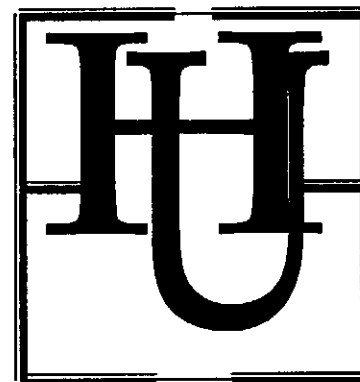


RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN

Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales

Setiembre 2003

COMITÉ ACADÉMICO

Beatriz Aisenberg
Universidad Nacional de Buenos Aires

Susana Barco
Universidad Nacional del Comahue

María Cristina Davini
Universidad Nacional de Buenos Aires

Gloria Edelstein
Universidad Nacional de Córdoba

Mónica de Lorenzi de Ruiz Moreno
Universidad Católica de Salta.

María Elena Marzolla
Universidad Nacional del Comahue

Joan Pagés
Universidad Autónoma de Barcelona

María Esther Ríos
Universidad Nacional de Salta

COORDINACIÓN EDITORIAL

Liliana Aguiar
Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes
Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina
Universidad Nacional de Salta

I - PRESENTACIÓN

Hoy presentamos una nueva revista. Como todo nacimiento, *Reseñas* apunta al futuro pero es también la concreción del anhelo de un grupo de profesores que nos hemos formado y estamos trabajando en el interior de cátedras relacionadas con la Didáctica de la Historia. Conformadas por equipos interdisciplinarios, nuestras cátedras enfrentan el desafío de un campo aún en construcción. Campo polémico, con fronteras imprecisas porque se construye, por una parte, en la difícil articulación de la didáctica general con las específicas y, por el otro, en tensión con los campos disciplinares de “las historias”, más consolidados, acotados en tiempos y espacios que, haciendo eje en la investigación, secundarizan la problemática de la transmisión.

Hace casi cuatro años, a fines de 1999, docentes de Universidades Nacionales de todo el país, con inquietudes y dificultades similares sobre la formación de profesores de Historia, nos reunimos en La Cumbre – Córdoba- para iniciar la concreción aquel antiguo anhelo de propiciar el encuentro entre cátedras de universidades estatales dispersas a lo largo y lo ancho del territorio nacional. En ese primer encuentro se pusieron en común los programas de las cátedras, las experiencias en extensión y los proyectos de investigación pero, fundamentalmente, se resolvió constituir una sociedad APEHUN que nucleara y mantuviera los lazos inaugurados, a la vez que se abriera a nuevos miembros. El segundo encuentro fue en San Martín de los Andes, en noviembre de 2000, entonces se avanzó en el debate y la descripción de la situación de la asignatura Historia en las distintas jurisdicciones provinciales en el marco de la reforma educativa. Fue en San Martín que se acordó sostener en las Jornadas de Interescuelas y Departamentos de Historia una mesa sobre la problemática de la enseñanza. Así se hizo en Salta en 2001. Además, con el objetivo de afianzar la sociedad de profesores en su tercer año, se planteó la necesidad de publicar una revista para dar a conocer las experiencias que las cátedras estaban desarrollando así como las produccio-

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.

Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del comité Académico de la revista.

Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual. ISBN:987-9406-71-0

Enviar correspondencia a:

agfunes@neunet.com.ar;
elinatejerina@salnet.com.ar
zapiolal@ciudad.com.ar.

Se imprime en Córdoba (Argentina) en Editorial Universitas. Pje. España 1467.
Te/Fax: 0351-4680913. Email: univer@cmeefcm.uncor.edu

nes de sus miembros. En 2002, el encuentro de APEHUN fue en Córdoba coincidiendo con la participación de los equipos en las Jornadas de Prácticas y Residencia y este año tendrá lugar nuevamente en Córdoba para volver a participar en forma colectiva de las IX Jornadas Interescuelas.

Cada reunión revitalizó la intención de avanzar en el camino de aunar esfuerzos pero, a la vez, en cada una debimos reconocer las metas no alcanzadas: la falta de estatutos, la todavía reducida red de cátedras de universidades nacionales, la dificultad en la difusión de nuestras producciones.

Por eso hoy *Reseñas* es la concreción de un anhelo pero es también un nuevo compromiso. El compromiso de sostener una propuesta que surge a pesar de las limitaciones o tal vez estimulados por esas limitaciones. En momentos de reforma educativa en los que todo el sistema educativo se convulsiona, en donde el lugar que ocupan los saberes está cruzado por viejas y nuevas disputas. ¿no es una obligación de quienes ocupamos espacios institucionales, al menos abrir interrogantes potentes que permita un más fructuoso intercambio de ideas?

Eso pretende *Reseñas*, órgano de difusión de cátedras de formadores de formadores en historia de universidades públicas, surge de un compromiso doble, con el Estado y, a la vez con la sociedad. Con el Estado en su concepción más amplia como red de relaciones que sostiene la cohesión social, porque en esa red de relaciones la historia y su enseñanza cumple un papel -nunca neutro políticamente- que debe ser develado críticamente y debatido entre generaciones. Con la sociedad civil, porque en la transmisión y legitimación del conocimiento histórico la Escuela desempeña un papel comprometido al incidir en la construcción/reproducción de la memoria colectiva.

Sometidas a referato, encontrarán su lugar producciones teóricas propias de un espacio interdisciplinario cruzado por las teorías de los campos que articula; se pretende dar cuenta de las propuestas de cátedras

que se ocupan de esos espacios en el marco de las universidades estatales a lo largo y lo ancho del país; de experiencias de enseñanza de la historia en todos los niveles del sistema, de propuestas curriculares, institucionales y áulicas.

En este primer número, además de miembros de Apehun, publican invitados de cátedras equivalentes de universidades españolas cuya red de didáctica de la historia está ya consolidada por la importante convocatoria de sus reuniones anuales, así como por el número y la calidad de sus publicaciones. Incorporamos también una entrevista a Silvia Finocchio, de trayectoria en el campo y profesora en la Universidad de Buenos Aires. En próximos números se sumará a la sección artículos, otras secciones con reseñas bibliográficas, notas de investigación, información sobre actividades de grado y posgrado relacionadas con las cátedras.

La intención es sostenernos en las fronteras a partir del reconocimiento de la fuerte especificidad de nuestras cátedras: la experticia que se construye desde avances sobre cómo se enseña y se aprende historia, al calor de avances importantes en nuestro país y en el exterior, reconociendo la necesidad de apoyar la investigación y la producción en el campo y, desde ahí, sentirnos parte y reclamar un lugar en las instituciones universitarias dedicadas a la investigación y docencia en historia.

Coordinación Editorial

II - AUTOR INVITADO

Joam Pagés

El Dr. Joam Pagés es miembro fundador de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y se ha desempeñado como presidente de la misma asociación desde el año 1996 al 2000 y de su Junta Directiva desde su fundación, en 1987 hasta nuestros días.

Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeña como Profesor Titular en la Facultat d'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Catalunya-España y como Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB. Ha coordinado, en distintos períodos, el curso de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB, la II Maestría en Ciencias de la Educación y Didácticas Especiales, organizada por la UAB y realizada en la UNAN-Managua. (Nicaragua) y la Maestría en Metodología, Investigación y Evaluación de la Educación Superior organizada por la UAB y realizada en la UPOLI-Managua.

El Dr. Pagés es reconocido en temas curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en especial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, del tiempo histórico y de la educación cívico-política. Autor de libros de textos y materiales curriculares y de más de cien artículos y libros sobre la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Es Coordinador del área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto Editorial Síntesis Educación. Co-coordinador de las Guías Praxis para el profesorado de ESO. Ciencias Sociales.

En la actualidad está investigando en las siguientes líneas: la formación del profesorado para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales; la conciencia histórica y la enseñanza de la historia en los jóvenes; la educación política y la formación cívica democrática en la enseñanza secundaria.

Ciudadanía y enseñanza de la historia

Joan Pagès¹

Mi padre todavía creía en la historia como posibilidad de la inteligencia. Pero al cabo de otro medio siglo, después de Auschwitz, después de la dictadura argentina, después de la rendición o el suicidio de la Unión Soviética, que estaba sucediendo ante sus ojos asombrados —cuando yo volví para adelantarme a la muerte, para que la muerte se llevara su cuerpo, pero no su memoria—, ya la veía inaprehensible.

-Sirve—decía. La historia sirve. Pero no busques respuestas ni explicaciones en ella. Sirve para que uno se haga preguntas. Es desagradable, perturbador, hacerse preguntas. Porque uno se siente pequeño, ignorante, perdido. Pero eso es lo que nos hace más humanos: la idea de nuestro tamaño real, de nuestra fuerza real. Nunca se llega a comprender por qué el orden de las cosas es el que es: si no podemos ni siquiera entender las causas de los actos de un individuo, menos vamos a entender el movimiento del conjunto. Pero es bueno tratar de saber, cuando nos arrastra la tormenta, de qué lado sopla el viento, sea para dejarse llevar, sea para darle la cara”.

VÁZQUEZ-RIAL, H. (2000): *Las leyes del pasado*. Barcelona. Ediciones B, p. 101.

El ritmo acelerado de los cambios y de las transformaciones que se están produciendo en todos los órdenes de la vida, la globalización, el nuevo imperialismo y sus cruzadas, etc. son argumentos suficientes para justificar la enseñanza de la historia. Para, como dice el personaje de Vázquez-Rial, “tratar de saber, cuando nos arrastra la tormenta, de qué lado sopla el viento, sea para dejarse llevar, sea para darle la cara” . Tal vez por esta razón, se tiende cada vez más a relacionar la función educativa de la enseñanza de la historia, sus propósitos y sus finalidades, con la ciudadanía democrática, con la formación ciudadana de las jóvenes generaciones. La ciudadanía, entendida como aquella formación que prepara a los jóvenes para la vida, ha estado presente en muchas pro-

1. Universidad Autónoma de Barcelona (Catalunya, España)

puestas progresistas de enseñanza de la historia vinculadas a la escuela activa. Dewey fue en muchos aspectos un pionero de este enfoque (ver, por ejemplo, sus consideraciones sobre el valor educativo de la geografía y de la historia en su obra *Democracy and Education*, 1916). Sin embargo, el enfoque de Dewey y de quienes se han situado en modelos alternativos ha sido, y sigue siendo, minoritario.

En este artículo voy a presentar algunas de las características del enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la formación de la ciudadanía para, después, ilustrarla con una experiencia de innovación realizada en Barcelona en la que han participado jóvenes de 12 a 18 años de distintos centros de la ciudad. Esta experiencia forma parte de una propuesta educativa impulsada por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) con el nombre de Audiencia Pública y se ha desarrollado durante el curso 2002-2003. Fui asesor y autor de la propuesta didáctica en la que se basó. Es una propuesta que parte de lo que sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y que pretende ser un ejemplo de una manera de enseñar historia diferente de la que propone hoy en España el gobierno del Partido Popular y en Occidente las derechas conservadoras.

La situación de la enseñanza y del aprendizaje de la historia

En otros lugares he tenido que analizar la situación de la enseñanza y del aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales para, entre otras cosas, desmentir la falsa creencia que su situación, su mala situación, era una consecuencia de su ubicación en el área curricular de Ciencias Sociales y para responder a la ofensiva del gobierno derechista del Partido Popular "a favor de más historia", pero de una historia escolar que nos retrotrae a lo más negro de la historia enseñada durante la dictadura franquista (por ejemplo, Pagès, 1999, 2000, 2001 a y b, 2002). He analizado los resultados de investigaciones tan importantes como las de Angvik y Bodo von Borries (1997), Baiesí y Guerra (1997), Prats (2001) o Lautier (1997) para citar algunas de las más significativas,

Los resultados de estas investigaciones indican que la enseñanza y el aprendizaje de la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo, para desarrollar su temporalidad, para formar su consciencia histórica. Los saberes históricos escolares no tienen para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela. La historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva.

Probablemente es una situación muy parecida a la de las otras áreas y disciplinas escolares. Las investigaciones, y las evaluaciones, educativas realizadas en ámbitos más considerados socialmente como las matemáticas, la lengua o las ciencias no producen resultados demasiado diferentes a los que se producen en historia. Probablemente, también, nuestra tendencia a comparar la actual situación con situaciones del pasado bastante diferentes a las actuales, nos lleva a exagerar los peligros de esta situación. Hoy el número de niños y niñas, de jóvenes, que están en contacto con el conocimiento histórico escolar es el más alto de la historia. Nunca como hoy la enseñanza obligatoria, y con ella la enseñanza de la historia, ha llegado a tanta gente. Por ello, no debería sorprendernos tanto que haya niños y niñas, jóvenes, a quienes les gusta la historia y la aprenden –parece que una minoría–, otros a quienes no les gusta pero la memorizan y la aprueban –la mayoría–, y otros que ni les gusta, ni la memorizan ni la aprenden –otra minoría–. También hay maestros y profesores a quienes les gusta enseñarla y la enseñan bien, otros a quienes no les gusta pero procuran enseñarla bien y, finalmente, otros a quienes no les gusta ni la enseñan bien. Como en el resto de asignaturas, como en la vida misma!

Sin embargo, algunas de las consecuencias de esta situación son preocupantes, en especial las que se refieren a la actitud ante la política, ante la democracia y ante la participación ciudadana de los adolescentes. Por esto, Lilleun (2000), ministro de Educación de Noruega, afirmaba en el

Symposium "Face aux détournements de l'histoire" organizado por el Consejo de Europa:

"La actitud de los jóvenes europeos, frente a la democracia, alimenta particularmente mi reflexión en tanto que responsable político y la vuestra en tanto que especialistas de la historia del siglo XX. Lo que es preocupante, es la actitud tan pesimista y resignada de los jóvenes ante la democracia. Como señala uno de los investigadores, para los jóvenes nórdicos, la democracia ha perdido su atractivo como medio de promover el progreso en Europa. (...). De manera general, los jóvenes europeos manifiestan poco interés por la política y no tienen la intención de jugar un rol activo en política. Esta situación es realmente inquietante, pero es al mismo tiempo un reto considerable tanto para los responsables políticos como para ustedes. Es tiempo de estudiar los medios para volver positivo el uso de la historia" (119)

Parte de esta situación se explica por la naturaleza de los contenidos enseñados pero también por las prácticas de enseñanza predominantes como ha puesto de relieve, por ejemplo, Tutiaux-Guillon (2003 a y b) al señalar las contradicciones entre aquello que el profesorado cree que la historia debe aportar a su alumnado y la manera, y los medios, que utiliza para conseguirlo. Una inmensa mayoría de prácticas se basan en el discurso magistral acompañado por el uso de documentos —siempre, o casi, escritos— y por el diálogo. El profesor es el autor y el presentador de un texto con un saber cerrado, presentado como verdadero, mientras que el protagonismo de los alumnos se reduce a ser meros receptores de unas informaciones que muchas veces ni entienden ni saben porque deben aprenderlas, memorizarlas e intentar repetirlas, si procede, en un examen.

Existen, sin embargo, suficientes conocimientos para poder llevar a la práctica otros estilos de enseñanza que generen otros aprendizajes cualitativamente distintos de éstos. Sirvan como ejemplo estas dos citas de Seixas (2000) o Wineburg (2001) sobre las consecuencias de una deter-

minada manera de enseñar, en el primer caso, o de las aportaciones del cognitivismo al aprendizaje de la historia, en el segundo. .

Para Seixas (2000: 20-21), la manera como el profesorado enseñe a su alumnado a interpretar el pasado tendrá consecuencias en el uso que otorgue al conocimiento histórico. Para este autor existen tres maneras posibles de enseñar historia: la que denomina "enhancing collective memory" que podemos identificar con el enfoque tradicional; la que denomina "disciplinary" y que consiste en enseñar al alumnado a sacar conclusiones a partir de la utilización de documentos, interpretaciones de los historiadores y otros materiales y, finalmente, una tercera en la que los

"students consider both versions with the supporting documentation but then relate the versions of the past to their political uses in the present. The task for students in the third orientation is not so much to arrive at a "best" or most valid position on the basis of historical evidence as to understand how different groups organize the past into histories and how their rhetorical and narratological strategies serve presentday purposes. This I will call the "postmodern" approach".

Por su parte, Wineburg (2001: 50) señala que la actual investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia se caracteriza por reflejar el vigor de las aproximaciones cognitivas. Afirma que "Hay un creciente reconocimiento por parte de educadores y políticos de que el razonamiento histórico tiene implicaciones que van más allá de las fronteras curriculares de la historia. La historia ofrece un almacén de complejos y ricos problemas, (...) el examen de estos problemas requiere una perspicacia interpretativa que va más allá de "localizar la información en el texto", habilidad que aún domina muchas tareas de las escuelas. Entender como los estudiantes tratan con tal complejidad y como los profesores les ayudan a hacerlo, no sólo proporciona una base de conocimiento para mejorar la historia en las escuelas, sino también informa sobre teorías de la comprensión lectora que sorprendentemente han

permanecido mudas en relación con los procesos utilizados para formar interpretaciones de textos escritos complejos”.

Algunas de las ideas expuestas por estos autores, se encuentran también presentes en la importante investigación de Martineau (1999) sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana de los jóvenes.

Ciudadanía y consciencia histórica

El enfoque de la enseñanza de la historia centrado en la ciudadanía democrática va acompañado de otro enfoque tan o más sugerente, el de la consciencia histórica, con el que, en mi opinión, pueden formar un todo. A estos dos enfoques hay que añadir los nuevos planteamientos del papel del patrimonio histórico en la enseñanza, planteamientos que, de alguna manera, permiten ilustrar con ejemplos el valor educativo de la ciudadanía democrática y del desarrollo de la consciencia histórica en los jóvenes. Estos enfoques han estado en la base, son el referente teórico, de la experiencia que presentaré en la última parte de este trabajo. Ahora intentaré realizar una breve aproximación a cada uno de estos enfoques utilizando para ello algunas de las referencias teóricas que, a mi parecer, tiene mayor poder explicativo.

El concepto ciudadanía no es fácil de definir. En un interesante trabajo realizado en Canadá, Gagnon y Pagé (1999) señalan que la ciudadanía es un objeto complejo, multidimensional, con múltiples ramificaciones debidas a la propia complejidad y que, por ello, raramente se aborda desde una perspectiva que cubra el conjunto de sus aspectos. Proponen un cuadro conceptual de ciudadanía democrática en el que interrelacionan los cuatro componentes siguientes:

1. La identidad nacional, es decir el conjunto de características de la identidad colectiva de una comunidad política a la que todos los ciudadanos son invitados o incitados a pertenecer. Entienden que esta identidad se forma a través de la cultura cívica, la cultura social, el

patrimonio (que incluye naturaleza, historia, culturas, lenguas patrimoniales y producciones culturales) y el patriotismo.

2. Las pertenencias cultural, social y supranacional que se refieren al hecho que cualquier ciudadano puede definirse en relación con una o varias pertenencias en el seno de su sociedad. Señalan como variables de este componente los polos de pertenencia y la importancia relativa de la diversidad.
3. El régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad de los ciudadanos en las democracias. Incluyen como variables los propios derechos y los programas y medidas para llevarlos a la práctica.
4. La participación política y civil, es decir las acciones, competencias y disposiciones que afectan al ciudadano y a través de las que manifiesta su vinculación con el gobierno de la sociedad de la que es ciudadano. Las variables que incluyen en este componente son los dominios de la participación, las competencias requeridas y los deberes y las responsabilidades.

Este modelo es sumamente rico y sugerente tanto para comprender la situación de la ciudadanía hoy como sus antecedentes históricos. Y es un buen modelo para desarrollar programas educativos aunque sus autores no se refieran en ningún caso a la educación ni al currículum como medios para el desarrollo de la formación ciudadana. Una de las aproximaciones más completas a la educación ciudadana nos la ofrece Audigier quien en los últimos años ha trabajado temas de educación ciudadana desde el Consejo de Europa.

Para Audigier (1999: 6)

“(…) la educación ciudadana es un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los

conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol respectivo de las familias, de la Escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias. A estos elementos se añade la necesidad de una prospectiva que permita anticipar algunas evoluciones de nuestras sociedades”.

La necesidad de prospectiva, de futuro es, sin duda, uno de los retos principales de la educación ciudadana. Audigier justifica esta necesidad con evidencias tan indiscutibles como que el hecho de los jóvenes que están hoy en la escuela tendrán el mundo en sus manos entre 2010-2015 y 2050-2060. Y añade:

“no les formamos para responder a las preguntas de ayer, sino a aquellas que tendrán que responder mañana, les formamos para que estas respuestas respeten un conjunto de principios y de valores alrededor de la ciudadanía democrática y de los derechos del hombre. (...). Esta anticipación se hace sobre una larga herencia histórica; el pasado pesa en nuestros imaginarios y en nuestras concepciones de vida en conjunto” (6).

En la relación pasado, presente y futuro descansa precisamente el concepto de consciencia histórica. Tutiaux-Guillon y Mousseau (1998) lo definen como “la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia” (13). La orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica son las dos funciones esenciales de la consciencia histórica en opinión de uno de sus principales promotores, el historiador alemán Rüsen (2001). Ciudadanía y consciencia histórica orientan la vida y hacen que el futuro adquiera una relevancia especial en tanto que permite educar en el *poder ser*. En palabras de Rüsen

“the temporal orientation of life can vary from historical consciousness providing a sanctuary leading to a depoliticising quietude or leading to activism, which are stimulated by future- and progress-projections of the chronological sequence.

Through this process the past can be used as the field of experience for political action, cultural production, everyday life or in other dimensions of the observation of human relationships, and can also be exposed and be made into the understanding and signification of the present and expectations of the future. That which is remembered, like a mirror, reflects levels of interest in and attitudes towards one's own time. In the articulated historical memory are mirrored the modi of the individuals life in the form of discernible syntheses of experiences and expectations. The width of the field of potential for realisation of historical identity reveals all dimensions of human subjectivity, and includes all forms and directions of social belonging and isolation”.

Cada vez son más los autores que relacionan de manera explícita ciudadanía y consciencia histórica. Y que ven en ellas la posibilidad de hacer de la historia escolar el referente básico para que los jóvenes aprendan a construir su futuro. Veamos algunos ejemplos.

Para Laville (2003: 15)

“Le champ de la conscience historique paraît la scène avec deux autres champs d'intérêt, celui de la mémoire et celui de l'identité. Souvent aussi, on devine à l'arrière-scène des préoccupations d'éducation citoyenne”.

Jensen (2000), por su parte, afirmaba, al hilo de sus reflexiones sobre los resultados de la investigación *Youth and History* que en los dos últimos decenios el profesorado de historia ha tomado consciencia no sólo de que los niños son capaces de interpretar y utilizar el pasado antes de empezar su escolaridad sino que aprenden mucha historia fuera de los muros de la escuela. En su opinión, ello ha contribuido al cambio en la concepción de las finalidades de su enseñanza. El objetivo ya no es dar al alumnado un conocimiento sólido y detallado del pasado sino suscitar y desarrollar en él la consciencia histórica.

“Hoy, se define la consciencia histórica en términos de interconexión de interpretaciones del pasado no sólo con la comprensión del presente sino igualmente con la concepción de aspiraciones referidas al futuro. Es importante notar que este mecanismo de interconexión funciona en los dos sentidos. En efecto, las interpretaciones del pasado son susceptibles de influir sobre la percepción que se tienen del presente y del futuro, pero puede también que la comprensión del presente y del futuro tenga incidencia sobre la manera en que se interpreta el pasado”.

“Primero, esta aproximación reposa sobre el principio que vivir en el presente implica la necesidad recurrente tanto de evocar la memoria del pasado como de elaborar perspectivas para el futuro, y ello en todos los dominios de la existencia humana. (...) lo importante es observar que cuando se habla de consciencia histórica, la palabra “historia” no se confunde más con el pasado. La historia se percibe ante todo como un conjunto de fenómenos que engloban el pasado, el presente y el futuro. Dicho de otra manera, se utiliza la palabra historia para calificar el tipo de procesos socioculturales en los que evoluciona el ser humano –es decir, que con esta palabra se entiende a la vez existir en el corazón de procesos socioculturales de naturaleza temporal y vivir dichos procesos” (95).

También Audigier (1999) señala la importancia del futuro en la formación ciudadana:

“La historia enseñada, como la educación cívica, depende ante todo de un proyecto de futuro. Es en función de nuestra concepción del futuro, según nuestros valores, nuestras esperanzas, la elección de lo que estimamos importante y de lo que lo es menos, que pensamos y construimos el pasado, que nos vamos a buscar de qué construir las narraciones que nos convienen. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro está construida en nuestras culturas, en las narraciones que hemos heredado y que han constituido nuestras identidades. La dimensión crítica, tan a

menudo reivindicada y que sirve de argumento suplementario para legitimar la presencia de esta disciplina en la enseñanza, tiene alguna dificultad para cohabitar con la dimensión identitaria. Esta tensión, que hemos planteado a propósito de la educación ciudadana, está también fuertemente marcada por la historia. Conocemos muchos ejemplos, tanto en Francia, como en otros estados democráticos y en otros, donde la historia enseñada es manipulada o se manipula ella misma, por la elección de sus objetos, por la manera de tratarlos, por los olvidos y ocultaciones voluntarias o no, para que el vínculo historia y ciudadanía sea considerado como natural y necesariamente conforme a los valores de una ciudadanía democrática” (42).

No todo el mundo cree, sin embargo, que la enseñanza de la historia tal como se practica hoy puede conducir a la educación del futuro. Longstreet (1996) en su trabajo sobre la enseñanza de los estudios sociales y los futuros alternativos opina que el reto de la enseñanza de los estudios sociales consiste en centrar la atención de los jóvenes en situaciones claves, a ser posible controvertidas, y ayudarles a desarrollar actitudes, habilidades y perspectivas que les conduzcan a tomar decisiones sobre sus vidas como ciudadanos, sobre sus futuros individuales y colectivos. No cree que los actuales usos educativos de la historia puedan conducir a esta formación, pero apunta que enfoques alternativos, en los que pasado, presente y futuro se interrelacionen pueden hacer que la historia tenga un papel importante en la educación del futuro de los jóvenes.

Estos enfoques alternativos pueden encontrar en el patrimonio histórico un camino para ejemplificar la relación pasado, presente y futuro y educar a la ciudadanía como han puesto de relieve recientemente los trabajos de Tutiaux-Guillon (2003c), González Amorena y Enríquez Vázquez(2003), González Monfort y Pagès (2003), Funes (2003) y otros presentados en el Simposio organizado por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y celebrado el pasado mes de abril en el Campus Universitario de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Las relaciones entre ciudadanía y patrimonio en la enseñanza de la historia han sido tratadas por muchos autores. Tal vez quien mejor ha expresado estas relaciones —y el peligro que conlleva una determinada utilización política del patrimonio— ha sido Muñoz (1995) en las conclusiones del Seminario organizado por el Consejo de Europa en 1995. Estas fueron sus palabras:

“Avant d'examiner en quoi et comment la pédagogie du patrimoine contribue à développer la tolérance, le civisme et à lutter contre l'exclusion sociale, il convient de rappeler que le patrimoine est un enjeu parce qu'il est la trace matérielle d'une histoire et un ancrage de la mémoire. (...) Le patrimoine matériel et immatériel peut faire l'objet du meilleur et du pire. Tourné vers l'avenir et vers l'universel, il sera synonyme d'humanisme, de démocratie et de solidarité. Les grandes époques de rayonnement des villes, des nations ou des civilisations, ne furent-elles pas des périodes de tolérance et d'accueil, d'ouverture et de brassage? Repli sur le passé et exaltation des particularismes, il conduira à l'exclusion et à la purification. Les régimes autoritaires en ont fait l'exploitation que l'on sait; les partis politiques d'extrême-droite s'autoproclament défenseurs du patrimoine national; l'effondrement du communisme a été suivi de l'explosion des nationalismes, de la résurgence du racisme et de l'antisémitisme, de violences et de guerres. Nous avons un devoir de vigilance, dans un contexte de crise sociale et idéologique, et une responsabilité envers les jeunes générations. L'éducation au patrimoine contribue au sens de la responsabilité à l'égard de l'environnement et du développement et renforce l'esprit de citoyenneté”.

Todas estas ideas empiezan a tener eco en los discursos sobre los currículos y a ser consideradas en la práctica por los sectores más dinámicos del profesorado.

La ciudadanía en el currículum de historia: ¿nuevos objetivos, nuevos contenidos?

La enseñanza de la historia, al igual que la de la geografía, no ha podido, ni tal vez pueda nunca, desvincularse de los fines por los que se decidió su presencia en la enseñanza obligatoria. Desde sus orígenes el pasado, y su enseñanza escolar, ha sido utilizado política e ideológicamente. Sin embargo, los cambios sociales, políticos, tecnológicos, culturales, etc... a los que estamos asistiendo, más los nuevos enfoques señalados en los apartados anteriores, exigen que nos planteemos cuáles deben ser los objetivos y los contenidos más adecuados para ubicarse ante el mundo y formar a los jóvenes para que quieran participar en la vida democrática de sus sociedades.

Hay, hoy por hoy, más preguntas que respuestas. Sabemos más lo que no deberíamos hacer que lo que debemos hacer. Conocemos las resistencias de los poderes públicos a cambiar las finalidades y los contenidos de una historia escolar pensada para fomentar la identidad nacional más que la libre ciudadanía. Por eso no nos ha de llamar la atención que quienes más se preocupen por proponer nuevas maneras, nuevos objetivos y nuevos contenidos de una enseñanza de la historia centrada en la ciudadanía democrática sean organismos internacionales como la UNESCO o el Consejo de Europa o bien profesores de todos los niveles educativos conscientes de la necesidad de cambiar.

Así, por ejemplo, la UNESCO organizó en 1998 un Coloquio en Ginebra con el tema “*Aprender a vivir conjuntamente gracias a la enseñanza de la historia y de la geografía*”. En él intervinieron profesores como André y Bailly entre otros. Estas fueron algunas de sus ideas.

Para André (1998: 231) el aprendizaje de la historia, junto con el de la geografía, ha respondido a tres objetivos que “se suceden, se enlazan o se superponen”: la formación de una identidad nacional, la integración a espacios más amplios y la situación respecto de otros países y del mundo, y la transmisión de valores éticos y cívicos de manera explícita o

implícita. Por ello se planteaba “Interrogarse acerca de la capacidad de esta enseñanza de promover la facultad de convivir en un mundo cada vez más interdependiente equivale a plantear la pregunta de la significación de esa enseñanza para las naciones, los Estados o los grupos sociales que la practican. Frente a la globalización y a los nuevos regionalismos que surgen simultáneamente, ¿cuál pasa a ser el sentido de la enseñanza de la historia y de la geografía? ¿cómo puede ser posible un encuentro entre sociedades distintas, y cómo pueden éstas convivir?”. Preguntas!

En el mismo trabajo, Bailly (1998: 228) señalaba la necesidad de adecuar los fines de la enseñanza de la geografía y de la historia a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos y, en especial, a la globalización, porque estos cambios implican tanto un nuevo concepto de ciudadanía como unos nuevos contenidos distintos de los contenidos dirigidos a la formación de identidades nacionales.

“La globalización nos hace descubrir una nueva ciudadanía: la de un mundo que se puede ver a través de las imágenes de los satélites, de un mundo de la velocidad y del desplazamiento, de un mundo unido para tratar los problemas del desarrollo sostenible. (...) La ciudadanía, transmitida por la historia y la geografía, ya no puede ser exclusivamente la del Estado-nación.

Hoy día, la movilidad se ha generalizado: movilidad de los hombres, las informaciones, los bienes y los servicios. Esto explica la idea de globalización, opuesta al arraigo tradicional; explica también el concepto de ciudadanía fluida, relacionado con la residencia y no con el nacimiento. Sin embargo, en este mundo en movimiento, la realidad de la residencia no desaparece: los marcos de vida son más evolutivos, pero en esas localizaciones cambiantes el hombre adquiere nuevos conocimientos. El migrante volverá a descubrir en cada medio un pasado, una memoria colectiva. La consciencia por el descubrimiento del lugar reemplazará la consciencia del lugar, generando nuevas formas de ciudadanía que la

historia y la geografía habrán de integrar paulatinamente”. Nuevos objetivos ante nuevas realidades!

El Consejo de Europa, por su parte, impulsó el proyecto “*Enseñar y aprender la historia de la Europa del siglo XX*” con la intención de acercar al alumnado a los acontecimientos del siglo XX desde una perspectiva crítica y analítica. Para el Consejo de Europa (2002) lo importante de mirar hacia atrás, de enfrentarse al pasado, por más condenable que pueda ser, es garantizar que Europa siga progresando en la vía de los derechos humanos y de la democracia. En torno a este proyecto se han realizado diferentes encuentros en los que se ha señalado aquello que debía impulsarse y aquello que debía rechazarse en una enseñanza de la historia dirigida a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas europeos, a los que hoy aprenden historia, a quienes mañana serán los protagonistas de la construcción de Europa. Así, en el Simposium “*Face aux détournements de l'histoire*” celebrado en Oslo (1999) dentro de este proyecto, Wirth (2000) en la presentación del informe general decía:

- “la necesidad de examinar los riesgos de desviaciones que pueden comportar las funciones asignadas a la enseñanza de la historia por el poder (...), pero también por la sociedad en su conjunto” (p. 33).
- “la función de propaganda asignada a la historia. Esta función, que el poder puede asignar a la historia, constituye el mayor peligro de desviación” (p. 34),
- “los países democráticos no están al abrigo de una instrumentalización de la historia. Se ha insistido sobre el “mal uso” que se hace de la historia cuando es enseñada en una óptica nacionalista” (p. 35-36).
- “en las democracias, la historia también puede ser utilizada en vista a promover ciertos valores. Hay un lado muy positivo en la voluntad de defender unos valores democráticos y el hecho que la historia tenga una finalidad cívica no puede ser más que aprobado en la medida en que se trata de permitir a los alum-

nos que se conviertan en ciudadanos capaces de pensar libremente y de actuar en la ciudad” (p. 37-38).

-”no hay que ocultar las memorias plurales y hay que promover la tolerancia (p. 41).

- “una cosa es indispensable para prevenir las desviaciones: la preservación de los restos del pasado sin los que no sería posible escribir la historia” (p. 59).

- una historia plural y tolerante, basada en identidades múltiples, de la local a la universal, ha de permitir al alumno convertirse en un ciudadano responsable en su ciudad y en su pueblo, en su región, en su país, pero también en Europa y en el mundo” (p. 63).

Además de estos organismos internacionales, cada vez es mayor el número de personas que sitúan en el primer plano de su reflexión, de sus investigaciones o de sus propuestas educativas la relación ciudadanía y enseñanza de la historia. Así sucede en Australia donde la historia ha sido el principal soporte del civismo y de la formación ciudadana (Taylor, 2000). O en Inglaterra como lo ponen en evidencia Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr (2001) cuando afirman que el conocimiento y la comprensión históricos son fundamentales para la educación ciudadana:

“Está previsto que el currículum de historia en las escuelas inglesas proporcione a los alumnos las oportunidades para desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía a través del conocimiento y la apreciación –la valoración– de su propia herencia social y cultural, y de sus tradiciones, y de la cultura y tradiciones de la gente de otras comunidades, países, sociedades, grupos étnicos, religiones y creencias (QCA 1999c). La historia está explícitamente destinada a promover la ciudadanía a través de “proporcionar oportunidades a los alumnos para discutir la naturaleza y la diversidad de las sociedades en Bretaña (DfEE/QCA 1999^a :p. 8). (...) una parte de la

memoria y del conocimiento histórico juegan en nuestras vidas y se focalizan en la palabra ‘memoria’ que nos conecta el presente a través de las interrelaciones pasado-presente. El pasado vive en el presente y consecuentemente es importante como lo recordamos. El peligro que suscita es que podemos acabar con una ‘memoria dominante’ que es abierta a la explotación por los gobiernos nacionales como un foco para animar una lealtad mecánica y un patriotismo de la nueva generación”(p. 59).

Este peligro, esta desviación, es denunciado también por Martín (2002) en el caso español. Martín señala que “La invocación al “civismo”, “tolerancia”, “solidaridad”, “convivencia pacífica”... impregnan las intenciones y los objetivos. Sin embargo, es la lógica de la afirmación identitaria sobre la historia y el territorio la que impregna las decisiones susceptibles de condicionar la práctica”. Para este autor, miembro del colectivo Fedicaria, “Un criterio democrático radical es que la enseñanza social debe volcarse en la formación del individuo como sujeto político autónomo, responsable y éticamente comprometido con la pluralización de la justicia y de los derechos humanos sin condiciones identitarias” (714). Martín concluye su trabajo con una afirmación dura, en mi opinión excesivamente dura e incluso injusta con el profesorado de historia español:

“el decreto estatal de mínimos y sus desarrollos autonómicos conforman un programa incompatible con el uso democrático, ni tan siquiera cuerdo, de las disciplinas sociales. Pero visto lo caro que resulta ser independiente y razonable en esta profesión, no cabe sino asumir que al profesorado y al sistema educativo les resulta funcional el autoritarismo y el desvarío” (720).

Los ejemplos podrían multiplicarse. Reflexiones parecidas tienen lugar en casi todos los países de esto que hemos convenido en llamar Occidente. Para concluir este apartado veamos dos ejemplos más. En Italia, Deiana (1997) dedicó el punto nueve (la novena tesis) de su propuesta de repensar los programas de historia a la educación cívica, con el título:

"*l'educazione civica è morte, evviva l'educazione civica!*". Deiana cree que la formación de los estudiantes como ciudadanos, como ciudadanos del mundo, constituye la finalidad de la educación cívica. Sin embargo, en la práctica ha quedado relegada a un papel marginal y subalterno. Apuesta por renovar y valorar la enseñanza-aprendizaje de la educación cívica concediéndole un espacio curricular propio en la secundaria superior. Pero añade

"un rol estratégico debe ser asumido por la historia contemporánea como epicentro de un trabajo de estudio y de investigación pluridisciplinar sobre temas fuertes como: a) la educación por la tolerancia, la interculturalidad y la ciudadanía; b) la educación para el desarrollo; c) la educación para la paz y la autodeterminación de los pueblos; d) la educación ambiental; e) la educación de la Constitución; f) la educación de la legalidad, y g) la educación de los media" (40).

Y concluye:

"La conquista de la madurez política en sentido activo y participativo es el mejor antídoto a la desconfianza que los jóvenes tienen hoy hacia la política, pero sobretodo es el signo de la capacidad de orientación de los factores que están en la base de la complejidad de la vida social, la cual requiere la ampliación del propio horizonte cultural y una mayor participación política, entendida en el sentido más fuerte del término" (p. 41).

En el debate realizado en los USA sobre un currículum de estudios sociales centrado en la historia o en los problemas sociales, de carácter interdisciplinar, Whelan (1997) se manifestaba partidario del primer modelo pero señalaba que no se debía renunciar a la educación ciudadana que, en su opinión, es la finalidad fundamental de los estudios sociales. Destacaba, además, la importancia de incorporar en la enseñanza los descubrimientos de la investigación educativa y, en consecuencia, apoyaba un currículum centrado en la historia en el que los estudiantes sean activos y no pasivos, creativos y no sólo receptivos, ejerzan el juicio crítico y valorativo en vez de memorizar contenidos

lactuales. Es decir, un currículum que implicase a los estudiantes de historia y estudios sociales en el proceso de construir conocimientos y significado y saberlos aplicar.

Un ejemplo de otra manera de enseñar y aprender historia: La VIII Audiencia Pública. ¿Cómo queremos la Barcelona del futuro? De la preservación del patrimonio al urbanismo de mañana²

Como ya he señalado, buena parte de las ideas expuestas con anterioridad constituyeron los referentes teóricos de los materiales que elaboré para la VIII Audiencia Pública para los chicos y chicas de Barcelona³. La Audiencia estaba centrada en la pregunta: *¿Cómo queremos la Barcelona del futuro?*. Esta pregunta iba acompañada del siguiente subtítulo: *De la preservación del patrimonio al urbanismo de mañana*. Su finalidad era la formación democrática de los muchachos y de las muchachas para que aprendan a actuar con eficacia en la planificación, la construcción y la conservación de Barcelona, se identifiquen con ella y sean capaces de imaginar y traducir en acciones realistas escenarios de futuro.

Los contenidos estaban organizados en tres apartados: 1. Mi Barcelona es Barcelona: ¿dónde estamos?; 2. Barcelona: ¿de dónde venimos? Del pasado al presente. Grandes etapas de la evolución de Barcelona; y 3. Barcelona: ¿hacia dónde vamos? Presente-futuro. A través de ellos se pretendía trabajar las siguientes ideas:

2. Los materiales que se citan en este apartado están extraídos de PAGÈS, J. (2002): *Com volem la Barcelona del futur? De la preservació del patrimoni a l'urbanisme del demà*. Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació. Sector d'Urbanisme, en relación con los materiales que facilitaron la actividad y de VIII Audiència Pública (2003): *Com volem la Barcelona del futur? La veu dels nois i noies de la ciutat*. Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació. Sector d'Urbanisme, en relación con el manifiesto final.
3. Simultáneamente, los chicos y chicas de San Sebastián/Donosti realizaban su II Audiencia Pública dedicada a la misma temática y con los mismos materiales adaptados a su realidad.

1. La ciudad como un producto social, como el resultado de la evolución histórica y de los proyectos de futuro
2. La ciudad como interacción entre cambio y continuidad. La ciudad como reflejo de la temporalidad histórica y social: es un producto del pasado (tenemos evidencias de ello), tiene un presente y proyecta un futuro del que también tenemos evidencias.
3. La ciudad como un "territorio" de participación democrática: ¿quién hace la ciudad? La ciudad como reflejo del pluralismo económico, social, político y cultural. Los conflictos urbanos.
4. La participación como un aprendizaje de ciudadanía democrática y como garantía de una ciudad cada vez más plural, justa y solidaria.
5. La ciudad como un proyecto: construir un futuro para la ciudad, conservar un pasado para el futuro. El manifiesto sobre la Barcelona que queremos.

La concepción educativa, didáctica, que hay detrás de estos contenidos se centra en presentar la ciudad como ejemplo de la interacción entre pasado, presente y futuro y, en consecuencia, como posible ejemplo para el desarrollo de la consciencia histórica de los jóvenes y como "territorio" de participación democrática de la ciudadanía.

La utilización del patrimonio histórico como un elemento de participación democrática es una vieja tradición de la didáctica de la historia más progresista, más innovadora. Se trata de educar para conservar, para preservar, aquellas evidencias del pasado que existen en nuestro presente para las generaciones del futuro.

Esta idea estaba presente en las tres partes del trabajo y se reflejó en el Manifiesto final que se presentó al alcalde de Barcelona y a los representantes de los distintos grupos municipales. En la primera parte -Mi Barcelona es Barcelona- se ejemplificó con el debate existente en torno a un importante descubrimiento de una parte muy bien conservada de

la ciudad moderna, destruida a principios del siglo XVIII: "El Born: un ejemplo de un pasado cuyo futuro se decide en el presente". La actividad se iniciaba con las siguientes palabras:

"A veces la prensa nos informa de situaciones urbanísticas conflictivas. Son conflictivas porque de entrada hay intereses u opiniones diferentes sobre lo que se quiere hacer en un determinado lugar.

Alguna vez, el conflicto tiene relación con el descubrimiento de evidencias del pasado y su futuro. Algunas personas opinan que se han de conservar ya que nos hablan de nuestros orígenes, de nuestro pasado, de donde venimos. Y que se han de conservar en el lugar donde han sido descubiertos y donde probablemente se construyeron en su momento. Otros, en cambio, creen que no hace falta conservarlas en el lugar donde se han hallado, que se puede hacer una excavación y conservar en un museo las piezas de valor histórico que se hayan encontrado. El resto se ha de destruir o tapar para continuar con lo que se había previsto hacer".

En este caso, se trata de un antiguo mercado municipal ya en desuso pero de un gran valor arquitectónico. Se pretendía conservar la estructura arquitectónica del mismo y adaptarla como biblioteca provincial de Barcelona. Cuando empezaron las obras se descubrió en el subsuelo una gran superficie de la Barcelona medieval y moderna que Felipe V hizo destruir. El debate estaba servido entre partidarios de hacer la biblioteca, de no hacerla y dedicar el edificio a un museo y de combinar biblioteca y yacimiento. Los alumnos, con la información que se les suministraba, debían realizar actividades como las siguientes:

a) Rellenar el cuadro siguiente:

Cambios y continuidades en el Born: qué había, qué hay, qué habrá:

Periodo	¿Qué había, qué hay., qué habrá?	¿Por qué cambió?
Antes de 1714		
A partir de 1714		
A partir de 1876		
Actualmente		
En el futuro		

- b) Averiguar qué quieren hacer en el Born: el Ayuntamiento de Barcelona y el gobierno catalán, los historiadores y los arqueólogos, los bibliotecarios, los arquitectos, los vecinos. ¿Por qué? ¿Qué argumentos aportan a favor de sus respectivas opciones?, ¿Qué harías tú?, ¿Por qué?

El trabajo de este primer bloque concluía con tres preguntas que cada centro debía prepararse para discutir con otros centros de su barrio en la primera jornada intercentros:

1. ¿Qué nos gusta de la Barcelona actual y conviene conservar para el futuro?, ¿por qué?
2. ¿Qué no nos gusta tanto de Barcelona?, ¿por qué?, y
3. ¿Qué hemos de hacer con el pasado que tenemos presente de cara al futuro?, ¿conservarlo o destruirlo?, ¿por qué?

El segundo apartado –*Barcelona: ¿de dónde venimos? Del pasado al presente. Grandes etapas de la evolución de Barcelona*– obedecía a un planteamiento didáctico relativamente clásico dentro de la historia de la evolución urbanística de una ciudad. Se iniciaba con el estudio de la evolución de la ciudad desde sus orígenes hasta la actualidad, la larga duración. Proseguía con un estudio en profundidad de la evolución de la ciudad en los últimos cincuenta años. Y, a continuación, tenía diferentes aproximaciones al pasado realizadas desde distintos puntos de vista:

- a) la Barcelona cartografiada: planos y dibujos del pasado hechos desde el presente y desde el pasado;
- b) la Barcelona escrita: textos sobre el pasado de Barcelona de estudios actuales;
- c) la Barcelona recordada: la memoria histórica.

Y concluía con la realización de una propuesta sobre alguna evidencia del pasado del barrio en el que se ubica cada centro que se considerase fundamental conservar para el futuro. En la reunión intercentros con la que concluía este apartado los alumnos y alumnas debían aportar un proyecto de conservación de algún elemento representativo del patrimonio de su barrio para incorporarlo al manifiesto que se presentará al alcalde y a la corporación municipal.

Finalmente, el tercer apartado –*Barcelona: ¿a dónde vamos? Presente y futuro*– se iniciaba con el siguiente texto:

“Las actividades de este apartado se centran en el presente y en sus repercusiones de futuro. Se trata de comprobar que el futuro es un tiempo por construir y que del presente no se deriva sólo un futuro sino que son posibles futuros diferentes. El futuro que predominará será el resultado de la correlación de fuerzas y de intereses que se impongan, de manera democrática, ante proyectos concretos actuales. (...)”

La participación democrática en la construcción del futuro de la ciudad tiene como premisas la necesidad de estar informado, de actuar a diferentes niveles, de colaborar, de denunciar, de proponer,...

El pasado tuvo un presente que se proyectó hacia el futuro, de la misma manera que el presente actual ha sido futuro y será pasado y el futuro será, primero, presente y después pasado”.

Las actividades desarrollaban estas ideas a través de situaciones concretas de la gran ciudad y de sus barrios en las que se ponía el énfasis en la participación, en los obstáculos a la misma y en el papel de las instituciones y de las asociaciones vecinales en la planificación del futuro de la ciudad. El apartado concluía con una propuesta en la que se combinaba el trabajo individual con el del gran grupo: “¿Qué Barcelona quiero?, ¿qué Barcelona queremos? Un manifiesto para el futuro de la ciudad”. La última actividad consistía en la realización de un proyecto urbanístico que podía consistir en:

- a) la conservación de un edificio emblemático o de un elemento del patrimonio histórico del barrio mal conservado o en desuso para ponerlo al servicio de los vecinos;
- b) la decoración o el embellecimiento de una calle o de una plaza instalando servicios para el uso de los vecinos; o
- c) la urbanización de un espacio no edificado, con la instalación de servicios o de lo que haga falta al barrio.

El proyecto se presentó en la tercera y última reunión intercentros de la que salieron las ideas para la elaboración del manifiesto final. Este manifiesto fue redactado por una comisión de trece alumnos y alumnas de 11-12 a 15-16 años de nueve centros de la ciudad coordinados por quien suscribe este artículo. A partir de las ideas que habían ido surgiendo en los tres encuentros intercentros se redactó un manifiesto en el que pueden comprobar los resultados del trabajo realizado durante todo el curso. Este manifiesto, que se entregó a las autoridades y a todos los asistentes en la Audiencia Pública realizada en el salón más noble del ayuntamiento de Barcelona —el medieval “saló de Cent”— el pasado cuatro de junio iba acompañado de nueve proyectos de transformación o conservación urbanística.

Estas son algunas de las ideas del Manifiesto:

“Hemos conocido la Barcelona que hicieron nuestros antepasados. Hemos estudiado la ciudad desde sus orígenes hasta hoy, la que estamos haciendo entre todos. Pero también hemos trabajado la Barcelona que nos gustaría que fuese, la que queremos para nuestro futuro. Hemos descubierto que Barcelona es simultáneamente pasado, presente y futuro.

Somos conscientes que la Barcelona actual es el resultado de lo que los hombres y las mujeres de nuestra ciudad hicieron en el pasado. Es el resultado de muchas Barcelonas que han existido: la romana, la medieval, la moderna, la modernista, la republicana, la franquista. También somos conscientes que la Barcelona del futuro será el resultado de lo que hacemos, o dejemos de hacer, hoy. Por esto queremos ser protagonistas de la construcción de nuestra ciudad y por esto estamos aprendiendo a participar en la vida ciudadana como hemos intentado hacer en esta Audiencia Pública, elaborando las propuestas que os presentamos”.

Entre las evidencias del pasado que se proponían conservar para el futuro se cita la protección de algunos lugares emblemáticos de la edad media, la necesidad de construir dos museos dedicados uno a la vida campesina reconvirtiendo alguna antigua casa de campo que aún subsiste en el paisaje urbano actual y otro a la industrialización. También se solicita recuperar alguna vivienda obrera del siglo XIX para poder compararla con alguno de los numerosos edificios modernistas de la ciudad construidos por la burguesía en la misma época. Y finalmente, se solicita recuperar el nombre del antiguo matadero municipal en el lugar donde había estado y recuperar alguno de los refugios antiaéreos construidos durante la guerra civil española de 1936-1939. Estos son algunos de los argumentos que aparecen en el Manifiesto:

“Creemos que es conveniente rehabilitar alguna de estas *masías* —casas de campo— de Barcelona porque nos recuerdan el pasado rural y campesino de la ciudad y de los barrios que actualmente la forman. Proponemos dedicar una de estas *masías* a un museo de la vida campesina donde los niños y las niñas, los jó-

venes, podamos estudiar, en nuestra propia ciudad, la vida y el trabajo del campesinado”.

“Alguna cosa parecida debería hacerse con las fábricas que nos recuerdan la Barcelona industrial, obrera y burguesa del siglo XIX. La ciudad pionera de la industrialización catalana y española ha de conservar para el futuro algunas fábricas (...) destinando al menos una a un museo de la industrialización. En este, se podrían recuperar máquinas y ambientes para poder conocer y estudiar tanto el proceso de producción como las condiciones de trabajo a que estaban sometidos los trabajadores y las trabajadoras, entre los que había muchos niños y niñas. Sería un homenaje de la ciudad a la industrialización y a la clase trabajadora”.

“El crecimiento y las transformaciones de Barcelona durante el siglo XX han supuesto a menudo la desaparición de edificios que en algún momento del pasado fueron importantes para la vida de Barcelona. El conocimiento de su existencia nos permite entender muchas cosas del pasado de la ciudad y también de su presente. (...). Haciendo las obras oportunas para convertir alguno de los refugios antiaéreos que aún se conservan (...) en espacios para ser visitados, construyendo en alguno de ellos o cerca un museo de la paz que informe de las guerras que han sufrido los habitantes de Barcelona, en especial la última guerra civil, y que simbolice uno de los elementos identitarios más importantes de la ciudad: su carácter de ciudad de paz”.

El Manifiesto analizaba, además, los grandes proyectos de futuro de la ciudad : el 22@ bcn, un proyecto de transformación de un antiguo barrio industrial en un lugar puntero de las tecnologías de la comunicación y de la creatividad y el Forum 2004, espacio en el que en el año 2004 se realizarán una serie de eventos internacionales vinculados con los problemas del mundo hoy. El Manifiesto terminaba solicitando más protagonismo de los jóvenes menores de 18 años en la vida política y democrática de la ciudad.

No se ha realizado una evaluación en profundidad de los resultados de esta experiencia de innovación en la que participaron más de 800 alumnos del último curso de educación primaria –los menos-, de la Enseñanza Secundaria Obligatoria –los más- y del bachillerato. Por tanto, no me atrevo a afirmar que los objetivos se han cumplido y que todo el alumnado que participó desarrolló su conciencia histórica y su temporalidad y ha adquirido conciencia de la importancia de la participación ciudadana en una democracia. He percibido el interés en que una gran mayoría de alumnos participó en los encuentros intercentros aportando ideas y defendiéndolas. He visto la ilusión con la que han presentado el Manifiesto al alcalde y a la corporación municipal y les han preguntado sobre las medidas que tomarían para solucionar aquello que no les gusta de su ciudad. He visto como han sabido relacionar aspectos históricos como la necesidad de conservar y adecuar alguno de los refugios antiaéreos existentes en la ciudad –pero cerrados al público y bastante mal conservados- con la guerra de Irak y las manifestaciones en su contra realizadas en Barcelona y en las que la participación de los jóvenes y de los centros escolares fue muy elevada. He charlado con muchos adolescentes y he podido comprobar su interés por este tema y la ilusión con que lo habían trabajado en sus centros.

Es posible que algunos alumnos recuerden la experiencia durante bastante tiempo y sepan utilizar los conocimientos adquiridos en otros contextos y en otras situaciones. Creo que esta unidad ha permitido a buena parte de los alumnos que han participado en la misma tomar conciencia del valor de la historia y de la importancia de la participación. Creo que este enfoque –y, sin duda, muchos otros elaborados con su misma racionalidad- puede ser un ejemplo lo que propone Martineau (1999: 140)

Les élèves devraient avoir l'occasion de prendre conscience de la valeur de l'histoire et de la pensée historique dans une société démocratique. Ils devraient apprendre que ce mode d'appréhension de la réalité n'est pas qu'une poussièreuse manie d'universitaires, d'historiens professionnels et d'archivistes. Ils est un outil indispensable de participation social éclairée en

démocratie. En rendant compte de la dimension temporelle de la réalité humaine, l'histoire permet d'abord de replacer la démocratie dans la durée afin de montrer qu'elle n'est pas un mythe mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques sociopolitiques. L'histoire permet aussi de retrouver les multiples filons de l'identité du citoyen d'une société de plus en plus composite".

Bibliografía

- André, Y. (1998): "El mundo y el territorio: la historia y la geografía para aprender a convivir". *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 233-236
- Arthur, J./Davies, I./Wrenn, A./Haydn, T./Kerr, D. (2001): *Citizenship through Secondary History*. London. Routledge.
- Angvyk, M./ Von Borries, B. (1997): *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Vol. A. Description. Hamburg. Edition Jörber-Stiftung.
- Audigier, F. (1999): *L'éducation à la citoyenneté*. Paris. INRP
- Baicsi, N./Guerra, E. (a cura di) (1997): *Interpreti del loro tempo. Ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna. Clueb
- Bailly, A. (1998): "La educación para las nuevas ciudadanía mediante la historia y la geografía: enfoque teórico". *Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 2, junio, 223-229
- Deiana, G. (1997): *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli
- Funes, A. G. (2003): "Patrimonio, identidad y memoria en la enseñanza de la historia". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de

Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 155-160

- Gagnon, F./Pagé, M. (1999): *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales*. Vol.I: *Cadre conceptuel et analyse*. Direction du Multiculturalisme, Direction de la Participation des citoyens, Recherche et analyse stratégiques (RAS). Ministère du Patrimoine Canadien
- González Amorena, M. P./Enríquez Vásquez, R. (2003): "Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 113-120
- González Monfort, N./Pagès, J. (2003): "La presencia del patrimonio en los currículos de historia y ciencias sociales en la enseñanza obligatoria". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 123-134
- Jensen, B. E. (2000): "L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline". In Conseil De L'europe (2000): *Détournements de l'histoire*. Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 89-104
- Lautier, N. (1997): *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq. Press Universitaires du Septentrion.
- Laville, C. (2001): "Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?". In Tutiaux-Guillon, N./Nourrisson, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 13-25
- Lilletun, J. (2000): "Le rôle de l'histoire à l'école: une optique norvégienne". In Conseil De L'europe (2000): *Détournements de l'histoire*.

- Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 115-120
- Longstreet, W. S. (1996): "Alternative Futures and the Social Studies". EVANS, R. W./SAXE, D. W. (ed.): *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies, p. 317-326
- Martín, A. (2002): "La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica *fedecariana* a los programas autonómicos". In Forcadell, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza 708-720
- Martineau, R. (1999): *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris. L'Harmattan
- Muñoz, M.-C. (1995): *Le Patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*. Conclusions du séminaire organisé par le Conseil de l'Europe, le Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, le Ministère de la Culture de la République française et la Ville de Bruxelles, avec la collaboration du Crédit communal de Belgique et la fondation Roi-Baudouin. Bruxelles (Belgique), 28-30 août 1995
- Pagès, J. (1999): "¿Sobrevivirá la enseñanza de la historia al siglo XX?". *Historiar* 2: 174-187
- Pagès, J. (2000): "Ensenyar i aprendre història a l'aula". *Perspectiva Escolar* 250: 2-10
- Pagès, J. (2001a): "¿Es necesaria una reforma del currículum de humanidades y de historia?". *Íber* 27: 89-92
- Pagès, J. (2001b): "¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales?. Apuntes para la comprensión de un debate". *Éndoxa. Series filosóficas* n° 14, 261-288, UNED, Madrid

- Pagès, J. (2002): "El currículo de ciencias sociales, geografía e historia en el Real Decreto de Enseñanza Mínimas de diciembre de 2000, ¿un ejemplo de calidad educativa?". *Íber* 33: 69-77
- Prats, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona. Fundación "La Caixa".
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. <http://www.cshc.ubc.ca>
- Seixas, P. (2000): "Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History have a Place in the Schools". In Stearns, P. N./Seixas, P./Wineburg, S. (ed.) (2000): *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press, 19-37
- Tutiaux-Guillon, N. (2003^a): "L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français". In Tutiaux-Guillon, N./Nourrisson, D. (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-41
- Tutiaux-Guillon, N. (2003^b): "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de una etapa". *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 2: 27-35
- Tutiaux-Guillon, N. (2003^c): "Le patrimoine objet d'enseignement: un défi?". In Ballesteros, E. et al. (coord.): *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Castilla-la Mancha, 327-337

Tutiaux-Guillon, N./Mousseau, M.J. (1998): *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne "Youth and History"*. Paris, INRP.

Taylor, T. (2000): *The Future of the Past. Final Report of the National Inquiry into School History. An investigation of the status and quality of the teaching and learning of history in Australia*. Monash University.

Whelan, M. (1997): "History as the Core of Social Studies Education". Ross, E. W. (ed.): *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. State University of New York Press, Albany, 21-37

Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia. Temple University Press.

Wirth, L. (2000): "Face aux détournements de l'histoire". Rapport général. In Conseil De L'europe (2000): *Détournements de l'histoire*. Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 juin 1999. Strasbourg. Editions du Conseil de l'Europe, 27-63.

III - ARTÍCULOS

La historia y las historias en las escuelas de adultos.

Graciela Hernández - Jessica Visotsky¹

"Pienso que la historia debe gustarte, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque trata con hombres vivos, y todo lo que concierne a todos los hombres del mundo en tanto forman una sociedad, y trabajan, y luchan, y apuestan por una vida mejor..."

Antonio Gramsci, desde la cárcel, en una carta enviada a su hijo poco antes de morir.

I. La educación de adultos y "la historia"²

El barrio en el cual se encuentra uno de los Centros de Educación de Adultos en que realizamos estas experiencias es producto de un asentamiento en las márgenes del arroyo Napostá en los años 60'. Un barrio, como tantos de la ciudad que nace improvisado de la necesidad de la población rural que migra a las ciudades. Un barrio cuyas calles, denominadas por un medio local como "*tortuosas e intrincadas callejuelas*" tienen una historia semejante a la de casi todos los barrios de las grandes urbes: un surgimiento y emplazamiento improvisado, espontáneo, producto de la urgencia, de las necesidades. Los vecinos de este barrio, según este medio "*serán trasladados a un sector aledaño*", de modo que el barrio se "*erradicará*" (*La Nueva Provincia, 11 de abril de 1999:1*), etimológicamente, "se quitará de raíz". Allí, en una Iglesia Católica funciona en su salón comedor, el anexo de una Escuela de Adultos de la Dirección

1. Universidad Nacional del Sur.

2. La primera parte del trabajo fue desarrollado por la Lic. Jessica Visotsky.

General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En la misma parroquia funciona un comedor para ancianos y se dicta apoyo escolar para niños, entre otras actividades. El Centro de Educación de Adultos pertenece a la una escuela céntrica.

En otros dos barrios periféricos, pero en la zona noroeste de la ciudad, se encuentran los otros centros en que trabajamos, cuyos pobladores son mayoritariamente el resultado de los procesos migratorios del sur argentino y de Chile. Dos Centros de Alfabetización Municipales que funcionan en Sociedades de Fomento: del Barrio 1° de Mayo y del Barrio Vista Alegre.

1. Contextualización de las experiencias.

Dos estructuras sostienen la Educación de Adultos en Bahía Blanca: la Dirección General de Escuelas de la Provincia y el Plan Municipal de Alfabetización; hablar de sus Centros de Alfabetización nos lleva a hablar de la denominada "Educación de Adultos" en América Latina en general y en Argentina en particular.

Si seguimos haciendo un análisis histórico de ambas estructuras (Vitsotsky; 2003) vemos que la en constitución del Sistema Educativo la Educación de Adultos se llevó a cabo bajo la hegemonización de la diversidad y multiplicidad de proyectos provenientes de diversos sectores sociales por el proyecto oligárquico plasmado en la Ley 1420, por la que el Estado asume el papel central de prestador y regulador de una educación para el trabajo, pero en las discusiones y debates previos a la norma legal se va consolidando el discurso que le da fundamento: una concepción racista que se habría ido renovando desde la conquista, trazando una continuidad del debate acerca de la educabilidad del indio a los inmigrantes europeos (Puiggrós, 1992). Representantes de la oligarquía suponiendo la inferioridad moral y cultural de los sectores populares, se preguntaban si "*¿para esta clase de enfermos, declarados socialmente incurables, no hay medicina posible?*"... En la categoría "adultos" se irían incorporando así indios, inmigrantes, gauchos... todos aquellos sujetos a los

que a través de bibliotecas, escuelas, libros y periódicos harán de "*alimento espiritual... hasta donde les dé la inteligencia*" (citado por Puiggrós; 1992:107). La relación que se estableció entre la escuela y los sectores subalternos a medida que el siglo XIX fue avanzando estuvo definida por la definición de los mismos como "barbarie" por el poder político. Podemos señalar que las clases trabajadoras, las etnias o pueblos originarios han resultado sujetos de la denominada "educación de adultos", denominación que encubre una realidad, que se trata de la educación destinada a "los pobres", marginados o excluidos del sistema social. La instrucción de los obreros fue impulsada por la Federación Obrera de la República Argentina bajo el Programa F.O.R.A y durante el peronismo los obreros, maestros, campesinos, comerciantes y las mujeres fueron sujetos interpelados desde la educación. El sistema escolar se extendió, se generó un sistema de Educación Técnica y un sistema de capacitación laboral para adultos y de educación de la mujer. En la década del '50 los países centrales implementan en América Latina un nuevo orden socio-económico que diversifica el aparato productivo y genera nuevos requerimientos ocupacionales. La educación en general y la de Adultos en particular va a cumplir en este contexto una función fundamental, las teorías del Capital Humano y de formación de Recursos Humanos vendrían a legitimar las propuestas educativas, sub-sistema que proveería de mano de obra calificada a la producción y de este modo atenderá la formación de la población de menores ingresos. Se crea en este período la DINEA (1968) y se lanza la Primera Campaña Nacional de Alfabetización. Experiencias fundadas en el imaginario desarrollista, en el contexto social latinoamericano de la década del '60 dieron lugar a experiencias política y culturalmente complejas, que facilitaron la consolidación de la Pedagogía de la liberación en varios países del continente, incluido el nuestro. (Junge, 1990). A partir de 1976 numerosos educadores populares fueron perseguidos y desaparecidos, siendo la rama desarticulada, serían estos momentos claves para la misma.

Con el advenimiento de la democracia, la política educativa del país en general y el Plan Nacional de Alfabetización en particular se enmarcan en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

de UNESCO del año 1981³. Este Plan aún tiene vigencia en la ciudad de Bahía Blanca, y en el marco del mismo hemos desarrollado dos de las experiencias de Talleres de Historia.

En cuanto a la E.A, en el presente es una rama del sistema escolar caracterizada por la ausencia de espacios nacionales orgánicos, con una heterogeneidad librada a las diferentes capacidades provinciales. La Ley Federal de Educación se propuso como discurso hegemónico en el sistema educativo en general. A la educación de adultos se encarga de definirla en tanto Régimen Especial –Título III, capítulo VII, de Regímenes Especiales, punto B, artículo 30- refiriéndose en especial a la calificación laboral y a la promoción de sistemas y programas de formación y reconversión laboral.

La E.A. es objeto de discurso de funcionarios municipales y provinciales, quiénes enmarcan la necesaria reforma en “las transformaciones y requerimientos de los sistemas productivos”⁴. Si el mandato fundacional fue en algún momento, suprimiendo desde el Estado Nacional la diversidad de experiencias que se implementaban desde sindicatos, partidos políticos, bibliotecas populares y, en pos de la formación del ciudadano “brindar educación para todos”, y su redefinición estuvo sujeta a la concepción desarrollista del progreso, para lo cual la formación de los recursos humanos es la tarea principal de la educación -la educación de adultos con su mandato específico-, hoy el mandato es redefinido apelando al ideario fundacional y al discurso neoliberal acerca del empleo y de la educación. Decía el maestro de ceremonias del Primer Encuentro de Educación de Adultos y Formación Profesional de la Región IV. “Es el momento para proporcionar educación y formación a todos, ampliar las oportunidades rompiendo el divorcio histórico entre cultura escolar y laboral mejorando la productividad de los sistemas económicos, así

3. Hemos desarrollado la historia del Plan a Nivel Nacional y Local en Visotsky, 2003.

4. Acerca de las vinculaciones entre educación y empleo en las políticas educativas neoliberales consultar Barco; 1994 y Gentili; 2000.

como posibilitando la mejora de las condiciones de empleo y la promoción de los trabajadores acordes a las necesidades locales y regionales”.

Los funcionarios entienden que la formación profesional es una herramienta idónea para hacer posible la “*facilidad de oportunidades*”, ante lo cual “*uno después elige...*”; la educación es considerada un instrumento para la “*mejora de la productividad de los sistemas económicos*”⁵. Estos planteos permiten inferir un supuesto: *que el problema del empleo, condiciones y posibilidades, es un problema del sistema educativo y no del sistema económico.*

Acorde a los planteos neoliberales sobre educación y acorde a lo planteado por la Ley Federal de Educación, el maestro de ceremonias sostiene: “Si realmente se persigue la integración o al menos la articulación de las dos culturas - escolar y laboral- es imprescindible que sea fruto del análisis y acuerdo de los agentes educativos. La participación activa de municipios, empresas, cámaras, sindicatos, instituciones intermedias y otras más”.

Es probable que la rama de adultos, más específicamente los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS)⁶ constituyan un antecedente claro del compromiso requerido a los distintos “agentes educativos” por la Ley Federal de Educación y específicamente para el nivel-ciclo polimodal, para el cual propone el convenio con otras instituciones, empresas con las cuales se intercalen ciclos de trabajo (pasantías) y de formación (ciclos de escuela – empresa). Estos CENS tienen un camino recorrido en este sentido, un camino de convenios por préstamos de edificios, de diversificación de los planes de estudio, del compromiso del estado únicamente con el pago de salarios, un camino de desentendimiento del Estado por la educación.

5. Del discurso de un funcionario.

6. Actualmente transferidos del Ministerio de Educación de la Nación a la Dirección General de Escuelas de la Provincia, con lo cual pasaron a formar parte de la rama de Educación de Adultos y Formación Profesional. En un trabajo del año 1996 he indagado acerca de las vinculaciones entre Estado y Comunidad en relación a la creación de los CENS.

Ahora, los funcionarios entienden que Formación Profesional “es el instrumento idóneo para implementar la reforma educativa”. La rama cuenta con un mito que justifica su lugar en el sistema educativo y social: “para qué les vas a enseñar más, les cuesta mucho, o no les interesa, les importan las cuentas y leer un poco nada más”. La Formación de “Recursos Humanos” es eje de los discursos de funcionarios. Plantean la necesidad de formar recursos humanos con capacitaciones exigentes, capacitaciones acordes a los tiempos actuales. ¿Qué se enseña?, ¿a quiénes?, ¿en qué orden?, ¿cuáles son las condiciones de permanencia, promoción e ingreso?, ¿cuál es la duración de la jornada escolar? son cuestiones que definen y formulan los procesos educativos.

Hemos trabajado en las escuelas de adultos con grupos de migrantes campesinos en la ciudad, tanto chilenos como de la Patagonia Argentina que migraron a la Argentina en la década del '60. Hoy viven en viviendas propias y las mujeres trabajan en sus propias casas y/o como empleadas domésticas, tienen hijos que van a la escuela y participan en algunos casos de iglesias del barrio, en algunos casos evangélicas, generalmente pentecostales y en otros de la iglesia católica y en Caritas.

Asisten para aprender a leer en el caso de los mayores, y en algunos casos para poder leer la biblia (pentecostales), quienes tienen mediana edad, mujeres con hijos en edad escolar que desean ayudarlos, tienen en claro que es un saber necesario. Las expectativas no tienen que ver, en su mayoría, con la salida laboral. En el caso de los jóvenes el interés reside en acceder al certificado de nivel primario completo.

I.F, que tiene 42 años entiende que la situación de analfabetismo es como no ver, ella nos decía:

Una persona que no sabe leer es como un ciego que no ve, porque yo a veces iba al centro y no sabía cómo comprar algo, porque si no sabés sacar una cuenta ¿Cómo comprás?. Era llegar a la casa y a veces llorar de rabia. Por ahí me mandaban a una casa para ir a ver por un trabajo y cómo iba a dar con la casa si yo no sabía leer, no sabía a qué calle iba...

Yo decía “Soy como un ciego que no ve, cómo hago...”. Incluso a mí acá una patrona que tenía me sacó el sueldo me hizo firmar unos papeles y me dijo: -‘Pero no si yo ya te pagué...’ - Mi marido me decía de hacerle lío, ‘No dejala, a ella le hace falta la plata más que a mí, yo consigo otro trabajo...’. Y eso le pasa a uno por no saber, porque uno tendría que saber leer ese papel... o ella porque ella sabía que yo no sabía leer, porque ella no me dijo: ‘Mirá lo que estás firmando’.

En otro centro se generó el siguiente diálogo:

C.C: (35 años) Ponéle que estás comprando, vas al supermercado y vos querés juntar las letras ... no podés , te ponés nerviosa... cualquiera que pasa por al lado tuyo dirá: ésta mujer está hablando sola, está loca ... te tratan como loca ... (Rosa confirma).

Mientras vos vas repitiendo en voz alta las letras que vas juntando vas aprendiendo a leer la palabra...Está enferma de la cabeza dirán.

M.C.(35 años) Yo voy al negocio cerquita de casa yo hago lo mismo cuando estoy mirando, las letras como leerla, lo mismo que el precio, dirán esta hablando sola.

Señor por favor me dice cuánto me falta. Una vuelta fui a hacer un mandado a Disco y me faltaron cinco pesos, a la vuelta fui y no quisieron devolvérmelo. A mí lo que más me interesa es la plata. Si me dan de más yo lo devuelvo porque no me gusta quedarme con lo que no es mío.

Uno pide ayuda. Porque por ahí la gente habla, “no saben nada” dicen, nos tratan mal. Son unos cuadrados. (Rosa confirma). Yo me siento re mal. Podemos aprender. Yo muchas veces he querido. ..

RC. (65 años) yo dije ... hay una escuelita acá voy a ir. Mi marido me dice para qué vas a ir .

S.G., de 21 años, rionegrina, madre y esposa, militante de una iglesia pentecostal decía que asiste para aprender "A leer y escribir, si no sé leer y escribir... para poder leer la biblia..."

Quienes están en el tercer ciclo pueden copiar y descifrar un texto sin dificultad, pero la mayoría están en primer ciclo: ellos "copian" con mucha dificultad un texto y les cuesta mucho "descifrarlo".

Ha sido ya indagado que quienes asisten a las escuelas de adultos en su mayoría son mujeres⁷, aunque desde la legislación aparezcan como neutros, solapada/negada esta realidad.

La política, el Estado definen la misión de la rama: una rama que aparece como desarticulada, oculta, residual en la legislación es claramente definida desde los proyectos-discursos políticos, se hacen convenios con municipios... El sistema escolar es influido por la economía, la cultura, la sociedad, la política, de la misma manera que este produce efectos sobre el conjunto social, la economía, el sistema de clases sociales, la cultura, la política⁸. El "deber ser" propuesto en las instancias gubernamentales o de planeamiento docente (preparación para el empleo), contradictorio con la realidad (un mercado laboral restringido) encubre los efectos sociales objetivos que produce: los egresados de la escuela de adultos seguirán siendo desempleados, o serán empleados transitorios, empleadas domésticas...

La primer discriminación social que fueron sujetos los actuales estudiantes de la escuela de adultos fue la exclusión: una forma abierta y explícita de discriminación pues la escuela primaria estuvo lejos de alcanzar a este sector de la población: son de origen rural, pobres y en

7. Fue señalado en referencia a Bahía Blanca, tanto en el caso de las escuelas provinciales como en los centros dependientes del Plan de Alfabetización Municipal en un trabajo de Graciela Hernández en 1995.

8. La perspectiva desde la cual se define al Sistema Educativo, en tanto sistema con autonomía relativa ha sido definida teniendo como base material de la cátedra de Introducción a la realidad educativa nacional y regional de la U.N.C.

algunos casos pertenecientes a familias indígenas. O bien no había escuelas en los lugares donde residían, o bien no pudieron acceder porque trabajaron desde niños empleándose, o bien la escuela estaba lejos de responder a las necesidades y problemas de los habitantes rurales y pobres, con lo cual desertaron⁹. La función de selección social opera en la condición previa (como lo señala Lidia Rodríguez, la rama está pensada en función de destinatarios pertenecientes a un sector social más que de edad) y por mecanismos internos del sistema que tienden a reforzar estos condicionamientos (lo que se enseña y cómo). En esta sociedad fuertemente polarizada con relación a la propiedad, la riqueza, el poder y el acceso a la cultura occidental, la selección social se funda en el origen social de los estudiantes, en tal sentido se trata de una selección discriminatoria.

El conocimiento se constituye en uno de los instrumentos por los cuales se legitima la sociedad de clases. A las concepciones sostenidas por los funcionarios de la rama y del municipio, que podríamos asimilar en algún sentido al ideal desarrollista de que la educación es la herramienta para la inserción laboral, se oponen las concepciones de los responsables directos de la educación de adultos, para la docente de la escuela de adultos la educación no es, como decíamos, la posibilidad del empleo, sino que permite la dignificación, la humanización, para ella según sostiene "la educación es el pan del alma". Los contenidos, como las formas plantean definiciones de la sociedad, de la historia y del lugar de los sujetos en ellas.

2. La Historia en la Educación de Adultos

¿Qué es la historia en los distintos discursos que se cruzan? . Hay contenida en el discurso de los funcionarios provinciales de la rama y muni-

9. Piénsese en la palabra desertor- idem lenguaje militar-, incluso debe tenerse en cuenta la distinción entre deserción y omisión de una acción. Desertar supone dejar de hacer alguna actividad con presunción de sanción posterior, por estar en falta. En el caso de la educación la sanción va actualmente desde la exclusión del sistema educativo hasta la restricción y exclusión del mercado laboral.

Elipulen una concepción de la historia para la que el sujeto de la misma son las innovaciones tecnológicas¹⁰, en este sentido el sujeto es la economía, el modelo económico. En esta línea aparecen desdibujados los hombres y mujeres estudiantes de las E.A, en tanto sujetos de aprendizaje y sujetos de la historia, quienes quedan reducidos a la categoría de objetos, son: "recursos humanos". Recursos nombrados también como "esta gente" o "los chicos". De este modo el sujeto de la educación de adultos es una caja negra, es simplemente un recurso humano, una "mano" para la obra o "gente" ... Se omite preguntar acerca de quién es el sujeto humano de la educación de adultos, cuál es su historia, cómo vive, por qué, cuáles son sus problemas.

La historia para los funcionarios de la rama es un área que integra el currículum escolar. El planteo didáctico en Adultos es el trabajo con núcleos problemáticos, o unidades vitales de aprendizaje (UVA) (antes de que la reforma lo proponga para el resto del sistema escolar)¹¹, ante la pregunta específica de "¿Qué lugar tiene la historia en la escuela de adultos?" la respuesta es que la prioridad en estas escuelas la tienen lengua y matemática, "porque se cree que es lo más importante y que Ciencias Naturales y Sociales no lo son tanto...aunque, no es así..." Ante la pregunta de si tienen inconvenientes para trabajar historia, un directivo sostiene también que la prioridad la tienen lengua y matemática, que el interés de los estudiantes reside en poder resolver cálculos simples y poder copiar o descii-

10. Fontana realiza un análisis acerca de la consideración de las innovaciones tecnológicas en tanto sujeto de la historia por distintas corrientes historiográficas, (Fontana; 1982).

11. Consultar al respecto el análisis que realiza M. Alonso respecto de la organización del conocimiento agrupado en la denominada Área de Ciencias Sociales para la EGB. Ella sostiene que no se realiza una organización disciplinar, ni de área que organice disciplinas sino con bloques numerados y titulados que agrupan una enumeración de temas. En general la propuesta sugeriría una organización curricular por área para los dos primeros ciclos de la EGB y por disciplinas para el tercero. Alonso plantea que en los bloques 1,2 y 3 la propuesta consiste en una simple pluridisciplina a pesar e que deje abierto el camino hacia la "interdisciplina".

trar un pequeño texto. Concluye en que los maestros -cuando pueden-, trabajan otra área.

La historia en la rama resulta desplazada, negada, silenciada.

- a Las propuestas oficiales para la enseñanza de la historia en Adultos en el marco de la reforma educativa.

Respecto de la organización de los contenidos hasta el momento no han sido elaborados lineamientos curriculares para la rama. Se ha sugerido a los docentes la adecuación de los CBC para EGB. En el año 1997 el Ministerio de Educación de la Nación elaboró materiales didácticos para la educación a distancia. Fueron elaborados y distribuidos Plan Social (Plan Social Educativo;1997).

En estas cartillas podemos ver que la organización de los contenidos tiene en cuenta revisiones de las conceptualizaciones en las Ciencias Sociales realizadas por la didáctica de las ciencias sociales, como el abordar la historia a partir del sujeto, del presente, el abordaje a partir de conceptos tales como el carácter multicausal de la experiencia histórica (Plan Social Educativo; 1997(a)(b)). El módulo 1 parte del concepto de "identidad" para trabajar cuestiones geográficas como puntos cardinales, mapas y escalas; se abordan las nociones de sucesión. En el área de historia y tal como ha dado cuenta Alonso en una revisión crítica de los CBC para historia, (Alonso; 1995) hay un empleo del concepto de "hecho" histórico (y no de procesos), de este modo se plantea como temas "sucesión, simultaneidad y duración de los hechos"¹², luego

12. La autora plantea que en los CBC para las Ciencias Sociales el concepto de proceso histórico se mimetiza con los de "hecho" o "fenómeno", por lo que está ausente también la noción de "duración" y asociada a ella la de "cambio", junto a la su ausencia del proceso histórico como principio explicativo de la historia, reemplazado por la noción de globalidad (Alonso, 1995).

plantean trabajar con sucesión de un ciclo, causas y efectos y finalmente "el individuo y los grupos"¹³.

En el módulo 2 se propone trabajar respecto de la relación entre cultura y contexto, es decir, los grupos sociales y su hábitat (ciudad y campo) y en este marco la economía.

En un tercer módulo se propone trabajar específicamente historia y se propone hacerlo a partir de una concepción económica, partiendo del surgimiento de la sociedad capitalista, en este contexto se refiere a la revolución industrial y al surgimiento de los estados nacionales; proponen trabajar las grandes crisis del siglo XX.

En el módulo 4 el trabajo propuesto se centra en Historia Argentina, y se realiza una propuesta de periodización centrada básicamente en el sistema político, para ello se propone trabajar inicialmente el período colonial (siglos XVI a XVIII), la organización de la Nación y del Estado (1810-1880), el modelo agrario exportador y el régimen oligárquico (1880-1916), el radicalismo (1916-1930), la restauración de la oligarquía (1930-1943), el peronismo (1943-1955) y la inestabilidad del sistema político (1955-1983).

En el módulo 5 se abordan temas de geografía y en el 6 los temas son vinculados a Ciencias Políticas: La democracia, los derechos y el estado.

Es interesante observar cómo en la propuesta de abordaje del Módulo 1 y 2 se toma en consideración el concepto de "diversidad sociocultural", mientras que va desapareciendo a lo largo de los restantes módulos. La diversidad cultural como contenido y como eje de los discursos es un lugar común en las políticas educativas del neoliberalismo¹⁴.

13. El subrayado es nuestro. Consideramos necesario poner en cuestión el concepto de "individuo", como oposición a "sujeto".

14. Las connotaciones de la apelación a la misma y el sentido de su recurrencia está siendo abordado desde estudios de antropología educacional (Neufeld-Thiested (comp.); 1999; Díaz; 1998).

También puede observarse cómo la perspectiva historiográfica centrada en la economía de los pueblos también es considerada en el módulo 2 (cuando se abordan los grupos nómades y sedentarios) y luego esta perspectiva se diluye en la periodización política adoptada¹⁵. Ha sido planteado el sesgo occidentalista desde el que se postula la historia universal, en tanto matriz de la sociedad contemporánea en los CBC para tercer ciclo de la EGB (Fradkin, 1998). La "cultura occidental" y su proceso de configuración es el objeto de la reconstrucción del pasado. Este autor ha dado cuenta que si bien uno de los subtítulos se propone el trabajo de los "Cambios, continuidades y diversidad cultural" el énfasis occidentalista se puede ver en las intenciones manifiestas en las expectativas de logro, centradas en "la cultura occidental" (Fradkin, 1998:311). Se propone incluso que los alumnos deban "Reconocer en las sociedades latinoamericanas el encuentro entre diferentes culturas: indígenas, europeas y africanas", con las connotaciones de la noción "encuentro" y la ausencia de perspectivas que den cuenta de la hegemonía, la dominación que dio lugar a la invasión y conquista europea en América.

Asimismo el sistema escolar es el mecanismo por el cual las clases dominantes logran legitimarse valiéndose de la aceptación voluntaria del status quo por parte de los sectores subalternos, aceptación de la sociedad y de las relaciones sociales. La escuela aparece como mediadora y legitimadora de una situación existente. El confuso empleo del concepto de "proceso histórico" en los CBC para Ciencias Sociales de EGB¹⁶ cumple la función teórica de describir, encadenar hechos cons-

15. Acerca de las periodizaciones en la enseñanza de la historia consultar Funes, G. y otros, 1992.

16. Han sido trabajados ya en el año 1995 por Alonso, ella plantea que éste se mimetiza en los contenidos propuestos con los de "hecho" o "fenómeno", por lo que está ausente también la noción de "duración" y asociada a ella la de "cambio", junto a la ausencia del proceso histórico como principio explicativo de la historia, reemplazado por la noción de globalidad), ALONSO, M., "Ciencias Sociales sin proceso histórico. Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos

truyendo cronologías ordenadas por un orden “cuasi natural”, y asegura un separación entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer y cumple la función social de legitimar las permanencias, el orden social vigente.

- b- Las propuestas para la enseñanza de la historia en el Plan Nacional de Alfabetización.

Los lineamientos oficiales del P.N.A. postulan la adopción de:

“...un currículo integrador en el que se analizarán temas vinculados con instrucción cívica, vivienda, salud, alimentación, trabajo y cooperativismo... Se han tomado en cuenta por lo tanto los métodos que enfatizan el significado del lenguaje y dentro de ellos se ha optado por un método ecléctico que combina el método de oraciones con el método psicosocial...” (P.N.A.: 1985:23).

Sostienen que se adoptó del método psicosocial principalmente la recomendación de que el proceso de alfabetización debe estar situado dentro del marco de una dinámica educativa propia del adulto, que promueva un estilo dialógico, participativo, problematizador, centrado en las experiencias de los adultos y vinculados con los problemas de la comunidad. Asimismo plantean la adopción del enfoque silábico a partir de una “palabra clave” (no “generadora” tal como lo plantea Freire) (Freire; 1969).

Es importante tener en cuenta en esta perspectiva las vinculaciones entre cultura e historia, y en este marco la antropología como Ciencia Social. El plan consideró la creación de un equipo interdisciplinario

“...para la capacitación de orientadores pedagógicos, integrado por el director de la rama de adultos, docentes especializados,

comunes de ciencias sociales para la educación general”, en: *Entre pasados*, Año V, N°8, 1995.

especialistas en educación, en psicopedagogía, psicología educativa, trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, personas con experiencia en cooperativismo que tendrán como función –entre otras- el realizar reuniones para el análisis de la cultura local, el intercambio de experiencias...” (CONAFEP;1984:22)

Respecto del perfil del alfabetizador se incluye que “conozca los problemas regionales y locales, promueva la participación...” (CONAFEP;1984: 23). En la fundamentación de la capacitación se consideran tanto la cuestión de la cultura local así como la propuesta del taller como “técnica ... que comprende a una reformulación metodológica... supone eliminar la separación entre teoría y práctica” (CONAFEP;1984:69).

Se plantea la necesidad de indagar en el universo vocabular, referido por Freire (1969) como instancia previa a la alfabetización, esto es la indagación acerca de la cultura de los grupos humanos, sociales y/o políticos a trabajar. Es importante tener en cuenta que esta instancia también está considerada en los Lineamientos del Plan.

En los materiales de enseñanza, libros, cartillas, material didáctico para el docente alfabetizador se puede observar que el material elaborado tuvo un carácter nacional, las cartillas recuperan palabras generadoras del ámbito del derecho, de las ciencias políticas y de la salud dejando espacios en blanco para ser completados en función de la región (CONAFEP; 1995(b)). En general los contenidos tienen su sustento en las transformaciones políticas, la recuperación de la democracia a nivel político y la constitución del sujeto en tanto ciudadano.

La “cartilla de lengua” deja espacios en blanco “donde podrán incluirse palabras o modismos regionales y vocablos con alta carga emocional surgidos del universo vocabular de los alfabetizandos o de las necesidades circunstanciales del grupo” (CONAFEP;1984:69-70). En el material de orientación para el docente se sugiere el trabajo a partir de lecturas e instan a trabajar la literatura popular, la religiosidad popular así como la producción de bienes (CONAFEP; 1985©).

Respecto de la perspectiva histórica, en el temario de la cartilla de lengua se incluyen las nociones de democracia, se retoman artículos constitucionales: la igualdad ante la ley, el carácter representativo del sistema político, el artículo 22, (delito de sedición), la continuidad a través de gobiernos constitucionales, las posibilidades desde la salud, vivienda que da la democracia, la seguridad que da el estado (seguridad social, jubilaciones, etc) se retoman los próceres y fechas de la historia desde la perspectiva de la "educación patriótica": Sarmiento, Belgrano, San Martín, el "Congreso de Tucumán", el 25 de mayo, se plantean explicaciones religiosas a los conflictos sociales¹⁷ (CONAFEP; 1985(b)).

A partir del concepto de "mandato paradójal" (Fernández, 1996) tal vez podamos entender las propuestas contenidas en los discursos:

- la proposición de la recuperación de la cultura local – la invocación de la ley 1420 y el sujeto de la educación propuesto en este período sin dar cuenta de los conflictos que encierra tales apelaciones;
- la proposición de la recuperación del universo vocabular regional sin la efectivización de grupos de investigadores en ciencias sociales que lo hagan.

Consideramos que no es una cuestión menor que se apele al discurso fundacional de la escuela pública sin dar cuenta del conflicto subyacente a la definición de "popular" de la educación (invocando a los orígenes del sistema educativo) en un momento histórico (post-setenta) en que hablar de "educación popular" en América Latina nos remitía a otros significados muy diferentes al de la "Educación Popular" sarmientina. Tal discusión no se da, al menos en los documentos. Es preciso considerar las implicancias de las palabras de Sarmiento en su "Educación Popular" o en el Facundo respecto de la educación y de la cuestión indígena. En el marco de los documentos oficiales las poblaciones indíge-

17. Plantea que "la guerra es un crimen contra Dios y contra el hombre...". La cartilla termina con el himno y con el preámbulo de la Constitución Nacional

nas y marginadas son sujeto de discurso en tanto "sujetos" a alfabetizar (CONAFEP, 1984: 53). Hemos visto los discursos que precedieron a la sanción de la ley 1420 respecto de la educabilidad de los sectores populares.

c- Nuestra propuesta para el abordaje de la Historia Social.

En la experiencia que realizamos en dos centros de alfabetización (Vista Alegre y 1º de Mayo) durante el año 2000 y que continuamos en el 2001 tuvimos como objetivo abordar la historia social a partir de las historias de vida. Se propició un espacio de investigación participativa acerca de la cultura popular urbana contemporánea.

En esta experiencia, el presente se constituye en un punto de anclaje para poder analizar la historia social. De este modo el presente se constituye en "lugar" y "tiempo" para el estudio de la historia. Marx planteó al presente como la clave para la comprensión del pasado, en tanto teoría y en tanto método. En la obra de Marx *"el camino del presente al pasado y de allí la vuelta al presente, es recurrente"* (Saab, 1998:298); esto también fue preocupación de Bloch y Febvre. Fontana también realiza la propuesta de comenzar a construir la nueva historia y el nuevo proyecto social asentados en una comprensión crítica de la realidad presente (Fontana, 1982). Ha sido una preocupación asimismo de Foucault a lo largo de sus obras, el planteo de la historia como deslegitimadora, desnaturalizadora del presente; su preocupación por desnaturalizar el hospital, la cárcel, la fábrica, la escuela, la sexualidad moderna partió de un intento de historizar el presente dando cuenta de su constitución histórica.

Consideramos que en una propuesta de educación popular en Latinoamérica es importante considerar las aportaciones de Paulo Freire a esta praxis social. Nos hemos permitido tomar su concepción crítica del analfabetismo, que lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado a diferencia de la concepción ingenua que lo ve como una hierba dañina que necesita ser "erradicada", o como una enfermedad "que pasará de uno a

otro, casi por contagio" (Freire; 1969:12). En tanto, la propuesta de alfabetización se enmarca en procesos de transformación política y social de las sociedades, en lo que denomina como "sociedades en transición" (1969:29), en este marco el sujeto es considerado como "sujeto de su historia y de la historia" (1969:14), en este sentido es un sujeto situado (como opuesto a "masificado") e integrado, entendiendo como integración como la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, unida a la capacidad de optar, opción que tiene en su base a la crítica. La educación aparece en esta obra de Freire como lo opuesto a masificación, y se enmarca en las reformas estructurales de política económica, políticas y técnicas y que requieren de cambios en la concepción de sí mismos y de la realidad en el pueblo. El denomina a este proceso de transformación como "democratización fundamental".

En "*La educación como práctica de la libertad*", de 1969, Freire, señala cómo las sociedades que denomina "cerradas" reflejan en su economía y en su cultura su condición de alienación o de ser sujeto de sí misma, la existencia de mercados externos que guían la economía, el carácter exportador, depredatorio o podemos hablar también de "importador" y depredatorio. En estas sociedades el modelo de democracia que defienden las elites es aquel para el que "el pueblo es un enfermo al cual se deben aplicar remedios" (1969:47).

Es interesante hallar en esta obra de Freire la idea de violencia que hallamos en las Teorías de la Reproducción, particularmente en Bourdieu y Passeron (1970); dice Freire acerca del hombre radical, que tiene el deber de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio, y agrega en una nota al pie:

"Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no... Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la

conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla." (1969:41).

La palabra como conjunto de reflexión y acción, esto significa para Freire que decir la palabra es transformar la realidad, y la educación como diálogo y encuentro con otros hombres en el marco de la adopción de posturas reflexivas, críticas, transformadoras. Es interesante hallar en esta obra una amplia discusión acerca de las explicaciones místicas que dan los medios de comunicación y el papel que éstos ocupan en la vida del pueblo, señalando la exclusión del pueblo de la órbita de las decisiones, guiado por los medios de publicidad a confiar en lo que oyó en la radio, la televisión o leyó en los periódicos (que no se da con quienes trabajamos), constituyendo al hombre "sin raíces". (1969:86).

En la obra de Freire, el ganar responsabilidad social y política, participando, ganando cada vez mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de los espacios de trabajo, gremios, en clubes, en la vida de su barrio, de su iglesia, de la vida de su comunidad es parte de la alfabetización y de la transformación subjetiva y social; la toma de una nueva posición ante los problemas de su tiempo y de su espacio, "adoptando una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida." (1969:88)

Hallamos en este texto de Freire asimismo un capítulo "*Educación y Concientización*" en el que plantea el necesario abordaje de la cultura del pueblo, con la preocupación por "la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental" (1969:97).

Define en estos escritos iniciales a los "círculos de cultura", entendidos como instituciones básicas de educación popular, formados en el marco del "Proyecto de Educación de Adultos" implementado por el Movimiento de Cultura Popular de Recife en 1964. Se reemplazaron algunos conceptos en la experiencia: así los círculos de cultura vinieron a llenar

el espacio simbólico que antes ocupaba la escuela, pero intentando dar cuenta del papel activo de educando, en tanto en la propia experiencia de los integrantes del movimiento éste estaba cargado de pasividad. En lugar de profesor, cargado de un significado de “donación”, se empleó “coordinador de debates; en lugar de aula discursiva, el de diálogo; en lugar de alumno, también cargado de connotaciones de pasividad, “participante del grupo” (Freire; 1969:98).

Hemos adoptado en alguna medida planteos vinculados a esta perspectiva, en la medida en que en los “Talleres de Historia” trabajamos a partir de las ideas antes expuestas, organizando un plan de debates alrededor de problemas planteados por los grupos, empleamos imágenes que operan como soporte y ayuda visual de los debates. Los planteos de que nadie ignora todo y nadie sabe todo, por ello estamos siempre aprendiendo, de que todos enseñamos y todos aprendemos en los talleres y en la vida y de que todos hacemos “la historia” son pilares en nuestros espacios. La búsqueda de explicaciones multi-causales de las situaciones es una de las intenciones fundamentales.

El diálogo como opuesto al hacer comunicados, como relación horizontal nacido de una matriz crítica y generador de crítica es la base del método que se emplea. Dice Freire acerca de este diálogo que quién dialoga lo hace con alguien y sobre algo, “este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos. Y nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el **concepto antropológico de cultura**. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad.” (1969: 105, el subrayado es nuestro)

Estas ideas fueron también en la experiencia de los talleres el soporte del diálogo. En muchas situaciones partimos de láminas, en otras de

objetos culturales, mapas o pequeños textos. Algunos temas abordados y de los cuales contamos con extensos relatos¹⁸ son:

Enseñar y aprender

Se trabajó a partir de una cartilla en la que se ponían situaciones de enseñanza y aprendizaje social. Previo se realizó una lluvia de ideas, identificaban el enseñar con sujetos como el maestro, el pastor. Se dialogó acerca de los animales y los “aprendizajes”- “instintos”, “domesticación” de los mismos.

Identificaron luego en sus historias de vida situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Entre las citadas tuvieron que ver con el aprender a cocinar, a criar a los hijos, con las madres, a contar cuentos, a limpiar (con las madres), a coser, a tejer y a bordar, esto último con las monjas. A leer y escribir en muchos casos fueron los padres los que enseñaron y en algún caso las madres. Hubo casos en los que dijeron que todo lo que sabían lo aprendieron de las “patronas”, esto es a cocinar, limpiar, cuidar chicos. En algún caso se han negado en un principio a hablar, manifestando “no saber nada”.

- El trabajo en la infancia

En un taller se trabajaron los lugares donde residían en la infancia trabajados a partir de diseños o dibujos (que en algunos casos fueron grandes láminas pintadas con lápices de colores). A partir de estas láminas elaboradas por ellos, describían los lugares que transitaban, los lugares de juego, los lugares de residencia de los patrones y los trabajos que realizaban: la quinta, el juntar piñones, el acarrear agua hacia la casa de los patrones los niños varones (y la tecnología que se usaba para tal fin), se habló del trabajo de las mujeres niñas en el hilado y como empleadas

18. Han sido incluidos en publicaciones anteriores referidas en la bibliografía o aún están inéditos.

domésticas en las casas de los dueños de los “fundos”. Se habló de la construcción de las viviendas y el trabajo de los niños en la misma.

- *Los juegos en la infancia*

A partir de objetos se trabajó esta cuestión del niño y el juego en la infancia, testimonios de juegos diferenciados y de juegos compartidos fueron parte de estos debates que llevaron a analizar las características de los juegos y del no juego en el ámbito familiar y escolar.

- *La escuela y las historias escolares*

Fueron un eje también a partir del cual se discutió el papel de la escuela en la constitución de la subjetividad (Visotsky; 2001). A lo largo de los talleres se propicia que los sujetos puedan “identificar el aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje” (Freire, 1969:108).

En el Taller realizado durante 1999 en el Centro de Educación de Adultos Provincial, se tornó manifiesto el conflicto producto de la experiencia, que revirtió el orden escolar, el orden institucional y el orden de la historia oficial. El orden escolar: en tanto en el taller el eje de la clase eran las experiencias; se partía de un contenido pero como disparador para trabajar con las experiencias y volver a revisar los contenidos; y en tanto se desdibujaba la organización del grupo por niveles. La inclusión del conflicto social como contenido en la escuela (Batallán y Díaz, 1994) en tanto la historia como la cultura son consideradas a partir de la discusión, oposición, disputa entre lo hegemónico y lo popular, lo hegemónico escolarizado, legitimado en la escuela y lo popular, sumergido, negado –pero vivo- en las clases escolares. El principal conflicto se genera a partir de la consideración de la historia partiendo del presente e involucrándose en ella, siendo parte de el proceso histórico. El orden institucional La experiencia revirtió algunas premisas de relación entre escuela y comunidad, escuela e iglesias, escuela e historia/historias. El orden de la historia oficial en tanto la disputa y la discusión de si la cultura indígena debe ser reconocida en el pasado, o a lo

nimo en el presente en “reservas” o “comunidades”, o si puede ser reconocida en la cultura popular, sirviendo de este modo la historia como un puente entre el pasado y el presente se actualizó. Asimismo se realizó una ruptura respecto de la historia enseñada en la escuela, la historia en tanto culto a la nación, en una ritualización del pasado (Díaz; 1997).

Por fuera del espacio del taller la historia que se enseña en la escuela tiene que ver fundamentalmente con el calendario de conmemoraciones “patrias”. Las invasiones inglesas, los sucesos de mayo, los grupos sociales que habitaban en 1810 la sociedad americana, algunos detalles de la vida en la época; el día de la bandera. Pudimos ver que en el marco de las conmemoraciones, el “día del idioma”, ese día se trabajó que Miguel de Cervantes Saavedra escribió El Quijote. Algunas alumnas conocían una importante cantidad de palabras en mapuche, aprendidas en la infancia, lo cual quedaba invisibilizado en las clases escolares, incluso en este día.

En el acto del 25 de mayo los alumnos estaban todos con escarapelas en el pecho que había llevado la maestra. Ante la pregunta de en qué situaciones la usaban y qué significaba esta escarapela para ellos –en tanto son en su mayoría chilenos- el planteo en general fue que la usaban en rituales, sea escolares o religiosos, y que era una forma de agradecimiento, homenajear a “esta patria Argentina”.

Para AM, chilena, de Panguipulli, de 63 años, usar la escarapela para los actos escolares es:

Una alegría de la Patria, desde que estamos acá en el territorio de Argentina. Y, una alegría, una alegría de la Patria, como ser de la patria chilena. Y me alegra todo, estamos en el territorio argentino, Y es una alegría, es una alegría grande la patria nuestra también.

I.A, varón, de 65 años, oriundo de Lota, dice que se siente como un patriota más usando la escarapela, y comenta que la usa en la escuela y en el templo también.

Los días que hacemos alguna fiesta ponemos las dos banderas, la argentina y la chilena, y acá (señala el pecho) la banderita argentina.

Se ponen en el púlpito para ocasiones especiales. Es interesante observar la coexistencia de ambos símbolos como estrategias de integración-diferenciación. I.A. tiene una concepción de la historia que pone en cuestión a las acciones de los "grandes" hombres, decía:

La bandera ... es ser patriota ... como el color... que tiene la bandera, ya uno es patriota, y quiere su patria vie, igual como ustedes tienen la Argentina, tienen su bandera, quieren su patria, eso es ser patriota, no mirar la división, un país generoso, no mirar la raza, la raza de allá y la de acá, si somos lo mismo...somos de carne y hueso. Los hombres hacen las diferencias ... los grandes hacen los países, y cuando no, se pelean... Y ahora no se pelean más, ya los lagos ya se compusieron los lagos, no nos peleamos, y eso es lindo, porque no queremos lío, es feo ... una guerra...

En otra ocasión manifestó: "*Si yo contara... Yo conocí a los mapuchitos...*". I.A no es el único que creció cerca del mundo mapuche, A.M, R.Z, M.M, I.A también. Las representaciones sobre la cuestión indígena en los alumnos de las escuelas de adultos tienen connotaciones definidas por la clase social y la etnicidad, y difieren para sujetos de la misma clase pero migrantes ultramarinos. En el primer taller la propuesta fue hacer una lluvia de ideas acerca de ¿quiénes fueron los primeros habitantes de nuestras tierras?; no sólo conocían mucho del pueblo mapuche, sino que su postura ideológica era de una revalorización del pueblo, de la cultura, de su tierra ... Se plantearon discusiones, acerca de quiénes eran y cómo vivían, quiénes llegaron y disputaron las tierras, de qué animales se alimentaban cuando ellos residían en la cordillera... Se dijo que vivían

Los españoles, los ingleses, los indios, que estos últimos vivían en chozas, tenían poca vestimenta, estaban descalzos, usaban chiripa (sin acento) alguien corrigió chiripá (con acento), que "*eran los dueños de la tierra*", que "*fueron los primeros*", que cazaban, que "*Había caciques*", que "*Los ingleses llegaron y quitaron las tierras*", dijo I.A, ante lo que se revatió, que fueron los españoles; que comían liebres, peludos, piche, ciervos, jabalí, huemul, mara: liebre criolla, así se ingresó en una enumeración de animales y recetas culinarias... Se trazaron continuidades y rupturas con prácticas del grupo en el presente.

Otro día I.A diría

"La gente le llevó las tierras. Hace unos años ellos estaban en guerra...Yo les converso a los pobres mapuches, y a pata andaban... Ellos tenían su revolución..." . Inés, Marina y el mismo Isaías dirían "Eran limpitas las mapuches"... "Tenían limpita su casa, el piso era tierra pero todo limpito..." "Se bañaban todos los días, a la mañana en el estero..."

Este hombre chileno, I.A, mantiene en su memoria acontecimientos políticos, culturales y sociales y los revisa y se sigue haciendo preguntas y vuelve a sentir. I.A trabajó en las minas de Lota. Habla de la expropiación de tierras a los mapuches, habla de la dictadura de González Videla, de la persecución política en las minas y de los asesinatos allí, de las largas huelgas y las compara con el presente, con el restringido derecho a huelga del presente, recuerda a Pablo Neruda y se sigue preguntando si se habrá ido a Rusia en el '47... y manifiesta "*Los que dicen la verdad siempre son perseguidos...*".

AM, M.M, R.Z, I.A, I.F y M.S también son chilenas. Su memoria, sus recuerdos, sus reflexiones pasan por cuestiones culturales, sobre la crianza de los niños hoy y antes, sobre las comidas, la provisión de alimentos, los caminos, las viviendas, los trabajos, las relaciones familiares. Marina es muy precisa en cuanto a nombres, lugares. Inés es muy precisa en los acontecimientos cotidianos que relata. Antonia recuerda con detalles juegos, cuentos y actividades de la infancia. Rosita también es

muy memoriosa y recuerda muchos detalles de acontecimientos que marcaron su vida: su infancia como empleada doméstica, su migración.

I.A tiene la memoria determinada por los acontecimientos mundiales y nacionales, la lucha del pueblo mapuche, el enfrentamiento histórico entre movimiento obrero y militares, el posicionamiento político de los intelectuales de su país y el posicionamiento ideológico de otros países -Rusia, Cuba-.

La memoria no es sexuada, pero si es "generizada", responde a los itinerarios individuales y a las determinaciones socio-históricas de lo masculino y lo femenino (Van de Castele y Voleman, 1992). Las funciones sociales que cumplen los sujetos determinan la reconstrucción y articulación del pasado. Pareciera ser una memoria articulada más sobre el tiempo colectivo, más abstracta la de Isaías; una memoria más concreta y concentrada en vivencias-itinerarios personales o familiares las de las mujeres. En el caso de Marina hay una lectura abstracta de la subsistencia del núcleo familiar, acorde con muchos papeles sociales que ella desempeñó.

Respecto del pasado y su análisis decía I.F (43 años):

Hace bien hablar de lo pasado de uno, lo que le ha pasado mucho tiempo hace. Contar lo que a mí me pasó.

- Cuando la historia es aquello que hay que negar...

En los talleres hemos podido participar-propiciar discusiones acerca de la propia historia y su legitimidad como contenido escolar. En un taller se dio una discusión entre tres migrantes, un matrimonio mapuche de Aluminé, Neuquén (él, V.M, de 60 años y ella, E.A), también de 60 años) y una mujer criada en la zona rural de Chile (Panguipulli) (P. de 50 años). P luego de relatar los trabajos duros y los tratos que recibía de parte de su padre o patronos en su infancia dijo:

P.- Mis hijos no saben ... Yo jamás en la vida les voy a contar nunca estas cosas...

E.A - Nosotros si les contamos, lo que era el campo y todo eso

V.M- Si les cuento, para que ellos entiendan lo que uno vivió... ellos tienen que aprender...

P- Si mis hijos saben que estoy contando esto se mueren...

Otra narradora, A.C., de 40 años, descendiente mapuche, nacida en Los Menucos, no estaba dispuesta a compartir su historia, ella insistía en los primeros talleres que no tenía nada que contar. Que ella todo lo que ha aprendido lo aprendió de su patrona. En talleres más recientes cocinó para el grupo tortas fritas y nos ha hecho una invitación para conversar en su casa.

A la luz de esta discusión nos planteamos qué posibilidad hay de una apropiación real del conocimiento histórico sin un planteo previo de la legitimidad de la propia historia, sin un reconocimiento de las trayectorias vitales propias y del propio grupo social. La apropiación del conocimiento histórico debe tener como punto de partida la discusión sobre la identidad.

II. La historia y las historias¹⁹

La vinculación entre la enseñanza de la historia en particular, de las ciencias sociales en general y "las historias personales" de los sectores populares de los barrios de Bahía Blanca se encuentra inmersa en una serie de relaciones, de mecanismos de significación, de interacciones provocadas por las tensiones que se producen entre el discurso escolar acerca de la historia y lo que los estudiantes sienten como "su historia".

19. A partir de este apartado fue realizado por la Dra. Graciela Hernández.

La matrícula del primer ciclo – en el que se encuentran los que no han accedido ni a los rudimentos de la lecto–escritura alfabética – de las escuelas primarias de adultos está compuesta en su mayoría por migrantes; estos migrantes son de origen campesino, mayoritariamente de Chile, en segundo término de diferentes lugares del país, en especial de la Patagonia, y últimamente también de Bolivia. Otras características de esta población escolar son las etarias y de género, ya que mayoritariamente son adultos y mujeres.

Es decir, los estudiantes no alfabetizados tienen una historia que contar, han recorrido un espacio para llegar a dónde están, saben cómo está organizado ese espacio y quiénes lo controlan, tienen la experiencia de una vida dura donde la subsistencia es un desafío diario; “saben”, pero esos saberes no han sido legitimados.

1. La “cultura”, ese término conflictivo.

Seguramente el término “cultura” es uno de los más conflictivos que usamos a diario. ¿Quiénes y en qué contexto creen realmente que todas las personas tienen cultura?. Las definiciones de cultura que la señalan como una característica universal del género humano se limitan a los antropólogos y a determinados sectores vinculados a sus prácticas y conceptualizaciones; la norma es lo contrario: “la cultura” es el producto de determinados procesos intelectuales o artísticos que tienen lugar en ciertas esferas en las cuales se “produce la cultura” y se la difunde.

Las definiciones de cultura son muchas, están las que destacan que la cultura “lo abarca todo” ya que todos los aspectos del comportamiento de un grupo humano son un hecho cultural (porque se requirió de un proceso de aprendizaje o enculturación para incorporarlos), hasta las que destacan los aspectos simbólicos de la misma. Pero a pesar de la voluminosa lista de definiciones existentes para conceptualizar qué es la cultura, falta aún elaborar al menos una definición para dar cuenta de lo que en “términos generales” se entiende por cultura. Los manuales de

antropología coinciden en señalar que para los antropólogos la cultura incluye mucho más que refinamiento, gusto, sofisticación, educación y apreciación de las bellas artes.²⁰

Pero los antropólogos son una minoría. ¿Cuántas personas estarán dispuestas a aceptar que los analfabetos tienen cultura? ¿saben? ¿hay que tener en cuenta estos saberes?. Pensamos que a pesar de que el panorama no es el más alentador, muchos funcionarios y educadores de adultos se lo plantean a diario, pero esta preocupación no se ha plasmado en propuestas educativas concretas que permiten ampliar el diálogo para poder incorporar los saberes populares al proceso de alfabetización.

Mencionados los “saberes populares” se nos plantea otra problemática y otra vía de análisis, en primer término tenemos que situarlos como propios de la “cultura popular” y en segundo término por su relación con la cultura hegemónica. La cultura popular es la cultura en la cual convergen diversas tradiciones culturales – entre ellas la indígena– con sus creencias, sus hábitos, sus pautas alimentarias y sus símbolos. Según Leonel Durán las culturas populares son lo opuesto a la cultura burguesa. (1991: 69)

Los analfabetos – y más aún los que concurren a la escuela de adultos– pertenecen todos a las culturas populares, que en términos de García

20. Edward Taylor en su célebre definición de cultura ya señaló en la segunda mitad del siglo pasado que la cultura es el complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, los hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad. Con posterioridad Franz Boas acentuó la importancia de la cultura como el límite que condiciona el comportamiento de los individuos. Unos años más tarde Leslie White destacó los aspectos simbólicos de la cultura. Lévi-Strauss resaltó las características inconscientes de la cultura, es así que planteó la necesidad de alcanzar la estructura inconsciente que subyace en cada costumbre. Para Clifford Geertz la cultura es la trama de significaciones que el hombre mismo ha tejido. Es decir, así se acentúe la base material o la base simbólica de la cultura nadie duda que todas las sociedades humanas tienen cultura y todas tienen capacidad de simbolizar.

Canclini podríamos llamar también “híbridas”²¹, y sin lugar a dudas su cultura no es hegemónica. Ahora bien, ¿qué lugar ocupan los saberes y los conocimientos de los estudiantes (en proceso de alfabetización) en las prácticas educativas? ¿desde dónde cuentan sus historias? ¿cómo relacionan sus historias con “la historia” o con las ciencias sociales?

2. “La historia” y “las historias”: la contextualización de los relatos.

a. El eje espacial

Ya dijimos que la matrícula de la rama de adultos, en especial los mayores de cuarenta años, son en su mayoría migrantes chilenos o de las provincias patagónicas; en ambos casos —chilenos o argentinos— les es familiar visualizar la cordillera como un lugar de paso, saben que la gente de mueve y se ha movido a través de ella. Además, es bastante común que la ciudad de Bahía Blanca sea el último punto de la trayectoria de los migrantes que han hecho escala en muchos otros puntos intermedios.

En suma, podemos decir que los estudiantes conocen con detalle una serie de lugares geográficos, pero a estos conocimientos no los pueden articular con las nociones de geografía que se les da en el ámbito escolar ni con la cartografía oficial, que no ayuda a visualizar el área. Decimos que la cartografía no ayuda a visualizar el área porque los mapas de Chile no incluyen a la Argentina, Chile se convierte así en una especie de isla que no se sabe muy bien con quien limita, mientras tanto, los mapas de la Argentina proporcionan un Chile pintado de gris, en el cual es difícil ubicar lugares específicos.

21. Si Iaian Chambers habló de un “estado híbrido” que surge de la mezcla de culturas que se produce en las ciudades, consideramos que García Canclini dio un paso más y planteó la existencia de “culturas híbridas” en los espacios urbanos. En este trabajo no utilizaremos el concepto, ya que nos parece que nos lleva de nuevo a plantear los problemas culturales desde una perspectiva demasiado cercana a la biología.

Sin duda el área de Bahía Blanca y la de la XIX y X Región en Chile funcionaron como un área económica y culturalmente integrada hasta la conformación de los estados nacionales. Con el surgimiento del estado argentino y del estado chileno se desintegró un espacio que estaba articulado, este proceso se dio de la mano con el sometimiento de los indígenas, verdaderos protagonistas - junto con otros agentes no indígenas- en la organización de este espacio. La consolidación de los nuevos estados americanos, con permanentes problemas fronterizos, dieron lugar a la idea de que una frontera “natural” — la Cordillera— los separa de una manera también “natural”, de que son áreas distintas, que sólo un prócer, un héroe de la independencia como San Martín pudo cruzar.²²

Es decir, mientras se enseña geografía en forma aislada, fraccionada, con la Cordillera como frontera infranqueable, los estudiantes no pueden visualizar rápidamente la organización espacial de la Argentina, sin embargo, la mayoría podría demostrar conocimientos de sus experiencias de migrantes —propias o de algún familiar directo— y así aprender a partir de lo conocido e incluso de los lugares transitados.

b. Las historias personales

Los estudiantes de adultos que se encuentran en los primeros ciclos escolares tienen todos un origen rural, ya sea de Chile, del interior de la Argentina o Bolivia, o de la zona peri urbana de alguna ciudad de la Patagonia argentina o de Chile, no fueron a la escuela porque ésta estaba lejos, porque tenían problemas familiares que nos les permitía ocuparse de otras tareas que no fueran las productivas. El origen rural con-

22. La integración cultural y económica del área ha sido denominada “araucanización”, sobre este concepto se ha escrito mucho; entre los investigadores argentinos contemporáneos que ha trabajado el tema se encuentran principalmente: Rodolfo Casamiquela, quien acentuó el proceso de expansión cultural por sobre la dominación racial, Raúl Mandrini que analizó cómo se complementaban la Araucanía y las pampas, los circuitos comerciales y el surgimiento de cacicatos en los lugares claves para realizar este control y Marta Bechis que se interesó por la característica de la conformación de los estados nacionales argentino y chileno.

diciona los relatos de vida, pero no hay que pensar que las pocas opiniones sobre política que escuchamos de estos testimonios no permiten abordar los procesos sociales a partir de los mismos.

Las historias personales están inmersas en procesos sociales, a los cuales sus protagonistas "conocen", pero esos procesos sociales no se estudian en la escuela. Una historia que incluya al trabajo, las relaciones familiares, los roles de género, las pautas alimentarias, podría ser el puente entre la experiencia individual limitada en el tiempo y la historia regional, nacional y hasta americana.

Las historias de los alumnos de adultos están siempre pautadas por la migración, el desarraigo y la ubicación posterior en una ciudad que siempre les recuerda que son distintos, por las fusiones y las fisiones familiares, por los nuevos y antiguos lazos de compradrazgo, por la búsqueda de familiares perdidos, por las redes de relaciones entre "hermanos" que se generan en las iglesias evangélicas, etc. También están pautadas por las estrategias que han empleado y emplean para subsistir. Dentro de estas estrategias ocupa un lugar muy importante el tema de qué comer y cómo elaborarlo, la vivienda, los reclamos a las autoridades para conseguir las tierras que ocupan, agua, luz eléctrica y por sobre todo los documentos.

El tema de las comidas y su elaboración es objeto de los relatos más fluidos y variados, a pesar del estigma que pesa en la valoración de las comidas de los sectores populares no es difícil observar cómo funcionan las pautas culturales vinculadas a la alimentación. Entre los sectores populares que concurren a las escuelas de adultos se pueden seguir las huellas de los procesos civilizatorios sudamericanos en los cuales la utilización del maíz y la papa han sido la base de la alimentación, pero también se puede observar el peso del cambio, de la historia, ya que el maíz ha sido prácticamente sustituido por el trigo, un cereal europeo que se adaptó rápidamente al suelo chileno, al de algunos valles cordilleranos y así pasó al ámbito de la Patagonia argentina.

El procesamiento de los cereales en los sectores populares urbanos se realizó hasta hace aproximadamente dos décadas con molinos de piedra y con coladores de factura artesanal; de esta manera las colecciones arqueológicas de los museos que incluyen morteros, molinos y utensilios para la criba de cereales u otras semillas son observadas con familiaridad, es decir, en los museos están expuestos aquellos elementos que hasta poco tiempo atrás eran de uso cotidiano en el interior de las viviendas de los barrios periurbanos. Ante este panorama, no quedan dudas de que se debería enfocar el estudio de los procesos sociales desde lo cotidiano, ya que allí encontraríamos fuertes nexos para vincular "las historias" con "la historia".

Otros ejes de encuentro para abordar el estudio de las ciencias sociales pueden ser a partir del debate de los conceptos de salud y enfermedad, del uso de hierbas medicinales, de la cognición de las alternativas de curación por la acción de diferentes tipos de especialistas, desde los médicos representantes de la medicina científica occidental hasta curanderas, yuyeras, sanadores. Este tema es más conflictivo de tratar que los que mencionábamos antes, pero - al igual que a las comidas-, se lo puede analizar tanto en la sincronía como en la diacronía. Seguramente el análisis diacrónico vinculado a la cognición de los sistemas médicos excede ampliamente por sus características a lo que un docente puede realizar en el aula, aunque debido a la importancia del tema se debería recurrir a especialistas que realizaran talleres de salud u otras experiencias participativas, para poder articular el bagaje cultural de los sectores populares con el discurso médico hegemónico.

Las historias personales siempre incluyen una valoración, una elaboración con su consiguiente representación simbólica de qué es el pasado, por lo tanto hay que tener en cuenta cuando se enseña historia que se está en presencia de interlocutores que a los que el paso del tiempo -la historia- ha dejado sus huellas. Las huellas del pasado aparecen a cada momento, desde el recuerdo de las causas que los motivaron a migrar, las distintas alternativas laborales, los trámites para conseguir los docu-

mentos, la visión del pasado indígena y los relatos escuchados desde la infancia.

Entre los adultos pertenecientes a los sectores populares urbanos —no siempre pasa lo mismo con los adolescentes— especialmente los que migraron alrededor de las décadas del sesenta y setenta, existe una valoración positiva hacia los indígenas contemporáneos y hacia el pasado indígena al que se lo considera heroico. Los migrantes de origen campesino de Chile recuerdan positivamente a sus antiguos vecinos mapuche y vinculan “la historia” con los escritos de Ercilla, es así que las figuras de Caupolicán, Fresia, Lautaro y Galvarino son consideradas emblemáticas del pasado de Chile.

c. El género.

La matrícula de la rama de adultos está compuesta mayoritariamente por mujeres, si bien son cuantitativamente más los varones adolescentes que son derivados a adultos, son las mujeres las que concurren a la rama primaria de adultos sin importarles la edad ni en qué ciclo se encuentran.

Pensamos que observar las historias desde una perspectiva de género —con la cual se pueden ver las conductas desde un enfoque cultural y no biológico— nos va a posibilitar también encontrar puentes para vincular “la historia” con “las historias”. En primer término hay que tener en cuenta que quienes están en los primeros ciclos y se encuentran en la segunda o tercera edad no esperan mejorar su situación laboral, sino que su objetivo es “sacarse la venda de los ojos” que no les permite saber el nombre de la calle por la cual transitan, las especialidades del hospital, el precio de los productos que van a comprar. Muchas veces hemos escuchado que la presencia de mujeres en la escuela se debe a que esperan aprender para ayudar a sus hijos, esto justificaría que estas mujeres adultas aprendan las consignas de la historia escolar; pero en la práctica la mayoría concurre a los establecimientos escolares cuando culmina su etapa reproductiva. También se da el caso de que las madres

concurran con sus hijos a la escuela para que la maestra los guíe en la realización de sus tareas escolares, pero en estos casos los hijos están mucho más avanzados que sus madres.

Pensamos que una visión desde el género puede ser una herramienta útil para comprender la conflictiva relación entre la historia y las historias, ya que “las historias” están marcadas por el protagonismo de las mujeres, por sus esfuerzos por mantener la unidad familiar, alimentar y curar a sus hijos a pesar de las carencias y del trabajo fuera del hogar, y como “alumnas” de poder concurrir a la escuela a pesar de la frecuente oposición que esto genera en el ámbito doméstico, ya que se espera que una mujer adulta haga “otras cosas”.

d. La sede de las escuelas de adultos

En general las escuelas de adultos tienen anexos que se van creando según las necesidades de los barrios, estos anexos funcionan en distintos sitios, en algunos casos pueden ser escuelas, pero como estas no son suficientes se recurre a otro tipo de instituciones tanto civiles como religiosas, tal es el caso de las delegaciones municipales — en menor medida— o en sociedades de fomento y de las iglesias de distintos credos.

El lugar físico en el que funciona el establecimiento escolar condiciona también la emisión de testimonios con respecto a qué se considera que es la historia, desde qué punto de vista se la observa. Las “aulas” cambian su fisonomía según el sitio que haya sido destinado para tal fin; es así como el entorno de las escuelas de adultos cambia notablemente de un anexo a otro. Cuando funcionan en establecimientos católicos —hogares, parroquias, comedores— es notable la proliferación de iconografía que va desde estatuas de santos, cuadros hasta crucifijos y mensajes religiosos, cuando funcionan en iglesias evangélicas encontramos paredes vacías, cuando funcionan en sociedades de fomento el entorno se vincula más con las actividades sociales y con los emprendimientos barriales.

En todos los casos, los lugares que se seden para que funcionen como anexos de las escuelas de adultos, siempre están rodeados de fuertes connotaciones políticas y religiosas. Las autoridades de adultos siempre aclaran que tratan de no ser permeables al entorno porque la escuela es una institución aparte, que está usando sólo un lugar físico, pero los estudiantes que se encuentran allí y se sienten beneficiados por concurrir a la escuela, dudan en muchas oportunidades de hablar de su propia historia, como así también de sus creencias. En muchos casos en el mismo lugar que funciona la escuela también hay una sala médica, un comedor, o se recibe algún tipo de asistencia económica. El miedo a la sanción por ser distintos muchas veces genera silencios que inducen a pensar que son un recipiente vacío al que hay que llenar con conocimientos porque carecen de todo tipo de conocimientos y saberes, es decir, no tienen cultura.

Estos lugares no convencionales tienen la desventaja de estar enmarcados por fuertes connotaciones simbólicas pero tienen la ventaja de no reproducir el modelo de la escuela tradicional, a la cual muchos adultos no estarían dispuestos a volver, además ofrecen un marco de libertad, en el cual se puede entrar y salir con facilidad, las puertas están siempre abiertas, los niños se pueden acercar a compartir momentos con su madre, abuela o tía según el caso; pero a pesar de los aspectos positivos generan fuertes condicionamientos ideológicos.

3. Los procesos sociales invisibles.

Sin duda que el término "historia" ha sido sinónimo de historia europea y que se han excluido de su campo de acción a los demás pueblos, en especial a los que no tenían estado. Estos pueblos se estudiaban sólo en la sincronía, en el presente etnográfico, con el tiempo fueron cambiando las concepciones y los paradigmas en historia y antropología. Como señala Henri Moniot, la lucha anticolonial tuvo un papel fundamental en la legitimación del pasado indígena, aunque en la Argentina el estudio de las culturas indígenas nos surgió por la presión de aquellos que se sentían excluidos de la historia y por extensión de la conformación del

estado nacional, sino que, estuvo muy marcado por otras ideas, en especial por el auge de la corriente difusionista.

Los indígenas de la Patagonia despertaron especial interés a los investigadores de la escuela difusionista, en cuanto a que se consideraba a los cazadores-recolectores del área como descendientes de aquellas oleadas migratorias que se ubicaron en el extremo sur, en el cual decantaban los elementos más antiguos de las culturas. Claro que, su legitimidad se encontraba en el pasado remoto y no en la realidad del siglo XX, ya que según esta teoría el área pampeana y gran parte de la Patagonia habían sido conquistadas por los mapuche o araucanos y los antiguos pobladores habían dejado la caza para convertirse en ladrones de ganado. Estas afirmaciones han sido totalmente refutadas por historiadores y antropólogos que están haciendo una nueva lectura de las mismas fuentes escritas y, por supuesto, han incorporado nuevos documentos para reinterpretar procesos complejos sobre los que había más prejuicios que análisis pormenorizado de las fuentes. Entre otras cosas surgió la etnohistoria como una nueva forma de escudriñar el pasado.

Pero el peso del viejo paradigma aún está vigente en las representaciones existentes sobre los procesos históricos que dan cuenta de la dinámica poblacional del sur argentino-chileno. Durante el período de la dictadura militar se produjeron dos hechos fundamentales que condicionaron la mirada hacia las culturas indígenas: el conflicto con Chile y el Centenario de la Conquista del Desierto, es decir, se conmemoró con festejos el avance del ejército argentino sobre los indígenas que poblaban la Pampa y la Patagonia, estos indígenas eran considerados "chilenos", porque los "verdaderos indígenas argentinos" eran los tehuelches, los únicos —y escasos— pobladores de la Argentina. Revertir estas interpretaciones es aún un tema pendiente.

4. Educación popular, investigación-participación y enseñanza de la historia en adultos.

En los lineamientos y actividades propuestas por el material elaborado a los efectos de poner en funcionamiento a los Centros de Alfabetización Municipal vemos que los mismos coinciden con las teorías que aceptamos como pertinentes. Las actividades sugeridas deben partir de los saberes de los alumnos, se plantea que hay que alfabetizar a partir del uso de textos familiares como cuentos populares, canciones conocidas o propias de la tradición del grupo que está en proceso de alfabetización. La consigna es aprender, alfabetizarse, para participar con más elementos en la comunidad, partiendo de las pautas culturales propias del grupo. Sin dudas estas consignas están inspiradas en la teoría de Paulo Freire, quien propuso que la alfabetización en adultos tenía que hacerse trabajando con las palabras, con la lengua del pueblo y a partir de allí generar instancias participativas y de revisión de su historia. Ahora bien, el problema que se presenta en sectores populares como los que albergan los centros en los cuales trabajamos es que se los considera carentes de cultura. No tienen cultura o su cultura es invisible.

Sin dudas hace falta trabajar a favor de "hacer visibles" la cultura de estos sectores sociales y consideramos que para realizar este objetivo es imprescindible instrumentar instancias de intervención, de gestión o de investigación participativa en educación que nos permitan explicarnos porqué los temas de historia o de ciencias sociales en general no interesan a los alumnos de estos centros.

Inscribimos a nuestras prácticas de investigación social en un encuadre participativo. Estas propuestas tienen en común el hecho de concebir la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento (Sirvent, 2000:141). La intención de romper con la dicotomía investigación/acción es otro de los supuestos de este enfoque, cuya intención es investigar la realidad para transformarla.

Nosotros consideramos que los Talleres de Historia son una instancia de investigación en el cual el proceso influye sobre lo investigado y genera participación; sabemos que sin nuestra presencia en los centros no se hubieran dados los hechos que se dieron. Ejemplo de ello fue la propuesta de festejar el 18 de septiembre —día de la independencia de Chile—, por primera vez en la historia de las instituciones educativas de la ciudad y otras instancias de participación diaria en la cual las alumnas enseñaban su cultura a las maestras.

Por tradiciones científicas la antropología se encuentra más cercana a la historia y al estudio de los usos de la historia que a la investigación educativa, aunque la antropología ha hecho un gran aporte a estas investigaciones. La intervención en algún ámbito social por parte de los antropólogos es considerada "antropología aplicada" y esta es sinónimo de "gestión", "acción", a la cual consideramos necesaria en lo inmediato para generar espacios participativos en colaboración con las docentes, con el objetivo de trabajar para elaborar material de estudio en alfabetización y pos alfabetización en el que se tengan en cuenta los procesos socio-culturales y políticos del área, que incluyan y no excluyan a los protagonistas.

5. Los alumnos de los centros de alfabetización y los talleres como ámbito de investigación acción. Un estudio de caso.

Durante el año 2.000 trabajamos en dos Centros de Alfabetización de Adultos dependientes de la Municipalidad de Bahía Blanca: Centro 1° de Mayo y Centro Vista Alegre, ambos funcionan en sociedades de fomento ubicadas en el sector noroeste de la ciudad. Este sector es y ha sido considerado como un área de recepción de migrantes chilenos. Los alumnos concurren a los centros dos veces por semana y los Talleres de Historia se realizaban una vez cada quince días.

En el caso del Centro 1° de Mayo la matrícula se conformaba de la siguiente manera, de 19 alumnos: 6 chilenos y 13 argentinos, entre los argentinos tres tienen apellidos mapuche (Ancafil, Millalaf, Curaqueo) y

tres son hijas de padres chilenos (aunque va variando a lo largo del año, el alumnado de la rama de adultos es especialmente fluctuante). Dos son varones, el resto son mujeres.

En el caso del Centro Vista Alegre la matrícula se conformaba de la siguiente manera: de 14 alumnas (todas son mujeres), nueve son chilenas, cuatro son argentinas y la restante es boliviana, de las cuatro argentinas dos de ellas tienen apellido mapuche (Cañepi, Huinchinao).

En los distintos encuentros se trabajaron distintas problemáticas, dado que el carácter interdisciplinario de los mismos, en los cuales es muy importante el proceso de alfabetización. Desde el punto de vista de la historia nos interesó especialmente el tema de los símbolos y las fiestas patrias, tanto las argentinas como las chilenas; también trabajamos el tema de las fiestas religiosas, tanto de los rituales mapuche, como de las celebraciones en el ámbito rural en Chile y dialogamos sobre aquellas fechas del calendario religioso en las cuales se dan con mayor intensidad procesos de re-significación de antiguas y nuevas creencias.²³

Entre los trabajos concretos vinculados al ámbito de la historia propusimos actividades orales y escritas para reflexionar acerca de la temporalidad de las cosas, de las características del tiempo como eje que estructura a la historia. Una actividad fue completar una planilla en la cual

23. Evitamos el uso del término sincretismo porque creemos que no es apropiado, que es demasiado general para dar cuenta de estos procesos en los cuales aún hay espacio para el conflicto por el uso de los símbolos. Entre las festividades que analizamos se encuentran las del 23 de junio, la víspera del 24, en este momento del año, el inicio del solsticio de invierno coinciden las fiestas de San Juan —de origen europeo— con el Año Nuevo Wiñoy Thipantu de los mapuche. Otra fiesta que todas recuerdan son las de la Cruz de Mayo, en la cual se viste a la cruz como a una mujer con vestido de flores y se sale a cantar —hemos recopilados distintas versiones de la canción— y a pedir alimentos para realizar la fiesta; estos festejos han sido señalados por Boccara como rasgos de la hibridación cultural que se produjo en Chile. En cambio, las celebraciones de la Virgen del Carmen son de otras características, más propiciadas por pastoral migratoria que por las demandas populares.

había dos consignas: (1) Escribir palabras, frases o producir un texto sobre aquellos nombres, cosas o elementos que cada uno relacionara con “la historia” en general. (2) Escribir palabras, frases o producir un texto sobre aquellos nombres, cosas o elementos que cada uno relacionara con “la historia personal”. Este trabajo era voluntario. De las respuestas obtenidas elegimos las que nos parecían representativas de las diferentes formas de ver los procesos históricos. Los criterios que guiaron esta elección estuvieron dados por la identificación de distintas maneras de relacionar la historia argentina con la chilena, de ver el pasado indígena y de relacionar las propias historias de vida con “la historia”.

5.1. Los testimonios escritos:

I. M. E., 40 años, chilena:

1. El 5 de abril se celebra la batalla de Maipú donde participaron El Libertador Don José de San Martín y el General Bernardo de O' Higgins donde sellan el triunfo dándose un abrazo, el cual es llamado “El abrazo de Maipú”.
2. Yo considero importante mi niñez, cuando vivía en el campo con mis padres y mis hermanos: esos años fueron los más lindos de mi vida, donde empieza mi historia que yo recuerdo. Crecí viendo mucha gente visitando mi casa. Compartiendo día a día con dos culturas diferentes. Los Chilenos y los Mapuches, una experiencia maravillosa; yo asistía al colegio donde mis compañeros eran la mayoría mapuches, compartimos juegos, alimentos y también nos peleábamos pero terminamos siendo amigos. A mí me querían mucho como a toda mi familia, y la Profesora era estupenda igual que su hijo el Profesor. Mi madre ayudaba a mucha gente tanto en lo material como en lo espiritual. Recuerdo a la pelota, a la mancha y muchos más. Al irme a la ciudad fue lo peor que me puede haber pasado (en mis pensamientos de niña), lloré mucho recordando a mis compañeros y profesores tan queridos, hoy los recuerdo con cariño y mucho aprecio y siempre añoro esos mo-

mentos de mi Historia. que salíamos de paseo a otras escuelas donde eran sólo Mapuche y lo pasábamos de maravilla, disfrutábamos del paisaje y de los juegos

II. C. V. 62 años, chilena:

1. Soy Chilena pero no tuve la suerte de ir a la escuela, nunca leí un libro de historia, no sé nada de mi país
2. La historia de mi vida está dividida en tres escalones. Nací en una casita muy humilde al medio de bosques vírgenes a 40 kilómetros del pueblito más cercano donde mi padre compraba lo necesario para vivir. Ahí viví hasta los 15 años ayudando a criar a mis hermanos, cuidando ovejas, ayudando en todo, luego aprendí a ordeñarlas vacas, a hacer queso, a trasquilar ovejas a trabajar la lana, teñirla con cáscara de árboles, ramas de arbusto, flores. A los 15 años me fui a trabajar a la ciudad, ahí estuve hasta los 25 años trabajando cama adentro año tras años, luego otros años en mi casa cuidando a mi padre hasta que murió, entonces fui libre y me vine a pasear a este bendito país que es la Argentina y ya llevo 20 años de vida acá y en estos últimos años he tenido la suerte de asistir a clase en este establecimiento de Alfabetización, doy gracias a la Municipalidad.

III. C. P. 26 años, argentina, hija de chilenos.

1. Cuando yo era chica yo iba a una canilla pública iba a buscar agua un tiempo hasta que mi papá hizo un pozo con una bomba para sacar agua pero salía agua salada.
2. Yo me casé a los 18 años y tuve dos embarazos y tuve una nena María de los Angeles y después un nene Juan Alberto de mi primer marido después me separé de mi primer marido y a los dos años me junté y tuve un nene, Walter, mis tres hijos son mi vida todo mi cuerpo.

IV. C. G. 59 años, chilena.

1. Curacautín. Malleco. 18 de septiembre, desfile. Bueyes.
(Escrito con mucha dificultad)

2. ----

Otro caso es el de A. A, se trata de un texto muy confuso de leer - por esa razón no transcribimos el testimonio- pero como ella tenía interés en hablar de San Martín y de la independencia de Chile, pidió ayuda a una sobrina en edad escolar, entre ambas construyeron un relato en el que se esforzaron por incorporar fechas, nombres y lugares geográficos específicos.

5. 2. *Los testimonios orales:*

Algunos de los alumnos no hicieron el trabajo pero luego participaban activamente en forma oral o cuando se sugirió que realizaran dibujos.

Dos de las alumnas de origen mapuche no participaron activamente de los encuentros, una de ellas dijo que no le interesaba, ya que dijo que no sabía nada de nada; recién en el último encuentro nos dijo que si volvíamos estaba dispuesta a hablar. La otra que no participaba lo hacía por una cuestión de temperamento; no compartían el mismo centro, pero sí la misma actitud de escuchar atentamente sin dialogar.

Otro subgrupo de aquellos que se sienten mapuche lo conformaron dos alumnos que no se refirieron directamente a la historia pero sí hablaron mucho de su cultura, sus testimonios son ricos en detalles sobre el uso del piñon, relatos de tesoros escondidos, de las fiestas y rituales en la comunidad indígena, también hablaron del presente en Bahía Blanca, del problema de la precariedad de los empleos, de su participación en una iglesia evangélica pentecostal y del trabajo de sus hijos.

Otro es el caso de R. H, quien no estuvo presente el día que se realizó el trabajo escrito, pero participó desde el diálogo; desde el primer encuen-

tro demostró deseos de dar cuenta de su identidad, de decir que es descendiente de los Namuncurá, pero en especial de Ceferino Namuncurá. Se siente orgullosa de su origen y tiene una valoración positiva de los indígenas, a los que ve como protagonistas de la historia argentina. R. H. no tiene inconvenientes de hablar de su historia personal, pero considera que son “historias” las cosas que aun cuenta su papá (a quien no pudimos entrevistar), motivado por todas estas circunstancias, su hijo menor, que concurre al secundario está interesado en “la historia de los indios”, según ella “es investigador”.

Testimonio V.

Yo sé que mi mamá era familia de los Namuncurá, venía a ser sobrina del cacique Namuncurá, por intermedio de – no sé cómo venía el parentesco- el asunto es que mi papá todavía lo recuerda y el dice: ‘yo soy sobrino de Namuncurá’.

P.¿De Ceferino, Rosa? (Pregunta realizada por la maestra del establecimiento)

De Ceferino Namuncurá. El padre de Ceferino Namuncurá vendría a ser pariente por mi abuelo, o sea con el papá de mi mamá. Mi papá cuenta muchas historias sobre los Namuncurá, sobre los Calfucurá, que venían a ser parientes de él, no sé si por intermedio de mi abuela o no sé porque yo no me acuerdo el apellido de mi abuela, la mamá de mi papá. Tenían campo en San Ignacio, por San Martín de los Andes, llegando a la Cordillera, tenían un campo muy grande, incluso tenían chacras, eso fue herencia de mi abuelo Mariano, el papá de mi mamá.

Mariano Coñomilla, ese era mi abuelo, el papá de mi mamá. De la mamá de mi mamá yo no me acuerdo, ni el nombre ni el apellido. Ellos quedaron en el campo ese, era un campo y una chacra muy grande, o sea que toda esa parte de San Ignacio tenía un límite tremendo, después de la caída, que creo que fue con Rosas, fue entonces cuando él repartió su campo, quedaron los más cercanos de la familia de él con un límite de campo, que ya le digo, quedó mi abuelo.

P. ¿Dónde queda San Ignacio?

Por Copahue, por allá, se llama San Ignacio. Yo tenía 7 años, 8 años. El fue el que nos contaba que el abuelo Mariano le dejaba el campo a la hija, es decir a mi mamá, para que dividiera a todos los hijos, le iba a tocar la parte de la chacra a todos los hijos, pero mi papá no quiso ir, estaba instalado el paraje Los Menucos, afuera, en Comicó, ahí tenía mi papá campo y no quiso ir, dijo que se tenía que cruzarse todo en mulas, con chatas –porque antes no había ni camiones- y no le convenía. Dijo que los caballos no iban a resistir.

P. ¿Cuánto hace que está en Bahía?

Yo que vivo acá en Bahía hace veintipico de años. Me vine de grande, después de casada, con los chicos. Estuve en muchas partes, de mi casa me fui cuando tenía ocho años, nueve años, me mandaron a criarme a una casa, a trabajar. Así que yo volvía a mi casa cuando tenía catorce años, pero no quedé definitivamente en mi casa, yo me casé a los veintitrés años y viví en toda la zona de Chubut, conozco todo: Trelew, Rawson, Playa Unión –vivimos dos años-, en Trelew vivimos dos años también, mi marido era contratista de obras, hizo la estación de servicio YPF que en la ruta que sale para Comodoro, después nos vinimos a Cutral Co.

5. 3. *Análisis de los testimonios. Justificación de su elección.*

A diferencia de otros grupos con los que hemos trabajado nadie mencionó a Caupolicán, Lautaro, Fresia y Galvarino como figuras emblemáticas de la historia. En uno de los talleres surgió un pequeño debate sobre Pinochet pero no pudimos - tal vez porque no supimos- profundizar en el tema, un tema que genera una división muy profunda. Las figuras históricas que aparecen más reiteradamente son: San Martín y Perón, aunque sin demasiadas explicaciones.

Testimonio I: Fue seleccionado debido a que nos pareció representativo de muchos otros de este tipo que elaboran la historia a partir de los encuentros y de las coincidencias. M. E. fue a la escuela y resalta a la figura de San Martín como libertador de Chile, su abrazo con O'Higgins. También valora positivamente a sus vecinos indígenas. Esta valoración es una constante entre los alumnos de las escuelas de adultos en general, los mapuche eran limpios, trabajadores, buenos vecinos, las mujeres excelentes tejedoras, hacían fiestas y los invitaban.

Testimonio II: Fue seleccionado porque da cuenta de una realidad distinta, C.V. no fue a la escuela en Chile, como no aprendió a leer allí supone que no sabe nada de historia de su país. Es más que interesante como ordenó las instancias de su vida estableciendo momentos claves del entorno en el que le tocó actuar y no instancias personales como el nacimiento de sus hijos, su matrimonio o su viudez. Como valora escribir en más de una oportunidad transcribió sus saberes y como no pierde de vista la instancia política agradece especialmente a la municipalidad la oportunidad que tiene de aprender.

Testimonio III: Fue seleccionado porque da cuenta de la mirada que sólo ve a la propia historia personal, la cual se estructura con la categoría de género. C. P. primero fue hija y ahora es madre, esa es su historia.

Testimonio IV: A la inversa del testimonio anterior, C.G. se esforzó por escribir algunas palabras que tienen que ver con su condición de chilena, no habló nunca de su historia personal, aunque participaba con entusiasmo en los talleres en los cuales se trataban diferentes aspectos de la cultura. Es una excelente hilandera y lo demostró en clase.

Testimonio V: Transcribimos esta parte del testimonio de R. H. debido a que lo consideramos representativo de una manera de ver el pasado indígena, en este caso un pasado legitimado por tener un ancestro aceptado popularmente como es Ceferino Namuncurá. La "Conquista del Desierto" es narrada con otras connotaciones por otros narradores

que la cuentan como una epopeya en la cual murieron muchos y perdieron sus tierras.

Consideraciones finales.

Es preciso leer los discursos de los distintos sujetos que intervienen en la E.A. Las continuidades respecto de la consideración de los sectores subalternos y su lugar asignado en el sistema productivo. Pensar en un sistema educativo que de ninguna manera es autónomo del sistema económico y social. ¿Y la enseñanza de la historia? La historia pese a estar presente en la documentación oficial, está legitimado que es un saber cuya transmisión que no es prioridad en las escuelas de adultos. Lo que se enseña de historia es parte del calendario de fechas conmemorativas en la liturgia escolar. Así como para 1810, un tercio de los días de clase se destinaban a las conmemoraciones religiosas, hoy esta proporción la ocupa el culto a la nación; este concepto de nación, en las representaciones de los migrantes chilenos que no han transitado por las escuelas ni chilenas ni argentinas, adquiere particularidades muy distintas a las propuestas por el "nacionalismo escolar". La idea de nación está ligada a lo territorial y al respecto hay una continuidad, una representación del espacio como transitable, es un espacio de subsistencia.

La pregunta que nos hacemos para cerrar los planteos acerca de la historia en tanto objeto de conocimiento es ¿por qué la historia en tanto análisis del pasado está ausente en las Escuelas de Adultos? y ¿por qué, en consecuencia, está ausente – negado- el análisis del pasado de cada uno, del grupo escolar, del grupo social al que pertenecen?. En los discursos de los funcionarios esta negación de las historias tal vez tenga su sentido en la necesidad de legitimar el presente. Decíamos que al negar a los hombres y mujeres como sujetos de la historia, en tanto son recursos humanos no es preciso saber su historia. Y tal vez sea preciso no saberla... Para los docentes sus alumnos no son "recursos humanos". Ellos saben que la educación no servirá de inserción laboral. Incluso realizan una distinción bien clara entre educación de adultos y formación profesional, distinción que se desdibuja en los discursos de los

Anclonarios, quienes aluden sólo a la segunda. Ellos saben que no es yendo a la escuela cómo sus "alumnos" van a solucionar sus problemas laborales. La supresión de la historia pasa en ellos por la argumentación espiritualista y/o iluminista de que la educación es "el pan del alma", y que las personas se humanizan accediendo a la cultura universal.

El símbolo de esta cultura, su metáfora es el sistema de escritura, que les permitirá acceder a "la cultura", el pasado vivido por cada uno y por el grupo social no es relevante en este contexto. Por otro entienden que no es desde la escolarización que los alumnos de la rama podrán transformar la situación de marginalidad en que viven, pero consideran que la escuela al darles determinadas herramientas les permitirá subsistir, esto es firmar, sacar una cuenta, leer un letrero, o el nombre de una calle. Y finalmente, algunos alumnos niegan su historia como una forma de integrarse a la sociedad receptora, que estigmatiza al chileno y/o al migrante rural pobre, pero en su mayoría hablan de su historia si se crea el espacio, si se pregunta, si se propicia el "recordar".

Entendemos que las conceptualizaciones sostenidas en el siglo XV por filósofos y religiosos acerca de la naturaleza de los indios y de la justificación tanto de la conquista como de la colonización siguen estando presentes en las representaciones en el ámbito escolar. De estudiar todas las culturas indígenas, en el pasado, o en el presente pero en tanto "otros", lejanos, "productores de objetos" que se admiran, protagonistas de hazañas que se reconocen, a estudiar la cultura, o algunos aspectos de la cultura —en este caso mapuche— viva en los sectores populares hay una distancia epistemológica que pone en cuestión la relación tradicional en la escuela entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Para que sea posible una propuesta de Educación Popular, es necesario conocer la cultura de los sectores que concurren a los centros en los cuales se alfabetiza y para conocer esta cultura es necesario aún implementar instancias de investigación y acción que permitan hacer visible a la cultura de los sectores populares.

En cuanto a las actividades realizadas durante el año 2000, talleres de historia en dos Centros Municipales de Alfabetización, fue posible observar que los alumnos participan activamente en las distintas instancias de diálogo e incluso propusieron temas para seguir trabajando este año, aunque habíamos dado por concluida la propuesta educativa y ya se había elaborado las conclusiones finales en un cuadernillo que daba cuenta de los temas tratados.

La diversidad de testimonios acerca de las consideraciones sobre qué es la historia da cuenta de las dimensiones del tema pendiente, de la necesidad de propiciar espacios de diálogo sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en adultos y por otra parte reflexionar sobre la responsabilidad de los especialistas de asesor y elaborar material didáctico apropiado. Además, tenemos que incluir en este proceso el intercambio, ya que, los adultos de estos centros saben, poseen saberes en los que tenemos que abreviar si queremos construir y reconstruir nuestra historia. Si no creamos rápidamente estrategias de participación que permitan el diálogo nos perderemos un importante causal de información sobre el pasado de nuestra región —entendida en un sentido amplio, incluyendo el proceso migratorio desde Chile y de las provincias patagónicas y los aportes de la cultura *mapuche*—, y la posibilidad de legitimarlo en un medio que estigmatiza al otro y genera dolorosas exclusiones.

Bibliografía

- Alonso, M., 1995, "Ciencias Sociales sin proceso histórico. Análisis crítico de los nuevos contenidos básicos comunes de ciencias sociales para la educación general", en *Entrepassados, Año V, N°8*.
- Arrue, Wille y Kalinsky, Beatriz, 1991, *De "la médica" y el terapeuta*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Barco, Silvia, 1994, "Las orientaciones pedagógicas de la Ley Federal de Educación", en *Revista Argentina de Educación, N°22, EGCE, Bs.As.*

Reseñas.

- Balazote Oliveri, O. y Radovich, J. C., 1992, 1993, Procesos migratorios en dos reservas mapuche de Río Negro y Neuquén, en : *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. N° 14: 23-39
- Batallan, Graciela y Diaz, Raúl, 1990, Salvajes, Bárbaros y Niños. La definición del patrimonio en la escuela primaria, en *Cuadernos de Antropología*, F.F.yL, U.B.A., N°2.
- Benencia, Roberto, Gazzotti, Alejandro, 1995, Migraciones limítrofes y empleo: precisiones e interrogantes, en *Estudios migratorios latinoamericanos* N° 31: 573-609.
- Bravo, Héctor, 1994, La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos, CEAL, Bs.As.
- Brondolo, Margarita, Campos, Marta y otros, 1994, Geografía de Bahía Blanca, Ediciones Encestando, Bahía Blanca.
- Boccara, Guillame, 2000, Antropología Diacrónica. Dinámicas culturas, procesos históricos y poder político, en Guillaume, Boccara y Sylvia, Galindo (Editores), *Lógica mestiza en América*, Instituto de Estudios Indígenas Universidad de la Frontera, Temuco.
- Bonfil Batalla, Guillermo, 1987, *México profundo, una civilización negada*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Boudieu, P- Passeron, 1970, *La Reproducción*, Laia, Madrid.
- Cavallero, 1989, Estela. *Sistematización del Plan Nacional de Alfabetización. Zona XVII*. Municipalidad de Bahía Blanca.
- Cook-Gumperz, Jenny, 1988, "Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?", en Jenny Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*, Paidós, Madrid.

Reseñas

- Chambers, Iain, 1996, *Migración, cultura e identidad*, Amorrortu, Buenos Aires
- Diaz, Raúl, 1997, Rituales, Nacionalidad y Política, en *Actas Pedagógicas*, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahe, Cipolletti, 1997.
- Diaz, Raúl, 1998, "La neo-narrativa de la educación intercultural y la refiguración del 'para qué' de la escuela", en *Papeles de Trabajo*, Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales, UNR, Rosario.
- Fernandez, Lidia, 1996, *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en Situaciones Críticas*, Paidós, Bs.As.
- Fontana, Joseph, 1982, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Crítica, Barcelona.
- Fradkin, Raúl, 1998, "Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Comunes", en *Anuario IEHS*, N°13, Facultad de Ciencias Humanas, Univ. Nac. Del Centro, Tandil.
- Freire, Paulo, 1969, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Bs.As.
- Funes, Graciela y otros, 1992, *Las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria*, ATEN-UNC., Neuquén.
- García Canclini, Néstor, 1990, *Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Editorial Grijalbo, México.
- Gentili, Pablo, 2000, "Mentiras que parecen verdades: argumentos neo-liberales sobre la crisis educativa", en *Congreso Internacional de Educación, Educación, Crisis y Utopías. Tomo 1. Análisis político y propuestas pedagógicas*, Aique, Buenos Aires.

- Hernandez, Isabel, 1985, *Saber popular y Educación en América Latina*, Búsqueda, CEAAL, Bs.As.
- Hernandez, Graciela, 1998, Mujer, analfabetismo y alfabetización, en: *Temas de Mujeres. Perspectivas de género*, Universidad Nacional de Tucumán., pp. 603-610.
- Hernandez, Graciela, 1999, Historia Oral e Historia Escrita en la cultura mapuche, según el análisis del testimonios de mapuches contemporáneos”, en: *Actas de las III Jornadas Chivilcoyanas en Ciencias Sociales y Naturales*, Centro de Estudios Sociales y Naturales de Chivilcoy,, pp: 101-106
- Hernandez, Graciela, 2000, Historia de vida de una mujer mapuche radicada en Bahía Blanca, en: *Mujeres en Escena*, Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp: 345-354.
- Hernandez, Graciela, 2001, Mito, ritual y parentesco, en las culturas indígenas de Patagonia y Tierra del Fuego, *Fundación Ameghino, Viedma*.
- Hernández, Graciela, Visotsky, Jessica, 1999, “ *La historia’ y ‘las historias’ en la Educación de Adultos’*. Ponencia presentada en las VII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, Neuquén, U. N. Comahue.
- Hernandez, Graciela, 2000, “*La cultura’ y ‘las culturas’*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación “*Debates y Utopías*”, U.B.A., Bs.As.
- Hernandez, Graciela, 2001, *Cultura Popular-Cultura indígena. Una experiencia de Educación popular en Escuelas de Adultos*, Ed. Museo Histórico, Bahía Blanca.
- Junge, Gustavo, 1990, Educación de Adultos en América Latina y en Argentina. Documento de Trabajo del P.E.A. (FCE). Cipolletti.

- Moniot, Henri, 1985 (segunda edición), La historia de los pueblos sin historia, en: Jacques LE GOFF y Pierre NORA (Compiladores), *Hacer la Historia*, Volumen I, Nuevos Problemas. Editorial LAIA,
- Norambuena Carrasco, Carmen, 1996, La chilénización del Neuquén, en Jorge Pinto Rodríguez, *Araucanía y Pampas, un mundo fronterizo en América del Sur*, p.p. 212-238, Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, Chile
- Perrot, D. y Preiswesck, R., 1979, *Etnocentrismo e Historia*, en Ediciones Nueva Imagen, México
- Puiggros, Adriana, 1992, *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Ed. Galerna, Bs.As.
- Rodríguez, Lidia, 1996, “Educación de Adultos (E.A) y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”, en *Revista del IIICE, N°8*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA., Bs.As.
- Saab, Jorge, 1998, “El lugar del presente en la enseñanza de la Historia”, en *Anuario IEHS, N°13*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro, Tandil.
- Sirvent, María Teresa, 2000, *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*, Miño y Dávila, Bs.As.
- Van De Castele, S Y Volemnan, D., 1992, *Fuentes orales para la historia de las mujeres*, en Ramos Escandón, C., (Comp); *Género e Historia: la historiografía sobre la mujer*, México, Instituto Mora.
- Visotsky, Jessica, 2003, “Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio”, en Gadotti, Gómez y Freire, *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*, CIACSO-IPF, Bs.As.

Reseñas.

Periódicos

La Nueva Provincia, 11 de abril de 1999, pp. 1.

Documentos

CONAFEP, 1984, Seminario Taller sobre estrategias para el desarrollo del Plan Nacional de Alfabetización, Ministerio de Educación y Justicia Bs.As.

CONAFEP, 1985 (a), Plan Nacional de Alfabetización. Lineamientos Generales, Bs.As.

CONAFEP, 1985(b), Plan Nacional de Alfabetización. Cartilla de Unidad Nacional, Lectura y Escritura, Ministerio de Educación y Justicia, Bs.As.

CONAFEP, 1985©, Plan Nacional de Alfabetización. El país de todos, Ministerio de Educación y Justicia, Bs.As.

CONAFEP, 1986, Plan Nacional de Alfabetización. Sugerencias para el Alfabetizador, Ministerio de Educación y Justicia, Bs.As.

Plan Social Educativo, 1997, Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales. Módulos para docentes, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.

Plan Social Educativo, 1997, Terminalidad de primaria para adultos a distancia, Ciencias Sociales.1 y 2, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.

Escuela y Museo: hacia la construcción de un espacio de encuentro. Relato de una experiencia.

Gabriela Giordanengo - Brenda Gigli - Paula Schargorodsky¹

*"... si el pasado no tiene nada que decir al presente ,
la historia puede quedarse dormida,
sin molestar, en el ropero donde el sistema
guarda sus viejos disfraces..."*

Eduardo Galeano, "El Libro de los Abrazos",
1989

Inicios ...

Esta experiencia comienza con la presentación de un proyecto de beca de extensión universitaria en la Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C, a fin de ser desarrollada durante el año 2001. Como profesoras en Ciencias de la Educación nos interesa insertarnos profesionalmente en un lugar con potencialidades educativas diferentes al espacio formal de las escuelas; y hacerlo como una actividad extensionista significa un acercamiento entre la universidad y el museo.

El proyecto se encuentra bajo la supervisión de una directora y de una co- directora, ambas Profesoras y Licenciadas en Historia y especialistas en enseñanza de Historia. Cuenta con el aval de la Dirección de Patrimonio Cultural de la Agencia Córdoba Cultura, del Gobierno de la Provincia de Córdoba y de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de U.N.C.

A fin de situar el relato interesa dar cuenta de algunos rasgos característicos del Museo Histórico Provincial Marqués de Sobre Monte.

1. Universidad Nacional de Córdoba.

En 1919 el Gobierno de Córdoba adquiere la casa más antigua de la ciudad – su construcción data del Siglo XVIII – para destinarla a Museo Histórico Colonial.

Esta casa se ubica a una cuadra de la Plaza san Martín – antigua Plaza Mayor -, en el cruce de las actuales calles Ituzaingó y Rosario de Santa Fe. La misma fue edificada entre 1752 y 1760, y constituye el fiel testimonio de una casa solariega y a la vez comercial del Siglo XVIII. Su primer propietario y constructor fue el comerciante español Don José Rodríguez casado con Doña Felipa Catalina ladrón de Guevara.

Entre los años 1783 y 1787 alquila la propiedad para su residencia Don Rafael Nuñez, Marqués de Sobre Monte, quien por esos años es Gobernador Intendente de Córdoba del Tucumán, y que posteriormente llegara a autoridad máxima en el Virreinato del Río de la Plata.

La familia Fragueiro adquiere el inmueble a la muerte de José Rodríguez hasta comienzos del Siglo XX.

En 1941 es declarada Monumento Histórico Nacional por ser uno de los pocos exponentes en nuestro país de la construcción civil del S XVIII.

La casa muestra el estilo de la vida social y familiar de la época, cuando la vivienda solariega y la casa de negocios era una combinación frecuente. Se organiza y distribuye en 5 patios y 26 habitaciones, fue construida en su mayor parte de cal y canto, con techos cubiertos de tejas musleras, sólida estructura que ha desafiado el paso del tiempo. Posee dos plantas (alta y baja) y en ella se destaca el balcón voladizo sostenido por ménsulas de madera tallada, y la puerta principal que da ingreso al zaguán con bóveda decorada. En torno al patio de honor se distribuyen los espacios de la vida social, el comedor, la sala, la capilla y el escritorio. Los dormitorios están situados en la planta alta, al fondo hay un gran patio donde se ubicaban las caballerizas, los establos y las habitaciones para la servidumbre.

Este museo es el más representativo de la provincia de Córdoba por ser la casa un Monumento de Arquitectura civil colonial muy importante, ser sus moradores hombres relevantes en su tiempo y poseer colecciones museísticas que tienen un gran valor artístico e histórico.

Lo propuesto...

La finalidad del proyecto es dar a conocer la potencialidad del museo como herramienta educativa y desarrollar estrategias que tiendan a crear conciencia en los alumnos acerca del valor de los vestigios materiales del pasado como parte constitutiva de la identidad. Para ello se estima necesario construir un espacio de encuentro entre la universidad, el museo y las escuelas. Los objetivos propuestos son:

- Conformar un espacio de interacción y construcción de conocimientos entre docentes y personas dedicadas a la historia y la cultura local.
- Diseñar un programa educativo en el que se articule la propuesta del museo y las características de los distintos niveles del sistema educativo.
- Promover las visitas de instituciones educativas al museo, con actividades que promueven la participación.
- Favorecer la comprensión de la historia y la cultura de esta región a partir del análisis e interpretación de elementos materiales por parte de niños y jóvenes.

Los conceptos e ideas que fundamentan el proyecto y guían esta experiencia giran en torno a considerar al museo como institución que protege y exhibe vestigios materiales de gran valor histórico, posibilitando el acceso a los bienes culturales y propiciando la democratización de la cultura. Sin embargo en algunos casos, la escuela, como institución encargada de la transmisión cultural, desaprovecha este espacio que se presenta como una herramienta de interés educativo.

La importancia de trabajar en este ámbito de encuentro adquiere relevancia en el contexto socio-histórico actual caracterizado por la globalización económica y cultural que pone en cuestión las identidades culturales locales.

En este sentido, consideramos que la cultura y la historia de un pueblo constituyen su patrimonio en tanto bienes propios, no privados sino colectivos por ser heredados de sus ascendientes comunes. Se entiende el patrimonio histórico cultural como un recurso frágil, no renovable y específico del lugar que ocupa.

Aparece desde esta concepción la importancia de revalorizar y preservar el patrimonio histórico cultural de cada lugar, ya que éste juega un papel irremplazable en el intento por comprender y significar lo propio, así como favorecer el compromiso de cada uno con el medio en el que vive. Ello plantea la necesidad de su difusión, entendiéndola en un sentido amplio, como aquellas actividades y experiencias que tienden a rescatar y promover los testimonios materiales y simbólicos acumulados desde un pasado lejano hasta uno más próximo, con el fin de conocer y valorizar ese patrimonio.

El museo se constituye en un articulador de dos fuerzas, la memoria colectiva y el conocimiento científico, su misión social es construir un espacio de transformación para la comunidad. En este sentido el museo se transforma en un ámbito de comunicación permanente, propicio para el conocimiento y para que las generaciones presentes y futuras puedan apropiarse de sus valores culturales. Constituye una herramienta educativa cuando se establece la correspondencia entre el contenido del museo y la curricula escolar y se convierte en un instrumento didáctico que facilita los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El museo puede presentarse como una alternativa de educación no formal, enseñando lo que en la escuela no se aprende, sedimentando lo que ya fue enseñado o haciendo experiencias que estimulen la investigación y el conocimiento científico.

En la experiencia que relatamos las líneas de acción proyectadas son:

1. Indagar acerca de los intereses de las escuelas, los docentes, y sus alumnos, para integrar al museo en algunas de sus actividades curriculares.
2. Diseñar el programa educativo del Museo Marques de Sobre Monte en tres líneas de trabajo por niveles atendiendo a la Propuesta Curricular de la Provincia de Córdoba:
 - Nivel Inicial
 - 1er, 2do y 3er (C.B.U) ciclo de Educación General Básica.
 - Ciclo de Especialización. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades.
3. Realizar un acercamiento a las instituciones educativas a fin de ponerlas en conocimiento del programa y convocarlas a participar en las acciones previstas en el mismo a través del establecimiento de un compromiso de trabajo conjunto.

Lo transitado ...

La etapa de implementación del proyecto consistió en un primer momento, en un acercamiento a la institución, el conocimiento de sus actores principales y de su dinámica particular.

Comenzamos a construir un vínculo con la dirección del museo y con las otras personas que trabajan allí, guías, personal administrativo, de limpieza y de seguridad. Este vínculo nos permitió ir conociendo la lógica de funcionamiento del museo, así como las tareas de cada uno, sus finalidades y los problemas que enfrentan. Recorrimos el museo en una visita guiada tal como se propone para el público en general a fin de conocer cual es el discurso que se transmite.

En diferentes oportunidades fuimos intercambiando con las guías y la directora ideas y opiniones acerca de la finalidad del museo, del contenido histórico transmitido, de los objetos y su valor y de las visitas escolares; en estas charlas fuimos advirtiendo diferentes posiciones respecto de las concepciones y mensajes. El museo aún no cuenta con un discurso museístico explicitado y plasmado en un documento escrito, no obstante, se han efectuado acciones tendientes a la unificación de su contenido y de las ideas a transmitir, ya que se encuentra en un proceso de cambio y de reestructuración de las salas y los objetos exhibidos.

Las tareas que nos dimos al interior del equipo fueron de lectura y estudio acerca del período histórico y de los documentos existentes en el museo (colonial y siglo XIX). Puntualizamos cuales serían las temáticas a trabajar en relación con los objetos que el museo exhibe: decidimos recuperar la vida cotidiana por ser el museo una casa de familia; resaltar los cambios políticos relevantes para la conformación y organización de las instituciones sociales y políticas por haber albergado la figura del Marqués de Sobre Monte, primer Gobernador Intendente de Córdoba; y destacar la importancia que tiene la preservación del patrimonio cultural. En función de estas temáticas se formularon los siguientes ejes temáticos.

- CÓRDOBA - Características en la época colonial, su relación con el Alto Perú, el Virreinato de Río de la Plata y con Europa.
- PRIMERA GOBERNACIÓN INTENDENCIA – la administración del Marqués de Sobre Monte en Córdoba, los aspectos políticos, económicos y sociales.
- CASA DEL S. XVIII Y LA VIDA COTIDIANA EN CÓRDOBA EN LA ÉPOCA COLONIAL- la funcionalidad de la casa, el estilo arquitectónico (influencias europeas), el tejido urbano de la Córdoba Colonial, la satisfacción de necesidades vitales.

- PATRIMONIO DE CÓRDOBA – el museo como institución de preservación y difusión del patrimonio histórico cultural de la provincia. Las colecciones museísticas de gran valor artístico e histórico.

Dichos ejes orientan la selección de contenidos y constituyen la base a partir de la cual se planteen las actividades a trabajar con los alumnos durante las visitas escolares. Cada uno de estos ejes será desagregado en sub ejes en función de los objetos que el museo exhibe y a su disposición espacial. Cabe destacar que el eje Patrimonio de Córdoba, será trabajado de manera transversal.

A fin de situar estos ejes en un marco temporal que los articule se elaboraron cartillas con una breve descripción histórica por siglos desde la fundación de Córdoba hasta principios del Siglo XIX.

En ese momento de avance del proyecto, surgió como necesidad conocer las características que asumen las visitas de escolares en el museo, las intencionalidades que guían a los docentes a programarlas y la dinámica de interacción que se produce entre los niños, las guías y los objetos.

Esta necesidad halló respuestas ante las solicitudes de visitas escolares que se produjeron desde fines de mayo y durante el mes de junio, por las festividades patrias.

Se implementó, como forma de organizar las solicitudes de visitas escolares, una planilla para asentar formalmente el pedido de las instituciones educativas y para generar un espacio en el cual los docentes registraran los motivos, objetivos y expectativas en relación a la visita, así como las actividades previas y posteriores a la misma que hubieren planificado.

Durante las visitas escolares se hicieron observaciones y registros, tratando de abarcar distintos niveles y ciclos educativos de diferentes instituciones.

Los objetivos de las observaciones fueron conocer y describir las características de las visitas escolares en el museo, focalizando distintos aspectos relativos a los alumnos, los docentes y el contenido que se transmite. Todo ello con la finalidad de construir la propuesta pedagógica atendiendo los intereses, expectativas y demandas de los grupos escolares.

Para esto se formularon los siguientes ejes de observación:

- Cantidad de alumnos que recorrían las salas simultáneamente.
- Inicio del recorrido.
- Preguntas, intervenciones y comentarios de los alumnos.
- Preguntas e intervenciones de los docentes.
- Tipo de relación que se establece entre los alumnos y las guías.
- Ideas principales que se transmiten durante la visita.
- Adaptación del discurso a la edad de los alumnos.
- Movimientos y agrupaciones de los alumnos en el espacio.
- Objetos que llaman la atención de los alumnos.

De una primera lectura de los registros aparecen como problemáticas: el gran número de alumnos por visita, el tiempo del que disponen los grupos para realizar el recorrido, situación que dificulta las posibilidades de los niños, de escuchar a la guía o mirar los objetos y de lograr aprendizajes. A ello se agrega, la disparidad en relación al recorrido y a los objetos destacados en el relato por cada guía. La experiencia que viven los alumnos en el museo depende principalmente de la relación que se establece con el guía y de la propuesta que éste hace al grupo escolar. Se observó, además que los espacios que se ofrecen para las preguntas y comentarios de los niños resultan escasos.

En función de las consideraciones que anteceden, se elaboraron algunos criterios, que desde el museo deberían tenerse en cuenta para optimizar el desarrollo de las futuras visitas escolares.

- Evaluar cuál es la cantidad óptima de alumnos en función del espacio, estableciendo criterios que regulen el máximo de alumnos por visita.
- Formular criterios de selección de salas, objetos y recorridos de acuerdo a los objetivos de la visita, al nivel educativo y al tiempo disponible.
- Avanzar en la unificación de criterios en un discurso museístico conocido y compartido por los miembros del museo de manera de garantizar en cierta medida la transmisión de un mensaje, coherente y con sentido social e histórico. Este mensaje debería ser flexible para adaptarlo a los distintos grupos escolares.
- El museo podría apoyar a los guías con acciones de capacitación de manera facilitarles la construcción de un discurso de profundo contenido educativo que conjugue el conocimiento social e histórico con su transmisión educativa para ofrecer una propuesta significativa a las escuelas. O estructurar una propuesta que permita realizar las visitas sin la conducción de un guía.
- La construcción del museo como espacio educativo requiere ofrecer un espacio interactivo en el cual los alumnos participen a través de sus preguntas, dudas e interrogantes.

Estos criterios que son esenciales a la hora de diseñar un programa educativo y de crear las posibilidades para su concreción no estarían siendo priorizados ante el pedido masivo de las instituciones en determinados momentos del año y ante la falta de una planificación institucional sobre las visitas escolares. Esta situación estaría dando cuenta de un desencuentro entre aspectos pedagógicos y aspectos institucionales y de su dificultad para articularlos.

No obstante, dichos criterios fueron presentados a la dirección del museo, a fin de resolver conjuntamente estas cuestiones para la elaboración del programa educativo.

Hacia la construcción del Programa Educativo ...

Tomando como base las propuestas curriculares de la Provincia de Córdoba para cada nivel² se establecieron expectativas de logros y se seleccionaron contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos contenidos y los ejes temáticos definidos desde el museo se entrecruzan en la construcción del Programa Educativo.

Se proyecta elaborar actividades para que los niños desarrollen antes del recorrido por el museo, construir cartillas con actividades a resolver durante el mismo y proponer sugerencias para que el docente recupere e integre los contenidos de la visita en el ámbito escolar.

Dichas actividades se estructuran en base a conceptualizaciones teóricas específicas de la enseñanza en cada nivel.

En el nivel inicial se plantea la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales como un modo de integrar visiones que le permitan a los niños acercarse progresivamente al conocimiento y organización de la realidad.

2. En esta nota se transcriben los ejes organizadores de los contenidos seleccionados.

*Ejes Organizadores Nivel Inicial:

1. El ambiente Natural y social: complejidad, diversidad e identidad.
2. Ambiente natural y social: cambios y dinamismo en los sistemas.
3. El ambiente natural y social: algunas de sus problemáticas.

*Ejes Organizadores 1° y 2° Ciclo de EGB:

1. "Las sociedades y los espacios geográficos".
2. "Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y Diversidad Cultural".
3. "Las actividades humanas y la organización social".

Se elige como contenidos a trabajar el ambiente, natural y social por considerarlo un entramado de factores, fenómenos, sucesos y procesos que tienen lugar en el entorno de las personas. Se da prioridad a los contenidos relativos al ambiente social apuntando a la comparación entre el pasado y el presente y al reconocimiento de los diferentes modos de organización de la vida social.

En el primer y segundo ciclo de la E.G.B, interesa retomar los contenidos provenientes del campo disciplinar de la Historia, entendiendo que la especificidad del museo es mostrar parte de la historia colonial de Córdoba durante los siglos XVII – XVIII.

Las ideas centrales que se pretenden transmitir giran en torno a la comprensión de la realidad social como algo complejo y dinámico, que construyen las sociedades en interacción con la naturaleza, combinando cambios y permanencias a través del tiempo. Los hechos humanos son dinámicos y cambiantes y se llevan a cabo en un determinado espacio y tiempo, las actuaciones de las personas y grupos poseen intencionalidad y por lo tanto adquieren un significado diferenciado según el contexto en el que se producen.

Por otra parte, se pretende continuar con la selección de contenidos para el C.B.U (Ciclo Básico Unificado correspondiente al tercer ciclo de E.G.B) y el C.E Orientación Humanidades (Ciclo de Especialización correspondiente al Polimodal) para diseñar sus respectivas actividades y cartillas.

Una vez concluida la etapa de diseño se convocará a algunas escuelas, a modo de experiencia piloto, para la implementación y evaluación de la propuesta.

Reflexiones y un Cierre ...

Transcurrida esta etapa de trabajo en el museo es importante esbozar algunas reflexiones que permitan recuperar aportes teóricos a partir de esta experiencia que se está gestando. Y a su vez, plantear los límites y

posibilidades que enmarcan la tarea pedagógica y la implementación de una propuesta educativa en un espacio de educación no formal.

En este sentido, las primeras consideraciones apuntan a reconocer al museo como un espacio de difusión cultural caracterizado como institución de educación no formal. Desde esta especificidad interactúa con la escuela, un espacio formal con una lógica claramente diferenciada, pudiendo constituirse el museo en un valioso complemento.

Si se pretende construir un espacio de encuentro entre la escuela y el museo y

“[...] si el museo quiere reflexionar sobre su interacción con la escuela debe conocer tanto su problemática como la de su interlocutora: debe conocer las expectativas de la escuela y analizar cómo le puede dar una respuesta adecuada y pensar cómo se insertan las visitas escolares en su política general hacia el público. O sea, pensar qué le interesa, en tanto museo, comunicar a ese público en particular, y hasta qué punto se pueden utilizar las visitas escolares para tender a la formación de un futuro público autónomo”³

El museo al utilizar claves emocionales, afectivas, contextuales, narrativas y expositivas favorece aprendizajes basados en la exploración y la autonomía. La propuesta del museo implica formas de mediación diferentes, ya que el contacto con los materiales y los objetos es directo y estimulante, sitúa al alumno en un ambiente nuevo donde se aprende a partir de vivencias y desencadena intereses por temas puntuales ofreciendo la posibilidad de exploración menos pautada.

A diferencia de la escuela el museo transmite generalmente mensajes más globales, significativos y menos analíticos. Desde el mismo se puede propiciar el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y estimular procesos de comprensión genuina.

3. ALDEROQUI, (1996)

Desde las nuevas concepciones se apunta a un visitante activo, para ello

“[...] hay que pensar en el museo como un espacio creativo donde lejos de comprimir las posibilidades de interpretación se expandan los discursos en cualquiera de las direcciones posibles. La exposición debería provocar que el visitante, por sí mismo o en interacción con otros, realice acciones, active representaciones, y proyecte actitudes, es decir, ponga en marcha todo un conjunto de comportamientos que le ayuden a procesar el mensaje recibido a un nivel profundo”⁴.

Estos supuestos teóricos sobre las funciones de los museos en la sociedad actual se retoman y se redefinen en relación con la temática particular que aborda cada uno de ellos otorgándole especificidad.

En el caso de los museos históricos los objetos que se exhiben, y los mensajes que se transmiten pueden vincularse con los contenidos socio – históricos provenientes del campo de las ciencias sociales que la escuela se propone transmitir a las jóvenes generaciones, para su constitución como sujetos sociales. En este sentido se hace necesario recuperar los aportes teóricos y metodológicos específicos de la enseñanza de la historia, que funcionarían como fundamento para pensar las actividades a desarrollar durante la visita escolar.

Se entiende la Historia no como una mera descripción y narración de hechos, sino como la comprensión e interpretación de procesos históricos productos de relaciones y hechos mutuamente vinculados. La explicación histórica entonces da cuenta de cambios, transformaciones y permanencias, a la vez que resistencias y conflictos.

Desde esta concepción de la historia, su enseñanza buscará “[...] que el alumno se acerque al análisis de la realidad social presente, considerada como una totalidad social compleja, a través de la comprensión de los diferentes procesos históricos que, de algún modo, condicionan ese

4. Asensio, (1997).

presente. La finalidad es “[...] propender a la formación de un individuo que sea capaz de desarrollar un espíritu crítico y una actitud investigativa (plantearse interrogantes, hipotetizar, observar, comparar, establecer relaciones, analizar, inferir, transferir).”⁵

Para ello se considera importante, como forma de acceder a la complejidad de los procesos históricos, el estudio de la vida cotidiana de los hombres en sociedad, ya que la vida cotidiana refleja las creaciones del hombre, desde objetos hasta instituciones y es en ella donde aparecen conflictos, alegrías, tristezas y logros. La vida cotidiana les resulta familiar a los alumnos ya que forma parte de sus experiencias vitales, y entender su propia realidad posibilita establecer relaciones entre el pasado y el presente y entre las distintas dimensiones de la realidad social. Desde esa familiaridad, se puede ir avanzando hacia conceptualizaciones más complejas promoviendo procesos de comprensión, de los hechos históricos de distinto nivel, según las posibilidades cognitivas de los alumnos.

En un contexto actual de crisis de valores y de identidades difusas, la recuperación de un espacio de difusión cultural que ponga al alcance de gran parte de la población objetos que dan cuenta del pasado, contribuiría a enfatizar la necesidad de preservación del patrimonio. La construcción del espacio de encuentro entre la escuela y el museo permitiría promover actitudes de valoración del patrimonio histórico y cultural.

Por todo lo expuesto y a modo de cerrar el relato de esta experiencia interesa dar cuenta de la brecha entre lo proyectado y sus posibilidades de concreción.

En este sentido, aparecen condicionantes relacionados con las características del museo específico donde se está desarrollando dicha experiencia. Estos se vinculan con la escasez de recursos materiales, y con la

5. Orradre, (1994).

carencia de un equipo interdisciplinario, cuestiones que se relacionan con el hecho de ser una institución dependiente del estado provincial.

Además, aparecen límites institucionales para la intervención pedagógica que se fueron revelando con el paso del tiempo. Entre ellos se identifican los escasos espacios con los que el museo cuenta para instrumentar actividades, la modalidad que asumieron las visitas escolares hasta el momento (recorrido guiado expositivo con gran cantidad de alumnos y escaso tiempo), la forma de trabajo al interior de la institución (caracterizada fundamentalmente por dar respuesta a lo inmediato), la falta de un discurso museográfico consensuado y compartido, y de una propuesta de museo que tienda hacia la comprensión.

A esto se agrega el escaso valor otorgado a los aportes pedagógicos por desconocimiento de la especificidad del trabajo del pedagogo y por la resistencia a los cambios propuestos.

Las condiciones señaladas son límites que se pueden modificar potenciando el interés por las visitas escolares que tiene el museo. Sin embargo se reconoce que los cambios requieren tiempo e implican rupturas en las concepciones de los actores institucionales.

Es nuestra intención que la concreción de este proyecto, pueda significar el inicio de una relación fluida y permanente entre el museo y la escuela, susceptible de extenderse a otros museos de la ciudad de Córdoba.

Bibliografía

Alderoqui, Silvia (comp.): *Museos y Escuelas: socios para educar*. Ed. Paidós. Bs. As. 1996.

Asensio, M y POL, E.: *La Comprensión de los contenidos del museo IBER*. Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 15. España. 1998.

Reseñas.

Asensio , M y POL, E.: *Objetos por el amor inanimados: de la contemplación al entendimiento*. AMBAR. Revista de la Asociación de Amigos del Museo de Bellas Artes de Alava. España 1997.

Libedinsky, M.: "Los museos y las escuelas: de las visita turística a la visita de descubrimiento". En *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Litwin E. (comp.) Paidós. Bs. As. 1995.

Orradre de López Picasso, A y Svarzman, J: "¿Qué se enseña y qué se aprende en historia?" .En *Didáctica del as Ciencias Sociales*. Aisemberg, B y Alderoqui, S. (comp). Paidós Educador. Argentina 1994.

La Ley Federal y los museos históricos de Salta

María Elina Tejerina - María Ester Ríos¹

En nuestro país la Educación Básica obligatoria permite y facilita el acceso a la cultura. Es innegable la relación entre educación y cultura, en ella se apropian, se negocian, se crean y se recrean los significados y los modos de comprender el mundo.

Todo hecho educativo está contextualizado en una determinada cultura, la cual lo condiciona y define.

Consideramos a los museos como ámbitos estrechamente ligados a la tarea educativa por cuanto significan, conservan y exhiben testimonios culturales tangibles e intangibles de las diferentes sociedades.

a) Ley Federal de Educacion, Contenidos Básicos Comunes y museos históricos

En abril de 1993 fue aprobada la Ley 24.195 denominada Ley Federal de Educación. La misma se constituyó en un elemento importante en la historia del país. Involucra y compromete a todos los sectores sociales. La importancia de esta Ley radica en que abarca y organiza a todos los niveles educativos.

La misma señala entre los Principios Generales:

"El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales" (Ley 24.195 .1993. Art. 5 inc. a).

1. Universidad Nacional de Salta

“El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad nacional” (Ley 24.195, 1993. Art. 9).

“Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan al desarrollo integral de las personas” (Ley 24.195. 1993. Cap. II Art. 15 inc. h).

La reforma educativa que se deriva de la Ley exigió la transformación curricular en los diversos niveles del sistema educativo. Esta transformación curricular se llevó a cabo a través de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.). Están aprobados los de la Educación General Básica y son guía orientadora para el logro de los objetivos fijados por la Ley respecto de la E.G.B.

Entre los objetivos que fija la Ley para la E.G.B. están:

“Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como personas” (Ley 24.195 Art. 15 inc. h).

El tema del trabajo “Los museos históricos en el contexto educativo”; nos exige revisar los C.B.C. de la E.G.B. del área de las Ciencias Sociales en busca de señalar la relación existente entre los objetivos de la Ley, los contenidos propuestos y sus expectativas de logro.

Considerar qué aportes harían los museos para alcanzar los propósitos de la Ley, el desarrollo de los contenidos y las expectativas de logro - fijado por la política ministerial- surge de nuestra preocupación docente en vista de que el contexto educativo no es algo circunscripto al espacio de las instituciones escolares. Desde esta mirada los museos históricos de nuestra región también pueden ser un aporte importante para ser incorporados en el contexto educativo desde la acción del docente.

Los C.B.C. de la E.G.B. hacen referencia a esta temática cuando, entre otras cosas, expresan entre las expectativas de logro en el Bloque II de las Cs. Sociales:

“Valorar críticamente el legado histórico cultural de la comunidad local, provincial y nacional a la que pertenecen en el marco del reconocimiento y el respeto por la identidad socio-cultural del resto de las comunidades nacionales” (C.B.C. 1995, pp. 182).

“Apreciación de la naturaleza, posibilidades y limitaciones del conocimiento social. Respeto y cuidado de monumentos, documentos, fuentes, lugares históricos” (C.B.C. 1995, pp. 195).

También se incorporan “Las huellas materiales del pasado en el presente, objetos, edificios, calles...” (C.B.C., 1995, pp. 200).

“Tipos de fuentes históricas: documentos, escritos, gráficos, objetos, monumentos, pinturas, lugares” (C.B.C.1995. pp. 201)

“Reconocimiento de razones de pertenencia a un grupo” (C.B.C.1995, pp. 207)

“Reconocimientos de ámbitos que ofrecen información: bibliotecas, museos” (C.B.C.1995 pp. 210)

Llama la atención cómo la palabra museos aparece sólo una vez y que son considerados como meros ámbitos de información. Desde nuestro punto de vista, la dimensión educativa y cultural de los museos es no solamente más amplia sino además socialmente más significativa.

Para referirnos a esto es importante dejar establecido, qué se entiende por museo, por museos históricos y por patrimonio cultural, pues a esto nos referiremos frecuentemente a lo largo del presente trabajo .

Los museos, según una definición dada en 1990 por el Comité Internacional de Museos (ICOM), son instituciones permanentes sin finalidades lucrativas al servicio de la sociedad y su desarrollo, abiertos al público, que adquiere, conserva, comunica y exhibe para fines de estudio, educación y deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno. Los museos históricos son aquellos que muestran una síntesis de las distintas respuestas culturales de la Humanidad a través del tiempo, donde el pasado y el presente están en diálogo permanente.

En ellos se conserva para las generaciones presentes y futuras el patrimonio cultural que nos representa, entendido éste como “la herencia histórica, artística, científica, técnica de los diversos pueblos, culturas y civilizaciones, es el referente insustituible para la adecuada interpretación del hecho histórico-cultural en su propio contexto.” (Alonso F Luis. :1993, pp.27).

En la Ley Federal de Educación es evidente la preocupación por aspectos referidos al conocimiento del patrimonio y a su valoración, pero nos preguntamos con inquietud si es en los museos donde -entre otros ámbitos- dicho patrimonio se conserva para su conocimiento y estima ¿por qué sólo se los considera en los C.B.C. como lugares de información?

Los museos, creemos que bien utilizados, permiten que la educación no sea parcial, que no sólo se detenga en la preocupación porque el estudiante adquiera contenidos científicos, por importantes y eruditos que estos sean, sino que despierte actitudes y desarrolle hábitos y valores culturales respetuosos del patrimonio propio y tolerante frente al de otros pueblos y culturas.

Los C.B.C. de la E.G.B. en el área de Ciencias Sociales brindarían el espacio para incorporar a los museos, por la significación educativa de los mismos, en los diseños curriculares. En la medida en que en la Provincia se diseñe un currículo flexible, los docentes podrán incorporarlos como contenido a ser trabajado en los diferentes ciclos.

Esto se afirma por considerar que,

“uno de los núcleos principales de la teoría didáctica de nuestro tiempo está relacionado con la construcción de situaciones de aprendizaje efectivas y motivadoras; se encuentren fuera o dentro del ambiente escolar”.(Asensio M, Pol,E.: 2002, pp.11)

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas podrán elaborar propuestas para incorporarlos en la planificación institucional, dando así lugar a los museos en el contexto educativo. Nadie niega hoy que la educación formal y la informal se complementan y renuevan constantemente sus modalidades de interacción.

En nuestra Provincia, los museos históricos de jurisdicción nacional, provincial y municipal son varios. En Salta , capital, los museos históricos existentes son: el Museo Histórico del Norte, el Museo Presidente José Evaristo Uriburu , el Museo Posta de Yatasto, el Museo de la Ciudad , el Museo Antropológico, el Museo Militar y los museos de Arte Sacro del Complejo Cultural San Francisco y catedralicio Monseñor Mariano Pérez.

En las salas del **Museo Histórico del Norte** con sede en el antiguo Cabildo de la ciudad, se han dispuesto diversas colecciones tratando de dar un panorama de la historia de la Provincia y de nuestra región. Está organizado en tres circuitos de base temática - cronológica,

El primero corresponde a los “Orígenes de nuestra historia” y exhibe testimonios de la etapa indígena en el NOA - desde el período de la presencia los primeros cazadores y recolectores en la región, pasando por el de conformación de las primeras aldeas hasta el desarrollo de los grandes centros urbanos, la etapa de la dominación incaica hasta las primeras manifestaciones de la etapa hispano-indígena-

El segundo corresponde a la etapa colonial y comprende a varias salas que exhiben objetos demostrativos del desarrollo arquitectónico regional urbano y rural, mobiliario, accesorios y representaciones del arte

jesuítico, altoperuano y popular de los siglos XVIII y XIX como también interesantes monedas de la época, como por ejemplo macuquinas y de Mundos y mares.

El tercer circuito corresponde a la etapa independiente y en sus salas se exhiben objetos, pinturas y documentos correspondientes al Gral. Manuel Belgrano, Gral. Martín Miguel de Güemes y Antonio Álvarez de Arenales, entre otros personajes, y que tuvieron destacada actuación durante esta etapa en la región noroeste. El período de institucionalización política de la Provincia, incluido en este circuito, se muestra a través de una importante colección de retratos pintados de los gobernadores provinciales acompañado de objetos, documentos, y mobiliario de época. Complementando las explicaciones del período respecto a final del siglo XIX y comienzo del siglo XX, se destaca una representativa colección de carruajes la cual cumplimentada con otros objetos sirven para explicar el desarrollo de los transportes, las comunicaciones y las relaciones comerciales regionales e interregionales.

El **edificio del Cabildo** fue declarado Monumento Histórico Nacional por Ley 12.347 abriendo sus puertas como museo en agosto de 1949.

El **Museo Pte. José Evaristo Uriburu** funciona en una sencilla vivienda edificada en la segunda mitad del siglo XVIII y exhibe mobiliario, utensilios, accesorio y documentos de los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX que recrean usos y costumbres de época. En este museo funciona la Biblioteca "Monseñor Miguel Angel Vergara" especializada en historia, arte y museología de la región, con un patrimonio actual superior a los cinco mil volúmenes.

La donación de la casa hecha al Estado Nacional por Dn. José Evaristo Uriburu fue aceptada por Decreto N° 41.518 de 1948, disponiéndose su apertura como museo en 1953.

El **Museo Posta de Yatasto** está ubicado en el Departamento de Metán (Salta) y en sus salas se exhiben mobiliario, utensilios, y documentos

que recrean usos y costumbres de la vida rural desde la época de las luchas por la independencia hasta la actualidad. Fue declarada Monumento Histórico Nacional por Ley N° 95687 de 1942, funcionando como museo desde 1950

Estos tres museos conforman un complejo museológico de jurisdicción nacional y que tienen una doble importancia, tanto por su continente – se trata de tres Monumentos Históricos Nacionales, como por su contenido – representado en el variado acervo cultural que exhiben-

El **Museo de la Ciudad** "Casa de Hernández", expone mobiliario del siglo XIX, objetos de arquitectura, fotos, documentos y planos referidos al desarrollo urbanístico de la ciudad de Salta, cartas y objetos vinculados a la vida privada de sus habitantes y retratos de los intendentes de la ciudad.

El **Museo de Antropología de Salta** fue inaugurado en 1.975 como Museo Arqueológico Salta. Las primeras colecciones que albergó fueron las provenientes del Instituto de Antropología del sitio arqueológico de Tastil, rescatadas por el equipo dirigido por el Dr. Eduardo Cigliano, pertenecientes al Museo de La Plata y colecciones particulares ofrecidas en préstamo por miembros de la Sociedad Científica del Noroeste Argentino.

Expone parte de la importante colección que custodia, especialmente de piezas arqueológicas provenientes de distintos sitios de la Provincia y una colección etnográfica. Un aporte singular lo constituye la colección arqueológica provista por la Universidad Nacional de Salta, que fue cedida en comodato en 1980 y actualmente incorporó el material enterratorio de las momias exhumadas en el Volcán Llullaillaco.

Los museos de **Arte Sacro** del Complejo Cultural San Francisco y el Museo Catedralicio Monseñor Carlos M. Pérez exhiben mobiliario y objetos litúrgicos del siglo XIX e imaginería y pinturas de los siglos XVIII y XIX.

El **Museo Militar**, de reciente creación, exhibe uniformes, condecoraciones, fotos, documentos y otros objetos que ilustran acerca del quehacer de esta institución en la Provincia.

En la actualidad se haya en proceso de constitución el Museo de Altura, que será sede de las momias de Llullaillaco.

Los museos del interior de la Provincia, en general, exhiben testimonios y documentos de usos y costumbres locales, material arqueológico o etnográfico y objetos vinculados a otras manifestaciones folclóricas o tradicionales característicos del lugar, en su mayoría son de jurisdicción municipal.

Estas breves referencias hablan por sí solas de la relevancia del patrimonio histórico que conservan, investigan y difunden, como también, de la necesidad de establecer un diálogo profundo y permanente entre museos y escuela.

b) Los museos y su doble dimensión.

En la actualidad sabemos que los individuos de la sociedad demandan no sólo acceso a la educación y a la cultura como meros consumidores de ellas, sino que reclaman ser partícipes negando toda posibilidad de exclusión.

En nuestro país, con la llegada de la democracia se atendió especialmente a estas demandas sociales y se inició una política cultural y museológica que permitió a amplios sectores de la ciudadanía acceder al descubrimiento de su acervo cultural como también a profundizar en el significado ético y estético de la vida y en la necesidad de su participación en la creación de su cultura.

Prueba de ello en Argentina fueron las nuevas estructuras que se impusieron en la mayoría de los museos, con la creación de los Departamentos de extensión al medio y/o acción cultural y los Talleres educativos.

Esto seguramente influyó también para que los museos, en especial en los históricos, se impulsaran tareas tendientes a que la población y la escuela deje de verlos como simples repositorios de viejos objetos, como lugares inmutables a los vertiginosos cambios, como lugares de pasividad y descanso, para poner énfasis en no sólo proyectar a la comunidad, a través de exposiciones, el pasado sino también los conflictos y realizaciones del presente de la humanidad.

Los museos son valiosos creadores de sentido que se caracterizan por proponer la recreación de mundos culturales cercanos y lejanos. Albergan cultura, ciencia, arte o tecnología, exhiben un determinado conjunto de obra humana, obra que se ve y se siente, se percibe y se piensa.

De esto se desprende que el papel del docente como mediador y puente entre la escuela y el museo sea fundamental. Recordemos que entre las destrezas del profesor se distinguen "su capacidad para procesar información, su posibilidad de autocontrol de la propia actividad y la habilidad de generalizar la información adquirida en determinadas situaciones a otros contextos" (LACASA P 1994: 190).

El museo se presenta como un recurso potencial ya que para que funcione como tal es necesario que previamente haya habido un "encuentro" del profesor con el museo donde éste haya podido, desde lo personal y vivencial, reconocer la capacidad dialéctica del museo.

Primero es el docente quien debe comprender los mensajes y significados culturales de lo expuesto, de cómo lo comprenda y signifique dependerá cómo lo enseñe.

"Varias investigaciones han puesto de manifiesto que los visitantes de una exposición muestran los mismos mecanismos de facilitación y bloqueo ante los nuevos contenidos conceptuales que los que han ido mostrando las investigaciones de los últimos años en el contexto educativo. Sin embargo, el museo cuenta con un aliado muy especial, el alto grado de impacto de los montajes" (ASENSIO, 2002: 90)

Su actitud ante el museo y la enseñanza dará lugar a que el encuentro entre los alumnos y el museo sean de distinta calidad didáctica. De aquí que deba prestarse especial interés a la autopreparación del profesor en el museo.

Allí el docente se pondrá en contacto con una serie de objetos portadores de información única, distinta a las demás.

Estos objetos constituyen la cultura material, son documentos y fuentes que materializan hechos, procesos, actos individuales y sociales de distintos grupos en distintos tiempos y espacios.

En la mayoría de los casos estos objetos se les presentan en el museo contextualizado por medio de explicaciones u otros objetos que apoyan la explicación.

Recordemos que trabajar con la cultura material implica no sólo una teoría sobre los objetos sino también una práctica de investigación sobre los mismos, esta tarea la realizan los especialistas del museo antes de ponerla a consideración del público. Esto no significa que el docente no pueda recrearla y enriquecerla desde el vagaje que sus conocimientos disciplinarios e interdisciplinarios le permitan.

Investigar, descubrir, conocer es un proceso que el docente debe realizar para dar respuestas a sus estudiantes en el continuo proceso de "aprender y entender".

En este sentido, los museos históricos pueden ser las puertas por donde se penetra a la verdadera esencia de la historia, aquella que muestra a los hombres con sus anhelos, sufrimientos, valores morales, contradicciones, enfrentamientos, con reveses y victorias. Esto sin desmedro de descuidar los aspectos informativos, datos y todos aquellos elementos empíricos reveladores y probatorios de esas esencias.

Si se domina el contenido del museo se puede conocer aspectos fácticos, pero también establecer desde el análisis crítico relaciones econó-

micas, sociales, políticas, artísticas y otras que constituyen la complejidad de los procesos históricos. Hay que ir al museo a plantear preguntas y enigmas.

Sólo para ejemplificar diremos que conocer acerca del tratamiento de nuestro patrimonio histórico, de nuestro acervo cultural, es importante para explicar y tomar postura frente a desafíos de la hora actual, tal es el caso de la incorporación de nuestra región a MERCOSUR.

Históricamente, desde la pretérita época indígena, nuestra región NOA estuvo vinculada histórica y culturalmente ha otros espacios -el andino y alto peruano-, esto nos dio razones de pertenencia estrecha con estos espacios, mientras que fue muy escasa, cuando no nula, nuestra vinculación con espacios como el paraguayo o el brasilero y al cuales hoy abrimos nuestras fronteras.

Esto implica el desafío de preguntarnos si estamos en condiciones desde una perspectiva educativa de presentarlo en su amplia variedad-temporo-espacial- y su complejidad. También interrogarnos acerca de cómo nos prepararnos para recibir nuevos aportes culturales sin que esto impliquen posturas hegemónicas, simplistas o superficiales a la hora de enseñar y aprender.

Si el docente conoce el patrimonio histórico cultural, seguramente buscará brindar a sus alumnos oportunidades para que ellos accedan a ese conocimiento de manera significativa y organizará actividades que permitan a los alumnos elaborar y estructurar sus conocimientos. Así, se preocupará por correlacionar los contenidos del programa al contenido de las exposiciones que visite, determinar actividades que permitan descubrir, describir, interpretar, contextualizar, es decir, tratar de que las indagaciones no sean meros relatos de una visita y la presentación del cuestionario o guía en tiempo y forma.

Tras la visita al museo se impone que el docente favorezca la intercomunicación sobre: el proceso de descubrimiento, las relaciones entre los

conocimientos recién adquiridos y los preexistentes, la elaboración de conclusiones individuales y colectivas, conectar el tema estudiado con situaciones actuales y del entorno próximo.

La idea es que la visita al museo remueva ideas, genere nuevos interrogantes, movilice para continuar indagando y comprometa a los estudiantes con sus propios aprendizajes.

Sin dudas el museo facilita el trabajo procedimental; no se trata sólo de ver como fue la vida de los primeros habitantes de la región —lo que quizás podrá mostrar en mejores imágenes la televisión o una revista ilustrada—, se trata de que en el museo el joven puede indagar sobre los métodos de investigación, cómo penetrar en el secreto del conocimiento científico, los procedimientos de análisis, la verificación de la veracidad o falsedad de una información, en definitiva, el estímulo del pensamiento crítico y de los métodos del pensamiento hipotético-deductivo

Si se logra que el niño o el joven se acerque con interés y curiosidad al museo es probable que alguno de ellos convierta sus visitas en verdaderos hábitos culturales, como ir al cine o al videojuego, allí ellos se acercarán a contenidos de su cultura fuera de los límites del aula. Pilar Lacasa, al referirse a lo que sostienen Gelman, Massey y Mc. Manus (1991) cuando explican que al “analizar cómo los niños participan activamente de su propio desarrollo cognitivo y más concretamente, cómo se relacionan solos o interactuando con los adultos con un entorno estructurado para adquirir conocimientos científicos o cotidianos, en el marco de la cultura occidental y en situaciones que trascienden el aula”, afirma “...que los niños aceptan que existen dominios y ámbitos educativos diferentes y que... los niños son capaces de acercarse al entorno, formal o informalmente estructurado para favorecer aprendizajes, para aprender por sí mismos, siendo capaces de captar aquellos estímulos que resultan relevantes en el proceso” (LACASA, 1994: 334).

Esto es importante porque abre las posibilidades de nuestros estudiantes al conocimiento de su cultura desde situaciones y ambientes que no están formalmente estructurados para el aprendizaje, pero que le sirven para identificar lo propio y valorarlo.

En conclusión con este trabajo nos propusimos que:

- Se piense en la necesidad de abandonar el viejo prejuicio de considerar a los museos como simples “repositorios” de objetos.
- Se advierta que la transformación educativa permite reinsertar a nuestros museos en el contexto educativo en su doble dimensión cultural y didáctica, y que esto, es aún una asignatura pendiente.
- Se recupere a los museos históricos como ámbitos de reflexión del pasado y del presente.
- Se tome conciencia de que se valora y cuida sólo aquello que primero se conoce.

Ante los evidentes avances de las políticas de globalización es necesario que nuestra identidad no quede diluida, de allí nuestra responsabilidad en preservar y conservar nuestro acervo histórico-cultural.

Decimos esto por que, actualmente, estamos necesitados de diferenciar las lógicas de la globalización económica de las que mundializan la cultura. Partimos de entender que la mundialización no puede confundirse con la estandarización de los diferentes ámbitos de la vida de una persona.

Ligados estructuralmente a la globalización económica, pero sin agotarse en ella, se producen fenómenos de mundialización de imaginarios ligados a sonidos e imágenes que representan estilos y valores desterr-

Reseñas.

torializados a los que corresponden también nuevas figuras de la memoria.

En este contexto, la cultura se crea y se recrea constantemente y es necesario dar cuenta de ello en el proceso de enseñanza. Es por esto que es necesario dialogar para conjuntamente, distinguir los signos y manifestaciones significativas de nuestra cultura, comprender los procesos de transformación que implican y asumirlos con postura crítica.

Necesitamos pensar y hacer, necesitamos planificar y llevar adelante un programa conjunto de acciones, buscando comprender los procesos sociales, reconociendo las rupturas y continuidades de que está hecha, ésta, nuestra modernidad.

Bibliografía

Alderoqui, Silvia (comp.) (1996): *Museos y Escuelas: socios para educar*. Ed. Paidós. Buenos Aires

Alonso Fernandez, Luis (1993): *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Istmo. Madrid.

Asensio Mikel, Pol Elena (2002): *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique. Buenos Aires

Ministerio de Educación. Argentina, *Contenidos Básicos Comunes* (1995).

Lacasa, Pilar (1994): *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor. Madrid.

El patrimonio y la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores

Consuelo Domínguez¹

Algunas reflexiones en torno a la formación inicial de los profesores

Detrás de cada concepción sobre la escuela, sobre la función que la educación presta a la sociedad, sobre el papel del profesor, o sobre la dimensión significativa de los componentes curriculares, subyacen diferentes posiciones teóricas que responden en buena medida a intereses políticos y sociales encuadrados en cada momento histórico. Por ello dice Goodson (1995) que la historia del curriculum es la historia de una tradición inventada en la que se dan cita intereses muy diversos. En consecuencia, la formación inicial del profesorado y las competencias que, presumiblemente, se le exigen han evolucionado casi en paralelo a los cambios producidos en el sistema educativo y en el curriculum. Décadas atrás, King (1986); Van Mannen (1977); Elliot (1993); Zeichner (1990) y Feiman-Nemser (1990) elaboraron diferentes clasificaciones a partir de las perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente.

A menudo nos venimos declarando partidarios de un modelo pedagógico centrado en una actitud crítica, en línea con las tesis expuestas por Schön (1992), basado en *la reflexión en la acción* a partir del cual las competencias y cualificación de un profesor pasan necesariamente por saber situarse de forma crítica ante la realidad sobre la que está interviniendo. Por tanto, desde la perspectiva de la preparación y cualificación que la enseñanza universitaria debe dispensar a los futuros maestros y profesores para el ejercicio de su profesión deberíamos preguntarnos si responde la formación que estamos dando a tales docentes a estos plantea-

1. Universidad de Huelva (España)

mientos, si hay correspondencia entre los contenidos de los programas de formación y las competencias que los profesores en formación han de adquirir para afrontar las dificultades que cada disciplina conlleva al convertirla en objeto de enseñanza; sobre cuál ha de ser la orientación de un programa de formación y qué conocimientos ha de construir el estudiante para profesor. De igual forma no deberíamos obviar desde qué modelo de enseñanza y sobre qué supuestos se articula la práctica profesional.

La Didáctica de la Historia, la Geografía y el conjunto de las Ciencias Sociales tiene como objetivo central la formación de profesores para que aprendan a enseñar tales materias, adquieran las competencias curriculares necesarias y contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su posterior incorporación a las tareas docentes. Sin embargo, diferentes investigaciones didácticas y la propia experiencia como formadores vienen a demostrarnos la escasa influencia que los programas de formación tienen en la mejora de la práctica docente, y es que, como ya Doldshmi señaló en 1990, bajo la denominación de "las doce paradojas de la enseñanza universitaria", existen fuertes discrepancias y desajustes entre la formación que reciben los profesores, los procesos de innovación y cambios, la realidad educativa del aula y los avances del conocimiento científico y psicopedagógico. Conviene pues que revisemos algunas de tales paradojas:

- A pesar de los progresos de la investigación en los campos de la psicología del aprendizaje, de las teorías pedagógicas y de los métodos de enseñanza, las Escuelas De Formación permanecen amarradas en el empirismo y son poco eficaces y poco estimulantes.
- A pesar de la explosión del saber y la necesidad siempre acrecentada de concentrarse sobre lo esencial, de aprender a resolver problemas, de desarrollar la creatividad, la capacidad de innovar y de predicar sobre la necesidad de adoptar un espíritu crítico, las Escuelas de Formación continúan poniendo el

acento sobre la cantidad de conocimientos memorizados a corto plazo.

- -Mientras que las exigencias profesionales y los problemas que hay que resolver suponen una llamada a la formación próxima a la realidad y a la vida activa, la enseñanza universitaria se convierte en algo que los estudiantes perciben como teórico, especializado y distante de los problemas reales.
- -Mientras que en la vida activa, la evaluación continua y formativa, el saber hacer y el saber ser son valorados, las enseñanzas universitarias, a menudo ponen el acento sobre la evaluación sumativa y el saber.

Si partimos de la consideración que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, que se viene denominando profesional, en sus actividades docentes, como se pueda conceptualizar e investigar tal conocimiento y como se aborde el mismo unido a la disciplina objeto de enseñanza son cuestiones bastante problemáticas que aconsejan caracterizar este conocimiento. Desde la teoría del conocimiento profesional y siguiendo a Estepa (2000) parece oportuno preguntarse qué es lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, qué características ha de tener tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles, y en el caso que nos ocupa, la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, qué contribución puede hacerse a la construcción de ese conocimiento para facilitar que el profesorado impulse un proceso gradual de transformación de la enseñanza de la Historia, la Geografía y el resto de las materias sociales.

Diferentes autores han intentado caracterizar el conocimiento profesional, así Benejam (1986), distingue entre preparación académica y profesional, estableciendo en la primera una serie de saberes disciplinares relacionados directamente con la materia o materias que va a enseñar el maestro, mientras que en la segunda incluye unos conocimientos espe-

cíficos de las Ciencias de la Educación, y en particular las Didácticas Específicas y las prácticas la aceptación de un código ético profesional y unas determinadas capacidades y actitudes personales. Imbernón (1994) señala cuatro componentes en la formación del profesorado: científica, psicopedagógica, cultural y práctica docente. Rozada (1997) dice que los tres modelos que se pueden considerar para la formación del profesor, pese a sus diferencias, el modelo tecnológico, el crítico, el investigador y el intelectual, están de acuerdo en plantear la tarea del profesor como extremadamente compleja, pero que quizá lo que proceda considerar es que para formarse hay que acceder al conocimiento académico (estudiar), volverse sobre el conocimiento ordinario que ya se tiene (reflexionar) y llevar a cabo intervenciones concretas en la realidad material (actuar). Por último Marcelo (1993) reduce a cuatro las componentes de este conocimiento en los que se organizan los saberes del profesor: conocimiento de la materia, que incluye tanto su contenido como el de su estructura sintáctica y semántica; el conocimiento pedagógico general, compuesto por los conocimientos sobre los alumnos y el aprendizaje, la gestión de clase y el currículum y la enseñanza; conocimiento del contexto, que hace referencia al dónde se enseña y a quién se enseña y el conocimiento didáctico del contenido, que comprende las concepciones del profesor sobre para qué enseña una materia, el conocimiento de las dificultades de su comprensión por los alumnos, el conocimiento del currículum sobre tal disciplina, así como de las estrategias de enseñanza de la misma.

Galindo (1997), en relación con la didáctica de la historia, indica la existencia de un conocimiento didáctico del contenido a partir de tres componentes: un primer aspecto que corresponde al conocimiento sobre la historia a enseñar, los contenidos y las finalidades del conocimiento histórico; un segundo que denomina conocimiento de la actividad a desarrollar por el docente cuando enseña historia, es decir, la planificación de la enseñanza, las acciones que debe llevar a cabo en el aula, los modos de interaccionar con el alumnado o los materiales a utilizar y un último componente que sería el relacionado con el conocimiento del alumnado y el papel a desempeñar por éste en la enseñanza

de tal materia. Estando totalmente de acuerdo con todos los autores que hemos mencionado, queremos subrayar que efectuar la transposición didáctica para que el conocimiento científico pase a convertirse en conocimiento escolar y conjugar al mismo tiempo todas las variables que intervienen en la puesta en marcha de un proceso didáctico es una tarea profesional compleja y por tanto no exenta de dificultad tanto para los profesores noveles como para los que llevan algún tiempo en ejercicio.

La historia: de objeto de conocimiento científico a objeto de conocimiento escolar

La Didáctica de las Ciencias Sociales se nutre de las aportaciones, en el plano epistemológico y metodológico, de las ciencias de referencia. Por ello como dice Pagés (1995), uno de los campos privilegiados de la reflexión de los didactas de las Ciencias Sociales sigue siendo la epistemología de las disciplinas sociales, importancia que es subrayada por Rozada (1997, 163) cuando señala que "las cuestiones epistemológicas relativas a los conocimientos que se enseñan tienen un papel fundamental. Se podría decir en síntesis que toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña, está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico, y ese proyecto es imprescindible para convertir el mero entretenimiento en verdadera docencia". Develay (1995), vuelve a subrayar la importancia de la epistemología de los saberes escolares cuando dice que les queda mucho camino por recorrer y que uno de sus cometidos es precisamente comprender mejor las cuestiones que atañen a las relaciones que median entre el sujeto y el objeto de aprendizaje.

Cuando, como formadores de maestros o como profesores, nos interrogamos acerca de qué entendemos por historia o cuál es el sentido o papel asignado en el ámbito del conocimiento humano, no se nos esca-

pa que la respuesta a ambas cuestiones tiene mucho que ver con las corrientes historiográficas o concepciones paradigmáticas que han marcado el análisis del conocimiento histórico, cuestiones por otro lado que atañen a la epistemología de la materia que analizamos. Por ello estamos de acuerdo con Mainer (1991), al decir que no hay una didáctica de la historia sin un posicionamiento historiográfico que le sustente y dé sentido, pero siendo esto cierto no lo es menos que otra cosa muy distinta es creer que sólo con el conocimiento de la teoría y únicamente desde la lógica de la disciplina se pueden solucionar los problemas que conlleva la enseñanza de la historia, pues factores de otra índole, como el conocimiento previo de los alumnos, las dificultades inherentes a la comprensión de los propios conceptos históricos o la forma de enfrentarse a esta disciplina por parte del profesor, son otros tantos aspectos a tener en cuenta. La complejidad que acompaña a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje nos remite obligatoriamente, y de manera preliminar, a plantearnos inevitablemente los clásicos interrogantes sobre qué historia enseñar, qué enseñar de la historia y el cómo y el para qué de su enseñanza en el mundo actual.

Uno de los historiadores que más se han preocupado de la historia como objeto de conocimiento escolar, Julio Valdeón (1989), en alusión a lo que venimos exponiendo nos plantea: "enseñar historia, ¿pero qué historia?, se nos dirá. La diversidad de concepciones de la disciplina, de escuelas, de métodos, ¿no es motivo suficiente para dudar de que podamos hablar de la historia sin más?", dando por supuesto la complejidad que acompaña a tal cuestión y la dificultad que entraña la respuesta. Si no es nada fácil alumbrar una salida simplista a tal cuestión, sí en cambio, resulta más factible, al menos, discernir aquello que, a su juicio, son los aspectos esenciales que están presentes en "lo histórico":

- a) No hay historia sin cronología, es decir que la dimensión temporal está siempre presente y por tanto la noción de tiempo histórico es un concepto fundamental que hay que desarrollar en los alumnos.

- b) No hay historia sin cronología, pero tampoco hay historia sin acontecimientos, aunque ello nos traiga a la memoria la vieja historia de reyes y gestas.
- c) La historia es sobre todo transformación, modificación, por ello el concepto de cambio es esencial para la disciplina.
- d) La historia no puede explicarse sin tener en cuenta la concurrencia de múltiples factores y la interrelación de variables que ayudan a la comprensión de los hechos y acontecimientos históricos.

Abundando en la premisa expuesta por Valdeón, Maestro (1993) afirma que existe una estrecha relación entre las formas de concebir la historia y aspectos tan importantes como la determinación de los contenidos o la tipificación y priorización de los mismos, subrayando, como lo hace Cuesta (1997), los estrechos vínculos existentes entre las disciplinas constituidas académicamente y las disciplinas en cuanto materia de enseñanza escolar. Este contacto fronterizo puede explicar el creciente interés de la investigación en nuestro país sobre la historia como disciplina, demostrado por los trabajos del propio Cuesta, Pasamar (1991 a; 1993 b) y Peiró (1990; 1993 a), sobre el pensamiento y la práctica del profesor de historia reflejado en el estudio de Guimerá (1991) y del alumnado (González Mangrané, 1993), el de Blanco (1992) destinado a desvelar la cara oculta o "las rejas invisibles" de la historia; o el más reciente de Merchán (2001) sobre la producción del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas en la clase de historia.

Le Pellec y Marcos-Álvarez (1991) vienen a decir que enseñar historia es formularse una serie de planteamientos sobre la naturaleza de los saberes e intentar reducir su complejidad, es decir, que hay que distinguir entre el saber o conocimiento científico que está permanentemente enriqueciéndose con nuevas aportaciones, el saber histórico mediático adquirido a través de distintas fuentes, entre ellas las novelas históricas, las fuentes orales, o la televisión, y el saber escolar, es decir aquel construido por el propio alumno con la mediación del profesor y que de-

pende de su propia visión histórica, de sus palabras, pero también de sus gestos y actitudes respecto a los valores y modelos de sociedad que quiera construir. Llegados a este punto deducimos que no es nada fácil enseñar historia, porque las dificultades no son solo inherentes a este campo disciplinar, sino también proceden de la formación y actitud del docente, de los métodos utilizados y de la actitud del alumno respecto al valor y significado que atribuye al conocimiento histórico.

Dificultades y obstáculos detectados entre los profesores para la enseñanza de la historia.

Las dificultades y obstáculos encontrados entre los docentes para enseñar cualquier materia social, en este caso estamos focalizando el problema sobre la historia, son diversos y difícilmente tipificables en esta exposición. Si no es posible hacer un análisis exhaustivo de dificultades, si al menos nos aventuramos a denunciar algunas de ellas. La primera procede de *la diferencia de identidad profesional* que sufre el profesorado. La formación inicial que reciben los maestros generalistas que imparten docencia en educación infantil o primaria impide que puedan adentrarse en los distintos campos disciplinares como sería aconsejable. Por contra, el profesor de secundaria viene acompañado de un buen conocimiento de la materia pero adolece de la formación psicopedagógica requerida para afrontar la complejidad del aula. Esta diferencia formativa está estrechamente conectada con las competencias exigidas. Audigier (2002), tras una investigación llevada a cabo en Francia en los últimos años, dice que mientras en la escuela primaria los maestros están muy ocupados en los aprendizajes básicos, en particular *leer, escribir, contar*, en la escuela secundaria los docentes especializados construyen su identidad profesional en torno a las disciplinas de referencia. Además, dice que los docentes tienen una concepción de cada disciplina que se construye en función de la relación mantenida con cada una de ellas, de lo que piensan que esta aporta a los alumnos, a la demanda social, a los contenidos del curriculum y al lugar que estos les otorgan.

En el primer apartado de este trabajo hacíamos referencia a la necesidad de caracterizar el conocimiento profesional a partir de sus componentes. Aunque puede haber algunas diferencias entre los autores aludidos, todos coinciden en poner de relieve como uno de los componentes fundamentales, junto a la didáctica del contenido, *el conocimiento propiamente dicho del contenido de la materia* que se va a enseñar. Pues bien, ahondando en el mismo como uno de los contenidos específicos en la formación de los maestros, las diferentes experiencias que se han llevado a cabo (Estepa, 1998; Díaz-Pinto, 1999) con la intención de analizar el nivel de conocimientos en lo referente a los contenidos básicos de Ciencias Sociales, en los estudiantes para Maestro de Educación Primaria, han constatado lo que ya veníamos presuponiendo, un desconocimiento, por parte del alumnado universitario, tanto de gran parte de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales, como de los procedimientos más elementales con los que trabaja nuestra área de conocimiento. La experiencia iniciada durante el curso 98/99 por Travé y Cuenca (1998) con alumnos de la titulación de Maestro en la especialidad de Educación Primaria, de la universidad de Huelva así lo avalan. En ella se pretendía analizar el conocimiento que tenían estos profesores en formación respecto a los problemas históricos y sus posibles aplicaciones y estrategias didácticas.

Los datos extraídos fueron muy pesimistas, la mayoría de los alumnos no supieron clasificar diferentes hechos históricos en un friso cronológico y mucho menos identificar e interpretar diferentes características sociales, políticas y económicas con sus correspondientes periodos o civilizaciones históricas. En esta experiencia, que, concretamente, tenía como objetivo analizar las posibilidades didácticas que los alumnos veían en el patrimonio histórico, éste fue considerado como un recurso interesante para la comprensión de las sociedades pasadas, asociándose mayoritariamente el trabajo de contenidos conceptuales, obviando sus componentes procedimentales y actitudinales. Por otro lado, se explícita prácticamente el modelo tradicional y academicista, vivenciado normalmente por los alumnos en su formación básica y en su preparación como futuros maestros. Algo similar hemos podido constatar en

un estudio efectuado recientemente (Domínguez y Cuenca, 2001), con estudiantes para profesor; diecinueve de los cincuenta encuestados no recordaba ningún hecho relacionado con la historia europea. Los episodios recordados por el resto eran muy escasos. Figuraba, en primer lugar, algún acontecimiento relacionado con la II Guerra Mundial o respecto al euro; el resto de las respuestas, minoritarias, aludían a la C.E.E., a la Revolución Francesa, la caída del muro de Berlín y la Guerra del Golfo. Si antes hemos reivindicado que no hay planteamiento didáctico sin un posicionamiento historiográfico que lo justifique, ¿cómo vamos a pensar que dicho posicionamiento se puede hacer sin un conocimiento, cuanto menos básico de la materia, en este caso la historia, que vamos a enseñar?

Puesto que todos los profesores, como decíamos inicialmente son agentes activos en la construcción de su conocimiento y que tanto su propia cosmovisión, su experiencia escolar y su etapa formativa, como, sobre todo, el aprendizaje vicario realizado a través de su contacto con otros docentes, son fundamentales a la hora de orientarles en las pautas de acción didáctica, la tercera cuestión que nos interesa traer a colación es la analizada por Merchán (2002), la del *discurso profesional que verbalizan los profesores*, porque como él bien dice, el análisis de la declaración de los profesores sobre la importancia, los objetivos y el valor formativo de la historia nos permite reseñar los elementos más significativos de este nuevo discurso y destacar su carácter retórico que desvela la existencia de una historia imaginaria que alimenta el *ethos* profesional pero que contrasta fuertemente con la realidad a la que se enfrentan día a día en el aula.

Tanto lo que declaran los profesores como lo que aparece en textos y documentos oficiales coinciden en definir que, el presente es la piedra angular de la historia en detrimento del pasado y que su utilidad estriba en saber interpretar la realidad y desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en el alumno. En definitiva el discurso declarado lleva a suponer que el conocimiento histórico ayuda a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven, pero las ideas que los profesores

tienen sobre la historia no se corresponde con los contenidos de la asignatura ni con su actuación en la enseñanza y señalan como el gran problema para la enseñanza de esta materia los que derivan del alumno, escasa motivación y nulo interés.

Y efectivamente eso es cierto porque las virtudes que los profesores atribuyen al conocimiento histórico escolar, la comprensión del presente, la formación en valores y la adquisición de competencias intelectuales ni son percibidas por el alumno ni entran en el horizonte de sus preferencias. Lo que dedujo Merchán tras su investigación ya nos lo decía Fontana (1982, 247-248) hace unos años de manera muy explícita: "Cuanto trabajamos en este terreno... hemos creído siempre que nuestra disciplina tenía una extraordinaria importancia en la educación, tanto por su voluntad totalizadora... como porque puede ser, empleada adecuadamente, una herramienta valiosísima para la formación de una conciencia crítica. Solo que hemos comenzado a descubrir que aquello que esperábamos iba a ser acogido como una ayuda para entender el mundo, lo reciben los estudiantes más jóvenes como una parte más de la salmodia académica, menos interesante que la botánica o la geología [hoy diríamos, que la ecología, el deporte o las tecnologías de la información] que por lo menos sirven para reconocer las hierbas y las piedras".

Por último hemos de señalar el *inmovilismo de los aspectos metodológicos*, amarrados en el empirismo, el discurso expositivo, la reproducción del conocimiento y la escasez de recursos para conocer, interpretar y comprender los hechos históricos y la concatenación temporal de los mismos. López Facal (2000) dice que el peso de la tradición sigue siendo muy notable y bajo una capa de modernidad asoman, aún hoy, valores y contenidos trasnochados y una práctica contradictoria con las finalidades formalmente declaradas. En términos semejantes y por seguir con el símil comparativo con nuestros vecinos, los franceses, Audigier sostiene que con independencia de las modificaciones sufridas por los currícula y los contenidos, hay una permanencia de lo que se denomina *epistemología práctica del docente*, en la cual los métodos activos están presentes de for-

ma ambigua y una ausencia generalizada del uso de nuevos medios y tecnologías, pues, utilizando sus propias palabras, "aunque suenen campanadas mágicas en el discurso oficial", la enseñanza sigue articulándose sobre la palabra del maestro y sobre los soportes del papel y el libro de texto. Ante esta realidad puede ser aventurado proponer una forma diferente de enseñar historia, contando para ello con los elementos patrimoniales, pero aún así, lo vamos a intentar.

Patrimonio histórico y enseñanza de la historia

Si echamos una mirada a nuestro alrededor detectaremos cuáles son los grandes problemas de hoy y cuales han de ser, por consiguiente, las grandes necesidades formativas de los jóvenes. El Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI venía a recordarnos que el gran objetivo que debe presidir la enseñanza en los próximos años descansa sobre cuatro ejes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*, como único camino por el que la Humanidad se adentrará en la convivencia de los seres humanos, un camino apto para profundizar y ensayar la democracia y para intentar conciliar las tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo individual y lo universal y entre el mantenimiento de la continuidad cultural y la apertura hacia horizontes más amplios y plurales. El profundo significado que para nosotros, los docentes, contiene esta reflexión es que hemos de tomar en consideración la forma en que se enseñan materias humanísticas como la historia, la geografía, las lenguas o la filosofía, revisar la significatividad de algunos contenidos y buscar otras vías en las que articular el curriculum desde un marco explicativo más amplio que el disciplinar, un marco que desplace su radio de acción hacia núcleos que trascienda los márgenes de la disciplina histórica y lo haga girar en torno a problemas socialmente relevantes.

Ya hemos apuntado la necesidad de seguir manteniendo una actitud permanente de análisis crítico sobre las herramientas de trabajo que utilizan profesores y alumnos para acercarse al conocimiento histórico, lo que queremos poner de manifiesto ahora es la necesidad de que la

enseñanza de la historia aborde, desde la pluralidad de nuevos significados y marcos explicativos, muchos de los clásicos conceptos y hechos históricos con los que ayudar a despejar algunos de los interrogantes que acompañan a la comprensión de una realidad que hemos calificado de altamente sistémica y compleja. Dice Morin (1998) que no se trata de volver a escribir la historia, sino de retroactuar desde el presente sobre el pasado para aprender lo que en ese pasado había de común, ayudados por el concurso de otras materias sociales. Si queremos que los alumnos conozcan hoy la realidad histórica de forma diferente, tendremos que tener en cuenta categorías de análisis diferentes y complementarias a la visión unilateral que ha venido prevaleciendo y perpetuándose en el discurso docente y ser capaces, a partir del conocimiento de la historia de dar respuesta a ¿qué hacer para que los valores democráticos estén presentes en nuestra sociedad? o ¿cómo preservar nuestra identidad frente a un mundo que tiende a homogeneizar los comportamientos y estandarizar las manifestaciones culturales? El marco disciplinar de la historia a la vieja usanza nos resulta, a todas luces, insuficiente para abordar un determinado tipo de conocimientos. Tal vez una mirada diferente a partir de los elementos patrimoniales ayude a la comprensión de determinados hechos y cuestiones relacionadas con el conocimiento de nuestras sociedades presentes a partir de reconocernos en los testimonios del pasado.

Frente a la narración unidireccional de los hechos históricos, se alza otra visión más integradora del discurrir de la Civilización en la que priman la relatividad de las interpretaciones, las relaciones de entendimiento o cooperación entre los pueblos, la aceptación de la pluralidad y diversidad frente a la uniformidad. En la búsqueda de explicaciones al origen de algunos de los problemas que presenta la sociedad actual, inmigración, violencia incontrolada, abismales desequilibrios en el reparto de la riqueza, emergencia de radicamismos ideológicos o nacionalistas, tenemos que aprender del pasado para no repetir los errores y valorar lo que dicho pasado nos ha legado, una pluralidad de lenguas, creencias, costumbres, herramientas y útiles, cánones estéticos, etc. que han servido para la construcción del Patrimonio de la Humanidad, co-

mo un valor en sí, como un punto de encuentro y de respeto mutuo en el que la dignidad humana se afirma en la encrucijada entre la autonomía y la responsabilidad compartida, entre la libertad y la justicia, entre la diferencia y la igualdad.

Siendo conscientes de que la resolución del conflicto y de las desigualdades sociales en un estado de derecho y en una democracia plena dependen, no solo de la búsqueda de las raíces comunes de los individuos sino de las responsabilidades compartidas entre sujetos individuales, entidades nacionales y supranacionales, nuestra actitud como profesionales de la educación comprometidos, debe conducirnos a ofrecer pautas con las que contribuir a la explicación de los hechos y acontecimientos que hoy gobiernan nuestras vidas.

Reclamar un lugar para el Patrimonio como un recurso emergente para la enseñanza de la historia nos lleva a situar junto a las virtualidades las limitaciones o dificultades que ello conlleva. A largo de las últimas décadas hemos asistido a una considerable extensión de lo que tradicionalmente se venía considerando como patrimonio, se habla en efecto no solamente de patrimonio histórico, artístico o arqueológico sino etnológico, biológico o natural; no solamente material, sino también inmaterial; no solamente nacional, local o regional, sino mundial o universal. A la vista de ello el eclecticismo parece ser la nota dominante actual a la hora de catalogar algún resto como patrimonial. Por tanto, los nuevos vestigios patrimoniales han sufrido un cierto desplazamiento de su sentido elitista y oficialmente tradicional hacia los objetos cotidianos y las construcciones vernáculas; de la antigüedad prestigiosa de sus orígenes hacia las actividades más recientes de la actividad humana; de la materialización de los artefactos hacia lo intangible de las mentalidades, los comportamientos y las representaciones de la vida social (Poulot, 1998).

De todo ello se deducen varias consecuencias en el plano didáctico, que es el que preferentemente nos ocupa, la primera tiene que ver con la asunción de la complejidad que entraña el patrimonio en sí debido a la

gran heretogeneidad con la que se presenta ya que en su conocimiento están implicadas diferentes áreas de conocimiento, historia, arqueología, historia del arte, antropología cultural, sociología, etc. Por tanto cualquier tratamiento exclusivamente disciplinar sería inadecuado y habría que abogar más bien porque su enseñanza sea abordada desde un marco pluridisciplinar o desde un curriculum integrado. La segunda consecuencia es que igual que se ha desplazado, haciéndolo mucho más inclusivo, el campo de lo patrimonial, ¿han modificado los profesores sus ideas sobre lo que tradicionalmente venían considerando patrimonio, en el sentido de recuperar determinados vestigios de la historia local, como pueden ser una pequeña ermita, las danzas festivas en torno al patrón de la villa, etc.; o considerar, por ejemplo que una vieja fábrica, entrada en desuso por la aplicación de nuevas tecnologías, tiene cabida en el catálogo patrimonial? y lo que es más importante, ¿se plantean que estos elementos, conectados o dentro del entorno en el que se ubica la escuela, pueden ser utilizados como un valioso recurso educativo?

Uno de los caminos abiertos a la investigación es pues el de indagar qué concepciones y comportamiento adoptan los maestros respecto a lo que ellos entienden por patrimonio. A raíz de uno de nuestros últimos trabajos (Cuenca, J. M^a y Domínguez, C., 2000 y 2002) exponíamos el resultado de una experiencia emprendida con los futuros maestros de nuestra Universidad y con profesores de educación secundaria a partir de un cuestionario en el que se les interrogaba sobre sus concepciones respecto al patrimonio, la finalidad de su inclusión en los diseños educativos y las estrategias de integración en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Al patrimonio le atribuyen los futuros docentes un objetivo fundamental, la formación en valores como el respeto y la comprensión hacia las manifestaciones tanto de la propia como de otras culturas. En cambio eran pocos los que reconocían el patrimonio como una fuente para el conocimiento social o como un recurso para comprender el medio en que vivimos. Lo más desolador es que la mayoría opinaba que la visita al museo o a un yacimiento tiene más un carácter puntual que una acti-

vidad planificada y solo un 12 % de los sujetos interrogados consideraban la necesidad de diseñar unidades didácticas en las que estuviera plenamente integrado el patrimonio como un recurso o contenido sociohistórico proponiéndolo como eje o tema transversal. A tenor de ello, deducimos que deberemos seguir profundizando en los aspectos didácticos que conlleva la utilización del patrimonio en los planes de formación de los profesores y en el desarrollo de sus competencias curriculares.

Apuntes para el análisis del Patrimonio como objeto de conocimiento histórico

Audigier en el estudio al que hemos hecho referencia anteriormente dice que los docentes, sobre un fondo de permanencia respecto a la concepción sobre la disciplina, los cambios institucionales o la evolución de los conocimientos, dan paso, hoy día, a nuevas preocupaciones relacionadas con el medioambiente en geografía o el patrimonio en historia. Y efectivamente el patrimonio, que es una línea de investigación que se viene trabajando desde hace algún tiempo por F.X. Hernández, y J. Santacana, en la universidad de Barcelona; por J. Estepa, J.M^a Cuenca y C. Dominguez, en la universidad de Huelva; se ha convertido también en una línea de investigación del INRP (Francia) bajo la dirección de N. Tutiaux-Guillón. Precisamente a partir de un documento de trabajo de esta última (1999) iniciamos una reflexión conjunta sobre algunos puntos que merecen una atención futura sobre la incorporación del patrimonio como objeto de conocimiento escolar relativo y en correspondencia con el conocimiento histórico.

La primera cuestión nos llevaría a plantearnos ¿que se entiende por patrimonio?, ¿El patrimonio es solo la huella del pasado o es un puente entre el pasado y el futuro? Los objetos etiquetados como "documentos patrimoniales" tienen un estatus ambiguo, ¿deben ser solo soportes o recursos para la enseñanza debido a su naturaleza y uso, o se convierten en propios objetos de enseñanza. Si esto es así qué tratamiento didáctico ha de dispensárseles, ¿disciplinar (desde la historia, historia del arte,

antropología...) o como componente valorativo (desarrollar actitudes, factor identitario, sentimiento de pertenencia, factor cultural..) porque hay temas que difícilmente pueden abordarse o son tratados desde un ámbito solamente disciplinar, por ejemplo la conciencia europea. En otro sentido la propia formación de los profesores hace difícil abordar desde un marco pluridisciplinar los objetos patrimoniales. Es evidente que una lectura solamente histórica restaría posibilidades a los objetos patrimoniales.

Otras cuestiones son las relativas a los conocimientos históricos y su relación con los objetos patrimoniales. El tiempo histórico se enseña normalmente a partir de una secuencia cronológica que va de lo más remoto a lo más próximo, aunque algunas propuestas fundamentadas aconsejan invertir el orden y situar el presente como el punto de incardinación entre el pasado y el futuro. La comparación con el presente ha de presentarse no como una ruptura sino como una continuidad entre el legado patrimonial y el futuro si no se corre el riesgo de quedarse en una visión nostálgica de dicho pasado. El patrimonio es entonces el eslabón que permite conectar con el futuro y una especie de lente amplificada que permite múltiples lecturas según el contexto en el que se analice.

Tendríamos igualmente que abordar las cuestiones relacionadas con el valor. Los saberes escolares se presentan por lo general neutralizados debido a una doble exigencia fundada en la científicidad y la deontología, la pretendida objetividad, pero la enseñanza del patrimonio difícilmente puede hacerse sin recurrir a una escala valorativa. El origen del patrimonio ha ido unido a un sentido de estética, un canon o ideal de belleza, de otra parte ha ido unido a un deseo de transmisión de la identidad colectiva. Tanto determinados lugares, como objetos, textos documentales, acontecimientos, personajes, son portadores de unos valores en los que se reconoce la comunidad. Habríamos además de distinguir entre documento histórico, pedagógico y patrimonial. Los documentos están omnipresentes en cualquier clase, ya sea una pintura, un grabado, un texto, etc. pero se utilizan como soporte para una lectu-

ra solamente histórica o con relación a la época a la que pertenecen. Transformar los elementos patrimoniales en documentos patrimoniales es atribuirles una función y un análisis diferente, necesitan una mirada crítica y una lectura mucho más plural.

Por último, aludimos al tema de las finalidades. La uniformidad de la enseñanza dificulta adoptar una finalidad crítica sobre el patrimonio. Incluso si el patrimonio se presenta como el conjunto de bienes nacionales, y no se tiene en cuenta las muestras de un patrimonio más doméstico, pero más próximo al alumno, el que se encuentra en el ámbito local, regional o comunitario, las prácticas de enseñanza que se hagan sobre él pueden restar valor didáctico y deja un hueco para la exclusión de todo lo que no se identifica como cultura nacional o dominante.

A modo de conclusión

Para concluir vamos a aludir a las siguientes palabras de White (1973, 11) para que, trasladadas al mundo de la educación, nosotros los formadores y los profesores, comencemos a pensar que, tanto en los planes de formación como en los currículas el patrimonio deje de ser una voz silenciada: "si los historiadores han de procurar escribir la historia de la humanidad, y no simplemente la historia de la humanidad tal como la veían aquellos reducidos sectores especializados de nuestra raza que habían adquirido el hábito de borrar páginas, es menester que vuelvan a observar los testimonios a la luz de nuevos enfoques, se formulen nuevas preguntas sobre éstos y utilicen todos los recursos de la arqueología, la iconografía y la etnología en busca de respuestas".

Desde el plano de la didáctica de las Ciencias Sociales hemos de concentrar esfuerzos en el diseño de materiales didácticos específicos; pedir una adecuada colaboración entre las instituciones educativas y las dedicadas a custodiar y difundir los bienes patrimoniales y esperar que, en función de los cambios y las demandas culturales y educativas de la sociedad actual, encuentre acomodo en el ámbito universitario una especialidad en la didáctica y difusión de los bienes patrimoniales para que

puedan seguirla aquellos maestros y monitores interesados en el tema, en función de una demanda creciente de estos especialistas. Desde el plano de la investigación convendría hacer a) un análisis de los textos tanto oficiales, como extraoficiales y de las producciones de los historiadores que se ocupan del tema patrimonial y fundamentalmente los textos escolar; b) una investigación orientada a determinar: qué saberes sobre el patrimonio en historia/geografía/ educación cívica se perciben como relevantes y cómo se sitúan estos conocimientos en comparación con los elegidos a nivel institucional y c) qué situaciones de enseñanza/aprendizaje son los más adecuados para la puesta en juego tanto de las finalidades de transmisión/apropiación entre el patrimonio y las disciplinas escolares.

Bibliografía

- Audigier, F. (2002): "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1,3-16.
- Benejam, P. (1986) : *La formación de maestros, una propuesta alternativa*, Barcelona, Laila.
- Cuenca, J. M. y Dominguez, C.(2000) : "Un planteamiento socio-histórico para la educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales", *Iber*, 23, 113-123 .
- Cuenca, J. Mº y Dominguez, C.(2002): "Análisi de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria", en Estepa, J., De La Calle, M. Sanchez, M. (Eds): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Palencia, E.S.L.A y AUPDCCSS.
- Cuesta, R, (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.

- Develay, M. (1995): "L'indispensable réflexion épistémologique". *Cahiers Pédagogiques*, nº 334, 25-26.
- Elliot, T. J. (1993): *Reconstructing teacher education*. Londres, Falmer Press.
- Estepa, J. (1998): Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula, en Trave, G. y Pozuelo, F.J. *Investigar en el aula*, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2000): "El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales, en, Pages, Estepa y Trave (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, Huelva, Universidad de Huelva.
- Feiman-Nemser, S. (1990): "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives", en W.R. Houston, *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan.
- Fontana, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Grijalbo.
- Galindo, R. (1997): *La enseñanza de la historia en educación secundaria*, Sevilla, Algaida.
- Goodson, I.F. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.
- King, N (1986): "Recontextualizing the curriculum". *Theory into Practice*, XXV, 1, 36-40.
- Le Pellec, J. y Marcos-Alvarez, V. (1991): *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris. Hachette.

- Lopez-Facal, R. (2000): "Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia", *Íber*, 24, 46-54.
- Maestro, P. (1993) "Epistemología histórica y enseñanza". *Ayer*, nº 21. p. 135-181.
- Mainer, J. (1991) "Historiografía y currículum", *Studia Paedagogica*, nº 23, p. 33-41.
- Marcelo, C. (1993): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido", en MONTERO, L. Y VEZ, J.M. (eds) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo.
- Merchan, F. J. (2002): "El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículum", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 41-54.
- Montero, L./Vez, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (I). Santiago de Compostela. Tórculo. p. 151-185.
- Morin, E. (2000): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, París, Seuil.
- Morin, E. (1998): *Pensar Europa*, Barcelona, Gedisa.
- Poulot, D. (1998) Le patrimoine et les aventures de la modernité, en Polot, D. (eds) *Patrimoine et modernité*, París, L'Harmattan.
- Pagés, J. (1994) "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos*, 13, 38-51.
- Rozada, J, M^a (1997) *Formarse como Profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*, Madrid, Akal.

Reseñas.

Schön, D. A. (1992): *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, MEC-Paidós.

Trave G. y Cuenca, J. M^o : (1998) "Aportaciones de la didáctica de la historia a la formación inicial del profesorado. Metodología y actividades: en busca de Shaltish (al-Andalus)" en *I Jornadas Estatales de experiencias Educativas*, Barcelona.

Van Mannem, M. ((1977): "Linking beings of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, 6, 2, 5-28.

Valdeón, J. (1989) "¿Enseñar historia o enseñar a historiar?", Rodríguez, J. (ed.) *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, 19-31.

White, L. (1973): *Tecnología medieval y cambio social*, Buenos Aires, Paidós.

Significaciones de la historia enseñada

Alicia Graciela Funes¹

Introducción

Bucear en las significaciones de la historia enseñada en tiempos de reformas reconoce las especificidades y particularidades del contexto de "reforma neuquino"² constituyendo una trama en la que se juega la dialéctica: cambio-permanencia; discontinuidad-continuidad; progreso-tradición; oposición-imposición; obediencia-resistencia. Por lo tanto es en esa trama específica que intento desmontar: ¿qué sentidos, significados y significaciones se juegan en la enseñanza de la historia en tiempos de reformas? ¿cuáles son los asignados y asumidos por los docentes?

En el complejo proceso del presente histórico en el que se inscribe la "reforma educativa de los 90, en Neuquén"³; me detendré analíticamente en desmontar la *perspectiva de los maestros* con relación a la enseñanza de la historia.

Tal como sucede en otros campos, también en el campo pedagógico actual la coexistencia de distintos tipos de discursos evidencia la presencia de diferentes racionalidades; es decir, diferentes formas de pensar vinculadas a los diversos nexos, responsabilidades o tareas que se tienen respecto a lo educativo. Ahora bien, esos diferentes tipos de discursos,⁴

1. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
2. Esta investigación se ha realizado en la ciudad de Neuquén, en cuatro instituciones primarias públicas.
3. La provincia del Neuquén, desde la aprobación Ley Federal de Educación, ha mantenido una situación "ambivalente" con intentos y resistencias para implementar la Ley. En septiembre del 2002 definió decretar la "NO" aplicación de la misma.
4. Alfredo Furlan (2000), sostiene que los diversos discursos pueden denominarse como una gama de "pedagogías que producen los actores directos del ámbito es-

suelen entramarse, hacer referencias uno a los otros, y hasta contradecirse, oponerse.

Alfredo Furlan (1999) sostiene que la pedagogía que producen los actores del campo es preponderantemente oral, cuyo discurso está adherido o imbricado con las situaciones de la práctica, en especial a las situaciones que preocupan cotidianamente a los maestros. Es una pedagogía cuyos discursos tienen la forma y textura de los diálogos. Es por ello que me interesa analizar las perspectivas de los maestros para integrar la información que producen los *discursos de los actores directos el campo*⁵.

A fin de no desviar la perspectiva de los sujetos fue necesario una constante vigilancia teórica-ética para respetar la palabra del otro, suspendiendo las miradas, prejuicios y valoraciones. Para ello un simple análisis epistemológico me indicó que los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y que; los planteamientos teóricos ayudan a comprender situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas. La relación entre una y otra es mucho más difusa e indirecta de lo que nos gustaría que fuese.

Algunos maestros co-presentes en esta tarea desviaban constantemente la entrevista preguntándome si era correcto lo que hacían?, si sus propuestas de enseñanza estaban bien?, si las estrategias o los contenidos diseñados eran adecuados?.

Evidentemente los criterios de: "autoridad"; la dupla "poder-saber" en el sentido foucaultiano de micropoderes cristalizados en las prácticas, se ejercen todavía desde el mundo universitario, académico, con un carác-

colar", "pedagogías de la administración", "pedagogía académica". Por otro lado también suelen referirse a ella, los autores que se dedican a analizar la relación teoría/ práctica en la formación docente (Pérez Gómez, Barquin Ruiz, Angulo Rasco, 1999).

5. Discursos, relatos y narraciones que he recogido a partir de entrevistas en profundidad individuales y colectivas. He seleccionado ocho maestros que enseñan historia en diversos ciclos de la escuela primaria.

ter "modélico" de vertiente tecnicista, donde pareciera que ofertar técnicas operativas y fácilmente utilizables como modelos de actuación resuelven los problemas de la enseñanza de objetos teóricos profundamente complejos. Por el contrario, mi intencionalidad fue apostar a comprender los planteamientos y concepciones teóricas que sustentan las propuestas de enseñanza de los maestros co presentes, y ello supuso *pensar* sobre las mismas como un ejercicio intelectual que va más allá de la mera clasificación y almacenamiento de la información.

Quando diseñé este proyecto pensé en la posibilidad de realizar un esbozo de tipologías en las perspectivas de la enseñanza de la historia. Tipologías ligadas a:

- modos tradicionales de la enseñanza, con posicionamientos de vertiente positivista en el contenido disciplinario
- propuestas sustentadas en la tecnología educativa
- fundamentadas en una didáctica de vertiente crítica y en los nuevos enfoques en historia.

Luego de las primeras entrevistas fue obvio que las diversas perspectivas, opuestas, contradictorias y complementarias, se encuentran imbricadas, entramadas en las diferentes propuestas institucionales-áulicas y que; los sujetos entrevistados son portadores de una gama heterogénea de posicionamientos y perspectivas teórico-ideológico-político como así también de prácticas sociales concretas que significan el oficio de enseñar historia.

Me interesa también indicar que un lugar común de la investigación y muy acorde al discurso oficial hubiera sido marcar y sistematizar las falencias y vacilaciones de los maestros:

- respecto a los contenidos a enseñar (actualización disciplinaria)

- referidas a las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que sustentan y accionan
- en relación a los desfasajes entre lo que “dicen” y lo que “hacen”
- remarcando ausencias y olvidos en las propuestas de enseñanza.

Sin embargo, reconociéndome también con falencias, vacilaciones, marchas y contramarchas en el proceso de enseñar a enseñar historia signado por el contexto de reformas educativas; y sabiendo que el pensamiento complejo es sobre todo y ante todo un desafío, intenté vigilar-me para no caer en posiciones lineales, de causa-efecto, simplificantes ante un objeto complejo. El camino elegido es, pues, en contraposición y complementariamente a lo nítido, la búsqueda de la opacidad, de lo difuso, de las sombras, tarea que obviamente no resulta fácil.

Este camino se centra en la búsqueda de comprensión de las perspectivas de los sujetos a fin de comprender la construcción de sentidos que los docentes le asignan a la *historia enseñada*; y así, no es más que un caso particular del problema hermenéutico general: cómo se comprende al otro. Tesis central que intentan desbrozar Tzvetan Todorov (1993) y Marc Augé (1996) cuando analizan diferentes fases sucesivas de un solo y mismo acto, en movimientos que implican acercamientos progresivos. Pensar la alteridad, “es hablar de itinerario, es hablar de salida, de estancia y de vuelta, incluso si se ha de entender que ha habido muchas salidas”(Augé 1996:13). Estancias, salidas y vueltas, no demarcadas ni conocidas inicialmente, es lo que bosquejaré con un otro próximo.

Una mirada centrada en los sujetos.

Marcando las singularidades de las vidas cotidianas, quizás pueda explicar-comprender el porqué de no encontrar en cada uno de los entrevistados adscripciones a algunas de las perspectivas de la enseñanza de la historia, como suponía o hipotetizaba al inicio de la tarea. Sin embargo fueron también estas mismas singularidades y especificidades de las historias de los maestros en la trama las que me permitieron vislumbrar

y analizar algunos rasgos comunes, compartidos en comunidades de convicción a través de las cuales se transmiten valores y reservas de sentido integrados y sustentados en las relaciones sociales, las experiencias de la vida y los haces de posibilidades interpretativas. Intento entonces bucear en el doble sentido de la historia; por un lado, en los diferentes momentos del presente histórico que determinan el significado de las instituciones y de las relaciones sociales; y por el otro, en la historia sedimentada que nos constituye como sujetos históricos. Es decir, la historia y la enseñanza de la misma aparece condensada en las formas culturales que dotan de sentido las acciones.

A fin de analizar las perspectivas que sustentan y en tanto remiten a la historicidad y a la conciencia histórica, resultan significativas y relevantes algunas notas de los momentos del presente histórico vivenciadas y relatadas por los maestros.

La conciencia histórica nace siempre de una inquietud sobre el presente y sobre un proyecto para el futuro, los propósitos que guían los proyectos son los que orientan las preguntas sobre el pasado y los que en definitiva moldean la tradición. Esta construcción simultánea del futuro proyectado y del pasado reconstruido, no es una tarea individual sino social; los sujetos amasan tradiciones y experiencias, desarrollan sensibilidades, sentimientos, razonamientos; son, en definitiva, quienes leen, traducen y resignifican lo que dicen y se les dice, también son sociales los “lugares” en que se realiza este amasado de prácticas y lecturas y son sociales las versiones del pasado y los atisbos del futuro (Romero, 1996).

Indagando entonces en los lugares donde se realiza el entramado de prácticas y lecturas; resulta fácil advertir: singularidades y rasgos comunes.

En primer término bosquejaré singularidades generacionales, así:

Significada por el accionar colectivo comunitario algunos participan en una etapa de “revolución y utopías” de la *historia reciente*. Los jóvenes, se ligaban o comprometían en diferentes grados en los múltiples y variados grupos empeñados en acciones políticas y sociales. En esta década, entre golpe y golpe (1966-1976) mientras la violencia iba in crescendo y se nos aparecía como una marejada movilizante, se había instalado en el país un estado cuasi deliberativo, un tiempo en el que muchos argentinos participaban en mayor o en menor grado de movimientos transformadores que se planteaban revolucionar, o cuanto menos modificar la sociedad argentina. Este contexto se entrama en los textos de la formación de algunas docentes.

Otros en cambio, se forman en los inicios de la década del 90. Década de “reformas”, “modernización” y “democratización”,⁶ cambios finiseculares no particularmente argentinos, sino más bien extendidos a toda América. Mapa en el cual las relaciones entre las diferentes regiones y el resto del mundo “globalizado” -a partir de la economía de mercado- logran superar todas las fronteras hasta entonces salvaguardadas; y que son abarcadas con los vocablos Mundialización, Multiculturalismos, Regionalización en relación directa con la estructura de los mercados a la deriva. Este proceso de cambios generaron y generan cuestiones socioculturales referidas a: identidad, exclusión y marginalidad de crecientes grupos sociales.

A cambio de los anteriores, el resto de maestros co presentes se forman en la etapa del *proceso*, etapa de las últimas dictaduras militares de Argentina y Chile. Más allá de algunos aportes coyunturales interesantes, la historia de esta etapa reciente está todavía por hacerse. De las investiga-

6. Una tensión interesante es la necesidad en los países de América Latina de obedecer simultáneamente a los “imperativos” de la modernización y a las exigencias de la democracia, siendo que los dos procesos responden a principios contrapuestos. Las lógicas contrapuestas, la pugna entre las dos dinámicas no es enfocada como un conflicto de principios sino como un conflicto de distribución. Puestas en la balanza del poder, predominan claramente las exigencias de la modernización (Lechner, 1996)

ciones con pretensión de historiar podemos afirmar que se trató de una etapa de “Estado militarizado”, en donde se conjugan las relaciones entre el estado y la sociedad civil (Quiroga, 1994), análisis que permite examinar y enfrentar los sucesos más oscuros de nuestra historia reciente y las marcas que aún permanecen. La pretensión del régimen de desarrollar un “proyecto nacional” para la conformación de una “nueva república”, se manifiesta en los recuerdos de éstos docentes.

También fue una de las épocas más dura para ejercer la crítica y la reflexión, muchos intelectuales sobrevivieron en los institutos de formación -casi como en catacumbas- es lo puedo inferir a partir de la memoria de una de ellas.

En segundo lugar visualicé singularidades en las especificidades laborales actuales y pasadas, multiplicándose los sentidos de la enseñanza de la historia. Algunos han tenido prácticas de la enseñanza en los ámbitos rurales y rescatan el lugar de centralidad cultural y social de la escuela en la comunidad; otros han tenido prácticas en sectores marginales, donde el maestro era un *intocable* como lo manifiestan. También es interesante marcar la corta experiencia de, una de ellas, como integrante de un equipo de cátedra universitario dedicado a Historia de la Educación.

Por otro lado, hay diferencias en la *práctica docente* actual. Los que se desempeñan en el primer ciclo y en el segundo son maestros de todas las áreas, *generalistas* cómo se definen, para referirse a la dificultad de abordar con solvencia todos los objetos de enseñanza y de aprendizaje de la escolaridad elemental. En cambio los que trabajan en el tercer ciclo tienen a su cargo la enseñanza de Ciencias Sociales y de Lengua, esta organización les permite aproximarse de manera más específica a la problemática del conocimiento social y a lo comunicacional. Uno de los casos es particular ya que, se dedica a enseñar Ciencias Sociales “*es una suerte enseñar sólo un área*” y está en cotidiana relación con los profesores del área del Instituto de Formación Docente.

La tercera singularidad se refiere a la formación docente y no docente. Con respecto a la docente, en el pequeño grupo trabajado hay un egresado de la escuela normal, un egresado universitario y egresados de los institutos. Los diferentes momentos y lugares de la formación ofrecen un abanico de enfoques en lo disciplinar y en lo didáctico.

Algunos tienen como capital cultural haber comenzado otras carreras universitarias tales como Antropología, Servicio Social, Historia, Letras. Es interesante remarcar que una maestra es Psicopedagoga.

Más allá de las singularidades, es posible analizar algunos rasgos comunes.

El primero es que comparten el oficio de enseñar en tiempos de crisis, de reformas, en la ciudad de Neuquén.

Todos son migrantes -como la mayoría de la población adulta neuquina⁷-. Migrantes provenientes del interior de la provincia; de países limítrofes, y de otras provincias, llegan a Neuquén con esperanzas y lo sienten como lugar de progreso, crecimiento, futuro.

Más allá de lo vapuleado que está en estos tiempos, defienden el oficio de enseñar; y tienen la convicción que la escuela pública es una de las conquistas históricas irrenunciable en tiempos de "modernización". Para ello recuerdan que la tarea de educar requiere la presencia de contratos sociales profundos, de largo alcance y acuerdos en tiempos diferentes y que centran en el compromiso del oficio. Apuestan al aula, se sienten seguros en ellas, es un refugio frente a los avatares del propio sistema educativo y del crítico momento social.

7. La sociedad neuquina crece y se diferencia explosivamente a partir de la década de 1960, con el aporte de gruesos contingentes de inmigrantes. Migración que converge fundamentalmente por razones económicas y en algunos momentos (proceso) por cuestiones políticas.

Frente a la realidad de contrastes que hoy presenta la ciudad neuquina, les preocupa el proceso de modernización simple que genera la exclusión fundamentalmente de los jóvenes -la mayoría de la población; manifiestan que este lugar, dejó de ser para la población juvenil el escenario de promesas y futuro. Los conflictos, las protestas, la violencia social los angustia.

También los angustia el alto grado de conflictividad y las marchas y contramarchas en la implementación de la reforma educativa provincial, sienten insatisfacción, lo viven con desaliento -como docentes y como padres-, en algunos momentos sienten que es más de lo mismo, que los decisores de los cambios no saben lo que pasa en las escuelas ni en las aulas, que la información llega diferenciada a las diferentes instituciones.

La protesta frente a esta situación vehiculizada en los paros gremiales no los satisface y les genera profundas contradicciones, en tanto defienden la escuela pública y están en la lucha pero no quieren quitarle o negarle a los niños el derecho a la educación.

Rescatan de este conflictivo proceso la capacitación docente, en algunos casos son críticos de la implementación de la misma -por los contenidos y las formas abordadas-.

Sostienen que son importantes las instancias institucionales de trabajo colaborativo y reflexión conjunta, por ello defienden la jornada gremial/ institucional,⁸ más allá de las críticas y posicionamientos al accionar del gremio docente.

8. Desde fines de la década del 80, se establecieron en la provincia, instancias de capacitación y reflexión en "Jornadas Institucionales" un día por mes y semanales en Julio y Febrero. En el ciclo lectivo 2000, las autoridades educativas las dejaron sin efecto, frente a ello el gremio provincial decide sostenerlas con la modalidad de paro en los lugares de trabajo y las llamó "gremiales/ institucionales". Los docentes sufrieron el descuento de los haberes, los padres no mandaron sus hijos a las escuelas y se convirtieron en uno de los ejes de lucha con mayor consenso docente y comunitario.

Las singularidades y generalidades de los maestros y lo vertiginoso de la *historia reciente* en nuestro país me permite esbozar que la historia y la enseñanza de la misma es un entramado en donde juegan el poder y el control por la legitimidad y legitimación del *conocimiento escolar histórico*.

Poder y control, pueden analizarse en varias dimensiones: por un lado, en los enfoques del mundo académico -referidos a la historia y a la enseñanza de la misma- como posiciones de fuerza y lucha por la apropiación del capital simbólico al interior de los campos disciplinares. Por el otro, en los procesos históricos concretos y las decisiones de los proyectos políticos educativos de cada momento -donde la escuela y la enseñanza de la historia, pueden analizarse como *terreno de enfrentamientos*. Por último, los “lugares” ,desde donde se habla y se calla, y en los cuales se van constituyendo como sujetos históricos; y en especial en las historias de vida cotidiana, ya que -como sujetos de la enseñanza y del aprendizaje- son protagonistas por excelencia del arbitrario cultural: *historia enseñada*.

De acuerdo a los criterios utilizados, los “lugares” particulares y genéricos de los maestros como protagonistas, son centrales para analizar los *sentidos* de la *historia enseñada*, en tanto los maestros por su carácter de generalistas tienen una relación particular con los objetos epistémicos, incluido el objeto epistémico de la historia, en tanto no es el único objeto a construir para enseñar.

La historia enseñada.

R. Cuesta Fernández (1997), refiriéndose a la historia enseñada acuña la categoría de código disciplinar, como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función atribuida a la historia y regulan el orden de la práctica de la enseñanza.

El *código disciplinar* de la Historia, alberga pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñan-

za y los arquetipos de prácticas docentes, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos dentro de una cultura. En cierto sentido, el *código disciplinar* de la Historia, encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos “regímenes o juegos de verdad” (1995:20). Así, integra discursos, contenidos y prácticas que interactúan y se transforman, a lo largo del tiempo, por los usos sociales característicos de las instituciones. Así pues, esta categoría teórica ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la historia, revelando una configuración multiforme no siempre inmediatamente visible, permitiendo el análisis de las discontinuidades en las continuidades.

Por otro lado y buscando comprender la “capa subyacente de sentidos” -otorgados y asumidos- en la enseñanza de la historia en el escenario local, apelaré a las conceptualizaciones de *producción de sentido* (Verón, 1995) y *significaciones sociales* (Castoriadis, 1983, 1990, 1997).

Interrogarme acerca de la capa subyacente de sentidos en la enseñanza de la historia en la escuela elemental, supuso una dificultad compleja y desafiante por varias razones:

- El quiebre de mandatos tradicionales del fin del milenio, tiene su correlato en la búsqueda de los sentidos de la escuela, de la enseñanza, de la historia y de la enseñanza de la historia; ¿cuáles son los sentidos de la enseñanza de la historia en este presente histórico?. Esta pregunta nos remite a zonas de silencio en los discursos pedagógicos oficiales; por un lado hay esbozos de preocupación en algunos discursos políticos académicos; y por otro, en las investigaciones y en la tarea cotidiana de enseñar toma presencia un cierto sin-sabor generado en los resultados de las prácticas.
- Otra dificultad que complejizó la tarea fue la selección de trabajar con los discursos de los maestros, que en función de una formación “generalista”, tienen una relación específica con el objeto -historia-

y desconocen la complejidad teórica, epistémica y del quehacer de historiar.

- Las investigaciones referidas a concepciones de los docentes que enseñan historia, remiten a análisis realizados con profesores en historia, donde la competencia formativa con respecto al objeto es sustantivamente diferente a la de maestros.

Frente a estas dificultades, me propuse aceptar el desafío de ejercitar el pensamiento complejo capaz de tratar de dialogar y negociar con lo real. La ambición del pensamiento complejo reside en rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador. Aspira al conocimiento multidimensional, pero sabe que el conocimiento completo es imposible.

“El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 1990:23).

Bucear en un itinerario de *sentidos, significados y significaciones* de la enseñanza de la historia, toma senderos diversos y formas plurales como un “laberinto”, ya que más que un resultado es un estilo de acceso y configuración; el formato del laberinto reconoce lo intrincado y las encrucijadas; lo lineal, curvilíneo y circular; las pistas para recorrerlo y construirlo: las *narraciones* de las entrevistas, los *documentos* escritos de maestros y alumnos y las *categorías teóricas*.

En el principio del itinerario, *el objeto de enseñanza*.

Desde las épocas en que los hombres comenzaron a vivir en comunidad y a utilizar el lenguaje, crearon interpretaciones conceptuales que pudieran explicarles su situación en el mundo en un momento dado, así el pensamiento mítico tiene a menudo un sentido genético. Parecería que, de no remitirnos a un pasado con el cual conectar el presente, éste resultaría incomprensible, gratuito, sin sentido (Villoro, 1982). En este

sentido, la historia admite que el pasado da razón al presente, y que son precisamente y por motivos prácticos, las necesidades de la situación actual las que incitan a comprender el pasado. Es pues, en el diálogo presente-pasado originado en una coyuntura histórica concreta, donde vislumbramos el uso social del pasado.

Entonces podemos hablar del sentido del pasado (Hobsbawn, 1998) como un continuo de experiencias de carácter colectivo que sigue siendo importante, incluso para los partidarios de la innovación y de la creencia que la novedad equivale a mejora. La atracción que ejerce el pasado concebido como continuidad y tradición, como “antepasados”, es fuerte y lo podemos ver en los hábitos turísticos, en el boom de las novelas históricas, en el interés por los cuentos y narraciones infantiles... Ahora bien, esta identificación instintiva con esta forma de sentir, no debería hacernos pasar por alto la dificultad que entraña averiguar ¿por qué ocurre tal cosa?, una respuesta sitúa al pasado como una práctica genealógica, que es permanente y transitoria y que está cargada de simbolizaciones.

Por otro lado el pasado también es un problema de la cronología, ya que es difícil pensar en alguna sociedad que no considere oportuno dejar constancia por distintos motivos del transcurso del tiempo y de la sucesión de acontecimientos, la cronología es entonces fundamental para el significado histórico del pasado vigente en nuestros días.

En los diversos sentidos de la historia y de la enseñanza es posible pensarla para:

- reconocer al pasado como patrón o modelo para el presente, almacén y depósito de la experiencia, sabiduría y precepto moral;
- para comprender, por sus orígenes, los vínculos que prestan cohesión a una comunidad -nacional, local, étnica, de clase, comarcal...- en la que los sujetos tienen una actitud conciente de pertenencia e identificación, es portadora de un pensamiento integrador que

cohesiona al interior del grupo y refuerza actitudes de defensa y lucha frente a lo externo;

- puede también a la inversa, estructurar un pensamiento disruptivo, hacer eje en las rupturas y cambios, expresar un pensamiento de liberación colectiva frente a poderes externos-internos, poner en cuestión las versiones “oficiales”.

Seguramente los mencionados, no son los únicos sentidos de la historia y de su enseñanza, pero en cualquier historia dos preguntas están presentes: la pregunta por la condición humana y la pregunta por el sentido, la historia ofrece a cada sujeto la posibilidad de trascender su vida personal en la vida del grupo, al hacerlo le otorga un sentido y a la vez le ofrece la posibilidad de perdurar en la que lo trasciende, la historia es también una lucha contra el olvido, forma extrema de la muerte. Ahora bien, cuál es el grupo más amplio, hacia el cuál puede trascender nuestra individualidad?. Ciertamente las respuestas han variado; al principio los mitos, y más tarde la historia; otorgan sentido al individuo al integrarlo en: la tribu, comarca, pueblo, nación, región, globalización...

Pertenencia e identidad son continuidades y permanencias más allá de las rupturas y discontinuidades cuando nos preguntamos ¿adónde?, ¿con quiénes?, ¿con qué?...

En la segunda pista, *la construcción y producción de sentidos*.⁹

Los fenómenos del sentido adoptan las formas de investidura en un sistema productivo social y necesariamente histórico, la descripción del mismo, especifica las condiciones bajo las cuales algo se produce, circula y es reconocido. En el funcionamiento de una sociedad nada es extraño al sentido, éste se encuentra en todas partes y está intrincado con lo ideológico y el poder que también circula y se encuentra en todas partes.

9. Para referirme a las mismas seguiré las argumentaciones de Eliseo Verón (1995)

El sentido es una de las dimensiones de análisis de los fenómenos sociales; así, describir el trabajo social de investidura de sentido nos lleva a analizar *operaciones discursivas*, tales operaciones son siempre subyacentes y hay que buscar las marcas o huellas de la producción o del reconocimiento. Por otro lado, producción y reconocimiento nunca son idénticos y el proceso de separación permite abordar la historia social de los textos; es decir: el conjunto de relaciones sistemáticas y cambiantes que definen las distancias sociales bajo las cuales se ha producido el texto y; las condiciones en que se desplazan a lo largo del tiempo histórico y bajo las cuales el texto es reconocido. Todo texto es, entonces, factible de por lo menos dos lecturas.

Si la historia y su enseñanza se refieren a la condición humana y al sentido de la misma, si nos ofrece las posibilidades de trascender las vidas personales en las colectivas como núcleo de producción del sentido, la pregunta es ¿cómo bucear en las marcas y huellas el desplazamiento del reconocimiento en este presente histórico? O, dicho de otro modo, si el sentido de la historia y su enseñanza se liga a pertenencia e identidad en este presente histórico de quiebres de mandatos históricos reconocidos ¿a dónde pertenecemos? ¿cómo nos definimos? ¿con qué y con quiénes nos identificamos?

Ya que la producción social de sentido consiste en una red significativa que resulta a los efectos prácticos infinita y tiene un campo de efectos de *sentidos posibles*, el sentido producido llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado, es una relación de “otredad” constituida por relaciones de producción, circulación y reconocimiento; por ende la reconstrucción de la gramática de reconocimiento, resulta de suma importancia en una teoría del sentido.

La tercera pista, reconoce la conceptualización de *significaciones sociales*¹⁰

10. Sostenidas por Cornelius Castoriadis (1983, 1990, 1997)

Las significaciones sociales imaginarias refieren a “realidad”, “lenguaje”, “valores”, “necesidades”, “trabajo” y; como construcciones de cada sociedad en particular, especifican la organización del mundo en un momento, también, particular. La institución del individuo social es fundamentalmente creación que va más allá de la esfera privada de los sujetos para insertarse en una dimensión e identidad colectivas, las instituciones de una sociedad constituyen una colectividad, sus obras el espejo donde mirarse, reconocerse, interrogarse. *La relación pasado porvenir “marca” una memoria inagotable y garantiza la creación verdadera.*

Una pregunta central es ahora: ¿cuál es la identidad colectiva?; con su consecuente: ¿cómo se construye el “nosotros” en una sociedad autónoma?

Construimos nuestras propias leyes, somos una colectividad autónoma formada por individuos autónomos y podemos reconocernos e interrogarnos en y por nuestras obras. Una sociedad que se auto-instituye sabe que las explicaciones en y por las cuales vive son su obra y no productos necesarios ni contingentes, por lo tanto una sociedad autónoma supone: individuos autónomos (que, cuando actúan de manera responsable, no lo hacen porque sus padres, maestros, partido o iglesia se lo dicen, sino porque después de pensar y reflexionar entre ellos han llegado a una conclusión que les es propia) e individuos que conozcan la ley en cuya adopción, formación y puesta en vigor han participado.

El mundo de las significaciones sociales no opera como: un doble irreal de un mundo real, no constituye un sistema jerárquico de conceptos, no está formado por lo que se expresa de las representaciones individuales, ni es el correlato objetivo de lo subjetivo. Es un mundo que hay que pensarlo como posición primera, que se inaugura, en el entramado de lo histórico-social y de lo imaginario social tal como se manifiesta en cada oportunidad en una sociedad dada.; posición que cobra presencia como institución del mundo y de la sociedad misma. Todo puede tener sentido en el magma de red de significaciones.

Las significaciones sociales imaginarias pueden dividirse en centrales o primeras y secundarias o derivadas. Las primeras son creadoras de objetos y organizadoras del mundo, operan en lo implícito y dan existencia a una sociedad determinada, a la coparticipación de objetos, actos, individuos. Estas significaciones no tienen referente sino que instituyen un modo de ser de las cosas y de los hombres, condicionan y orientan el hacer y las representaciones sociales cargadas de dinamismo.

Las significaciones sociales tienen una triple función: representacional, teleológica, afectiva; articuladas y materializadas en todo tipo de instituciones particulares y mediadoras; que se enuncian en identificaciones colectivas; la búsqueda del “nosotros”, “nosotros-los otros”; es permanente y no es eterna sino en la medida en que el sentido y las significaciones que ella instituye, son construidos los miembros de la sociedad.

En momentos como los actuales, de crisis de los procesos identificatorios, el sentido, socialmente, no está en ninguna parte. Sentido que concierne a la autorepresentación de la sociedad, con participación de los sujetos; sentido que permite acuñar por su propia cuenta un sentido del mundo, un sentido de la vida. El magma de significaciones sociales imaginarias, *mundo de significaciones* mantiene unida a una sociedad.

La cuarta pista, *la enseñanza de la historia*

Debido a que -y como ya dijera- la concretización del magma de significaciones se realiza en instituciones sociales; la escuela y el aula son centrales en la construcción del mundo de significaciones.

En párrafos anteriores sostenía que el sentido primigenio de la historia se centra en la condición humana; por lo tanto, el capital simbólico y cultural de la enseñanza de la historia se concretiza en el análisis de: lo colectivo, la pertenencia, la identidad, la memoria inagotable, la creación, la posibilidad de transformación...

La enseñanza que explora en la construcción del significado, su naturaleza y conformación y que se posiciona en un enfoque de interpretación

del conocimiento, reconoce la capacidad narrativa según la cual la mente humana resulta generadora de historias cuya estructura, funciones y sobre todo significados es preciso analizar en profundidad en consideración a los contextos socioculturales.

J. Bruner (1991) afirma que negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano que se ve enormemente ayudado por los recursos narrativos acumulados por la comunidad y por los instrumentos igualmente precisos que suponen técnicas interpretativas.

La enseñanza centrada en la *comprensión explicativa* de las acciones presentes y pasadas de los hombres puede trazar un puente que vincule al mundo de la cultura y al mundo de la ciencia. Continuando con el planteo de Bruner (1988) la cultura es tanto un *foro* para negociar, como para renegociar los significados y explicar la acción. Así, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones para intensificar esta característica de foro y la educación es uno de los foros principales para realizar la función de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata. Es este aspecto de foro de la cultura lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración de la cultura; una función activa como participantes y no como espectadores.

Siguiendo las pistas planteadas, bosquejare brevemente, la concepción de la historia que sustentan los maestros. Supone en primer lugar la reflexión sobre lo que la historia es. Significa pensar una manera determinada de enfocar el objeto de estudio y en ese sentido es también una forma de reflexión sobre las acciones de los sujetos históricos.

La pregunta *¿qué historia enseñar?*, nos lleva a hablar de cuestiones epistemológicas en el conocimiento histórico y significa siempre reflexionar sobre la condición humana, lo que concierne a la enseñanza de la historia un potencial intelectual y educativo.

La reflexión epistemológica, tiene que ver con las finalidades asignadas; *¿para qué enseñarla?*. Pregunta que tiene y ha tenido a lo largo del tiempo respuestas diferentes, que dependen en gran parte de la concepción epistemológica, de los concretos socio-históricos y de los proyectos político educativos entramados en los contextos.

Si la enseñanza es un foro para la cultura, la forma en que el maestro se sitúa ante el acontecer histórico lo compromete y complejiza en las decisiones de: análisis curricular, en priorizar y entender los contenidos, en conocer los conflictos del aprendizaje y de la enseñanza, en establecer las formas de enseñar... Todo ello es diferente, según se sitúe el maestro con respecto al conocimiento histórico.

“De hecho, las diferentes posiciones historiográficas de cada profesor de Primaria o Secundaria se decide de forma aleatoria, por intuiciones, posiciones personales sobre aspectos sociales o políticos, o cuestiones puntuales en relación con el tipo de profesorado de la Universidad frecuentada, pero no sobre una reflexión profunda en el ámbito académico sobre las diferencias entre unas y otras” (Maestro González, 2001:77-78).

En la formación inicial se ha relegado el aspecto teórico, es decir la misma idea de historia y como decía anteriormente la multitud de decisiones profesoras sobre la enseñanza dependen de la forma en que se entienden aspectos básicos como: interpretación, explicación, comprensión de la historia; el papel de las fuentes y la relación con el historiador; el tiempo histórico; la conceptualización de cambio-continuidad-permanencia; el papel del acontecimiento, de las estructuras y coyunturas, el lugar y definición del sujeto histórico...

Estas cuestiones básicas configuran las formas de entender el aprendizaje histórico y la enseñanza del mismo.

Por otro lado, la disciplina escolar historia se modifica, reforma, retorna en función de los concretos históricos y en ellos se va constituyendo una invención de la tradición en el espacio nacional/ local; los significa-

dos deben descifrarse, entonces, en las claves sociopolíticas de su existencia histórica.

Y entonces... ¿qué historia enseñar y por qué enseñarla?

Esta es una pregunta central en los diversos movimientos reformistas europeos y americanos desde la década del sesenta. El lugar de la historia en los currículos y las relaciones con las otras ciencias sociales son temas de análisis en la reforma de los '90 en nuestro país. Por otro lado las investigaciones didácticas todavía no pueden responder ¿qué se enseñó y que se enseña? ¿cómo se enseñó y cómo se enseña? ¿qué aprendieron y que aprenden los alumnos?. En último caso, las pruebas de lo que ha ocurrido en las clases de historia son fragmentarias y los objetivos oficiales materializados en los textos de las reformas y las prácticas son, con frecuencia, dos mundos diferentes.

El tema de las finalidades, el para qué de la enseñanza de la historia es zona de silencios en los textos del discurso pedagógico oficial y en el ámbito de la investigación los eruditos le han dedicado poca atención o se han planteado las finalidades a través de debates sobre contenidos y métodos. Los marcos de referencia de los docentes, las convicciones acerca de la conceptualización de la disciplina que enseñan y preguntarse cómo aprenden los niños, es crucial si se entiende la enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos y técnicas. Sin embargo, es justamente esta problemática, mal definida y poco investigada, la que necesita atención (Evans, 1991; Shaver, 2001). En función de ello, exploraré algunas notas sobre el significado de la historia y las relaciones entre historia y enseñanza.

Las investigaciones sobre concepciones de los maestros, las señalan como una variable crucial en las definiciones y decisiones sobre la enseñanza. Dos tipos de conocimientos configuran los marcos de referencia y tienen elementos epistemológicos: el conocimiento de la disciplina que se enseña (epistemológico objetivo) y el conocimiento de como

aprenden los alumnos (epistemológico subjetivo), ambas cuestiones se encuentran imbricadas en las narrativas de los maestros.

En el análisis de las *entrevistas, observaciones de clases y de la documentación de los maestros* (planificaciones anuales, proyectos escolares y específicos) y *alumnos* (cuadernos), se determina que el conocimiento de la historia -en su faceta teórica- y las finalidades de la enseñanza, si bien no son completamente diferentes, todas combinan un enfoque pedagógico y cuestiones epistemológicas que se debaten dentro de la disciplina.

De los relatos seleccionados y disponiendo de las categorías teóricas para analizarlos puedo inferir que *la historia nos constituye* en la dimensión subjetiva y en la social. Los sentidos asignados a la historia están relacionados con experiencias vitales, creencias y conocimientos imbricados en los concretos históricos.

Las diferencias generacionales de los maestros entrevistados y los contextos sociopolíticos de la historia reciente en nuestra región, marcan la dimensión ideológica de la historia y su enseñanza; y también, porque no, los debates historiográficos: oficiales/ revisionistas; hegemónicos/ contra hegemónicos.

Las *huellas* visibles a partir de las experiencias de vida se entranan con:

- la *formación* recibida, en ellas se visualizan las perspectivas de la dimensión conceptual y los modos o formas de la enseñanza. En la primera son significativas la: búsqueda de comprensión de lo global; la identificación entre historia y patria; pensar que en las coordenadas de la historia se pueden analizar las condiciones y contingencias estructurales; sostener que la historia se repite de manera cíclica. Con respecto a las formas de enseñanza se explicitan las centradas en las efemérides, héroes y próceres; la repetición acrítica; la participación, debate, discusión, opinión;

- constituciones *familiares* que generan búsquedas e interés por construir la historia de la familia, la importancia del relato familiar, el lugar central de algunos textos, la relación con la novela histórica;
- la relación *historia-política* ya que en ella puede materializarse la función social e ideológica de la disciplina escolar. Los relatos se imbrican con el momento sociopolítico del contexto histórico de las décadas del sesenta y setenta y con las dictaduras militares chilena y argentina.
- construcción de subjetividad, la relación entre la historia, su enseñanza y las diferentes políticas de la identidad representa un lugar relevante para la transmisión de ideales, éstos constituyen subjetivamente al sujeto, lo dotan de registros simbólicos permitiéndole identificación y pertenencia. Frases como: “...traigo un vacío de historia..., tiene que ver con la propia historia..”, exceden los aprendizajes académicos de la disciplina y pueden analizarse desde los “plus” de capital simbólico que la enseñanza de la historia legitima.

En las definiciones de la asignatura historia juegan diversas concepciones y sentidos del pasado. Aparece en algunas representaciones como estático, muerto, al que es necesario visitar como si fuera un museo..., y la historia es el registro de ese pasado sin vida.

En otras perspectivas el pasado tiene sentido en relación con el presente, hay dialogo presente pasado; pasado presente y en algunos casos esa relación también se establece con el por-venir, en ellas el pasado cobra vida a partir del presente y remite a historicidad; sujetos y sociedades son protagonistas de la dinámica interna de los cambios históricos.

En la narrativa de los maestros es posible analizar algunos posicionamientos más cercanos a los criterios epistémicos de la disciplina y otros fundamentados desde perspectivas socio políticas.

Los sentidos de la historia enseñada también se presentan imbricados, contradictorios, algunas veces antagónicos.

Así se encuentra entramada a políticas de la identidad patriótica y nacionalista, pero también a perspectivas identitarias multi-inter-pluriculturales.

Están presentes también los enfoques centrados en el “legado” de la historia. El carácter “moralizante” de la historia enseñada sigue presente y se materializa cuando es factible pensarla como una disciplina que nos dice lo bueno y lo malo de los tiempos pasados, o cuando la referimos como *magistra vitae*. Desde este ángulo de análisis parece que la premisa es “conocer historia nos impide cometer los mismos errores”, en realidad sabemos que en historia y en su enseñanza no hay retornos, no es cíclica.

En algunas narraciones la definición se centra en el carácter epistémico del aprendizaje y si bien reconocen las dificultades de la enseñanza de la misma, fundamentan el sentido de la enseñanza en las posibilidades de pensar históricamente, de construir conciencia histórica, de ejercitar el juicio crítico, la argumentación y defender posiciones...

Otra cuestión significativa para los maestros que trabajan en el tercer ciclo es enseñar para el próximo nivel de la enseñanza, es decir para el secundario. Cuando se analiza lo que saben los alumnos suele ser una constante el “reclamo” entre los niveles del sistema y los maestros lo viven con preocupación:

Finalmente, las características de época del presente histórico, sus profundas transformaciones y los problemas sociales concretos que hoy se vivencian, también definen las finalidades de la enseñanza. Así la defensa de una sociedad democrática, el accionar de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos, la valoración de la memoria colectiva, la construcción de una sociedad más justa se convierten en claves fundamentales de la enseñanza:

La fuerte presencia de los problemas sociales concretos del presente, la confusa relación entre la historia y las ciencias sociales junto con la di-

mención epistémica del aprendizaje de los contenidos históricos, complejizan la enseñanza de la misma. Los maestros sostienen que en la práctica cotidiana, los problemas de la realidad son más fáciles y atractivos para enseñarlos y aprenderlos, así argumentan que el primer ciclo ofrece menos dificultades que los otros, la configuración didáctica a partir de la narración y del relato allana la complejidad del objeto.

La confusa situación actual con respecto a ¿qué historia enseñar? ¿para qué enseñarla?, las múltiples narrativas que juegan en torno a ella y las disputas por el poder y el control sumado al carácter ideológico de la disciplina constituyen un escenario en el que se entraman diversos sentidos, significados y significaciones en los discursos pedagógico oficiales, en los pedagógicos académicos y en los de los actores del campo; algunas notas de esta trama de sentidos con sus perspectivas diferentes, antagónicas, complementarias, contradictorias, es lo que puedo presentar luego del proceso analítico.

Bibliografía

- AAVV (1982) *Historia ¿ para qué? SXXI*. Buenos Aires
- Arrondo, C; Bembo, S (2001) *La formación docente en el profesorado en Historia*. Homo Sapiens. Rosario
- Augé, M. (1996) *El sentido de los otros*. Paidós. Barcelona
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado* Alianza. Madrid
- Bruner, J. (1998) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona
- Furlán, A. (1999) *Disciplina, convivencia y discursos pedagógicos* Páginas. FFyH Universidad Nacional de Córdoba.
- Castoriadis, C (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. Barcelona

- Castoriadis, C (1997) *El avance de la insignificancia* Eudeba. Buenos Aires
- Castoriadis, C (1990) *El mundo fragmentado* Altamira ediciones Buenos Aires.
- Cuesta Fernández, R (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar : la Historia*. Pomares Corredor. Barcelona.
- Evans, R (1991) *Concepciones del maestro sobre la Historia* en Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales 3 y 4. AUPDCS.
- Hobsbawm, E (1998) *Sobre la Historia*. Crítica. Barcelona
- Lechner, N (1996) *Estado y sociedad en una perspectiva democrática* en Rev Estudios Sociales N 11. Santa Fe.
- Morín, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Barcelona.
- Morín, E (1987) *Pensar Europa*. Gedisa. Barcelona
- Morín, E (1998) *Articular los saberes*. Ediciones Universidad del Salvador. Buenos Aires
- Morín, E. (1999) *La cabeza bien puesta* Nueva Visión Buenos Aires.
- Perez Gomez; Barquin Ruiz; Angulo Rasco (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal.Madrid
- Romero, L. (1996) *Volver a la Historia* Aique Buenos Aires
- Quiroga, H. (1994) *El tiempo del proceso conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976/83*. Fundación Ross Rosario
- Todorov, T. (1993) *Las morales de la historia*. Paidós Barcelona

Veron, E. (1995) *Semiósis de lo ideológico y del poder*. FF y L CBC Universidad de Buenos Aires.

La globalización y las ciencias sociales: propuestas de abordaje desde la historia y la geografía

Pedro Barreiro - Graciela Iuorno - Alcira Trincheri¹

La globalización de la economía a través de pautas de producción y consumo generalizadas se consolida y difunde desde las sociedades más avanzadas, en términos de desarrollo y crecimiento económico, hacia los países más pobres. Al mismo tiempo, se percibe un fenómeno creciente de fragmentación de los espacios sociales y una exacerbación de las diferencias entre los segmentos de la sociedad, agudizándose las manifestaciones xenófobas en distintos escenarios. Es, en este sentido, la cientificidad, el principal criterio de selección y validación de los saberes que transmite la escuela. Pero, entre los centros de investigación, de producción del conocimiento científico y los contextos de circulación, suele evidenciarse una brecha que caracteriza también la desarticulación entre los diferentes niveles educativos, en particular con la Universidad.

La propuesta de capacitación elaborada por profesores de Historia y Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue plantea acciones conjuntas² con los docentes de las instituciones escolares del Alto Valle de la Provincia de Río Negro. Y en tanto docentes, reconocemos que nuestra función es la enseñanza de conocimientos socialmente válidos que se legitiman por su apelación a la ciencia. En la concreción de dichas actividades, hemos considerado las ideas y experiencias acumuladas en trabajos anteriores con docentes neuquinos.

-
1. Universidad Nacional del Comahue
 2. Entendemos la acción universitaria en el medio social como una tarea; coadyuvante con la de otras fuerzas, orientada a la promoción de un cambio social impulsor de un desarrollo integral.

A partir de la reforma, para el tercer ciclo de la EGB, centramos la atención en el tipo de explicaciones que se brinda en los manuales escolares con relación a la historia universal y al fenómeno globalización. La descontextualización, la alusión sin desarrollo en el relato histórico y la carencia de interpretaciones de la problemática aludida, puede quedar sólo como registro anecdótico. Todo ello enmarcado en un etnocentrismo de la historia occidental. De un modo u otro, los relatos históricos están condicionados por el criterio básico, de raigambre 'iluminista', de la historia de la civilización donde la humanidad marcha por un único camino con postulados deseables para el resto del mundo. La idea de una única civilización ha sido reforzada luego por el evolucionismo, que implica un fatalismo en el desarrollo y una necesidad de que los más débiles sean sacrificados en aras de la consecución de esas metas por los verdaderamente capacitados. Sobre esta idea se ha estructurado la narrativa histórica que debía dar cuenta del movimiento universal³.

Una estrategia manifiesta en la propuesta de la reforma educativa -de corte ideológico- es la de narrar el devenir histórico con la finalidad de explicar la situación actual y justificar y legitimar decisiones presentes. En este sentido la conciencia histórica sirve como un elemento orientativo clave, dándole a la vida práctica un marco y una matriz temporales, una concepción del "curso del tiempo" que fluye a través de los asuntos mundanos de la vida diaria⁴. Aquí la globalización nos provoca la duda si describe una realidad histórica concreta o es un ariete ideológico del pensamiento único.

En este contexto, concebimos a la extensión universitaria como el vínculo orgánico de la Universidad con su medio. Este contacto tiene necesariamente importantes repercusiones en los dos polos de la relación,

3. Romero; Luis Alberto "América Latina en los textos germanos: una melodía de dos notas y muchos silencios". EN: Propuesta Educativa, Año 4 , número 7 , octubre de 1992, p. 21
4. Rusen, Jorn trad. Silvia Finocchio; " El desarrollo de la competencia en el aprendizaje" En. Propuesta Educativa..., p.29.

tanto cuantitativa como cualitativamente. Estas acciones extensionistas posibilitan la divulgación y confrontación de los conocimientos universitarios, permitiendo efectuar un reordenamiento de la propia estructura. La vinculación Universidad-medio contribuye ampliamente a una enseñanza activa, a una investigación integrada, a una interrelación de técnicas, al establecimiento del diálogo, a la concreción de acciones en equipo y a la complementación de enfoques. Las tareas desarrolladas están enmarcadas en una relación dinámica que nutre las partes involucradas en las mismas. Por tal motivo, se alimentan y retro-alimentan, se orientan y re-orientan permanentemente en el quehacer de la realidad educativa regional. La capacitación, actualización y perfeccionamiento debe articularse con un proceso gradual de transformación curricular. Por ello nos parece imprescindible incluir en los currículos vigentes ciertos temas y conceptos claves ausentes, y capacitar a los docentes para viabilizar los cambios y ser protagonistas de transformaciones educativas.

Uno de los rasgos característicos de los docentes que trabajan en las instituciones escolares de Río Negro es la heterogeneidad de situaciones que suelen presentar. Los profesores provienen de diferentes formaciones académicas, ya sea de Institutos de Formación Docente (nivel terciario), docentes habilitados (maestros), con títulos supletorios (provenientes de otras disciplinas) y traen un amplio abanico de conocimientos en relación con los contenidos que se deben abordar. Esta heterogeneidad en la formación fue tomada en cuenta a la hora de planificar la capacitación. El espacio de perfeccionamiento posibilitó a los docentes participantes, conjugar la historia con la geografía y confrontar diferentes explicaciones e interpretaciones sobre las múltiples contradicciones de las complejas relaciones socio-espaciales, apuntando a modificar las prácticas cotidianas.

Por un lado, el tratamiento del tema: '*globalización*' implicó un desafío académico en un contexto donde se ha vulgarizado el término hasta llegar a la *banalización* de su tratamiento por los medios de comunicación. El abordaje desde las dos disciplinas, a partir de diferentes miradas

enriqueció y complementó su estudio. La geografía y la historia en tanto disciplinas sociales⁵, contribuyen con explicaciones provisorias a través de múltiples investigaciones científicas a dar cuenta de los cambios que se están operando. La definición más general es de que la globalización es la revolución de la comunicación entre seres humanos, que los ha hecho más interdependientes entre sí. Se trata de un proceso de naturaleza política, económica y cultural por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las instituciones transnacionales son las que deciden en centros alejados de la vida cotidiana de los ciudadanos. Por otro lado, la mundialización es la continuación de las tendencias aperturistas que se aceleran en la segunda parte del siglo XX mientras la globalización implica una ruptura con el pasado⁶. La comprensión y evaluación de la problemática que presenta la agenda contemporánea requiere de la elaboración de alternativas superadoras, creativas y factibles. Por otra parte, los años '90 del siglo XX se presentan como un tiempo aún fluente, que no debe confundirse con la crónica ni el periodismo dado que la historia del presente es la historia de la cultura de nuestro tiempo. La "ruptura" que parece haber acabado con el siglo XX en términos históricos, se ubica en el tránsito entre las décadas de los '80 y los '90 y tiene como símbolo indiscutible la crisis, el intento de transformación y la desaparición final del socialismo real a partir de la implosión de la URSS.

La globalización vista como la continuidad de un proceso histórico de desarrollo del capitalismo en su fase de "transnacionalización" o, desde otras perspectivas teóricas, como una ruptura con rasgos inéditos, el

-
5. Cada una de ellas -Geografía e Historia-, sin perder su estructura disciplinar, están a su vez siendo permanentemente renovadas por el diálogo con las distintas ciencias sociales. Confront. Luis Alberto Romero, Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B., Bs As. Aique, 1998.
 6. Villares Ramón, "¿Qué historia tendrá la sociedad global?" En Clío-el pasado-presente, Año 1 N°4, Barcelona, p.20.

hecho implica, en principio, que casi todas las economías del mundo están conectadas entre sí⁷.

Los contenidos planteados fueron abordados desde marcos teórico-conceptuales renovados pretendiendo superar, en el caso de la geografía, la propuesta tradicional, descriptiva y fragmentada es reemplazada por un enfoque que permite un análisis crítico de la realidad. El movimiento de renovación disciplinar no plantea una perspectiva unidireccional ante la realidad, sino la dirección que ofrece, está representada "...por la diversidad de métodos de interpretación y de posicionamiento de los autores..."⁸. Sin embargo, es posible agrupar las tendencias según sus propósitos y sus posiciones políticas en dos vertientes⁹: la postura crítica representa una visión radical ante el orden social. Sus seguidores "...asumen el contenido político de conocimiento científico proponiendo una geografía militante que luche por una sociedad más justa..."¹⁰.

La propuesta metodológica desde donde fue llevada adelante la experiencia, considera la realidad social como parte del objeto-sujeto de estudio. La naturaleza del objeto de análisis histórico-geográfico surgió de un interés previo sobre las características del problema globalización de la sociedad del presente y la estrategia de análisis se construyó bajo el supuesto de que el conocimiento y la explicación de esta situación actual sólo es posible después de un exhaustivo estudio de su evolución histórica¹¹. Por lo que, el conocimiento transmitido no puede llegar a

-
7. Aróstegui, J, Buchrucker, C. y Saborido J., (directores) El mundo contemporáneo: Historia y Problemas, Bs As., Biblos, Crítica, 2001.
 8. Moraes, Antonio: Geografía Pequeña Historia Crítica. 6e. Hucitec Edición, 1987. San Pablo.
 9. La geografía pragmática tiene un fin utilitario, genera un conocimiento operacional y está en la base de toda planificación, está representada en la geografía cuantitativa/ nueva geografía. Otras corrientes son: la geografía modelística y la geografía de la percepción o del comportamiento.
 10. Moraes, Antonio: Geografía, op. cit.
 11. Según el historiador Waldo Ansaldi, "El principio de exhaustividad no se aplica a la reconstrucción de toda la secuencia del hecho o proceso histórico sino a aque-

encapsularse y circunscribirse al ámbito escolar. Todo lo contrario, desde un posicionamiento crítico de la enseñanza y el aprendizaje tuvimos en cuenta los intereses de los adolescentes, sus concepciones del mundo y sus aproximaciones a la realidad, a partir de sus conocimientos y destrezas. Por lo antes expuesto, las actividades planteadas para el curso estuvieron delineadas desde una perspectiva crítico-reflexiva donde los contenidos fueron revisados, contrastados y reformulados de manera permanente, reconociendo la existencia de diversos métodos de abordaje de la realidad social. Asimismo, los propósitos a alcanzar fueron:

- propiciar un ámbito de discusión y análisis, para la re-definición de conceptos, categorías, como así también la incorporación de conceptos claves vinculados a la reconstrucción del conocimiento histórico y el espacio social entre docentes-extensionistas de los departamentos de Historia y Geografía y docentes del área de Ciencias Sociales de instituciones educativas de la Provincia de Río Negro.
- protagonizar cambios y transformaciones en la realidad educativa a través de la reflexión de la práctica docente, favoreciendo procesos de capacitación que permitan construir significados, potenciar reconstrucciones, discutir fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan las diferentes interpretaciones.

Asimismo, se promovieron mecanismos que tendieron a la producción de material bibliográfico alternativo por parte de los docentes involu-

llos que son "atinentes", es decir, sólo a aquellos que resultan estratégicos para definir la cadena de fenómenos que mejor explica el problema, o que mejor permite exponer la naturaleza del acontecimiento actual. A su vez, la definición del lapso histórico y la elección de momento inicial son también de carácter estratégico; no responden al ejercicio de una lectura evolutiva sino de una mirada retrospectiva lanzada desde el presente y desde el lugar definido previamente por nuestro problema actual". Ansaldi, W et alii; (editores) Representaciones inconclusas. Las a clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946, Bs.As., Biblos, 1995. pp. 11

crados, que reflejaron la situación de las problemáticas teórico-prácticas a partir del diálogo interdisciplinario. En síntesis, la propuesta pretendió superar aquellas concepciones que trasladan mecánicamente paradigmas de las ciencias naturales a las ciencias sociales. En esta experiencia didáctica hemos relacionado la estructura conceptual de las disciplinas historia y geografía y los objetivos socio-políticos y socio-económicos que la sociedad se plantea con la enseñanza y el aprendizaje de las mismas. Desde esta perspectiva el tratamiento del eje temático seleccionado implicó la actualización y la producción de conocimientos conducente a una transformación del estudio del mismo -globalización- en el aula¹². En consecuencia, las ciencias sociales deben permitir articular las diferentes dimensiones -político-social-económico-espacial- estableciendo relaciones significativas entre ellas en los diferentes contextos temporales y espaciales¹³.

El fenómeno de la globalización expresa la fuerte inclinación que muestran las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales del Estado-nación a organizarse alrededor de ejes de poder transnacional. Este nuevo contexto mundial, conlleva a importantes transformaciones en la relación entre espacio-territorial y tiempo histórico sobre la cual se consolidó el Estado Moderno. Por ello, la diversidad de planteos y perspectivas desde ambas disciplinas resultó beneficiosa, generó polémicas y permitió estimular un espacio para la reflexión teórica-

-
12. Las ciencias sociales han sido invitadas a reconcebir las relaciones espacio-temporales que presiden el análisis social moderno. Los efectos de la globalización muestran las limitaciones de la perspectiva estadocéntrica de la historia y la realidad social que domina el pensamiento social contemporáneo. Giddens, Anthony define la globalización como "La intensificación de las relaciones sociales mundiales que vinculan a localidades distantes de manera tal que los acontecimientos locales son afectados por sucesos que ocurren a muchas millas de distancia, y al revés". EN: Pérez Baltodano, Andrés (editor) Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: tensiones y contradicciones, Venezuela, Nueva Sociedad, 1998, pp.20-22.
 13. Alonso, María E. et alii "La historia y la geografía en la escuela media. Nuevos enfoques" En Realidad Económica N°96, Buenos Aires, 1990, p.56.

metodológica y la búsqueda permanente de un orden más justo para todos los hombres y mujeres.

Los contenidos seleccionados para la capacitación fueron:

- La geografía y la historia en el marco de las Ciencias Sociales.
- Marcos teóricos, conceptuales y metodológicos de la geografía y la historia. Categorías de análisis y problemas claves.
- Los nuevos enfoques disciplinares y su vinculación con la enseñanza.
- Rasgos problemáticos de la globalización:
 - -El mundo.
 - La aldea global.
 - La economía global.
 - Imperio-imperialismo.
 - Teorías del imperialismo.
 - Los factores de poder.
 - Lo local en el contexto global.
- Estructura socio-económica y espacio social en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén. El agua como recurso. Distintos actores sociales en el sistema de producción. Conflictos y participación de intereses.

Por otro lado, para Julio Aróstegui, los tiempos históricos no son categorías, sino "síntomas" de los niveles en que ocurren determinadas prácticas. Aquel lapso de tiempo en el que una combinación determinada y bien caracterizada de factores ambientales, ecológicos, económicos, culturales y políticos, pueden constituir un sistema es lo que se define como espacio de inteligibilidad histórica. "La definición de espacio de inteligibilidad está determinada por una buena observación de los factores presentes, de su aparición o desaparición y de la presencia de

otros nuevos. Todos ellos constituyen un complejo o sistema característico que tiene una determinada duración"¹⁴.

Modalidad de trabajo. Un acercamiento de la Historia y la Geografía

Esta propuesta se basó en la concepción de que el conocimiento se obtendría a partir de la interacción entre los docentes universitarios y de los colegios del Alto Valle de la provincia de Río Negro¹⁵. Los encuentros se caracterizaron por una permanente actitud crítica y reflexiva sobre la enseñanza de la historia y de la geografía y por la elaboración de propuestas alternativas para modificar la realidad áulica. Durante el desarrollo de las actividades se propició compartir un espacio para la reflexión, para las exposiciones de las propuestas de trabajo alternativas a los manuales de texto y a los contenidos abordados en el curso. Los dispositivos teóricos del debate incluyeron en el análisis de los principios fundamentales de la modernidad, algunos rasgos de la posmodernidad y en el proceso histórico del desarrollo capitalista. La selección de los contenidos conceptuales tuvo su anclaje empírico en referentes latinoamericanos, nacionales y locales. Además, al inicio se realizó un diagnóstico de la enseñanza de las ciencias sociales, poniendo en tensión las corrientes historiográficas dominantes y las nuevas tendencias de la geografía y la historia.

14. Aróstegui, Julio; *La investigación histórica: Teoría y Método*, Bs.As., Crítica, 1995. pp.227.

15. En 1997 se realizó un seminario-taller con docentes de Allen, Catriel, Barda del Medio, Cinco Saltos Fernández Oro y Cipolletti. Entre los participantes se encontraban, en su mayoría, graduados universitarios en historia y geografía y algunos profesores recibidos en Institutos terciarios. Esta propuesta se elaboró intentando dar respuesta a las demandas surgidas del cuerpo de docentes del área de Ciencias Sociales de la Zona Alto Valle Oeste, quienes requerían de un abordaje interdisciplinario de los cambios y transformaciones producidas en el mundo de postguerra, tanto a nivel internacional, como nacional y local.

Una de las actividades centrales desarrolladas en el seminario fueron el análisis crítico de los manuales de texto de historia y geografía y la búsqueda de *pares conceptuales* en los mismos. Entre los pares trabajados, encontramos pares de opuestos y pares complementarios, como por ejemplo: revolución-contrarrevolución; estado-nación; colonialismo-imperio¹⁶; centro-periferia; capitalismo-globalización, imperialismo-antimperialismo. El debate se inició a partir del concepto economía-mundo capitalista de Inmanuel Wallerstein, y se lo relacionó con otros conceptos y categorías como mercantilismo, liberalismo, mundo moderno, sistemas sociales. Estos conceptos fueron analizados y criticados con perspectiva histórica, tratando de desentrañar los elementos determinantes del sistema mundial moderno. Otra estrategia metodológica fue el *trabajo con fuentes*¹⁷. Desde nuestro paradigma historiográfico didáctico las fuentes cumplieron un papel importante, no tanto por la información complementaria, como por las posibilidades que brindan de captar las articulaciones sociales que hacen inteligibles los fenómenos históricos. Cada fuente con su cuestionario guía enriqueció la información del período. Frente a un escrito de fines del Siglo XVIII, el grupo se interrogó: ¿cómo los contemporáneos del fenómeno definieron el proceso de industrialización?. Esto posibilitó el trabajo del concepto '*revolución*' en el sentido amplio, considerando las dimensiones políticas,

16. Según el estudio de Pule, Hans Jürgen "...los libros escolares constituyen un medio importante para lograr un fin... El contexto político latinoamericano en el siglo XX se caracteriza por la dialéctica imperialismo, nacionalismo y anti-imperialismo. En consecuencia es particularmente importante el tratamiento que los libros de texto puedan promover acerca del imperialismo y de las reacciones respecto del antiimperialismo de los ya antes imperializados. "Políticas de desarrollo y nacionalismo en América Latina en el siglo XX". EN.Latinomérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica. Bs As., Alianza Editorial. FLACSO, 1991. p.23.

17. Las fuentes en la ciencia histórica y las fuentes en la enseñanza de la historia no son lo mismo. En la escuela, se acude a fuentes recopiladas y explotadas, trabajadas: su presentación lingüística muchas veces ha sido modernizada y asimilada al vocabulario actual de los alumnos. Rickenberg, Michael "El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia" EN Propuesta Educativa, N° 6, Bs As., oct. 1991, p.14.

económicas, sociales y culturales para el estudio de las transformaciones de las sociedades contemporáneas. En síntesis, la selección de fuentes que contemplaron los diferentes puntos de vistas de los coetáneos complejizaron las discusiones sobre las interpretaciones del fenómeno denominado '*revolución industrial*'.

Por otra parte, con respecto a la tarea de articulación didáctica entre las lecturas del material bibliográfico y las fuentes, debieron confrontar los contenidos conceptuales, coincidiendo, con el historiador E. Míguez que los docentes no deben renunciar "*al intento de transmitir la práctica del pensamiento histórico como forma de aproximación a la realidad social*"¹⁸.

Con respecto a la evaluación final grupal y el espacio reflexivo para las propuestas de trabajo alternativas¹⁹ a los manuales de texto de los contenidos abordados en el curso, fueron las instancias más enriquecedoras para los profesores de las escuelas rionegrinas y los docentes de la universidad. La elaboración del texto fue equivalente a la producción intelectual del docente, consistiendo en la transposición didáctica del tema '*globalización*' a través de un eje alternativo. El resultado final implicó la producción de discursos y unidades didácticas alternativos²⁰, que se difunden públicamente a partir de la edición del presente libro '*Globali-*

18. Míguez, Eduardo "Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media argentina". En: Propuesta Educativa, N° 7, Bs As. Año 4, oct. 1992, pp. 19-20.

19. El objetivo general fue preparar material bibliográfico alternativo a los manuales de texto de historia, debiendo constar la crítica a los textos de Historia La extensión del trabajo no debía exceder las diez páginas.

20. La propuesta de elaborar producciones alternativas pretende superar la problemática de los "manuales de textos" que implica pensar en términos de la relación entre quienes confeccionan la curricula, es decir los intereses y los fines que persigue el estado y la industria editorial. Es común que circule en las escuelas textos que se convierten en herramientas más poderosas que los lineamientos curriculares fijados por el Ministerio de Educación. "... el currículum se define mediante un libro de texto, estandarizado y de nivel específico para lectura,... ciencias sociales,..." Apple, Michael, Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona, Paidós 1989, p.87.

zación. *Un nuevo desafío para la enseñanza de las ciencias sociales*²¹. El vuelco al medio social de lo producido, da cuenta de los debates sostenidos; de la libertad de los docentes en las construcciones discursivas diversas y polifónicas -reflejando la pluralidad de miradas e interpretaciones individuales y colectivas- y sobre la viabilidad del acercamiento de las disciplinas para "el tratamiento de núcleos problemáticos que lo justifiquen"²². En este sentido, se cumple con el compromiso social esencial e irrenunciable de los intelectuales de contribuir a "recomponer una conciencia crítica y reanimar la capacidad de acción colectiva"²³.

En síntesis, apostamos a que el libro se constituya en un acicate para otros docentes, convocados a pensar en otros nudos problemáticos que impliquen un abordaje desde las diversas ciencias sociales y contemplando las diferentes interpretaciones y explicaciones para la construcción del conocimiento de la realidad social. Recordemos que Habermas, desde el concepto de acción comunicativa se colocaba en un punto de vista exterior a los efectos de globalización, hoy la producción comunicativa y la construcción de la legitimación imperial marchan juntas y ya no puede separarse, habida cuenta que el imperio y su régimen de biopoder, la producción económica y la constitución política tienden a coincidir cada vez más²⁴.

Bibliografía.

AA VV: *Imperialismo: Defensa y Crítica*. Antología, Buenos Aires. Siglo-mundo. CEAL. 1968.

21. Educo, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 2000.
22. Finocchio, Silvia; "La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la E.G.B.: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos" En: *Entre pasados*. Revista de Historia N°9, Año V, Bs. As., fines de 1995, pp. 141-151.
23. Meyer, Eugenia; "Deconstrucción de la memoria, construcción de la historia" En: *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, N°19, Año 1998, 2ª Época, p.135.
24. Hardt, M. Negri, A., Imperio, Bs-As., Paidós, 2001. pp. 45-53.

AAVV. *Globalización y Estados- Nación*. El monetarismo en la crisis actual, Buenos Aires, Homo Sapiens, 1995.

Alonso, M. E. - Gojman, S. - Lukez, B. - Trigo, L. Y Villa, A.: "La historia y la geografía en la escuela media. Nuevos enfoques". En: *Realidad Económica*, Buenos Aires. 1990. 96.

Amin, Samir, *El capitalismo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós, 1999.

Amin, Samir; *Los Desafíos de la Mundialización*; Madrid, Siglo XXI; 1997.

Balazote Oliver, A. - Radovich, I.: "Piedra del Aguila y el impacto social de las grandes represas". En *Revista Ciencia Hoy*. Vol. 2 N° 11. Buenos Aires. 1991.

Batra Ravi, *El Mito del Libre Comercio*; Buenos Aires, Vergara, 1994.

Bekerman, Marta; Rofman, Alejandro, *Integración y Sociedad en el Cono Sur*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 1995.

Bernal-Meza, Raúl; *Claves del Nuevo Orden Mundial*; Barcelona, GEL, 1995.

Bobbio, Norberto y otro. *Diccionario de Política*. México. Siglo XXI editores, 1985.

Borja, Jordi y Castilla, Manuel; *Local y Global. La Gestión de las Ciudades en la Era de la Información*; Madrid, Taurus, 1997.

Bourdieu, Pierre. *La miseria del Mundo*, Buenos Aires, FCE, 1999.

Bouzas, Roberto (comp.), *Regionalización e integración económica*, Buenos Aires, Nuevo Hacer, GEU, 1997.

- Brünner, José Joaquín, *Globalización, cultura y posmodernidad*, Santiago de Chile, FCE, 1998.
- Campius, Mónica, *Globalización, empleo y transición democrática*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- Castagna, Alicia Inés; Rofman, Alejandro Wollflin, María Lidia, *Las Economías Regionales y sus Respuestas a los Desafíos del Mercosur*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 1996.
- Connor, W., *Etnonacionalismo*, Madrid, Trama editorial, 1998.
- Chomsky, Noam, *El nuevo orden mundial (y el viejo)*, Barcelona, Crítica, 1996.
- Chomsky, Noam - Dieterich, Heinz: *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, Buenos Aires. Oficina de publicaciones CBC. UBA. 1996.
- Chomsky, Noam; *Nuevo Orden Mundial*; Barcelona, Crítica, 1995.
- De Jong, G. M. - Tiscornia, I. y otros, *El minifundio en el Alto Valle de Río Negro. Estrategias de Adaptación*. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue. 1994.
- De Mattos, Carlos A., "Capital, Población y Territorio". Ponencia presentada en el Seminario Distribución y Movilidad de la Población y Desarrollo Humano. s/f. San Carlos de Bariloche.
- Dos Santos, Theotonio, *Economía mundial. Integración Regional y Desarrollo Sustentable. Las nuevas tendencias de la economía mundial e a integración latinoamericana*. Petrópolis, Río de Janeiro. Editores Vozes Ltda. 1993.
- Ehrlich P. R. y Ehrlich A. H., *La explosión demográfica*. El principio ecológico, Barcelona, Salvat, 1993.

- Estefanía Joaquín, *La nueva economía: La globalización*. Temas de debate, Madrid, 1996.
- Ferrer, Aldo, *Historia de la Globalización*, E.C.E., Buenos Aires, 1999.
- Fieldhouse, D. *Economía e imperio. La expansión de Europa (1830-1914)*, México. Siglo XXI editores, 1978 Introducción, Conclusiones, pág. 1 a 14 y 521 a 540.
- Finley, M. I.: "El imperialismo ateniense: un balance". En: *Historia de una democracia*, A A VV, Madrid. Akal editores, 1979.
- Fitolessi, J.P. Y Rosanvallón, P. *La Nueva Era de Desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- García Canclini, N.(coord.) *Culturas en globalización*. América latina- Europa-Estados Unidos: libre coercio e integración, Caracas, Nueva Sociedad, 1996.
- Giddens, Anthony, *El mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid, 2000.
- Giddens, Anthony, *Globalización, Integración e Identidad Nacional. Análisis Comparado Argentina-Canadá*, Buenos Aires, GEL, 1994.
- Giraud, Pierre Noel, *La desigualdad del Mundo*, F.C.E., México, 2000.
- González Stephan, B., *Cultura y Tercer Mundo*, 2. Nuevas identidades y ciudadanías. Caracas, Nubes y tierra. Nueva Sociedad, 1996.
- Gorz, André, *Miserias del presente, riquezas de lo posible*, México, Paídos, 1998.
- Petrella, R., (director grupo Lisboa) *Los Límites de la Competitividad. Cómo Gestionar la Aldea Global*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes; 1996.

Ianni, Octavio, *La era de la globalización*, México, Siglo XXI, México, 1999.

Ianni, Octavio: "*A sociedade global*". Río de Janeiro, Editora Civilizacao Brasileira S. A. 1992.

Kloster, Elba y otros: *Migraciones estacionales del Alto Valle de Río Negro y Neuquén en el último decenio*. Primera parte. Depto. Geografía. Facultad de Humanidades. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue. 1992.

Lichtheim, G. *El imperialismo*, Madrid. Alianza editorial, 1972.

Malgesini, Graciela, (comp.) *Cruzando fronteras migraciones en el sistema mundial*. Barcelona, Fundación Hogar Empleo, 1998.

Mandel, Ernest. En: *Ediciones el Cielo Por Asalto N° 5*. Buenos Aires. Imago Mundi. Otoño/1993.

Martínez Peinado, Javier, *El capitalismo global*, Barcelona, Icaria, 1999.

Mejía, María Emma y Roll H. David, *La globalización*, Bogotá, CERCC, 1999.

Minsburg, M. Valle, H.: *El impacto de la globalización. La encrucijada económica del siglo XX*. Buenos Aires. Editorial Letra Buena. 1995.

Minsburg, Naúm y VALLE, Héctor W. (editores) *El Impacto de la Globalización. La encrucijada económica del Siglo XXI*; Buenos aires, Ed. Letra Buena, 1995.

Moneta, Carlos y Quenan, Carlos; (comp.) *Las Reglas del Juego. América Latina Globalización y Regionalismo*. Buenos Aires, Corregidor, 1994.

Moraes, Antonio: *Geografía Pequeña Historia Crítica*. San Pablo. 6e. Hucitec Edición, 1987.

Rapoport, M y Musacchio H. *La Comunidad Europea y el Mercosur. Una Evaluación Comparada*; Buenos Aires, FIHES, 1993.

Reich, Robert. *El trabajo de las naciones. Hacia el Siglo XXI*; Buenos Aires, Vergara, 1993.

Revista Nueva Sociedad "*Gobernar el Globo*", Venezuela, Julio-agosto, 1994. 132.

Revista Nueva Sociedad "*Integración Regional¿Política versus Economía?*", Venezuela, Julio-agosto, 1999. 162.

Revista Nueva Sociedad; "*Aproximaciones a la globalización*", Venezuela, septiembre -octubre, 1999. 163

Rifkin, Jeremy; *El Fin del Trabajo*; Buenos Aires, Paidós, 1996.

Roldán, Martha, *¿Globalización o mundialización? Teoría y práctica de procesos productivos y asimetría de género*. Buenos Aires, FLACSO. Eudeba, Julio, 2000.

Sader, Emir y Gentili, Pablo: *La Trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y Exclusión Social*. Buenos Aires, CBC, UBA, 1997.

Sagasti, Francisco - Arevalo, Gregorio: "América Latina en el nuevo orden mundial fracturado; perspectivas y estrategias". *Comercio Exterior* Vol. 42. México. 1992. 12.

Shumpeter, J. A. *Imperialismo y clases sociales*. Madrid. Tecnos. 1986.

Smith, A., *La Identidad Nacional*, Madrid, Trama editorial, 1997.

Solanas, Facundo y Vazquez, Mariana, Mercosur, *Estado, Economía, Comunicación y Cultura*; Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA, 1997.

Reseñas.

Taibo; C., *Miseria de las grandes potencias*, Nuevo desorden, intervencionismo humanitario, globalización. Madrid, Ediciones Libertarias, 1999.

Taylor, Peter; *Geografía Política Economía. Mundo, Estado, Nación y localidad*; Madrid, Trauma editorial, 1994.

Thurow, Lester *El futuro del Capitalismo*, Buenos Aires, Vergara, 1996.

Tilly, Ch., *La Desigualdad Persistente*, Buenos Aires, Manatíal, 2000.

Vidal Villa, José María: *Mundialización (Diez tesis y otros artículos)* Barcelona, Icaria Editorial, 1996.

Villarreal, Carlos (comp.). *Economía Internacional*. México. Fondo de Cultura Económica. 1985.

Wallerstein, I. *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI*. México. 2e. Siglo XXI editores S. A., 1979,

Wallerstein, I. *Después del Liberalismo*; Madrid, Siglo XXI, 1996.

Wallerstein, I. *Impensar las ciencias Sociales*, Madrid, Siglo XXI, 1998.

Wallerstein, I. *Capitalismo Histórico*; Madrid, Siglo XXI; 1993.

El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?

Liliana Aguiar¹

*No se desapasionen porque la pasión es el
único vínculo que tenemos con la verdad.*

Ricardo Piglia

1. El problema y la perspectiva adoptada.

En el presente artículo intento revisar algunos enfoques sobre la historia —particularmente la Nueva Historia Política y la Nueva Narrativa— porque considero que sus aportes interrelacionados, resultan significativos para la enseñanza de la historia en la medida en que, las categorías teóricas e hipótesis explicativas de la Nueva Historia Política dan respuestas a problemas acuciantes del hoy y la amplitud del objeto y la riqueza estilística de la Nueva Narrativa tienden puentes legítimos entre la producción académica y la cultura de adolescentes y adultos no especializados². Otras construcciones teóricas son posibles pero optamos por las categorías de la Nueva Historia Política porque entendemos que el problema argentino es básicamente político y porque investigaciones recientes proporcionan claves interpretativas a esos problemas, la inestabilidad política recurrente y el empobrecimiento social y económico³.

1. Universidad Nacional de Córdoba.
2. En artículos anteriores hemos abordado los potenciales aportes de cada uno de estos enfoques historiográficos, hoy advertimos que la preocupación —antes no explicitada— es la posibilidad teórico metodológica de articularlos y esto es lo que pretendemos hacer en la presente.
3. Partir del presente supone el reconocimiento de la entidad epistemológica de una historia del “presente”, “actual” o “reciente”, supuesto polémico que ha traspasado el campo de los historiadores e ingresado en el de la didáctica específica. Cfr. DE AMÉZOLA G. (1999), SAAB J. (1997), HUARTE, G. (1997). Entre las investigaciones recientemente iniciadas: La enseñanza de la historia actual en

¿Por qué tratarlas juntas? Dos razones, una de orden metodológica a la que hemos hecho alusión someramente más arriba y que profundizaremos en el último apartado; otra de orden histórico: juntas fueron desechadas por la Nueva Historia, juntas entran en la polémica hoy.

Abordo la problemática desde la mirada que resulta de mi desempeño simultáneo, durante casi treinta años -más allá de las interrupciones de la última dictadura militar-, en aulas del nivel medio y de la universidad. Como profesora de historia del nivel medio, estas reflexiones se suscitan en ese *poner el cuerpo* que resulta del trabajo con adolescentes y adultos; un poner el cuerpo que implica exponerse en lo que se sabe y en lo que apenas se vislumbra y, al mismo tiempo, esbozar respuestas al interrogante de Bloch *¿para qué sirve la historia?*, respuestas que se imbrican en los contenidos o surgen en forma espontánea en la interacción. Experiencias, las más de las veces gratificantes, que nos han llevado a buscar formas para acercar la historia a sujetos no especializados y encontrar que, para muchos de nuestros alumnos, esos aprendizajes despiertan inquietudes que exceden el mero interés por la disciplina al conectarse con interrogantes profundos sobre la realidad que les toca vivir. Tarea -la de formar adolescentes y adultos no especializados- que, en mi experiencia personal, se complementa con el acompañamiento a estudiantes que hacen sus propias búsquedas como alumnos practicantes de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza, última materia del Profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, segunda inscripción institucional que alimenta estas reflexiones.

Salta, M. Elina Tejerina y M. Esther Ríos, ponencia presentada en las VIII Jornadas Interescuelas y/o Deptos de Historia, Salta, set. 2001; y Una historia deseada: enseñar lo reciente, Graciela Funes, M. Ester Gingins, presentada en I Jornadas Nacionales - Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes, Córdoba, noviembre de 2002.

2. Viejos y nuevos combates. La crisis de la historia.

Roger Chartier habla de “tiempos de incertidumbre”, “crisis epistemológica”, “momento crítico”⁴ haciendo alusión a los diagnósticos, preocupaciones y debates que desde fines del siglo XX ocupan a los historiadores: ¿qué sentido tiene, una ciencia identificada con los grandes relatos, en una etapa de profundas incertidumbres, escasas certezas? ¿qué valor otorgarle a los datos y su validación, ejes del oficio del historiador, ante la toma de conciencia de los conflictos de poder que subyacen en la conservación de los documentos/monumentos y las múltiples mediaciones que juegan en su escritura e interpretación? ¿existe diferencia alguna entre el discurso histórico y el ficcional? La historia, constructora y defensora de mitos nacionales, ¿qué papel conserva en la era de la globalización y los nuevos nacionalismos fundamentalistas?

No hay ya ninguna escuela dominante ¿todo vale? Hobsbawn revalida los aportes del materialismo dialéctico⁵; Le Goff aboga por la unidad de la historia con la sociología y la antropología recuperando metodologías propias de esas ciencias sociales⁶; Stone celebra el resurgimiento de la narrativa al considerarla el discurso propio de la historia⁷. Algunos autores lamentan la fragmentación del objeto de estudio, personajes antes relegados -las mentalidades (Darnton), la cultura popular (Ginzburg), la vida privada (Duby)- son ahora protagonistas de la historia sin que ello implique el abandono de estudios estructurales o cuantitativos. Ricoeur fundamenta desde la filosofía de la historia la estructura narrativa del discurso histórico⁸. Cabe preguntarse ¿en qué medida los debates sobre la disciplina aportan a su enseñanza?

4. CHARTIER (1995): 47

5. HOBSBAWM (1998)

6. MAIELLO F. (1988): 87,

7. STONE (1980)

8. RICOEUR (1999)

Consideramos que las polémicas que enfrentan a tantos grandes historiadores pueden ser utilizadas por los profesores de historia como una rica cantera en la que explorar múltiples vetas. La ruptura de los discursos únicos, avalan nuevos discursos, tras ríspidos particularismos, el trabajo en las fronteras resulta enriquecedor. Creemos que es el momento de analizar posibilidades que se abren a partir de los nuevos enfoques. Estructuraremos el análisis a partir de Lawrence Stone quien sostiene que los historiadores, desde los tiempos de Tucídides y Herodoto, tienen una doble función:

La primera es desarrollar explicaciones multicausales más convincentes de cómo llegamos desde allí hasta aquí. La segunda es recuperar el aspecto, y la sensación, y la textura, de cómo vivían nuestros antepasados en el mundo premoderno que hemos perdido. De alguna manera, también debemos ponernos en sus manos, comprender sus sistemas de creencias y modos de pensamiento.⁹

Explicar y comprender, la definición de Stone nos interesa particularmente porque podría mostrar la posibilidad de articulación que estamos planteando pero, al mismo tiempo, pone sobre el tapete posturas que aparecen recurrentemente en los debates en forma dicotómica, ¿la función de la historia es explicar o comprender? Dilema que pareció definitivamente resuelto por la *Nueva Historia*.¹⁰

En la década del treinta la *nueva historia* reclama su status científico diferenciándose de relatos considerados subjetivos, ideológicos y simplistas. Según los primeros "annalistas", el relato se encuentra unido al acontecimiento y éste es fundamentalmente político y por ende superficial, no da cuenta de los problemas ni de las estructuras, único sentido de la

9. STONE, L (1993): 8.

10. Entendiendo por Nueva Historia, en sentido restringido, a las posiciones asumidas por las primeras generaciones de los Annales (década del 30 en adelante): Febvre y Bloch y su prolongación bajo la dirección de Braudel hasta la década de los 60.

historia como ciencia. La explicación es considerada propia de la larga y mediana duración, de la historia estructural, conceptual y problematizadora; el relato gira en torno a la vida de los grandes hombres y por lo tanto, se entiende reducido al tiempo corto. Más aún, se lo acusa de pretenderse neutral e intentar ocultar su fuerte contenido político.

Si bien los primeros historiadores de los Annales no cerraron totalmente sus puertas a lo político como lo demuestra la obra de Bloch "*Los reyes taumaturgos*" (1924), el distanciamiento con la historia política tradicional fue progresivo al calor de la lucha contra el positivismo histórico. Al concebir la vida política como simple reflejo de la estructura socio-económica, la historia política, identificada con "lo eventual", fue considerada "historia de superficie", "cresta de ola" que no podía aportar ninguna clave explicativa a los profundos procesos de cambio. *acontecimental, subjetivista, psicologizante, idealista, la historia política reunía así todos los defectos del tipo de historia que una generación aspiraba a destronar y precipitar en el descrédito*"¹¹

La historia de los Annales define su identidad por oposición, punto por punto, con la historia política y la narración. Éstas rescatan lo individual, los grandes personajes, el tiempo corto; aquélla habla de las sociedades, las diferentes duraciones, las estructuras. Este "Combate por la Historia"¹² enfrenta a la narración en lo que ésta tiene de más perverso, su intrascendencia, su incapacidad para avanzar en la comprensión de las huellas de la historia. Por otra parte se denosta la historia política que tal como venía siendo practicada era *víctima de su solidaridad de hecho con las formas más tradicionales de la historiografía de principio de siglo*¹³, mera cronología del estado y herramienta de los poderes de turno.

11. BALMAND, (1992)

12. Título del libro de Lucien Febvre en el que presenta su posición frente a la historia.

13. BALMAND, op.cit.

Al tirar el agua sucia, se tira también el niño: lo político y la narrativa quedan fuera del campo de la historia legitimada aunque subsisten en las aulas mucho tiempo después del abandono del paradigma por parte de la comunidad científica. Sin embargo, en la década del setenta diversos historiadores celebran el retorno de la narrativa y la política suscitando agudas polémicas. ¿El retorno es tal? Para dilucidarlo es necesario analizar lo que las une y las enfrenta tanto a la historia tradicional como a la nueva historia.

3. La nueva historia política,

En los setenta entonces que, tras más de dos décadas de absoluta primacía de la historia socio-económica, muchos historiadores proclaman la vuelta de la política como una dimensión central para el análisis histórico. Pero en su forma y en su contenido esta historia política difiere radicalmente de la tradicional. Su renovación, si bien no tiene referentes mundiales a nivel de un Bloch o un Braudel, se inicia en la década del cincuenta a partir de la obra de historiadores franceses, se profundiza a fines de la década del setenta y se impone en Latinoamérica y Argentina avanzados los ochenta.

En esa renovación tiene un lugar protagónico René Rémond quien en 1954 escribe la *Derecha en Francia* (obra reeditada y actualizada en 1982 bajo el título, significativamente en plural: *Las Derechas en Francia*). El libro es considerado una visión superadora de la historia política al constituir un estudio de larga duración que analiza los supuestos ideológicos, las bases sociológicas y la distribución espacial de las "familias" políticas desde la Revolución francesa hasta nuestros días.

Siempre en torno a Rémond, la renovación se asienta en instituciones francesas tales como la Fundación Nacional de Ciencias Políticas, el Instituto de Estudios Políticos y la Universidad París X, Nanterre. La obra colectiva se condensa en 1988 en el libro dirigido por Rémond:

Pour une histoire politique que puede ser considerado un equivalente político del libro de J. Le Goff y P. Nora "*Hacer la Historia*"¹⁴

En Latinoamérica en general y nuestro país en particular, la renovación se retarda, en parte como consecuencia de la dispersión de historiadores y vaciamiento de instituciones consecuencias de las últimas dictaduras militares. Halperin Donghi¹⁵, hace un balance de la producción historiográfica de 1960 a 1985 encontrándola de una "*abrumadora irrelevancia*". Sostiene que el escaso valor de la producción tiene que ver con una total "*indiferencia al planteo de los temas como problemas a dilucidar*", y al "*arcaísmo de los textos de referencia*". Interesa marcar que sólo parcialmente atribuye la situación al contexto socio-político dado que interpreta que sólo se estaba "*hipertrofiando rasgos que no eran nuevos en nuestra tradición historiográfica*". En resumen su balance de veinticinco años de historiografía lo lleva a declamar la *parquedad de la cosecha y el estado en quiebra del aparato de investigación y docencia*, balance entristecedor que consideramos ajustado e incuestionable viniendo de parte de un incansable luchador por la disciplina.

Menos de veinte años después creemos que la situación es otra, a pesar de mantenerse el quiebre de los aparatos de investigación y docencia, de la disminución permanente de los presupuestos oficiales y privados dedicados a la producción en el campo, hoy podemos dar cuenta de una serie de obras que consideramos claves para el estudio de los procesos políticos nacionales y locales cuyas fechas de edición son prueba eloquente de un panorama diferente al descrito en 1986 por Halperin Donghi¹⁶. No todos sus autores provienen del campo de la historia pe-

14. Entendemos que los libros de Rémond no han sido traducidos al español. El libro de Le Goff y Nora ha sido editado en castellano en dos volúmenes. Barcelona, 1985.

15. Halperin Donghi (1986)

16. Citamos algunos de los libros que se están leyendo y orientando propuestas de enseñanza desde estos enfoques: GORDILLO, Mónica (Editora) Actores, prácticas, discursos en la Córdoba combativa, Ferreyra editor, Cba, 2001; ALTAMIRANO, Carlos, Bajo el signo de las masas (1943-1973) Ariel, 2001, ANSALDI,

ro, sus aportes teóricos proporcionan categorías que permiten avanzar en fértiles interpretaciones de nuestro pasado reciente.

Evaluar los puntos de contacto entre quienes trabajan desde este enfoque permite una mayor precisión del campo de la historia política. ¿Cuáles son esos puntos de contacto? Primero, la convicción que la política no es un reflejo mecánico de las estructuras socio-económicas, supuesto que se basa, a su vez, en 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. 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.

Waldo y otros, Representaciones Inconclusas, Biblos, 1995; ANZORENA, Oscar: Tiempo de Violencia y Utopía. 1966-1976. Contrapunto. Bs As.1988, CAVAROZZI, Marcelo: Autoritarismo y democracia. 1955-1996. Ariel. Bs As 1997; JAMES, Daniel, Resistencia e Integración, Sudamericana, Bs.As., 1999; GARCÍA DELGADO, Daniel: "Estado & Sociedad", FLACSO. Sociales. Bs As.1996; GAVEGLIO, Silvia y otros, Desarrollos de la Teoría Política Contemporánea, Homo Sapiens, Ros, 1996; GORDILLO, Mónica: Córdoba en los sesenta, UNC. Cba 1996; PHILP, Marta: En nombre de Córdoba. Sabatinistas y Peronistas: estrategias políticas en la construcción del Estado, Ferreyra, Cba, 1998; QUIROGA, Hugo, El Tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares.1976-83, Fundación Ross, Ros, 1994; ROMERO, Luis Alberto. "Breve Historia Contemporánea de la Argentina", FCE, Bs.As, 1998; SADER E y otro (comp) La trama del neoliberalismo, Eudeba, Bs. As., 1999. SERVETTO, Alicia: De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada. Ferreyra, Cba, 1998; TCACH, César: Sabatinismo y peronismo. Partidos Políticos en Córdoba. Sudamericana, Bs As, 1991; VIDAL, Gardenia: Radicalismo de Córdoba 1912-1930, UNC, Cba, 1995. No podemos dejar de hacer alusión a obras editadas antes de la fecha del artículo de Halperin que fueron básicas para esta perspectiva: OSZLAK, Oscar, La formación del Estado Argentino, Editorial de Belgrano, 1ª. Edición, 1982. O'DONNELL, Guillermo, 1966/1973, El Estado Burocrático Autoritario. Triunfos, derrotas y crisis. Editorial de Belgrano, 1984, BOTANA, Natalio R., El Orden Conservador. La política argentina entre 1880 y 1916, Sudamericana, Buenos Aires, 1985.

Adherimos a este sentido amplio de "lo político", entendiendo que el concepto hace alusión a tres grandes esferas que se articulan entre sí, tres grandes tradiciones que constituyen puertas de acceso a su comprensión: el estado, lo público y el poder. El Estado como instancia política que articula la dominación en la sociedad y se materializa en un conjunto de instituciones interdependientes que permiten el ejercicio de esa dominación política. Se lo entiende, por lo tanto, no sólo como aparato institucional sino como red de relaciones sociales. Pero, dijimos, la política no se reduce a la esfera de lo estatal sino que abarca instituciones, grupos e interacciones múltiples de la esfera pública societal. Siguiendo a Hanna Arendt entendemos lo público como el mundo de lo común, esfera que presupone una pluralidad de individuos desiguales por naturaleza que, sin embargo, son "construidos" como políticamente iguales. En la esfera de lo público, los hombres interactúan, comparte palabras y acciones, no existe el anonimato ni el aislamiento¹⁷. Por su parte, el poder, red de relaciones constitutiva de "lo político", se ejerce más que se posee; pasa por los dominados tanto como por los dominantes (circula por todas las fuerzas en relación); no es esencialmente represivo, puesto que incita, suscita, produce. Estudiar los elementos productivos del poder lleva a tratar de develar sus efectos en las prácticas institucionales (familia, escuela, hospital) y los discursos de la vida cotidiana.

Según algunos autores, una concepción tan amplia de lo político conlleva a la fragmentación del objeto, *si la política está en todas partes, ¿qué necesidad hay de historia política?*¹⁸. Desde este punto de vista la Nueva Historia Política no escaparía a la crisis de la disciplina. Sostenemos, por el contrario, que el objeto así concebido implica una ampliación del campo y abre múltiples caminos a la investigación y la docencia. La nueva historia política se vuelve hacia la politología, la sociología, el derecho público, la sociolingüística o la psicología social y se convierte en pluridisci-

17. CAPORASO (1992)

18. VINCENT, J., The formation of British Liberal Party, Londres, 1966, citado en BURKE, (1996): 12

plinaria; busca nuevas fuentes de información y utiliza técnicas cuali y cuantitativas; integra todos los actores, incluye a intelectuales, sectores dirigentes y populares; aborda la esfera estatal y también la societal, se pregunta por las relaciones de poder en espacios públicos y privados; indaga sobre los partidos políticos –formato político tradicional- en contraposición con los nuevos formatos de esas prácticas; se preocupa por la cultura política; relaciona el imaginario social con la memoria, los ritos y las costumbres que materializan prácticas políticas en distintos espacios institucionales formales y no-formales. Temas que alimentan la memoria colectiva, abren espacios para la reflexión y la crítica permitiendo confrontar teóricamente informaciones que agobian a una sociedad “despolitizada” y fuertemente “mediatizada”.

Campo conformado en las fronteras de las ciencias sociales; problemas que se imponen desde la realidad actual articulando las esferas del Estado, lo público y el poder; hipótesis explicativas que combinan categorías de alto nivel de abstracción; la Nueva Historia Política constituye una herramienta valiosa para cumplir aquella primera función de los historiadores que rescatamos con las palabras de Stone: *desarrollar explicaciones multicausales más convincentes de cómo llegamos desde allí hasta aquí.*

4. La nueva narrativa.

El concepto hace relación a cambios producidos en las ciencias sociales en general, la literatura y las artes. En las últimas décadas, autores provenientes de distintos campos destacan su papel central en la experiencia humana. Desde la psicología Bruner sostiene: “Aparentemente, hay dos formas generales en las que los seres humanos organizan y gestionan su conocimiento del mundo y estructuran incluso su experiencia inmediata: una parece más especializada para tratar de las cosas “físicas”, la otra para tratar de la gente y sus situaciones. Estas se conocen convencionalmente como pensamiento lógico-científico y pensamiento narrativo. Su universalidad sugiere que tienen sus raíces en el genoma

humano o que vienen dadas (revirtiendo un postulado anterior) en la naturaleza del lenguaje.”¹⁹

Ya en el campo de la filosofía de la historia Paul Ricoeur afirma: “...considero la temporalidad como la estructura de la existencia –digamos la forma de vida- que llega al lenguaje en la narratividad, y la narratividad como la estructura del lenguaje –digamos el juego del lenguaje- que tiene como referente último la temporalidad”²⁰.

Tomada en este sentido, una gran mayoría de investigadores acuerda hoy que, cualquiera sea el objeto o la forma, el discurso histórico es siempre una narración. En este sentido abarcaría las más diversas producción del campo, desde el positivismo al estructuralismo, según Ricoeur la obra de Braudel sería una narración en la que la historia del rey Felipe II se imbrica con la larga duración del Mediterráneo²¹. Narración cuya especificidad radica en la doble dependencia de los archivos (y por ende del pasado que en ellos ha dejado sus huellas) y de las técnicas propias del oficio.

La escritura de la historia al decir de de Certeau, es un discurso que emplea construcciones, composiciones, figuras que son las de la escritura narrativa, por tanto de la ficción, pero que, al mismo tiempo, produce un cuerpo de enunciados “científicos” que lo son en la medida que dan cuenta de operaciones y técnicas propias del oficio y de la sociedad en que el historiador está inserto. “El discurso histórico, en sí mismo, pretende dar un contenido verdadero (que depende de la verificabilidad) pero bajo la forma de la narración”²². Lo que subyace es una posición diferente frente al conocimiento histórico. Se asume la fuerte mediación de la percepción y del lenguaje y este giro lingüístico lleva a comprender de otra manera el oficio del historiador, el carácter de sus fuentes y de

19. BRUNER (1997): 58

20. RICOEUR P. (1983)

21. RICOEUR, P. (1999).

22. DE CERTAU, M. 1993

sus operaciones. Para Campagne, denominar historia narrativa a la vieja historia événementielle resulta así un deslizamiento conceptual²³

Lo que no todos aceptan es que ese discurso sea homólogo al discurso ficcional que, como afirma Hayden White, la historia constituya una "fiction making operation" que no aporta más conocimiento de lo real que una novela²⁴.

La polémica se instala en otra dimensión²⁵, consciente o inconscientemente ideológica, se critica su falta de vocación por los grandes problemas del por qué (Hobsbawm), su renuncia a la historia total (Ruggiero Romano) o la fragmentación total del objeto (Dosse). En realidad, la misma polémica dificulta la comprensión de qué nombre dar al enemigo de este nuevo combate: ¿microhistoria, historia cultural, antropológica, historia de los de abajo, de las mentalidades? Algunos elementos les son comunes:

En primer lugar, un cambio en la escala que implica revalorizar problemáticas que no pueden ser analizadas desde enfoques macro que, para muchos, a fines de los setenta han mostrado su agotamiento. Por otra parte, resulta evidente que el objeto de la historia se ha ampliado, en palabras de Dosse "se ha hecho migajas"²⁶. Ya no es el reinado de los grandes hombres pero tampoco el monopolio de series cuantitativas o estructuras; se incorporan personajes olvidados, no sólo los pobres y las mujeres, también los olores, la muerte, los rituales, las costumbres y mentalidades. El "qué" de la narrativa es fuertemente inclusor. El acon-

23. CAMPAGNE, F (1997): 2.

24. WHITE, Hayden (1992)

25. La polémica se expande a partir de un artículo de Lawrence Stone, The revival of narrative; reflections on a New Old History²⁵ publicado en el número 85 de la revista Past and Present en diciembre de 1979 y la respuesta casi inmediata de Eric Hobsbawm Sobre el renacer de la narrativa en la misma revista en febrero de 1980.

26. DOSSE, Françoise, L'histoire en miettes, Des Annales a la nouvelle histoire, París, 1987 (hay traducción en Valencia, Edicions Alfons et Magnanim).

tecimiento es nuevamente valorado y por ende la trama en la que se inserta; se rescata el individuo y sus problemas preguntándose sobre los intersticios en los que puede ejercer su libertad; se entiende que lo excepcional puede echar luz sobre las estructuras; la búsqueda de la interpretación y de la comprensión prevalece sobre la explicación. Por todo ello cabría aclarar que en el sentido restrictivo con que lo usamos en este texto, la Nueva Narrativa en Historia comparte sus elementos distintivos con lo que se designa como "micro historia"²⁷.

En la producción historiográfica, la obra de Ginzburg abre caminos al plantear el "método indiciario" como un nuevo paradigma científico basado en lo individual. En *El queso y los gusanos*, narra la historia de Menocchio perseguido por la Inquisición. No pretende ser la de un campesino medio, ni representa a nadie dado que es un personaje aislado y singular, pero da cuenta de la cultura popular de su época.

El cambio es, pues, sustantivo no sólo con relación a la historia estructural sino también al relato tradicional: nuevos personajes y problemáticas, diferente uso del tiempo, la comprensión más que la búsqueda de explicaciones causales, una relación diferente frente al discurso histórico que se convierte a su vez en objeto de estudio. En este sentido, apelar a la narrativa permitiría dar cuenta de la segunda función de la historia que rescatamos en palabras de Stone en la introducción de la presente ponencia:

... recuperar el aspecto, y la sensación, y la textura, de cómo vivían nuestros antepasados en el mundo premoderno que hemos perdido. De alguna manera, también debemos ponernos en sus manos, comprender sus sistemas de creencias y modos de pensamiento.

27. Se entiende que la denominación "Nueva Narrativa" es más inclusora que "Micro historia" dado que comprende no sólo otros campos de conocimiento sino elementos reconocidos como comunes por gran parte de los historiadores cualquiera sea la perspectiva desde donde trabajen. Por lo tanto podemos hablar de Nueva Narrativa sin micro-historia pero no a la inversa.

5. Una propuesta de historia argentina contemporánea.

La ampliación de los contenidos de la Nueva Historia Política allana la incorporación de aportes de la nueva narrativa, a la vez que su red conceptual permite la formulación de hipótesis explicativas que hunden sus raíces en tiempos diferentes. Intentaremos mostrar esa articulación en una propuesta de contenidos de Historia Argentina Contemporánea para el nivel medio, en este caso séptimo año de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano.

En el marco de la Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales el programa ha sido pensado como culminación de los estudios históricos abordando la Historia Argentina Contemporánea en sentido retrospectivo. El eje del programa lo constituye la democracia como régimen político por lo que la periodización se realiza en función del acercamiento de cada etapa al modelo democrático; a su vez, las unidades se integran en bloques temáticos en función del modelo de Estado. Esta relación modelo de estados/regímenes políticos resulta ser estructurante de toda la secuenciación de contenidos²⁸.

Subyace a la propuesta el trabajo con conceptos de alto nivel de abstracción como los de Estado, Sociedad Civil, sistema y régimen político, herramientas imprescindibles para responder a los interrogantes planteados, la relación modelos de Estado/tipos de democracia estructuran los bloques temáticos y las unidades y sirven de articulador de períodos planteados retrospectivamente con la intención de resaltar la importancia del presente. La unidad final incorpora como hipótesis explicativa de la recurrente inestabilidad política argentina el concepto de "sistema político pretorianizado" de Hugo Quiroga²⁹.

Sostenemos que el planteo teórico estructurante de la propuesta se apoya en categorías macro como modelo de Estado, sistema y régimen

28. En Anexo incorporamos sus núcleos temáticos para favorecer el análisis.

29. QUIROGA, Hugo, El tiempo del Proceso. Fundación Ross, Buenos Aires, 1994

político. Sobre la base de estos y otros conceptos de alto nivel de generalidad se busca cumplir con la primer función del historiador planteada por Stone: *desarrollar explicaciones multicausales más convincentes de cómo llegamos desde allí hasta aquí*. El problema es político, sostuvimos, las explicaciones que se intentan son de la misma índole.

Pero el nivel de abstracción que esta conceptualización implica requiere de la articulación con la narrativa. La narratividad aporta corpus de descripción densa, imágenes sensitivas que facilitan la construcción de categorías de distinto nivel de abstracción y generalización. Entendida así nos desafía a desarrollar complejas estrategias de enseñanza, de investigación y de lectura.

Si sostenemos con Burke³⁰ que la explicación y la comprensión pueden no resultar términos dicotómicos sino los extremos de un continuum, nos podemos preguntar sobre el grado de narratividad que adquiere la propuesta ¿Qué videos? ¿qué documentos? ¿qué imágenes y qué textos?³¹ Las imágenes son fuertes y requieren ser trabajadas conceptualmente, resultan un aporte —entre otros que no podemos trabajar ahora— para lograr una *descripción densa*, suelo epistémico para la construcción conceptual.

No todo vale, pero, el quiebre de un único discurso histórico autoriza otros relatos: allana la utilización —sin culpa— de la literatura, el diseño de técnicas lúdicas que a través de diferentes lenguajes, incentiven a los alumnos a construir sus propias narraciones; autoriza al profesor a enri-

30. BURKE (1996):293

31. En el curso a que estamos haciendo alusión se utilizan videos documentales en forma complementaria con argumentales: No habrá más penas ni olvidos da cuenta de los enfrentamientos en el interior del peronismo en la década del 70, Eva Perón (protagonizada por Ester Gore) aporta imágenes sobre el peronismo histórico, Asesinato en el Senado describe algunas de los vicios políticos que caracterizaron la década del 30, La Patagonia Rebelde, muestra el concatenamiento de factores que condicionaron al radicalismo histórico.

quecer su palabra con imágenes, a recurrir a lo anecdótico, a no abandonar los sujetos de carne y hueso, ni olvidar la vida cotidiana.

No implica omitir las explicaciones causales, muy por el contrario, el relato puede ir adosado a las mismas y viceversa. El análisis/explicación de las estructuras y la descripción/compreensión de lo subjetivo forman parte de un mismo *continuum* que debe trabajarse dialécticamente. En forma análoga al trabajo del historiador, quien elabora sus categorías teóricas a partir de la construcción/deconstrucción de concretos históricos, el docente acerca al alumno la producción historiográfica en forma de relato y desanda con él el camino hacia la síntesis histórica que en esta propuesta gira en torno a la problemática política. No hablamos de “bajar” contenidos, hablamos de abordarlos de otra manera, desde otras perspectivas, validadas por las investigaciones en el campo.

El programa incorpora también una experiencia en Historia Oral sobre el Proceso de Reorganización Nacional que busca rescatar las vivencias de los protagonistas para documentar lo indocumentado, volver “polifónica” a la historia política y dar lugar a personajes que no están incluidos en los textos. Padres, abuelos, vecinos responden en entrevistas realizadas por los alumnos a los grandes problemas estudiados y delimitados en el grupo. Las entrevistas se socializan y sobre la base de la triangulación de la palabra de los entrevistados con la bibliografía específica se elaboran informes grupales. La historia reciente, con toda su conflictividad, entra en el aula que se convierte en un espacio de debate.

El desafío es analizar el Estado, lo público y el poder desde una concepción diferente de la historia, abogando por la defensa de la esfera pública con relatos que comprometan la afectividad y combatan una despolitización que lleva al empobrecimiento de la democracia al dejar en manos de los técnicos la resolución de conflictos vitales para amplios sectores de la sociedad.

Parece necesario cerrar haciendo alusión al título de la presente ponencia y a la frase de Piglia que la encabeza. Primero, le dimos un lugar a la

palabra “nueva” porque aparece en forma recurrente cuando se analiza el sentido de los cambios historiográficos: “Nueva Historia”, “Nueva Narrativa”, “Nueva Historia Política” formas discursivas que intentan legitimar cambios. Otra palabra recurrente cuando se lee sobre la temática es “retorno”, “retorno de la política”, “de la narración”, “de los sujetos”, “del acontecimiento”; en este caso la palabra evoca, de acuerdo a quien las enuncie, valoraciones positivas o negativas. Desde el lugar en que me posiciono, una articulación posible de enfoques historiográficos para alimentar las construcciones metodológicas, las palabras “nueva” y “retorno” no tienen significatividad. No aspiramos a una propuesta que construya una “nueva” prescripción, ni diagnosticamos “nuevas” formas de historia enseñada porque no podemos aseverar que la narrativa y la política “retornan” a las aulas. En cambio, la frase de Piglia que enfatiza la “pasión” como vínculo con la verdad resuena más cerca de lo que intentamos decir en un trabajo que tiene mucho de vivencias personales.

Bibliografía

- Ansaldi, Waldi, y otros, *Representaciones Inconclusas*, Biblos, 1995.
- Balmand, Pascal: *La renovación de la historia política*, en Bourdé, Guy, y Martin, Hervé: *Las escuelas históricas*, Ediciones Akal, Madrid, 1992.
- Bruner, J., *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.
- Burke, P. *Formas de Hacer Historia*, Alianza Universidad, Madrid, 1996.
- Campagne, Fabián Alejandro, *Las búsquedas de la historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente*. En *Entrepassados*, año VI, Número 18, fines de 1997.
- Caporaso, J. y otro, *Teorías de Economía Política* (Trad. L. Courel, S. Morón) Cambridge University Press, 1992.
- Chartier, R., *Narración y verdad*, en *El País*, Madrid, 29/7/93.

La historia, hoy en día: Desafíos y propuestas. Anales de Historia Antigua y Medieval, N° 28, 1995.

De Amézola, *Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente*, en *Entrepasados*, N° 17, Buenos Aires, 1999.

De Certeau, Michel, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 1993.

Fontana J. *El retorno a la historia narrativa: Un indicador de problemas y una falsa solución.* En Fontana J. *La historia después del fin de la historia.* Ed. Crítica, Barcelona, 1992

Halperin Donghi, Tulio (1986): *Un cuarto de siglo de historiografía argentina (1960-1985)*, Desarrollo Económico, v.25, N° 100 (enero-marzo 1986).

Hobsbawm, Eric, *Sobre la Historia*, Grijalbo, Barcelona, 1998.

Huarte, Gabriel, *La naturaleza epistemológica del conocimiento histórico y su transposición didáctica.* en Anuario IEHS, N° 13, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 1998, Tandil.

Larrosa y otros, *Déjame que te cuente.* Ensayos sobre narrativa y educación, Laertes,

Litwin, E. *Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica*, en Propuesta Educativa N° 20, Buenos Aires, 2000.

McEWAN y otro (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1998.

Maiello, F. *Jacques Le Goff. Entrevista sobre la historia.* IVEI, Valencia, 1988.

Popkewitz T y Brennan M. (2000): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación.* Pomares, Barcelona.

Rémond, René: *Pour une histoire politique*, Éditions de Seul, Paris, 1996.

Ricoeur, Paul, *Texto, Testimonio y Narración*, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1983.

Ricoeur, Paul, *Historia y narrativa*, Barcelona, Paidós, 1999.

Stone, Lawrence, *Una doble función. Las tareas en las que se deben empeñar los historiadores en el futuro.* En Temas de Nuestra Época, El País, Madrid, 29/7/1993.

Saab, Jorge, *El lugar del presente en la enseñanza de la historia.* en Anuario IEHS, N° 13, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 1998, Tandil.

White, Hayden, *Metahistoria*, FCE, México, 1992.

Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. Una investigación empírica.

Jesús Estepa Giménez¹

1. Introducción.

Son numerosas, aunque todavía insuficientes, las investigaciones realizadas con niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años sobre la construcción del tiempo histórico y la comprensión del cambio en las sociedades. Los resultados de estos estudios describen el pensamiento de los niños que acceden a la Educación Primaria como conservador y *fijista*, concibiendo el mundo social estático y sin cambios, hasta el punto de que no reconocen la movilidad social o ésta se produce por cambios súbitos y poco realistas. Su concepción del tiempo es puramente personal y vivida, de ahí que su horizonte temporal sea muy limitado, no comprendiendo tampoco el carácter convencional de la unidades de medida temporales. Si bien estas concepciones van evolucionando lentamente a lo largo de esta etapa educativa -hacia el reconocimiento de cambios menores y anecdóticos en las sociedades actuales e históricas, el desarrollo de la ordenación temporal y la ampliación del horizonte cronológico-, no será hasta la adolescencia cuando la mayoría de los alumnos entiendan el cambio como una cualidad básica del mundo sacionatural, comprendiendo que ha habido distintos sistemas políticos, sociales y económicos a lo largo de la historia y dominando un horizonte temporal que alcanza hasta el origen del hombre y del planeta Tierra.

La investigación que aquí presentamos se centra sólo en dos aspectos de este campo de estudio, que hemos considerado de interés por haber sido escasamente explorados en alumnos de estas edades y que hemos denominado *cambios en la vida cotidiana y fuentes para el conocimiento del pasa-*

1. Universidad de Huelva (España)

do. Forma parte de un trabajo más amplio sobre las concepciones de los alumnos de este nivel educativo acerca de los fenómenos políticos, sociales, culturales y sus cambios y permanencias, contenidos de del Ámbito de Investigación Escolar de las *sociedades actuales e históricas*, que estamos elaborando en el marco del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (GIE, 1991, vol IV; Cañal 1994; Travé y Cañal, 1997).

2. Instrumentos de la investigación y selección de la muestra.

Para la exploración de las concepciones se han entrevistado a 174 alumnos de entre 7 y 12 años, de 28 colegios de la provincia de Huelva, seleccionando una muestra totalmente aleatoria compuesta por alumnos de 2º, 4º y 6º de Primaria, a razón de 58 por curso, de los distintos colegios en los que los alumnos de 2º de la especialidad de Maestro de Educación Primaria del curso 2001-2002² han realizado sus *Prácticas de Enseñanza*.

Del conjunto de técnicas e instrumentos de investigación para la exploración de las concepciones de los alumnos, hemos seleccionado la entrevista por sus ventajas de flexibilidad y menor dirigismo frente al cuestionario que además, al menos un tercio de la muestra (los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria), tendría dificultades para cumplimentar por el escaso desarrollo de las habilidades de lectoescritura característica de estas edades. No obstante, la modalidad de entrevista seguida es la estandarizada y secuenciada, en la que el entrevistador sigue el guión estricto del cuestionario y anota las respuestas, si bien tiene un cierto margen para profundizar en la comprensión de las respuestas que aporten los sujetos. Sabíamos que optar por este instrumento implicaba que la muestra iba a ser mucho más reducida, ya que cada entrevista exige la dedicación de un tiempo determinado a cada sujeto,

-
2. Agradezco a dichos alumnos la colaboración prestada, que sin duda ha sido muy importante para recoger la información de esta investigación. También muchos de ellos se han alegrado de participar y así me lo han puesto de manifiesto, ya que les ha ayudado a conocer mejor el pensamiento de sus futuros alumnos, así como a iniciarse en tareas de investigación.

mientras que el cuestionario se pasa a un colectivo amplio en una misma unidad de tiempo, sin embargo consideramos que el valor de este estudio es más cualitativo que cuantitativo, interesando más que el obtener un elevado número de respuestas para su posterior tratamiento estadístico, el análisis del contenido de las mismas como indicador de las características y evolución de las concepciones de los alumnos.

La entrevista, como instrumento para la recogida de información, debe recibir un tratamiento especial que debe seguirse en sus diferentes fases, desde su diseño hasta su puesta en práctica, con el fin de que le proporcione rigurosidad científica, validez y fiabilidad, imprescindible para este tipo de trabajos. En el proceso de elaboración de la entrevista hemos tenido muy presente contextualizar los items al nivel de comprensión lingüística de los alumnos de edades comprendidas entre 6 y 12 años, ya que al tratarse de un estudio sobre evolución de concepciones es necesario formular las mismas preguntas procurando evitar sesgos indeseables en las respuestas debidos a su incomprensión. Para la redacción del guión definitivo de la entrevista, se han diseñado previamente tres entrevistas piloto que se pasaron a un total de 27 alumnos de los mismos cursos y edades, se han recogido las aportaciones de la revisión bibliográfica realizada en torno a esta temática, y el texto elaborado se ha sometido al análisis crítico de compañeros del grupo de investigación y del Departamento del que formo parte.

Se van a realizar dos tipos de análisis complementarios de los datos obtenidos: por una parte, las diferentes respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas permitirá confeccionar un catálogo descriptivo de todas las concepciones representadas, estableciendo el porcentaje de cada opción; por otra, un análisis de su contenido permitirá obtener una valoración de los niveles de complejidad de las respuestas de los alumnos. Para la realización de este segundo análisis, se ha utilizado como instrumento los indicadores y descriptores que se han establecido para cada una de las variables y categorías, clasificando las respuestas en tres niveles, según la *hipótesis general de progresión* elaborada en el proyecto IRES (GIE, 1991; García Díaz, 1995; García Pérez, 1999) en relación

con la enseñanza-aprendizaje del medio socio-natural, que contempla la evolución de las ideas de los alumnos a modo de suposición de cómo puede ir progresando el conocimiento desde una visión más elemental y simple a otra más elaborada y compleja, evolución que se produciría, en general, con el desarrollo desde la infancia a la adolescencia. De este modo, el nivel I corresponde a las formulaciones más simples, sencillas o sincréticas, en las que la realidad es entendida como un todo indiferenciado y homogéneo; el nivel II, a las respuestas de carácter aditivo o analítico, en las que la realidad se concibe como suma de partes, distinguiéndose y categorizándose diversidad de elementos, pero sin suficiente organización entre los mismos; y el nivel III, a aquéllas que conciben la realidad como red de interacciones y jerarquía de sistemas imbricados unos en otros, si bien en la muestra, por factores de edad y nivel educativo, no llega a alcanzarse en toda su complejidad.

3. El cambio en las sociedades.

Como ya hemos señalado, la construcción del tiempo y la comprensión de la dinámica social por el niño es un proceso lento y lleno de obstáculos. El pasado por definición no existe y es muy difícil de experimentar más allá de la duración de la vida de cada individuo, de ahí que muchas de las investigaciones en el campo del pensamiento histórico infantil y juvenil que se realizaron por seguidores de Piaget (Peel, 1972; Hallam, 1983) concluyeran afirmando que, para alcanzar el razonamiento histórico y la comprensión del cambio social, era necesario tener unas capacidades intelectuales propias de un razonamiento formal o abstracto, retrasando hasta la segunda adolescencia la adquisición de estas capacidades. Sin embargo, estudios posteriores (Calvani, 1988; Asensio, Carretero y Pozo, 1989; Vukelich y Thornton, 1990; Cooper, 1992; Wineburg, 1996³), permiten ser más optimistas, sobre todo si se modifican los contenidos y la metodología de enseñanza, y los materiales y recursos para la facilitación del aprendizaje. En este sentido, otro

3. Para una revisión de las investigaciones sobre esta temática, véase Downey y Levstik, 1991; Pagés, 1997 y Fuentes, 2002.

de los cambios necesarios en los que se ha insistido por los investigadores (Shemilt, 1987; Luc, 1989; Lee, Dickinson y Asbhy, 1996; VanSledright y Christine, 1998) e incluso se insiste en el curriculum oficial del Estado español y de las Comunidades Autónomas, es la atención en la enseñanza a los métodos y procedimientos que emplea el historiador para la construcción del conocimiento histórico, pues se entiende que ello permitirá una mejor comprensión de la especificidad de ese conocimiento por parte del alumno.

Estas preocupaciones e intereses de la investigación psicológica y didáctica son las que nos han llevado a indagar las ideas de los alumnos de primaria -sobre las que existen menos estudios de referencia- acerca de la evolución y la dinámica social, centrando nuestra atención sólo en dos aspectos de este amplio campo, que entendemos próximos al desarrollo intelectual de estos alumnos: manifestaciones del cambio a través de un elemento de la vida cotidiana (la televisión), y medios a través de los cuales se puede constatar que se producen tales cambios. Las preguntas tres y cuatro de la entrevista más amplia a la que hemos aludido, que se corresponden respectivamente con ambas variables, pretenden explorar sus concepciones al respecto.

Cambios en la vida cotidiana

Respecto a esta primera variable, se ha utilizado la televisión como elemento para valorar la conciencia de temporalidad, ya que no cabe duda de su proximidad al alumno desde edades muy tempranas, de ahí su potencialidad para explorar sus concepciones. Las respuestas a la pregunta que se formuló en relación con este asunto aparecen agrupadas en torno a los ítems que se presentan en la tabla 1, que tienen carácter excluyente, ya que hay alumnos que sólo contestan afirmativa o negativamente aún requiriendo el entrevistador algún tipo de explicación.

En una primera valoración de los porcentajes, se aprecia que dominan las respuestas negativas que consideran que entonces no había televisión, si bien los alumnos que afirman que "en la época en que sus

abuelos eran niños veían la televisión en su casa” también suponen un elevado porcentaje. Son significativas igualmente, aunque no alcancen un alto porcentaje, las respuestas que vinculan el cambio a la pobreza en la que vivían sus abuelos cuando eran pequeños, lo que indica que éste de alguna manera se reconoce al señalar que entonces las condiciones económicas eran distintas a las del presente, lo que es posible que se haya reforzado en el medio familiar tanto con alusiones a la llamada *época del hambre o la miseria*, característica de la postguerra española, como con los comentarios de que hoy el nivel de bienestar es muy superior al de épocas pasadas bastante próximas en el tiempo. Este cierto reconocimiento del cambio también lo apreciamos en las respuestas afirmativas que, sin embargo, señalan que entonces las televisiones eran en blanco y negro. Por último, es destacable el porcentaje de alumnos que niegan de forma absoluta cualquier tipo de cambio, que suponen casi una tercera parte de los de 2º curso, si añadimos a los que responden afirmativamente aquéllos que indican que televisiones ha habido siempre, aunque este porcentaje se reduce significativamente con la edad.

En una categorización de las respuestas por niveles de complejidad (Tabla 2), hemos considerado indicativo de una concepción estática (primer nivel) a los alumnos que no responden o dan respuestas afirmativas que revelan una falta de reconocimiento de los cambios (“porque televisiones ha habido siempre”); en el segundo nivel (concepción que denominamos dinámica simple), a aquellas respuestas que ponen de manifiesto el reconocimiento de cambios superficiales o aparentes (“televisiones en blanco y negro”) o asociados al individuo, de carácter personal (“porque eran pobres”); finalmente, en el tercer nivel, ubicamos las contestaciones negativas que vinculan el cambio al desarrollo económico y/o tecnológico (“porque entonces no había televisiones”).

Los resultados muestran una lenta progresión con la edad, así el 36,2% de los alumnos de 2º curso los adscribimos al primer nivel, mientras que el 46,5% de los alumnos de 6º curso se sitúan en el tercero, apreciándose menores diferencias en porcentaje entre los alumnos de 4º y 6º curso. Entre ambos niveles, se sitúan un elevado número de alumnos de todos

los cursos que mantienen una concepción personalista del cambio social, provocado por la intencionalidad de los agentes sociales, o una visión anecdótica o superficial de dicho cambio. Estos resultados corroboran los estudios antes aludidos que inciden en el ritmo lento que conlleva la adquisición de una visión dinámica de la realidad social por parte de los alumnos; sin embargo, también encontramos dificultades de aprendizaje de orden didáctico relacionadas con un insuficiente tratamiento en la escuela, en donde desde una visión positivista y tradicional de la enseñanza de la historia, se describe más que analiza el cambio en el medio social, lo que repercute en que los alumnos superen la visión estática pero tengan dificultades para explicar los cambios.

Fuentes para el conocimiento del pasado.

También nos interesaba explorar en relación con el cambio, las concepciones de los alumnos sobre cómo se elabora el conocimiento que lo describe y analiza. Las investigaciones de Shemilt (1987) o Luc (1989) para evaluar el Proyecto History 13-16 en el caso del primero, o la propuesta de la enseñanza de la historia a través del medio en el contexto de la reforma curricular de la enseñanza primaria francesa, en el caso del segundo, ya habían puesto de manifiesto, comparando las respuestas proporcionadas por los alumnos de ambos proyectos con las respuestas del grupo de control, la estrecha relación que se establece entre la visión de la historia presentada por los alumnos y la didáctica empleada por los profesores en la las clases. De este modo, Luc concluye que, las respuestas que se centraron en el uso de las fuentes históricas y el método del historiador, se debieron mayoritariamente a alumnos de los cursos del llamado *eveil* (reforma curricular francesa), que se habían familiarizado con los vestigios del pasado presentes en su medio, lo que les había facilitado la construcción de una concepción del conocimiento histórico como reconstrucción a partir de las huellas e indicios investigados; de forma parecida perfila Shemilt en su estudio las percepciones de los alumnos sensiblemente diferentes de la historia como disciplina y como materia escolar por parte de los dos grupos analizados en su investigación, de edades correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

en el actual sistema educativo de nuestro país. Estudios más recientes en esta línea, como los de Lee, Dickinson y Asbhy y (1996) y VanSledright y Christine (1998), orientados también hacia la educación Secundaria, llegan a conclusiones semejantes.

Después de más de una década de implantación del proceso de reforma en nuestro país, y con un curriculum oficial que en gran manera comparte, en lo que se refiere a la enseñanza de la historia en la Educación Primaria, los planteamientos de los proyectos innovadores antes mencionados, nos parecía especialmente interesante indagar sobre ello.

Los tipos de respuesta a nuestra pregunta sobre este asunto se recogen en la tabla 3, en la que puede apreciarse de forma muy significativa que el mayor número de respuestas se concentra en la fuente oral, con independencia de la edad o curso. A mucha distancia le siguen las que aluden a la memoria colectiva ("porque se ha ido diciendo de padres a hijos") o a fuentes audiovisuales (el cine, la fotografía o la televisión). La progresión con la edad sólo se aprecia en que los alumnos de 4º, pero sobre todo los de 6º curso, citan varias fuentes; así de una muestra de 58 alumnos en los tres cursos, en 2º se han recogido 65 respuestas, en 4º, 69 y en 6º, 83. También es indicativo de esta evolución el porcentaje de alumnos que no responden en 2º curso, así como el de aquellos que todavía tienen una temporalidad tan escasamente desarrollada que manifiestan su impotencia para poder conocer el pasado más allá de la duración de su propia existencia, porcentajes que se reducen sensiblemente e incluso desaparecen en los cursos superiores. La cita de restos materiales o elementos patrimoniales es irrelevante en cualquiera de los cursos, como puede valorarse por los porcentajes de respuesta.

En un análisis por niveles de complejidad, hemos considerado en el primero a aquellos alumnos que no responden o que no creen que el pasado pueda reconstruirse mediante el uso de fuentes; en un segundo nivel, el indicador sería la concepción de las fuentes como *información* sobre el pasado, adscribiendo al mismo las respuestas que refieren a testimonios vivos, a relatos de sus protagonistas o de sus descendientes,

no distinguiendo entre información sobre el pasado y conocimiento del pasado (Shemilt, 1987), y/o aquellas que no diferencian entre fuentes primarias y secundarias, señalando los libros de texto o de historia, enciclopedias, películas o programas de televisión, etc.; por último, a un tercer nivel, cuyo indicador sería una concepción de las fuentes como instrumento o medio para la reconstrucción del conocimiento del pasado, adscribimos las respuestas que hacen referencia a fuentes directas como restos materiales (principalmente, objetos), fotografías, obras de arte y otros documentos históricos, que es necesario interpretar en su contexto histórico para *conocer* el pasado.

Como puede apreciarse en la tabla 4, la mayor parte de la muestra se encuentra en el nivel II, siendo muy poco significativo el porcentaje de respuestas que se ubican en el tercer nivel, mientras que los porcentajes correspondientes al primero sólo son relevantes para los alumnos de 2º curso. Así, son muy pocos los alumnos, y no se percibe progresión con la edad, que citan fuentes directas que es imprescindible interpretar en su contexto histórico para *conocer* el pasado: por un lado, de sus respuestas se infiere que no distinguen entre fuentes primarias y secundarias, y por otro, que acuden mayoritariamente a aquéllas, porque el pasado al que remite la pregunta que se les formula permite que todavía en la actualidad estén vivas personas de aquella época. Sin embargo, siendo los testimonios orales una fuente directa, nos proporcionan una *información* sesgada por la propia experiencia, conocimiento e ideología de la persona, información que se presenta para el alumno como *conocimiento*, porque desconoce las claves de cómo se construye el conocimiento histórico, su carácter especialmente relativo, el patrimonio y su papel como principal evidencia y vestigio del historiador en la reconstrucción del pasado.

De este modo, en las escasas respuestas que citan otras fuentes, éstas son —por orden de importancia— la memoria colectiva —"porque se ha ido diciendo de padres a hijos"—, las películas y la televisión, los libros y la escuela, todas ellas fuentes indirectas y ya interpretadas; las fotografías, los escritos de la época, los monumentos o los objetos que se usa-

ban entonces se citan en porcentajes tan insignificantes, que es indicativo no sólo de falta de instrucción⁴, sino también de las dificultades para distinguir entre información y conocimiento, provocadas en gran manera por la forma en que se presenta el conocimiento en general, y el histórico en particular, en el contexto escolar. Y es que precisamente de lo que adolecen estos alumnos es de una visión del conocimiento histórico como reconstrucción a partir de la interpretación y análisis de las huellas o vestigios del pasado, concibiendo este conocimiento como un producto acabado. De ahí que sea necesario incidir en la enseñanza en los contenidos procedimentales relacionados con la construcción del conocimiento social y, especialmente, histórico, y en la integración del patrimonio, como venimos proponiendo (Estepa, 1995; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001; Estepa, 2001), en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que contribuiría en gran manera a superar esta concepción del conocimiento del pasado al constituirse en fuente tangible para su reconstrucción.

Complementando estos datos con los aportados por otra investigación sobre concepciones que estamos llevando a cabo con estudiantes para maestro, podemos inferir que no nos encontramos ante un obstáculo de tipo psicológico, asociado a las características cognitivas del sujeto que aprende, sino didáctico, debido a la deficiente enseñanza recibida. Dificultad que tiene también una componente epistemológica, ya que tradicionalmente el conocimiento histórico se presenta en la enseñanza construido, elaborado, terminado, no sujeto a un proceso permanente de reelaboración y reconstrucción en función de los intereses del presente y de las evidencias o fuentes directas ubicadas en su contexto histórico. De ahí que no baste con replantear el currículo oficial, como ha ocurrido en nuestro país, para modificar las prácticas de la mayoría

4. Es muy difícil justificar que un alumno, o cualquier persona, desconozca al menos la existencia de fotografías y objetos de la vida cotidiana, lo que sin embargo resulta verosímil es que nadie le haya hecho reflexionar sobre el valor de conservar estos elementos como testigos de una época a los que podemos preguntar para acercarnos a su conocimiento.

de los profesores, que mantienen una visión positivista en la enseñanza de la historia basada en el estudio cronológico de hechos del pasado, clases magistrales, libro de texto y memoria; es necesario, entre otros aspectos, modificar los procesos de formación inicial y permanente del profesorado ya que, como afirman Downey y Levstik (1991), la enseñanza de la historia en las escuelas también depende de cómo los profesores conocen la materia, necesitando de una formación en conocimiento del contenido (no sólo de carácter informativo, sino también epistemológico) que le permita construir una apropiada estructura para el aprendizaje.

4. A modo de conclusión.

De todo lo anterior podemos deducir en una primera aproximación, que el proceso de comprensión del cambio y del conocimiento que lo analiza es lento a lo largo de la Educación Primaria, pero que en la construcción de este conocimiento los alumnos no encuentran dificultades y limitaciones sólo de orden cognitivo, sino también didáctico, relacionadas tanto con el conocimiento que selecciona el profesor para ser enseñado, sus características epistemológicas y su contenido, como con la forma de presentarlo, en la que los contenidos procedimentales y, en particular, las técnicas y métodos que utiliza el historiador, suelen estar ausentes.

Como conclusión final de este estudio queremos señalar que el principal valor que le otorgamos es el de ser indicativo del estado de las concepciones de una determinada muestra en un momento determinado. No se pueden extraer otro tipo de conclusiones procesuales referentes, por ejemplo, a cómo han evolucionado esas concepciones a lo largo del tiempo en la misma muestra de alumnos, ni cuáles son las situaciones que apoyan o retardan su evolución. Sin embargo, sí nos orientan para delimitar, junto con otras investigaciones sobre ésta y otras temáticas, qué enseñar de las *sociedades actuales e históricas* en función de las concepciones y dificultades de los alumnos para aprenderlo, objetivo último de la investigación sobre este Ámbito de Investigación Escolar que esta-

mos elaborando, e igualmente, para determinar en qué aspectos del conocimiento profesional debemos incidir en la formación del profesorado para hacer evolucionar sus concepciones sobre la Historia y su enseñanza.

Bibliografía.

- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J.I. (1989) La comprensión del tiempo histórico, en Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (Comps.) (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- Cooper, H. (1992) Young children's thinking in history, *Teaching History*, 66, 8-13.
- Calvani, A. (1988) *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia, la Nuova Italia.
- Cañal, P. (1994) Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.
- Downey, M.T. y Levstik, L.S. (1991) Teaching and Learning History en Shaver, J.P. (Ed.) *Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning*. New York, MacMillan, pp.400-10.
- Estepa, J. (1995) El archivo en la enseñanza de la Historia. *Tría*, 2, 53-72.
- Estepa, J.; Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (Eds.) (2001) *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.

- Fuentes, C. (2002) La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.
- García Díaz, J. E. (1995) La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 27, 7-20.
- García Pérez, E. (1999) El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Gie (1991) *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) I. El modelo didáctico de Investigación en la Escuela II. El marco curricular III. El currículo para la formación permanente del profesorado IV. Investigando Nuestro Mundo*. Sevilla, Díada.
- Hallam, R.M. (1983) Piaget y la enseñanza de la Historia, en COLL, C. (Comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Madrid, Siglo XXI, pp.167-81.
- Lee, Dickinson y Asbhy (1996) Project "CHATA". Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6-11.
- Luc, J.N. (1989) *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, Cinel-Kapelusz.
- Pagés, J. (1997) El tiempo histórico, en Benejam, P. y Pagés (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Peel, A. (1972) Algunos problemas de la psicología de la enseñanza de la Historia: ideas y conceptos históricos, en *Psicología de la Educación*.

Aprendizaje y Enseñanza. Textos Básicos, tomo I. Madrid, Morata, pp. 305-312.

Shemilt, D. (1987) Adolescent ideas about evidence and methodology in History, en Portal, C. (ed.) *The history curriculum for teachers*. Londres, The Falmer Press.

Travé, G. y Cañal, P. (1997) ¿Podemos cambiar la educación primaria?: el lugar de los ámbitos de investigación en un currículum alternativo. *Investigación en la Escuela*, 31, 49-61.

Vukelich, R. y Thornton, S.J. (1990) Children's Understanding of Historical Time: Implications for Instruction. *Childhood Education* (fall), pp. 22-25.

Wineburg, S.S. (1996) The psychology of learning and teaching history, en Berniler, D.C. y Calfee, R.C. (eds.) *Handbook of educational psychology*. New York, Macmillan, pp.423-437.

Vansledright, B. y Christine, K. (1998) Reading American History: the influence of multiples sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), 239-265.

IV - ENTREVISTAS

Silvia Finocchio

Entrevistadora: Susana Ferreyra

-Los que desde la Historia trabajamos en Educación hemos recorrido distintos caminos ¿cómo llegaste a especializarte en la problemática de la enseñanza?

-Comencé como docente; egresé de la carrera de Historia e inmediatamente empecé a trabajar en la escuela secundaria y en la Universidad en primer año, con mucha preocupación por lo que pasaba con la enseñanza de la Historia en momentos previos a la apertura democrática. Me tocó empezar a enseñar justamente en tiempos de la guerra de Malvinas y mi fuerte interés por cuestiones educativas me llevó, en un contexto de gran movilización política, a acercarme a las propuestas que los diferentes partidos políticos tenían en materia educativa. Era la época de la participación y del compromiso político de cada uno de nosotros y en el año 85 me convocaron para trabajar en la Cátedra de Historia de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en un momento en que se quería conformar un equipo integrado por profesionales provenientes de diferentes disciplinas, historiadores, educadores, politólogos y yo entré allí a trabajar en Historia de la Educación. Esto me permitió incorporar una gran cantidad de lecturas de naturaleza pedagógica vinculadas con la cuestión de la enseñanza y a mirar de un modo mucho más rico e inteligente la propia enseñanza de la Historia desde la Historia de la Educación.

-Trabajaste en el Ministerio de Educación Nacional, ¿en qué proyectos? ¿qué sentido le encontrás al trabajo realizado en el contexto actual?

-Buenos, yo empecé trabajando en el Ministerio de Educación en febrero del 97, esto es habiendo sido aprobados ya los contenidos básicos comunes de la EGB, incluso en ese mes en que yo ingresé, aprobados los contenidos de la educación polimodal. El año anterior, se había producido el conflicto gravísimo del Ministerio con la Iglesia y había habido un conjunto de profesionales que se habían alejado del equipo de currículum, y la pelea era muy dura desde el Estado con el poder de la Iglesia. Allí hubo profesionales que me convocaron, que me habían solicitado una y otra vez que me acercara a trabajar a ese equipo, y yo, la verdad es que estaba bien cómoda en otros lugares, pero en una situación tan difícil decidí de algún modo integrarme a este equipo porque me parecía que la pelea había que seguir dándola desde los diferentes lugares y también se podía darse desde el Estado. En consecuencia siento que en la parte más gorda, la más importante, la más significativa que tiene que ver con la selección de los contenidos de los CBC no estuve involucrada para nada. Me tocó el último tramo, el más duro, el más feo, el más difícil que es cuando esto empieza a ser apropiado y resignificado por las provincias. Yo tenía una posición bastante crítica con respecto a los CBC, me parecía que en algún punto se tomaba como novedoso algo que para mí ya era un poco viejo, este énfasis tan exagerado en la Sociología o en las Ciencias Políticas y había otros aspectos muy interesantes de otras disciplinas que no eran tomados en cuenta; desde este lugar discutía mucho.

-¿En que proyecto o proyectos concretos trabajabas?

-Trabajé en la Dirección de Investigación y Desarrollo que estaba a cargo de Cecilia Braslavsky y dentro de la Dirección, en el Programa de Transformación de los Contenidos en el equipo curricular de la Dirección de Investigación y Desarrollo que elaboró los contenidos básicos comunes y que después asistió a las provincias para la elaboración de los diseños. Ahí trabajé desde el 97 hasta el 99 y en diciembre del 99 me convocaron para hacerme cargo del Programa de Gestión Curricular y Capacitación. Ahí sí hice lo que tenía ganas de hacer, trabajar más en clave de desarrollo curricular, trabajar mucho la formación docente

desde la perspectiva institucional, y eso hicimos, trabajar mucho en la producción de recursos didácticos desde el propio Ministerio de Educación de la Nación, más en clave de desarrollo curricular y en clave de lo que los franceses llaman instalación política de los contenidos. La verdad es que fueron dos años de trabajo muy intensos, con un grupo de profesionales trabajando en capacitación docente en todo el país, con una capacitación centrada en la escuela, la producción de recursos didácticos de la más diversa naturaleza: cuadernillos, guías de película, programas de televisión, láminas con guías para docentes, una producción muy vasta con un equipo profesional excelente que lamentablemente, por la situación política del país, nada de esto lució o se vió demasiado.

-¿Es en ese marco que te vinculás con el Mercosur Educativo?

-No, desde antes, desde el 97 en las reuniones éstas de Historia y Geografía y en los Encuentros regionales sobre la Enseñanza de la Historia y Geografía.

-Los discursos apocalípticos dan cuenta del fin de la Historia, del Estado y, por ende de la Escuela, cuál es para vos el lugar de la Escuela en contextos de globalización económica y mundialización cultural?

-Es un papel absolutamente central en términos de pensar que si bien no es la única agencia que es socializadora y que transmite cultura, es una agencia, hoy por hoy, muy importante; una agencia en redefinición pero que no preanuncia en lo más mínimo su desaparición, al contrario veo lejos la desaparición de la Escuela tal como lo anuncian algunos agoreros. Encuentro que hay muchos sectores, incluso las propias familias, que cada día le piden más a la escuela, de aquí algunas tensiones que se viven fuertemente o que viven fuertemente los propios profesionales de la educación.

Con respecto al contexto de globalización y de mundialización, por supuesto que esto tiene una influencia en la escuela en términos de pen-

sar cuál es la formación en términos de construcción de identidades, en términos de conocimiento de un mundo o los mundos y de poder participar de este mundo.

-En etapas de reformas ¿qué lugar ocupa el pedagogo? ¿cuál es el papel que les cabe a las didácticas específicas?

-Bueno, no quisiera categorizar taxativamente. Uno y otro tienen su rol. Con respecto al pedagogo me parece que sus aportes deben desprenderse en parte de los procesos más administrativos de las reformas educativas, y en verdad hay muchísimo por hacer, muchísimo por hacer en términos de pensar que la gran utopía de la modernidad que es enseñar todo a todos -la gran utopía de Comenio que sigue siendo una utopía hoy para nosotros- y esta necesidad de pensar en las tecnologías -en el buen sentido de la palabra tecnología- que permitan enseñar e incluir a partir de la educación. Esto sigue siendo un reto, los pedagogos pensaron esta tecnología, la pensaron los didactas y hoy por hoy me parece que cabe incluso pensar cómo debería cruzarse con las nuevas tecnologías, esta utopía. Además pensarlo en términos de cómo hacer la inclusión o cómo lograr que esta inclusión sea una inclusión más democrática y más justa comparando con los modos de inclusión propios de la Escuela de la modernidad.

El lugar de las didácticas específicas me parece que, si bien han realizado aportes en la última década sin embargo creo que no hemos logrado un diálogo interesante entre las diferentes didácticas específicas con la didáctica general. El riesgo es reforzar esta idea, vuelvo a repetir una y otra vez., el profesor como un navegante solitario y perdamos de vista el papel de la escuela como institución en el seno de la sociedad y perdamos de vista que quien tenemos en frente necesita de nuestro trabajo; que es un alumno al que tenemos que formar y al que tenemos que prometer y garantizar una experiencia productiva en la escuela.

En consecuencia me parece que debemos encontrar formas de conversar de un modo más interesante entre las diferentes didácticas específi-

cas con la didáctica general. En este sentido me diferencio de algunos especialistas de las didácticas específicas que reniegan de la didáctica general y que sostienen o que centran sus miradas exclusivamente en la vigilancia epistemológica de los contenidos.

-Tenés una trayectoria en los procesos de diseño curricular en la Reforma a nivel nacional, qué dirías sobre el espacio e los contenidos de Ciencias Sociales en la nueva propuesta? En este sentido, algunos colegas debaten la ausencia de contenidos disciplinares de Historia ¿cuál es tu posición al respecto?

La verdad es que si me preguntan en términos de gustos e intereses, me hubiera gustado que en este currículum hubiera más Historia, más Filosofía y más Literatura. Yo tuve de algún modo que trabajar en un contexto donde había Cultura y Comunicación, donde había poca Literatura o, mejor dicho, sobre la base de contenidos estipulados donde muchas de estas cosas no estaban, y donde había que de algún modo incluir nuevos contenidos. Me parece que lo complicado de este proceso de reforma es que es un proceso que se hizo con una base de consenso muy limitada por parte de los propios docentes, que no se preparó suficientemente el terreno en términos de una formación apropiada para encarar un proceso de reforma y que, en el caso en particular de los profesores de Historia, hoy se encuentran en una situación, depende de las jurisdicciones, pero es bastante delicada en términos de tener que enseñar cosas para las que no han sido preparados, por ejemplo enseñar Cultura y Comunicación.

Igual sobre esto yo discutí mucho con colegas, con jefes, con autoridades, porque a mí me parece que los procesos de reforma tienen que ser pensados en términos de largo aliento y con una mirada estratégica; también hay que pensarlos en términos de impactos y cómo esos impactos se pueden procesar dentro de los sistemas educativos. Hoy por hoy muchas de las visiones negativas de la Reforma tienen que ver con que el impacto en algunas de las áreas fue un impacto muy negativo.

-La Historia es una disciplina que mira el pasado, sin embargo, tu posición ha sido siempre que para el enseñante el compromiso con el presente lo lleva a apostar fuertemente al futuro. En ese marco ¿cuál es para vos el papel que la Historia puede cumplir en el currículum de la escuela primaria y media?

La verdad es que son múltiples papeles. Uno primero y principal tiene que ver con la formación de un ciudadano, la formación de un ciudadano que interpreto, es la contracara de la exclusión, un ciudadano consciente de sus deberes y sus derechos, un ciudadano al que también le cabe poder ejercer una participación interesante, protagónica, activa en la sociedad. Le cabe también me parece, a la enseñanza de la Historia, no sólo un papel clave en la formación de una ciudadanía, sino también en la formación de identidades, y en este momento, en un momento en que las identidades se redefinen y que las identidades de algún modo dialogan con diferentes tradiciones y procesos de cambio, el papel de la Historia es fundamental en términos de transmisión de una cultura a las jóvenes generaciones para que estas generaciones libremente puedan hacer este proceso de redefinición de sus identidades. Amén de todo lo que la historia pueda aportar en términos ya más específicos de transmisión de una cultura, el conjunto de saberes, de conocimientos que dan cuenta de la experiencia de la humanidad, de las experiencias de vida de las diferentes sociedades y que permiten al alumno conocer diferentes mundos e imaginar otros mundos.

-Terminando esta entrevista nos gustaría que tuvieras unas palabras finales a los docentes que están frente al aula, que están viendo la crisis que estás describiendo, que tienen sobre sus espaldas esta función que le adjudicas a la enseñanza de la historia. ¿Qué hacer de ahora en más con relación, tanto a acciones de capacitación como a acciones institucionales? ¿Qué nos dejarías como palabras finales?

Hay varias cuestiones que a los profesores de Historia me gustaría transmitir en términos de mensaje. Tal vez las enumeraría una a una.

Una, primero y principal sería generar espacios en los que los propios profesores de historia puedan pensar acerca de qué transmitir en contextos como el actual, en términos de un contexto de crisis muy profunda; crisis que hay que de algún modo poner en palabras y la historia ayuda a poner esta crisis en palabras, pero también ayuda a fortalecer a los actores para poder analizar esta crisis.

Otra reflexión importante a los profesores de Historia sería no eludir la crisis no dejar de ponerla en palabras, no silenciarla, no callarla, pensando que callándola la vamos a solucionar. Creo que nos cabe un papel fundamental en la comprensión de la realidad social, y nos cabe también un papel fundamental en términos de fortalecer a las jóvenes generaciones que serán las que deban sostener esta sociedad. En consecuencia aquí hay un trabajo importante para pensar históricamente qué nos ha pasado, por qué llegamos a esta crisis, crisis que nos cuesta mucho explicar y comprender. Y en este sentido profundizar, en todo caso, revisar las explicaciones que venimos dando acerca de lo que nuestro país ha sido y lo que nuestro país es hoy. De hecho creo que hay algo que nos cabe a todos los profesores de historia que es reconocer que no explicamos lo suficientemente bien qué es lo que nosotros éramos y qué es lo que nosotros somos hoy.

La tercer cuestión diríamos tiene que ver con la cuestión del fortalecimiento de las jóvenes generaciones: el papel que le cabe a un profesor de Historia en términos de la promoción de la lectura y la escritura. La promoción de la lectura y la escritura no por la lectura y la escritura en sí mismas, sino por lo que la lectura representa para la formación de identidades, para la transmisión de la cultura, para el fortalecimiento de los actores y para la constitución de las propias subjetividades; esto es, para la construcción de una definición acerca de lo que cada uno de los sujetos son y para la constitución de una definición también para el conjunto de una sociedad. Y la escritura en términos también del fortalecimiento de los actores por lo que se juega en la escritura en términos de construir un relato, volcar una subjetividad, posicionarse como autor, narrador, escritor, protagonista y a partir de ahí pensar que uno lee

Reseñas.

para enriquecer una historia pero que además a esa historia la puede escribir. Ensayar este escribir la historia desde la escuela a través del proceso de escritura me parece que es una estrategia interesante para pensar en cómo se puede jugar la historia en cada uno de nuestros jóvenes en el futuro.

Y la cuarta cosa, es que si bien se habla de muchos fines, fin del trabajo, fin del Estado, fin de la política, fin de la Escuela, no soy una optimista enferma, pero sí creo que cabe, sí apuesto a la vida y en esta apuesta a la vida, a la democracia, y a otros ideales como la justicia, me parece que cabe pensar, seguir pensando una y otra vez, desde la Historia en particular, en un futuro, por más difícil que éste sea.

Córdoba, 21 de septiembre de 2002

V - NOTICIAS

Cátedras de didáctica, metodología y práctica de la enseñanza de la historia

UNIVERSIDADES NACIONALES

Universidad Nacional de Buenos Aires

Profesores: *Nélida Eiros, Silvia Finocchio, Palmira Dobaño Fernández, Diana Pipkin, Paula Sofía, Viviana Roman, Mariana Leuowic*

Universidad Nacional del Centro

Profesores: *Gabriel Huarte, Lucía Lionelli.*

Universidad Nacional de Córdoba

Profesores: *Liliana Aguiar, Pilar Castiñeira, Carmen Orrico, Susana Ferreryra,*

Universidad Nacional de Cuyo

Profesores: *Silvia Sosa.*

Universidad Nacional del Noreste

Profesores: *Irma Rosso, María Agustina Lovera.*

Universidad Nacional de La Plata

Profesores: *Gonzalo de Amézola, Carlos Dicroce, María Cristina Garriga*

Universidad Nacional del Comahue

Profesores: *Graciela Funes, Pedro Barreiro, Laura Fontana, Miguel Jara.*

Universidad Nacional de Mar del Plata

Profesores: *Gabriel Huarte, Silvia Zuppa.*

Universidad Nacional de Río Cuarto

Profesores: *María Cristina Angelini, Beatriz Rosa Angelini, Susana Bertorello.*

Universidad Nacional de Salta

Profesores: *María Elina Tejerina, María Esther Ríos, Karina Carrizo*

Universidad Nacional de San Juan

Profesores: *Patricia Poblete*

Universidad Nacional del Sur

Profesores: *Alejandra Barna.*

Universidad Nacional de Misiones

Profesores: *María Laban de Gunther*

Universidad Nacional de Tucumán

Profesores: *Alcira Alurralde de López García, Ana María Cudmani.*

Presentación de colaboraciones.

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos a la Coordinación Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
3. Los trabajos no deben exceder las 30 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en copia impresa y diskette en formato Word 6.0 como mínimo.
4. Las citas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas numeradas correlativamente.

5. La Bibliografía observará el siguiente orden. a) APELLIDO y Nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya publicado.
6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
7. Los trabajos deberán ir precedidos de un abstract cuya extensión no debe superar las 150 palabras.

Sumario

I. PRESENTACIÓN.....	5
II. AUTOR INVITADO: <i>Joam Pagés</i> Ciudadanía y enseñanza de la historia.....	11
III. SECCIÓN ARTÍCULOS	
1. 'La Historia' y 'las Historias' en las Escuelas de Adultos. <i>Hernández, Graciela, Visotsky, Jessica</i>	45
2. Escuela y Museo: hacia la construcción de un espacio de encuentro. Relato de una experiencia. <i>Gabriela Giordanengo, Brenda Gigli, Paula Schargorodsky</i>	99
3. La Ley Federal y los museos históricos de Salta. <i>María Elina Tejerina, María Ester Ríos</i>	115
4. El Patrimonio y la Enseñanza de la Historia desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores. <i>Con- suelo Domínguez</i>	129
5. Significaciones de la historia enseñada. <i>Alicia Graciela Fu- nes</i>	151
6. La globalización y las ciencias sociales: propuestas de abordaje desde la historia y la geografía. <i>Pedro Barreiro, Graciela Iuorno, Alcira Trincheri</i>	177
7. El retorno de la política y la narración ¿una nueva historia enseñada?. <i>Liliana Aguiar</i>	195
8. Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cam- bio en las sociedades. Una investigación empírica. <i>Jesús Estepa Giménez</i>	215
IV. SECCIÓN ENTREVISTAS	
Susana Ferreyra entrevista a SILVIA FINOCCHIO.....	229
V. SECCIÓN NOTICIAS DE APEHUN.	
Nómina de Cátedras y equipos docentes de Didáctica de la Historia.....	237

La presente edición de *Reseñas* se terminó de imprimir en Editorial Universitas en el mes de setiembre de 2003.



Impreso en Córdoba, Argentina