su representación con dos caras, una mirando para adelante y otra mirando para atrás, simbolizaría la sabedoría decorrente de la articulación entre estas dos dimensiones temporales esenciales.

Voy a basarme en el carácter de ejemplaridad de estas dos figuras mitológicas para tentar reflexionar, desde la investigación que originó mi tesis doctoral defendida junto a la Unicamp en 2004, qué tipo de relaciones teórico-metodológicas podemos establecer entre Memoria, Tiempo e Historia en una línea de investigación definida a saber, o sea, los procesos de construcción y transformación de los saberes docentes sobre la Historia que enseñan.

Un conjunto definido de cuestiones estuvo en la secuencia de la construcción de lo que se transformó en mi investigación de doctorado. Me interesaba investigar, en primero lugar, los procesos de estructuración y los mecanismos de reorganización del conocimiento histórico de profesores que actúan en el campo de la Historia. Para tanto, cabía tentar entender, por un lado, los elementos condicionantes de sus perspectivas de mundo y de Historia y de qué manera este conocimiento se inserta en el conjunto de los saberes necesarios a la práctica docente y, por otro lado, las relaciones entre Cultura, conocimiento escolar y saber histórico y, en este sentido, perceber en qué medida circunstancias de variabilidad cultural interfieren en la constitución de los saberes docentes con relación a la materia histórica.

Una serie de problemas me acompañaba a lo largo de mi recorrido de formación y actuación profesional y que se manifestaron durante el proceso de

² BRANDÃO, Junito. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis, Vozes, 1991.

doctorado: ¿qué elementos culturales interfieren y modifican sus posibilidades de proceder a una explicación histórica inteligible y que sea procedente dentro de lo que regula a las estructuras de plausibilidad³ del profesor ? ¿Cómo la profesora que actúa en las clases iniciales y que tiene formación específica capaz de relacionarla con la ciencia de referencia, organiza el conocimiento histórico por ella recibido de distintas fuentes y por distintos artefactos de la industria cultural?

¿Qué relaciones se establecen entre la visión de Historia, pasado y verdad de esta profesora y los distintos paradigmas de explicación histórica? En resumen,

¿Cuáles son las bases fundamentales que organizan el conocimiento histórico del profesor, sobre las cuales él construye su práctica pedagógica?

La articulación de este conjunto de cuestiones en la investigación pragmática ocurrió en virtud del cruzamiento de dos pesquisas cuyo objeto central de investigación fue la enseñanza de Historia. Durante el año 2001 y, por lo tanto, en el proceso que delineaba el objeto de la tesis, la participación en el programa de evaluación de las escuelas públicas de Minas Gerais, Brasil, me abrió un gran universo de datos que, problematizado a partir de lo que aquellas evidencias indicaban, me instigaron para la búsqueda de una aproximación mayor entre los escenarios culturales e institucionales atrás de los desempeños diferenciales de las unidades escolares. Aquel programa generó un volumen significativo de informaciones relativas al desempeño de la red pública escolar del Estado, en los campos de Lengua Portuguesa, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias. La amplitud cuantitativa de estas informaciones se justifica por el hecho de que este programa fue organizado en base no amostral y como una alternativa metodológica al SAEB, ejecutado por el Ministerio de Educación / INEP. De esta manera, toda la población escolar de la red estadual de todos los ayuntamientos de Minas Gerais fue sometida a la evaluación, aunque tanto el SAEB cuanto el SIMAVE se hayan organizado con base en una metodología

³ Cf. FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artmed, 1993.

estadística apoyada en estudios de psicometría. Los datos publicados para las escuelas y las Superintendencias Regionales de la Enseñanza informaban, para el total de ayuntamientos de Minas Gerais y para el contingente de aproximadamente 500'000 estudiantes investigados, tendencias generales, medias estadísticas, resultados detallados por Estado, Superintendencia Regional de la Enseñanza, Ayuntamiento y Escuela. A pesar de que el programa haya sido propuesto con una amplitud más general y haya investigado el rendimiento de los alumnos en las clases terminales de cada segmento de la enseñanza – 4ª y 8ª clase de la enseñanza fundamental y 3ª clase de la enseñanza media – mi foco investigativo posterior se detuvo en los datos relativos a la 4ª serie de la enseñanza fundamental. En este caso, los resultados disponibles involucraron la investigación de 144'057 alumnos, en 1894 escuelas de la red pública estadual y municipal, distribuidas por 534 ayuntamientos. Cabe aclarar aquí que la adhesión de la red municipal fue electiva y, en este sentido, participaron de la evaluación sólo los ayuntamientos que lo desearon, mientras que la participación de las escuelas de la red estadual era obligatoria.

En el proceso de doctorado, poco me interesaba un análisis sobre estos desempeños y sobre su real significación – si es posible pensar en estos términos considerando las limitaciones de una evaluación cuantitativa – en términos de aprendizaje del niño por lo que atañe la construcción de saberes propios a la naturaleza del procedimiento histórico. Mi objeto central estaba vinculado a la comprensión de los saberes docentes, y no del aprendizaje. Todavía, si observados con cuidado, aquellos números sirvieron para señalar elementos que necesitaban de ser mejor comprendidos. No se trata, aquí, de profesar las medidas evaluativas y de certificación como portadoras de una validez inexorable, sino como elementos cuyas informaciones producidas pueden servir como indicadores – evidencias, en el sentido atribuido por Thompson⁴– de un escenario más ancho que puede transformarse en objeto de reflexión particularizada en las distintas realidades escolares.

⁴ THOMPSON, E.P. *Miseria da Teoria*. . Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

Empezó a llamarme la atención el hecho de que existen algunas regularidades envolviendo la composición de los cuadros de “buenos” y “malos” desempeños y, en este sentido, opté por lanzarme en una investigación cualitativa en dos de estos escenarios, uno proyectado entre los mejores y otro entre los peores de la red estadual.

En los caminos de la investigación que me llevó a escuelas de diferentes ciudades de Minas, las figuras de Jano y Aurora me sirvieron para nombrar lo que no podía ser identificado, dada la necesidad de preservar a la gente en una circunstancia en que las repercusiones políticas y administrativas inherentes al programa de evaluación educacional en curso podrían escapar al control al suplantar la dinámica de la investigación e interferir en las relaciones subjetivas e institucionales. Se proyectaba, de esta manera, la vitalidad del sentido explicativo de estas figuras mitológicas en cuanto a una dimensión importante de la Memoria: su carácter culturalmente variable en la relación entre Memoria y Olvido, de acuerdo con la clasificación realizada por Jacques Le Goff⁵ y por su condición de señalar – para la reflexión en el interior de la categoría saber escolar como algo distinto y original frente a la mera transposición de la ciencia de referencia – escenarios de cultura claramente definidos en la relación con la memoria. Al adoptar la categoría de saber escolar en su centralidad explicativa, asumimos a título de referencia teórico-metodológica central que se produce un curriculum por la prescripción, pero también por las posibilidades de transformación en contextos escolares, donde la comprensión de las especificidades procedentes del escenario cultural se hace esencial. En el caso de la historia enseñada en las clases iniciales, es particularmente relevante la comprensión de los vínculos entre los contenidos históricos seleccionados para que sean enseñados y su relación con las prácticas de la memoria.

Si pensamos que la cultura escolar, dentro de la acepción empleada por Forquin, Goodson o Sacristán⁶, se organiza dentro de una relación

⁵ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3.ed. Campinas, Unicamp, 1994

⁶ Forquin, Op. cit; GOODSON, Ivor. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre,

espacio- temporal definida, no podemos separar la comprensión de la institución con la comprensión del lugar que orienta la constitución de subjetividades y, en este sentido, había que entender la relación con la Memoria a partir de (y en) la relación con el espacio urbano.

Por esta razón, mi estudio empírico se concentró sobre la investigación acerca de la configuración de los saberes docentes sobre la Historia y el tiempo en dos ciudades distintas y, por consiguiente, en dos matrices culturales distintas por lo que atañe la relación con la Memoria.

De alguna manera, fue este carácter de que se efectivó en la investigación que sirve como sustrato a esta intervención, cuyo objeto central era la investigación de cómo se configuran y transforman los saberes de los profesores en cuanto a la Historia. Estableciendo como objetivo buscar la inteligibilidad en cuanto a la explicación relativa a los procesos de variabilidad inherente a la constitución de los saberes docentes, se construyeron algunas relaciones lógico-conceptuales : la relación espacio-cultura; la relación cultura- lugar; la relación lugar-memoria; la relación memoria-identidad y, por fin, la relación identidad-saberes docentes. Cabía, en el contexto de problematización de los escenarios que sirvieron de base para la investigación empírica, investigar los mecanismos de acción y representación docentes que pueden servir para explicar el surgir de configuraciones particulares⁷ en cuanto al saber histórico escolar que podrían estar escondidos atrás de desempeños tan duales. Por esta razón, fue escogido como foco de análisis, para esta investigación, los discursos de los profesores de unidades escolares situadas en escenarios urbanos distintos, considerando la búsqueda de articulación entre distintas representaciones sobre la memoria y el pasado y las formas de organización de elementos centrales constitutivos del saber histórico escolar: la cuestión de la verdad y de la provisoriedad de la explicación histórica, la perspectiva en cuanto a las

Artmed, 2000 *A construção social do currículo*. Lisboa, Educa, 1997 e *Currículo, teoria e História*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

⁷ Dentro de la acepción construida metodológicamente por Norbert Elias en *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 2000 e -----. *Mozart - Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1995

fuentes y su problematización, el dominio de categorías centrales actuales.

Se partió de la comprensión de que el espacio urbano interviene en la organización humana, no sólo por la condición de materialización de las actividades fundamentales a la existencia, sino también por la proyección de bases necesarias a la actividad simbólica. Todos estos elementos van siendo resignificados en cada cultura y tienen gran variabilidad histórica. Considerando tal principio comprensivo en relación a los nexos entre hombre y espacio, la relación identitaria, experiencial que se establece entre los individuos y el espacio envuelve la construcción de la idea de lugar en la acepción empleada por Tuan⁸. Tal como Benjamin⁹ lo hizo con relación al arte antes de los adelantos de la modernidad urbana, Tuan indica que los lugares tienen una *aura* que hace con que los individuos, a través de la experiencia y de los procesos de recordar, les atribuyen significado y valor. En este sentido, es posible concebir que principalmente el espacio arquitectónico en la ciudad revele y enseñe teniendo en vista la fijación de signos que suplantando la escritura y alcanzan directamente los niveles simbólicos. En la medida en que tales íconos espaciales se sedimentan en el espacio y se perpetúan con el pasar del tiempo, su efecto simbólico tiende a ampliarse, pese a que con transformaciones. El hecho es que los espacios urbanos cuyo apelo al pasado se proyecta en la arquitectura de la ciudad tienden a ejercer un efecto más sólido sobre los procesos de rememoración que en las circunstancias en que este apelo no existe pues, de acuerdo con Tuan, un edificio es un “mundo funcional hecho visible y tangible”¹⁰ y que, dispuesto en la memoria de la ciudad, “sujeta el tiempo”, materializa el pasado como elemento significativo para la atribución de sentidos al lugar. Por lo tanto, tal hecho no puede ser menospreciado, dada su profundidad en relación a la materia histórica, cuando discutimos la cuestión de la cultura de la escuela frente a lo que organiza el conjunto de los saberes de los agentes educativos.

⁸ TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, Difel, 1983.

⁹ BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. In: KOTHE, Flávio (org). Walter Benjamin. São Paulo, Ática, 1991 (Grandes cientistas sociais, 50)

¹⁰ Tuan, op. cit. P. 182.

La inserción de la temática global de esta investigación en el cuadro de reflexiones entre la escuela y la cultura es relevante especialmente porque, si la escuela valoriza y reproduce elementos memorables de la cultura, y si, en este contexto, constituye una memoria escolar capaz de sustentar prácticas y saberes socialmente constituidos, la memoria colectiva como atributo constituyente de los procesos identitarios, fue poco explotada en el contexto analítico sobre las relaciones entre escuela, cultura y saberes docentes y, en este sentido, se proyectó una cuestión para la investigación y se agregó al conjunto de las preocupaciones señaladas en este trabajo: si existe, como notó Forquin, variabilidad de los criterios de validación de los contenidos y, por lo tanto, de los criterios de plausibilidad que justifican, en las distintas unidades escolares, selecciones diferenciadas de lo que se enseña, ¿podemos establecer algún tipo de asociación lógica entre tal variación y diferentes escenarios de la memoria?

¿La presencia en mayor o menor grado de artefactos de memoria y espacios destinados a su preservación voluntaria interfiere en la forma a través de la cual los profesores se refieren al pasado y a la Historia? Si interfiere, ¿cómo ocurre la relación entre este ambiente potencialmente sensibilizador del estudio de la Historia y la institución escolar?

Si memoria es artefacto de identidad¹¹, si atribuye sentido de cohesión al grupo y condiciona las relaciones de poder¹², si se sustenta en cuadros sociales que mudan de acuerdo con la cultura y con la inserción grupal del individuo¹³, es necesario pensar mejor la relación con la memoria en su sentido estructurante y/o componente de la cultura escolar y de la

¹¹ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, (17) nov. 1998; BAKHURST, David. Memoria, identidad y psicología. In: ROSA, Alberto et alii. Memoria colectiva e identidade nacional. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; ROSA, Alberto; Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. In: ROSA, Alberto et alii. Memória colectiva e identidade nacional. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; DIEHL, Astor. Cultura historiográfica: memória, identidade e representação. Bauru. Edusc, 2002.

¹² CONNERTON, Paul. Como as sociedades recordam. 2.ed. Oeiras, Celta, 1999

¹³ HALBAWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo, Vértice, 1990; SOBRAL, José Manuel. Memória social e identidade. Experiências individuais, experiências coletivas. In: CARDIM, Pedro. A História: entre a memória e invenção. Lisboa, Europa-América, 1998

cultura de la escuela¹⁴, considerando que tal relación fue poco explotada tanto en la literatura sobre la cultura escolar cuanto en la historiografía y en los estudios relativos a la memoria que, en general, no consideran la escuela como su foco de análisis.

Tal aproximación se hace necesaria porque, en primero lugar, el docente, visto individualmente y como persona, desarrolla sus saberes con la participación de una memoria individual que le confiere sentido a sus prácticas y repertorios¹⁵. Además, la escuela se constituye como un espacio, entre otros, de difusión y organización de memorias pública¹⁶. Eventualmente, tales elementos surgen con más fuerza afuera de la clase que dentro de ella, dada la asociación entre conocimiento / sentimiento, información / disciplina¹⁷. En tercero lugar, vale señalar que lo que Gauthier designa como saberes de la tradición pedagógica¹⁸, se articula con la memoria que, apropiada en distintos escenarios de poder, atúa como elemento estructurante del proceso de invención de tradiciones¹⁹. Por otra parte, si la cultura escolar se proyecta como un palco sobre el cual se constituyen las bases del saber docente²⁰, es lícito suponer que distintos escenarios de relación con la memoria se proyectan con distintas repercusiones en la estructuración del conocimiento histórico de los profesores. Por lo tanto, distintos escenarios de relación con la memoria resultan en diferencias en la configuración de la cultura escolar, diferencias quemerecen ser mejor comprendidas y mejor estudiadas.

¹⁴ Forquin. Op. cit e BERRIO, Julio Ruiz (org.) *La cultura escolar de Europa- Tendencias históricas emergentes*. Barcelona, Biblioteca Nueva, 2000.

¹⁵ NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: --- *Vidas de professores*. 2.ed. Porto Editora, 1995.

¹⁶ BURKE, Peter. *As variedades da História cultural*. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2000.

¹⁷ FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

¹⁸ GAUTHIER, Clermond et alii. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre osaber docente*. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.

¹⁹ Cf. Goodson. Op. cit e HOBBSAWM, Eric. & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

²⁰ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & Formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.

Considerando, por lo tanto, la problemática principal, que buscaba vincular cultura, memoria y procesos identitarios, se estableció como hipótesis general, para efecto de investigación, que distintos contextos de memoria urbana asociados a la apropiación que las unidades escolares hacen de los aspectos de la memoria local, interfieren en el desempeño de las instituciones y en la configuración de los elementos constitutivos del conocimiento histórico del profesor.

¿Hacia dónde me condujeron la dinámica de la investigación y la selección de las unidades de análisis consideradas en su conjunto? Las dos configuraciones son bastante peculiares y, al mismo tiempo, elucidativas por lo que atañe las circunstancias de variabilidad cultural comprometidas en la constitución de las macro-estructuras de plausibilidad del profesor. Había, de un lado, una escuela en una ciudad que no quiere olvidar y que construye su identidad en el presente a partir de las actitudes de permanente rememoración, por mí designada como Ciudad de Jano, sin darse cuenta, pese a todo, que su construcción identitaria hecha a partir de la valorización del pasado ocurre a partir de muchos silencios y ocultamientos, razón por la cual el carácter de efeméride y ejemplaridad se encierra en el discurso construido sobre la historia local. Por otra parte, se proyectó en la realidad extrema una escuela en una ciudad que no quiere recordar un pasado sin gloria y siente vergüenza por un presente del cual sus habitantes (y los agentes escolares) no sienten ninguna forma de orgullo. Así el futuro, en la ciudad de Aurora, se proyecta como misión para un pasado inmemorable a la luz de sus partícipes.

Al contraponer las dos realidades escolares investigadas, aunque no haya habido el objetivo directo de construcción de una investigación fundada en la comparación, se verificó que en la práctica cotidiana, la Historia enseñada en los años iniciales de estudio asume esencialmente aspectos relativos a la Memoria. En esta circunstancia, es posible pensar en *habitus* más generales, según la acepción utilizada por Norbert Elias²¹, que

²¹ ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor e 1994 e

interfieren en las formas por las cuales el profesor opera con la materia histórica y que, en este sentido, nos llevan a un escenario de similitudes entre distintas instituciones escolares. Tanto en la ciudad de Jano cuanto en la ciudad de Aurora, fue posible observar un cuadro de desvalorización tácita de contenido histórico frente a otras disciplinas escolares, el predominio de una visión canónica de la Historia, con énfasis en héroes, fechas conmemorativas y recortes consagrados; un discurso de cualificación presumida para el trabajo con la Historia que oscila, aun así, entre la defensa de una postura de relativismo metodológico y la defensa de la neutralidad y de una idea de verdad absoluta que tiene que ser descubierta con el alumno. Se destaca también, en esta circunstancia, un cuadro de ausencia de familiaridad con la Historia como forma específica de conocimiento, con rigor y método propios. De esta manera, lo que es preconizado genéricamente como aspecto pasible de ser enseñado en la escuela se vincula, sobre todo, a una memoria histórica de base tradicional, constituida a partir de una forma específica de escritura de la Historia responsable por la fijación de elementos de una tradición curricular que estuvo en la secuencia de la institucionalización y desarrollo histórico de esta disciplina de manera particular²². Se observó, a lo largo de la investigación, que el mecanismo principal de conducción de estos elementos para la escuela es la propia memoria del profesor, a saber, los elementos valorizados y transformados en aspectos significativos a partir de su formación y trayectoria pre-profesional, o sea, su vida cuando alumno.

Por otro lado, más allá de las similitudes, es posible observar que las disonancias y particularidades capaces de delinear la característica propia de cada realidad escolar se configura en la práctica cotidiana de las escuelas, a partir de recortes significativos para la memoria oficial, bien como de aspectos relativos a la construcción de la identidad local. En este sentido,

Mozart -Sociologia de um gênio. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1995

²² Cf. ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998 e FURET, François. *A oficina da História*. Lisboa, Gradiva, [s.d]

distintas configuraciones relativas a la relación con esta memoria local se reflejan en las prácticas pedagógicas y en la configuración de los conocimientos históricos de los profesores. A pesar de todo, esta dimensión local no es, por sí sola, suficientemente fuerte para definir los elementos constitutivos del conocimiento histórico del profesor que remontan a los aspectos relativos a la institucionalización e historia de la disciplina. Diferentes configuraciones en términos de prácticas escolares puestas en escenarios urbanos definidos, cuya relación global con la memoria es opositiva, generan macro-criterios de plausibilidad distintos conforme el análisis de Forquin porque también corresponden a lógicas distintas relativas a la relación con la Memoria. De esta manera, cuando expuestos a los textos propuestos a los estudiantes de la red pública de Minas Gerais, los profesores reaccionan diferentemente a las cuestiones y es posible verificar un desempeño diferencial importante por cada bloco temático a partir del cual las cuestiones fueron agrupadas.

Es posible circunscribir, por lo tanto, el conocimiento histórico específico del profesor entre el *habitus*²³, derivado de la práctica escolar y de la historia de la disciplina, y los contextos culturales locales. La principal repercusión de la aproximación pretendida es la capacidad de evidenciar el hecho de que la comprensión relativa a la configuración de los cuadros de memoria específicos, en la articulación con los escenarios de cultura locales, puede ser entendida como un elemento importante en el sentido de señalarnos lo que compone el cuadro de estructuras de plausibilidad a partir de los cuales los profesores sin formación específica establecen sus criterios de selección de lo que es o no es pertinente para ser enseñado, de acuerdo con sus propios valores y juicios.

En este sentido, los vínculos entre Memoria e Historia en lo que se refiere a la organización de los cuadros de cultura escolar empiezan a volverse mucho más tangibles y, sin duda, podrán indicar importantes recorridos para enfrentar la cuestión de la formación del profesor que tiene

²³ Cf. PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise de práticas e tomadas de consciência. In: --- et alii. *Formando professores profissionais*. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 2001

razones más hondas de las que podemos percibir a primera vista para actuar como Jano o como Aurora