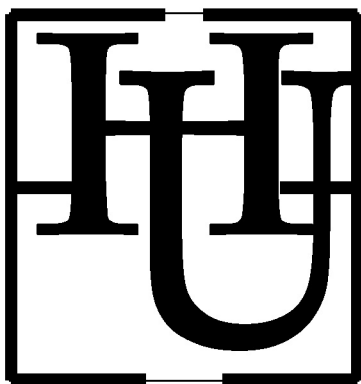


RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
Octubre 2013

COMITÉ ACADÉMICO

Susana Barco

Universidad Nacional del Comahue

Joan Pagès

Universidad Autónoma de Barcelona

Beatriz Aisenberg

Universidad de Buenos Aires

Cristina Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

Sebastián Plá

Univ. Pedagóg. Nacional de México

Beatriz Angelini

Universidad Nacional de Río Cuarto

Ana María Cudmani

Universidad Nacional de Tucumán

Susana Ferreyra

Universidad Nacional de Córdoba

Mariela Coudanes

Universidad Nacional del Litoral

Miguel Ángel Jara

Universidad Nacional del Comahue

Elizabeth Carrizo

Universidad Nacional de Salta

COORDINACIÓN EDITORIAL

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

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 **ISSN N° 1668-8864**

Enviar correspondencia a: agfunes@neunet.com.ar // elinatejerina@salnet.com.ar // lilianaaguiar2@gmail.com

Se imprime en Córdoba (Argentina) en los Talleres gráficos de Constantinopla Editorial. Email: constantinoplaeditorial@gmail.com – Tel.: (0351) 468 7828

RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N° 10 A P E H U N. Octubre 2013

I - PRESENTACIÓN

Decíamos el año pasado, en ocasión de presentar el número 10 de *Reseñas de enseñanza de la historia*, que la publicación ha sorteado las múltiples dificultades que se enfrentan para la permanencia en el tiempo de una nueva revista gracias al apoyo brindado por la comunidad de APEHUN (Asociación de Profesores de Historia de Universidades Nacionales) al operar como productora y demandante de artículos, entrevistas, reseñas. En este año de 2013, APEHUN nuevamente nos convoca a un festejo y un balance. Se cumplen 15 años de trabajo ininterrumpido: reuniones anuales, pasantías, dictado de seminarios, presentación de ponencias, intercambio de experiencias en carreras de grado y posgrado, relaciones cada vez más amplias incluyendo no sólo a profesores de historia de universidades argentinas sino también de Latino América y España. *Reseñas* -no podía ser de otra manera- adhiere calurosamente al festejo y balance que tendrán lugar en las Jornadas de Departamentos y Escuelas de Historia, esta vez en Mendoza, y lo hace con este nuevo ejemplar en el cual el crecimiento y apertura a nuevos colectivos de colaboradores se acentúa.

En primer lugar, con los aportes del grupo de investigación en Didáctica de la Historia de la Universidad Autónoma de Barcelona, excelentes contribuciones a las que ya nos tiene acostumbrados Joan Pagès y su equipo. Luego, con las presentaciones de profesores de Colombia y México que profundizan nuestra mirada sobre problemas que nos son comunes pero que adquieren fuertes especificidades en otros contextos sociales y culturales permitiéndonos –a nosotros y seguramente también a los colegas latinoamericanos- esa distancia necesaria para reflexionar sobre nuestra propias prácticas. Por cierto no podían faltar artículos de colegas de Argentina que completan el abanico de temáticas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en este onceavo número de nuestra revista.

Así, iniciamos este ejemplar con tres artículos que enfocan problemáticas de la didáctica específica desde distintos ángulos. En primer lugar en “*El pasado, el presente y el futuro en la innovación y en la investigación en didáctica de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad*”, **Joan Llusà i Serra y Joan Pagès Blanch** de la Universidad Autónoma de Barcelona dan cuenta de trabajos desarrollados por el grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales (GREDICS), sobre el pensamiento histórico y social y el dominio de la temporalidad de alumnos y alumnas de secundaria y, recientemente, sobre la enseñanza de temáticas socialmente vivas. Los trabajos ofrecen resultados interesantes y esperanzadores que, por un lado, ponen de relieve las dificultades del alumnado en el dominio de la temporalidad histórica mientras, por el otro, muestran cómo la enseñanza de la historia, desde el trabajo específico con los distintos operadores del tiempo histórico o a partir de problemas sociales relevantes, ofrece información esclarecedora sobre la construcción de la temporalidad y la conciencia histórica y ejemplifica otras formas de enseñar y aprender historia. En ese marco, Joan Llusà está investigando en uno de los conceptos que estructuran el metaconcepto tiempo histórico: la “contemporaneidad o simultaneidad compleja”. Se entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, partiendo de la comprensión de la contemporaneidad, permite mejorar la comprensión del pasado, romper con una interpretación histórica fragmentada y compartimentada en enfoques cronológicos clásicos, aproximándose a una historia global capaz de superar el eurocentrismo y, a la vez, contribuye a la formación de la conciencia histórica del alumnado, conciencia que permitiría proyectar posibles futuros más justos, más igualitarios y más libres.

También en el área de investigación en didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, **Flérida Moreno Alcaraz, Anselmo Álvarez Arredondo y Anselmo Álvarez Carrillo Pavel** exponen un trabajo realizado sobre “*La práctica docente con la aplicación de las TIC en el bachillerato*” desarrollada en una muestra representativa de las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Sinaloa en el noroeste de México. Desde la pregunta central ¿cuál es el interés de los profesores al aplicar las

TICs como recurso didáctico en su práctica educativa? indagan sobre el nivel de dominio por parte del docente de los recursos informáticos en clases de Ciencias Sociales. La sistematización del resultado de encuestas a docentes y alumnos les permite valorar en los docentes elementos de auto aprendizaje en TICs, su formación, frecuencia de uso y aplicación didáctica, así como el desempeño y satisfacción en el aula. Asimismo, la investigación mostró situaciones que corroboran los supuestos empíricos aplicables a los distintos sistemas de bachillerato de la institución, como son las condiciones en que se realiza el desempeño docente con relación a la necesaria confluencia de las tecnologías informáticas con los procesos de enseñanza y la precaria infraestructura tecnológica que aún presenta la mayoría de los planteles.

María Elda Rivera Calvo, Mabel Valencia Sánchez y Anselmo Álvarez Arredondo, también de la Universidad Autónoma de Sinaloa, estudian *La práctica docente en la Licenciatura en Historia* desde el supuesto teórico-metodológico entendiendo a la práctica como un componente esencial donde se entrelazan y se manifiestan las diferentes dimensiones de la enseñanza. Se busca develar, desde una perspectiva etnográfica, la relación que se manifiesta entre las creencias de los profesores y su modo particular de enseñar. Indagación que se considera medular para comprender los procesos que se desarrollan en el aula y que, además – sostienen sus autores- puede aportar elementos valiosos para generar dispositivos y propuestas encaminadas a elevar la calidad de la enseñanza. El trabajo refiere a una experiencia situada en una universidad de México pero invita a investigaciones similares para establecer comparaciones y abonar a la comprensión de problemáticas compartidas.

Luego se incluyen dos trabajos del área de historia de la educación: **M.E. Dafne Evelia Reyes Guerra** del Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Federal de San Luis de Potosí presenta “*Apuntes sobre la educación en San Luis Potosí*”. El artículo hace aportes con relación a la historia de la educación en esa ciudad mexicana (escuelas primarias, Lancasterianas y educación de la mujer) y marca los cambios que en el área se producen en tiempos de Porfirio Díaz. Sobre

la base de bibliografía específica y el relevamiento de documentos, se afirma que durante el Porfiriato, la educación primaria en México entra en una época de auge aumentando el alfabetismo. Se busca imponer las ideas gubernamentales de unidad por la vía de la educación: se establece la uniformidad de los planes y programas de estudio y se consolida el laicismo intentando resolver uno de los problemas a los que se enfrenta ese gobierno, una población heterogénea, por su cultura y lengua.

Mientras que **José Martín Hurtado Galves**, investigador del Archivo Histórico de Querétaro, informa sobre el establecimiento de escuelas lancasterianas en esa ciudad. En el artículo “*Inicio de las escuelas lancasterianas en la ciudad de Querétaro*” analiza fuentes originales de ese archivo histórico y hace mención a protagonistas centrales de principios del siglo XIX.

Desde Argentina, **Griselda Pécora** de la Universidad Nacional de Río Cuarto estudia *La Escuela-Fábrica del Peronismo, el primer escalón en la formación para el trabajo*, experiencia local generada en el marco de las políticas educativas que a mitad del siglo XX implementa el Estado Nacional del Primer Peronismo. A partir de los enunciados y concreciones efectivas de educación práctico-técnica, se describe un espacio de encuentro entre educación y trabajo; aún más, el ensamble entre la política nacional y una institución educativa del interior provincial: la Escuela Fábrica N°200 de Río Cuarto, Córdoba. En el marco político institucional donde el Peronismo delinea una planificación integral de gobierno cabe preguntarse ¿qué tipo de articulación opera entre esta institución escolar orientada a la capacitación en oficios y en definitiva hacia la industrialización, con la estructura productiva de una ciudad “netamente pampeana” ligada al comercio y a la producción agrícola-ganadera?

Finalmente, dos textos relacionados con la formación de formadores: **Sandra Patricia Rodríguez Ávila** de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia escribe: “*Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate*”. La temática propone un balance descriptivo de la situación de los programas de formación de profesores en

ciencias sociales y en historia a partir de los criterios normativos y políticos definidos por el Estado colombiano. Sus reflexiones buscan poner en discusión los esquemas que se han privilegiado en relación con la financiación, administración y gestión de los programas académicos; la relación entre medio social, la educación superior y los otros niveles del sistema educativo colombiano; la pertinencia de la formación de profesores en ciencias sociales y en historia y los aspectos académicos de los programas.

En la misma línea de preocupaciones, desde la Universidad Nacional del Comahue, **Norma Beatriz García** nos invita a leer un texto, “*Mirar para mirarnos la propuesta formativa como proyecto de vinculación con el conocimiento*”. El trabajo es un intento de atender a algunas dificultades detectadas en los/as estudiantes de una cátedra del profesorado en Historia. Esas dificultades son concebidas como tales en tanto se convierten en impedimentos para que ellos puedan pensarse como “*intelectuales transformativos*”. El análisis se focaliza en los modos de conocer y en el tipo de vinculación con el conocimiento que los estudiantes expresan. El presupuesto central es que a partir de lo que los estudiantes hacen o dejan de hacer, de lo que pueden o no pueden llevar a cabo, es posible leer el proceso y las características de sus operaciones cognitivas. Por lo tanto, estas huellas o indicios son leídas como los núcleos duros del modo de conocer y de la vinculación con el conocimiento que se van configurando en la etapa formativa institucionalizada.

El **Dossier Temático** de Reseñas 11 está dedicado a la *educación ciudadana* temática compleja, de larga data y que, en el caso particular de Argentina está signada por cincuenta años de inestabilidad política. A punto de cumplirse treinta años de la “*recuperación democrática*” estamos en condiciones de hacer balance y escribir nuevos apuntes. Aportan a la reflexión **Isabelino Siede** de las Universidades Nacionales de La Plata y Patagonia Austral, **Antoni Santisteban Fernández** de la Universidad Autónoma de Barcelona y **Sebastián Torres Castaño** de la Universidad Nacional de Córdoba.

Siede con “*Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía en el Siglo XXI*” nos convoca a revisar los criterios curriculares y didácticos de la enseñanza de contenidos ético-políticos en la propuesta formativa de la escuela secundaria. Al reconstruir el derrotero curricular de la educación política escolar desde su ingreso en 1874 hasta el “estallido federal” luego de la Ley de Educación Nacional, hace explícitas sus características de inestabilidad y maleabilidad. Propone componentes que debería incluir toda propuesta de educación política y plantea un enfoque didáctico coherente con ellos. Advierte que queda aún pendiente la construcción de una tradición didáctica, una variedad suficiente de experiencias cronicadas y analizadas o un conjunto de nociones y criterios básicos compartidos para, preguntándonos por la ciudadanía que contribuyen a formar nuestras prácticas de enseñanza, revisar los significados que subyacen en los enunciados curriculares y formular criterios de revisión y reorientación para los próximos años.

Por su parte, **Santisteban** sostiene que las imágenes sobre el futuro no están presentes en la enseñanza de la historia y de la educación para la ciudadanía. Sin embargo, entiende que esos espacios deben aportar los instrumentos necesarios para analizar las imágenes del futuro que ofrecen los medios de comunicación, contrastarlas con imágenes diferentes para enfrentar las utopías a las distopías, y comprender posibilidades y responsabilidades en la construcción del futuro. También deben ayudar a relacionar pasado, presente y futuro, como los tres ámbitos de la temporalidad humana que no se pueden separar, para formar la conciencia histórica-temporal, pensar y debatir sobre el cambio social. Hoy día – sostiene en *La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía*– se dispone de una serie de investigaciones sobre la educación para el futuro, unas de carácter más general, otras sobre la conciencia histórica, que es conciencia temporal y que desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales relacionan el pasado, con el presente y el futuro. La educación para el futuro es para el autor catalán lo que da sentido a la enseñanza de la historia y a la educación para la ciudadanía.

Finalmente **Torres Castaño** aporta un material de trabajo sobre ciudadanía y derechos humanos pensado para el “Programa de capacitación y formación en derechos humanos” de la Universidad Nacional de Córdoba realizado en el 2008 y parcialmente corregido y reformulado a partir de participaciones de los asistentes de dicho programa. Incorpora ideas de algunos pensadores que —entiende— convendría tener presentes para una comprensión más amplia de la temática dado que exponen sobre el tema de la relación entre ciudadanía (más precisamente “ciudadanía activa” y una perspectiva *política* de los derechos humanos. Subyace en el análisis las preguntas ¿Qué sucede con la idea de ciudadanía cuando la ubicamos en el centro del sistema carcelario? ¿Cómo deberíamos pensar la ciudadanía en este espacio? Interrogantes acompañados necesariamente por otra pregunta, aún más movilizante: ¿Qué podría suceder en el sistema carcelario si introducimos la idea de ciudadanía?

En la sección **Entrevistas** Víctor Salto de la Universidad Nacional del Comahue dialoga con **Liliana Aguiar** Universidad Nacional de Córdoba y **Cristina Angelini** Universidad Nacional de Río Cuarto, socias fundadoras de APEHUN en relación a historias y enseñanzas

En síntesis, en este ejemplar continuamos con las mismas o análogas búsquedas que dieron origen a APEHUN y su revista: poner en el colectivo —cada vez más incluyente—, temáticas que nos preocupan y ocupan como profesores y formadores de formadores, interesados siempre en compartir producciones, potenciar reflexiones y consolidar investigaciones. Una vez más encontramos en la edición de esta nueva revista el encanto y el desafío de una aventura.

Coordinación Editorial

II – SECCIÓN ARTÍCULOS

El pasado, el presente y el futuro en la innovación y en la investigación en didáctica de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad.

Joan Llusà i Serra¹
Joan Pagès Blanch²

“Para la juventud actual, la Historia sin un proyectarse hacia delante es letra muerta. Solo interesan los procesos en tanto ayudan a interpretar la realidad actual, y en cuanto dejen entrever la posibilidad de un mundo futuro menos inestable y más feliz”. Bollo de Romay y Benzrihem, (1963: 5)

Resumen:

El siguiente artículo presenta diversas investigaciones, basadas en el pensamiento histórico y social y en el dominio de la temporalidad, desarrolladas por el grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales (GREDICS) en el Máster de investigación y en el programa de Doctorado en didáctica de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Dichas investigaciones ponen de relieve, por un lado, las dificultades del alumnado en el dominio de la temporalidad histórica y, por el otro lado, muestran como la en-

¹Profesor de secundaria y profesor asociado de Didáctica de las ciencias sociales, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

²Catedrático de didáctica de las ciencias sociales y de la historia, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Catalunya, España. Coordinador de GREDICS (Grup de recerca en didáctica de les ciències socials).

señanza de la historia a partir de problemas sociales relevantes o desde el trabajo específico con los distintos operadores del tiempo histórico ofrece información relevante sobre la construcción de la temporalidad y la consciencia histórica y ejemplifica otras formas de enseñar y aprender historia.

PALABRAS CLAVE: tiempo histórico, contemporaneidad, consciencia histórica, pasado-presente-futuro

"This paper describes several investigations based on the historical and social thinking and in the domain of the temporality, developed by the research group in social science didactics (GREDICS) in the MRes and the Doctorate in History, Geography and Social Science didactics within the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). These research studies evidence that: (a) students have some difficulties to domain the historical temporality; and (b) teaching history by means of controversial issues or using different historical time's operators provide students with the necessary skills to build the temporality and the historical consciousness."

Key Words: historical time, contemporaneity, historical consciousness, past-present-future

En los últimos años, desde GREDICS, grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona, se han realizado diversas investigaciones centradas en la formación del pensamiento histórico y social y de la temporalidad histórica del alumnado de la enseñanza obligatoria y de su profesorado. Dichas investigaciones han tenido como base una innovación curricular centrada en los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de unidades didácticas de ciencias sociales y de historia.

Y, recientemente, GREDICS ha iniciado una línea de investigación centrada en los problemas sociales relevantes y en las cuestiones socialmente vivas, convencidos de que este es un enfoque que permitirá a los jóvenes comprender el sentido de la historia y el valor de su uso

social. La investigación dirigida por el Dr. Antoni Santisteban desde el curso 2009-2010³, *El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales y pensamiento histórico y social*, pretende averiguar la capacidad de transferir los conocimientos históricos y sociales a la comprensión de los problemas sociales y de las cuestiones socialmente vivas y analizar las competencias sociales y ciudadanas que ha de adquirir el alumnado para la comprensión de la realidad, la participación democrática y la intervención social. Para ello, evidentemente, hace falta que el alumnado relacione pasado, presente y futuro y transfiera sus conocimientos históricos al presente y al futuro⁴.

Se han diseñado dos unidades didácticas centradas en dos temáticas relevantes *Exiliados, desplazados y refugiados* y *Límites, fronteras y muros*. Estas unidades plantean unas secuencias basadas en un enfoque diacrónico de la temporalidad y ponen en relación situaciones históricas con situaciones actuales y con situaciones de futuro. Los resultados de su experimentación nos permitirán comprobar hasta qué punto este enfoque logra desarrollar con mayor eficacia la consciencia histórica y la temporalidad del alumnado y le permite ubicarse mejor en la historicidad de su mundo.

Estas investigaciones se completan con otras que sobre la misma temática han constituido una de las líneas más productivas de las investigaciones emanadas de nuestro programa de doctorado en Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales y de nuestro Máster de Investigación en los mismos ámbitos.

³ Esta investigación está financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN). Proyectos I+D+i EDU 2009-10984 y en ella participan profesores universitarios y profesores de enseñanza secundaria.

⁴ Ver

http://www.gredics.org/WEB_GREDICS/Castellano/Blocs/Recerca/Pagines/Proj_finan/MICINN/micinn_mteoric.html

En el programa de doctorado se han presentado siete tesis doctorales y varios trabajos de investigación. Del máster de investigación también ha salido algún trabajo que facilita información sobre esta temática. Algunas investigaciones están centradas en la formación inicial de profesores o en los profesores. Otras en el alumnado. La tesis de Santisteban (2005), por ejemplo, indagó las representaciones y la enseñanza del tiempo histórico de estudiantes de magisterio. Después de entrevistar a varios estudiantes y observar sus clases llegó a la conclusión que es posible establecer tres tipologías de maestros en relación con su mirada a la historia: el pensador crítico y constructor de futuro, el observador indiferente y constructor de presente y el pensador determinista y deslumbrado por el futuro (Santisteban, 2007). La tesis de Henríquez (2008, 2009) está protagonizada por alumnado de enseñanza secundaria inmigrante en Catalunya e indaga la formación de su conciencia histórica y las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro desarrolladas por este alumnado. Por su parte, la tesis de González (2008) está protagonizada por el profesorado de historia de Buenos Aires y tiene por finalidad conocer el papel de la historia reciente y de la memoria histórica en la enseñanza de la historia. Jara (2010, 2012), a su vez, centró su tesis doctoral en el papel de la historia reciente-presente en la formación inicial y en su primer año de docencia de profesores de historia argentinos. Anguera (2012) investigó sobre la construcción del futuro en el alumnado de enseñanza secundaria. Y, finalmente, las tesis de Coudannes (2013) y de Hernández (2013) inciden en la formación del profesorado para la enseñanza de la conciencia histórica y de la temporalidad. Coudannes se centra en el profesorado de secundaria mientras que Hernández lo hace en la formación de maestras de educación infantil. Por su parte, el trabajo de máster de Muñoz (Muñoz y Pagès, 2012) y su tesis doctoral (en curso) y el trabajo de máster de Llusà (2008) y su tesis doctoral (en curso) ponen el énfasis en problemas relevantes de la formación de la temporalidad. Muñoz investiga sobre las relaciones pasado y presente en la enseñanza de la historia según profesores y alumnos. Llusà indaga sobre la contemporaneidad de hechos y procesos históricos ayer, hoy y mañana.

En síntesis, disponemos de reflexión suficiente, de materiales y propuestas curriculares y, además, la investigación ofrece resultados relevantes y esperanzadores, pero la enseñanza de la historia no está en su mejor momento y dentro de ella de la relación pasado, presente y futuro sigue siendo insuficiente. ¿Qué más hemos de hacer para que “la historia que se hace en las escuelas [deje de ser] una espesa historia de museo, que no tiene presente ni futuro (...); útil para aprobar los exámenes pero incapaz de hacer madurar la idea que un joven tiene del mundo” (Deiana, 1997: 28)?

Tal vez sea necesario recurrir de vez en cuando a la propia historia para, alejándonos de los problemas de su enseñanza, aprender a releer nuestros propios textos desde algunos sabios consejos de quienes no tienen entre sus preocupaciones inmediatas la formación de los niños y de los jóvenes o la formación de su profesorado. Es el caso, por ejemplo, de MacMillan (2010). Esta historiadora realiza interesantes reflexiones desde la historia que nos pueden permitir plantear de manera realista y eficaz las relaciones en la enseñanza entre el pasado, el presente y el futuro. Así, por ejemplo, señala que “si miramos demasiado al pasado y enredamos con la Historia, el peligro es que no prestemos la atención suficiente a los problemas arduos de hoy en día” (p. 45). O nos indica que “La historia nos puede ayudar a ser más sabios; también nos puede indicar el posible resultado de nuestros actos. En la historia no encontraremos planos claros que nos ayuden a moldear el futuro tal y como deseamos. Cada acontecimiento histórico es una amalgama única de factores, personas o cronologías. Sin embargo, examinando el pasado podemos obtener ejemplos útiles para saber cómo proceder, y si es probable o no que ocurra algo.” (p. 172)

Para MacMillan, “La historia, si se usa con cuidado, puede presentarnos algunas alternativas, ayudarnos a formular las preguntas que necesitamos hacernos en el presente, y advertirnos de lo que puede fallar”. (p. 173). Algunas de las ideas de MacMillan están detrás de lo que pretendemos investigar como, por ejemplo, la construcción de la contemporaneidad o de la simultaneidad de hechos y procesos históricos.

La contemporaneidad en el aula. Una historia para la comprensión

Múltiples investigaciones han puesto de relieve la importancia del aprendizaje del tiempo histórico y especialmente de alguno de sus conceptos inclusores: cambio y continuidad, causalidad, cronología como base para un correcto desarrollo de la temporalidad y de la consciencia histórica, pero el potencial que atesora el concepto simultaneidad, como uno de los conceptos que estructuran el metaconcepto tiempo histórico, ha sido generalmente olvidado.

La simultaneidad, entendida como la relación temporal según la cual dos o más hechos se consideren sucedidos en la misma unidad de tiempo (Andolfato, G. 2002), no explica por sí sola más que una simple coincidencia temporal, pero el análisis de las múltiples relaciones tejidas entre hechos simultáneos, permite poner en acción un operador temporal más complejo: la contemporaneidad o simultaneidad compleja.

Según Bellver, F. (2001:18) “Es relativamente sencillo enseñar por separado cada una de las partes... pero resulta más complicado mostrar cómo cada una de éstas se armoniza con las restantes para formar un conjunto; en realidad nosotros percibimos el conjunto, y es en el análisis efectuado en el aula donde lo desmenuzamos”.

Por ello, al iniciar el estudio de un determinado periodo, es importante que los alumnos y alumnas lo lleguen a comprender como un todo, es decir, sean capaces de captar globalmente la realidad analizada. Sin embargo, el currículum, los manuales y la mayoría de prácticas docentes, se estructuran de una forma claramente cerrada y fragmentada, de manera que cada unidad es presentada como una unidad autónoma, desvinculada de las unidades anteriores, aunque se ocupen de una misma franja temporal, como si de un archivo de ordenador se tratase.

De esta forma, la realidad compleja del pasado se subdivide en múltiples piezas de un rompecabezas global, que nunca se vuelve a reconstruir. Por lo tanto, no se establecen las necesarias relaciones de contem-

poraneidad entre los diversos ámbitos de una misma realidad: sociedad, economía, arte, tecnología, política... (Contemporaneidad interna) o entre diversas civilizaciones, culturas, territorios o hechos coincidentes temporalmente (contemporaneidad externa).

Como afirma Santisteban, A. (2005:62): “La historia que se enseña en la mayoría de escuelas viene determinada por los contenidos de los libros de texto. No sirve para que el alumnado relacione pasado y presente, y mucho menos para que haga proyecciones de futuro. Por este motivo el alumnado considera que la historia no es útil para su futuro”.

Parece claro que no se puede saber todo y de todas partes, como también es evidente que no se puede enseñar o aprender historia sin seguir un orden determinado, pero el hecho de olvidar las relaciones de contemporaneidad, comporta que el alumnado consiga únicamente un dominio parcial de la cronología, un exiguo nivel en la comprensión del tiempo histórico y en definitiva no le permita desarrollar una verdadera comprensión del pasado y menos aún encontrar sentido a su propio presente.

Parece claro que si en el futuro se pretende interpretar correctamente la realidad del mundo actual, no se podrá entender nuestra estructura social sin relacionarla con la economía, ni ésta con los avances tecnológicos, ni los avances tecnológicos sin relacionarlos con nuestra forma de pensar y entender el mundo. Como tampoco se podrá interpretar correctamente nuestro presente si el análisis se centra únicamente en el mundo occidental y se olvida, por ejemplo, el auge económico de la China, los conflictos en el Próximo Oriente, el choque entre occidente y el mundo islámico, las guerras, la pobreza y la injusticia en África, y tantas otras relaciones que caracterizan la realidad de la primera década del siglo XXI. La cuestión es, si cada uno de estos hechos se analiza de forma separada y compartimentada, de la misma manera que dividimos en temas hoy el estudio de un período concreto del pasado ¿Comprenderán realmente la realidad del mundo actual? o más bien tan sólo tendrán retazos descontextualizados de nuestro mundo.

Reseñas

La escasez de investigaciones, tanto historiográficas como didácticas sobre el tema y la poquísima importancia otorgada por parte de los currículos y de los libros de texto, es preocupante. También lo son las dificultades de los alumnos en el dominio del operador contemporaneidad (así, por ejemplo, en una investigación reciente uno de nosotros comprobó que una tercera parte del alumnado de 4º de la ESO alcanzó un nivel notable del mismo, mientras que otra tercera parte obtuvo unos resultados realmente preocupantes).

Estos resultados ponían de relieve que tradicionalmente hacemos historia basándonos en la sucesión ordenada de hechos, ponemos la trama, pero al no relacionar los hechos simultáneos, no ponemos la urdimbre y por ello, el tejido complejo de cada realidad histórica queda claramente incompleto o sesgado, haciendo imposible la comprensión global.

Por esta razón es importante averiguar cómo se produce el proceso de construcción del pensamiento temporal que capacita a los alumnos y alumnas de secundaria para la identificación y comprensión de la contemporaneidad y valorar la eficacia del dominio de ésta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Por esta razón uno de nosotros, Joan Llusà, está investigando como se forma la temporalidad histórica, y en particular la contemporaneidad, en alumnos y alumnas de la enseñanza secundaria obligatoria. Hasta el momento, se ha pasado a principio del curso 2012-2013 (septiembre de 2012) una encuesta inicial al alumnado de 1º y de 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria ESO (12 y 15 años respectivamente).

La encuesta ha sido planteada a partir de fuentes diversas: imágenes, noticias, historias de vida, frisos cronológicos... que abarcan los distintos ámbitos: sociedad, economía, política, tecnología, arte... para establecer la situación de partida de los alumnos en relación con el dominio de la contemporaneidad, al inicio de la secundaria obligatoria en el primer caso y al iniciar del último curso en el segundo.

La encuesta, planteada de forma cualitativa, pretende analizar la cuestión a partir de 4 niveles de complejidad creciente en el dominio del operador: Identificar, relacionar, explicar y aplicar. Estos niveles se establecieron en base a la Taxonomía de Bloom (Anderson & Krathwo, 2000) y de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

Este instrumento se complementó a partir de diversos Focus Group con los alumnos de primero, que permitirán profundizar en cuestiones poco desarrolladas o poco claras.

La asignatura de historia de ambos cursos se ha programado de forma que partiendo del currículum en vigor permita llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia desde la contemporaneidad. Además, durante el proceso se ha recopilado información de distintas secuencias desarrolladas (una por trimestre) por los alumnos de cuarto de la ESO, con la intención de poder analizar el proceso de construcción de la contemporaneidad.

Finalmente durante el mes de junio, último mes del curso escolar, se ha aplicado una encuesta cualitativa final a los alumnos y alumnas de cuarto, complementada con diversas entrevistas individualizadas, con la intención de determinar la progresión en el dominio de la contemporaneidad y por extensión de la comprensión histórica.

Los resultados del cuestionario inicial han permitido determinar un escaso dominio del operador contemporaneidad en los alumnos de primero de la ESO, de manera que tan sólo en el primer nivel, basado en la capacidad de identificación de hechos simultáneos, han obtenido valores aceptables, especialmente si se trataba de hechos próximos territorialmente, geográficamente o vinculados a su propia vida, mientras que en los niveles de mayor complejidad, como son la capacidad de relacionar hechos simultáneos o de explicar una determinada realidad a partir de estas relaciones, únicamente un porcentaje inferior al 20 % fueron capaces de desarrollarlos coherentemente.

Reseñas

El último nivel, es decir la capacidad de aplicación a otra realidad histórica, se contempló en la encuesta a partir de una proyección de futuro y los resultados no fueron mejores que en los dos niveles inferiores, de forma que si bien eran capaces de imaginar un futuro posible, lo hacían más desde la imaginación y la creatividad que desde la proyección de la información seleccionada previamente de nuestro presente.

Los distintos focus Group permitieron confirmar los resultados de la encuesta inicial y comprobar las enormes dificultades de los alumnos en el dominio de la simultaneidad y de los distintos operadores temporales.

Esta realidad no difiere de las afirmaciones que Asensio, Carretero y Pozo, J.L. (1989: 116) hicieron hace ya algunos años: “Las dificultades de los alumnos radican antes de la finalización de la secundaria obligatoria en todos los niveles: en la cronología y el conocimiento de las fechas, con un bajo dominio de la datación y del establecimiento de relaciones entre ellas, en la comprensión de la duración, en la representación del tiempo histórico y en la identificación de las nociones más complejas de cambio y causalidad”.

La información obtenida permite confirmar que los alumnos y alumnas ordenan sistemáticamente los hechos de forma cronológica de más antiguo a más moderno y que esta ordenación la realizan a partir de la forma como se ha desarrollado en el aula. Su ordenación temporal corresponde al orden del discurso.

A título de ejemplo, una alumna de 1º a la que se le pidió ordenar distintos hechos de forma temporal, pretendía situar el paleolítico después de la Guerra Civil española. Al preguntarle la razón, explicó que al final del curso anterior habían dado en clase la Guerra Civil y que al comenzar el presente curso empezamos por el Paleolítico.

Así pues, como afirma Mattozzi, I. (2007:3), “Los alumnos tienen la tendencia a considerar el orden del discurso como orden temporal, no logran darse cuenta de las relaciones de contemporaneidad, y no saben reestructurar las informaciones que encuentran en diferentes textos”.

La encuesta inicial de los alumnos de 4º de la ESO mostraba una mejora en el porcentaje de alumnos capaces de identificar y de relacionar hechos simultáneos, pero no de forma ostensible. Así, obtenían mejores resultados en los hechos más alejados en el tiempo y en el espacio que los alumnos de 1º y eran capaces de realizar un número mayor de relaciones justificadas, pero más del 50% demostraba un escaso nivel de explicación y menos aún de aplicación a otra realidad.

Tanto en un curso como en el otro no se obtuvieron diferencias significativas de género. Sólo se han observado diferencias algo superiores entre las alumnas en el nivel de explicación y en los alumnos en el de relación.

Donde sí se han podido apreciar unos resultados muy dispares ha sido entre los alumnos y alumnas de un nivel familiar y sociocultural alto y los de un nivel mediano-bajo, siendo muy superiores los de los primeros respecto a los segundos en todos los niveles.

El trabajo sistemático a lo largo del curso a partir de actividades que permitieran el desarrollo de la contemporaneidad -frisos cronológicos múltiples, mapas de contemporaneidad, establecimiento de relaciones de simultaneidad y causalidad...- ha permitido progresivamente trabajar los distintos niveles en la adquisición y dominio del operador contemporaneidad.

Los resultados obtenidos de la primera intervención, “Análisis de la realidad española actual” donde era necesario identificar noticias simultáneas de nuestro presente, relacionarlas justificadamente y finalmente explicar nuestra realidad a partir de éstas, fueron extraordinariamente satisfactorios incluso para aquellos alumnos y alumnas que habitualmente presentan mayores dificultades académicas.

La segunda intervención, correspondiente al segundo trimestre, implicaba un nivel de exigencia muy superior, dado que a partir del desarrollo de un friso cronológico de la historia de España de 1808 a 1931, los distintos grupos, tenían que escoger una fecha o período concreto, bus-

Reseñas

car los hechos más relevantes sucedidos a nivel español e internacional en ese momento y relacionarlos para explicar de forma completa esa realidad histórica.

Los resultados fueron desiguales, especialmente por la dificultad de encontrar hechos relacionables en algunas fechas, pero de manera general fueron capaces de reconstruir episodios de la historia de España y Universal a partir de las relaciones entre los distintos acontecimientos históricos.

La tercera intervención, desarrollada en el tercer trimestre, tenía por objetivo analizar, a partir de gráficos, el boom económico de España y la crisis económica posterior (2000-2013), así como sus consecuencias políticas, económicas y sociales. Posteriormente realizar el mismo análisis de los años 20 y 30 del siglo pasado para grabar un pequeño documental comparativo de ambos momentos históricos y finalmente desarrollar posibles soluciones y perspectivas de futuro.

Los resultados de la misma han sido realmente sorprendentes. Han mostrando de forma general una gran capacidad de análisis de dos realidades históricas distintas relacionando los diversos ámbitos entre sí para explicarlas globalmente y, a su vez, una excelente capacidad de comparación entre hechos alejados temporalmente, para finalmente proyectar el aprendizaje a un futuro próximo o posible.

La actividad final ha consistido en una encuesta que reproducía 3 de las 5 actividades de la encuesta inicial. Únicamente dos de ellas se modificaron pero de forma que permitiesen igualmente valorar la capacidad de los alumnos de identificar, relacionar, explicar y aplicar a otro contexto.

Los resultados, provisionales aún, muestran una ostensible mejoría de la mayoría de alumnos y alumnas en la capacidad de identificación de acontecimientos simultáneos e igualmente manifiestan una mayor destreza en el establecimiento de relaciones entre los hechos, pero es en la capacidad de explicación a partir de las relaciones de contemporaneidad donde se aprecia una mayor progresión.

En relación con la capacidad de proyección a otra realidad histórica, la encuesta final presentaba mayor dificultad que la inicial, en cuanto se les pedía que aplicasen, no al futuro, sino a un periodo concreto de la historia de España: La Segunda República, el mismo sistema de trabajo.

En este caso, un número reducido de alumnos y alumnas ha sido capaz de relacionar correctamente las imágenes, textos, caricaturas... dadas para explicar de forma completa y coherente este período histórico.

Sin embargo, los resultados finales ponen de manifiesto una mejoría considerable por parte de la mayoría del alumnado en relación con el dominio del operador contemporaneidad, así como de su capacidad de interpretación y explicación histórica.

Esta forma de enseñar y aprender historia rompe con el tradicional sistema cronológico, basado únicamente en la sucesión y la periodización histórica, para sumergir al alumnado en una historia realmente comprensiva, capaz de dar sentido al aprendizaje de la misma y convertirla en un instrumento realmente útil de transformación social.

Como afirma Guibert, M. E. (1994:16) “La comprensión de la temporalidad y del tiempo histórico en los alumnos posibilita el desarrollo de su sentido de la historicidad y permite ayudarlos a la comprensión significativa de su vida personal, de su identidad y de la sociedad en la que viven”.

A su vez, permite romper con el eurocentrismo vigente en la enseñanza de la historia para dar protagonismo a una historia global, más acorde con el mundo en el que nos toca vivir, un mundo de alta velocidad, globalizado, incierto y complejo.

La gran dificultad en los niños y adolescentes para la adquisición y dominio de una temporalidad basada en una concepción factual y política de la historia es cierta tal y como afirmaron Asensio, Carrretero y Pozo, J.L. (1989: 115): “Hasta los 15 o 16 años, los jóvenes sólo demuestran tener visiones estáticas de la historia y una imagen de las diversas reali-

dades del mundo, organizadas de forma estanca, sin conexión entre sí”. Sin embargo, cada día son más las voces desde campos y ópticas diversas que abogan, por un lado, por el establecimiento de un currículum temporal propio (Mattozzi, Calvani, Bodei, Pagès, Santisteban,...) que de forma transversal desde el inicio de la escolaridad obligatoria, y de forma secuenciada, potencie la adquisición y dominio de los distintos operadores temporales y, por otro lado, de nuevas propuestas didácticas aplicadas en el aula. (Andolfato, Gigli, Carrizo,...) que permitan su desarrollo de forma innovadora.

En cualquier caso unos y otros tienen por objetivo superar las dificultades actuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la cronología, del tiempo histórico y conseguir unos niveles adecuados de comprensión histórica en el conjunto del alumnado que lo capacite para una comprensión real de la historia.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia partiendo de la comprensión de la contemporaneidad, permite en primer lugar mejorar la comprensión del pasado, poniendo de relieve las múltiples interacciones en el seno de cualquier sociedad y las múltiples relaciones de ésta con otras realidades que comparten “un mismo tiempo”.

En segundo lugar, permite romper con la interpretación histórica parcializada, fragmentada y compartimentada, básicamente organizada en un enfoque cronológico clásico, demasiado común aún en nuestras aulas, para avanzar hacia una historia global. Una historia capaz de superar el eurocentrismo vigente y abrir las puertas a la historia de todos.

En tercer lugar, fomenta la comprensión de la globalidad y la complejidad de nuestro pasado y, en consecuencia, facilita la comprensión de nuestro presente, más complejo y global que nunca.

En cuarto lugar, se muestra como un instrumento realmente útil para la formación de la conciencia histórica del alumnado, de manera que permita proyectar posibles futuros más justos, más igualitarios y más libres.

Es cierto que todos los docentes disponemos de un tiempo muy limitado para desarrollar el enorme volumen de contenidos establecidos en los programas de historia, pero continuar enseñando sin el establecimiento de las relaciones de contemporaneidad y por tanto, de forma aislada y compartimentada, sólo nos permite cubrirlos, pero no enseñarlos y, a nuestros alumnos, memorizarlos, pero no comprenderlos.

Como afirma Stone Wiske (1999: 48-49): “Se trata de descubrir un tema, no de cubrirlo. La finalidad es la comprensión, no la acumulación de información aislada”.

En definitiva, la enseñanza de la historia a partir de la contemporaneidad posibilita una forma distinta de enseñar historia, una historia que pretende ser realmente comprensiva y no basada exclusivamente en la memoria. Una historia que realmente ha de cumplir su razón de ser, un instrumento eficaz para la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la preparación de nuestros jóvenes para la construcción del futuro que todos deseamos.

Es evidente que queda mucho trabajo por hacer, que nada está resuelto y que un estudio de caso como éste, no permite ser generalizable, pero la presente investigación, pone su granito de arena en la investigación didáctica de las ciencias sociales sobre una cuestión poco o nada trabajada, abre la puerta para futuras investigaciones en la búsqueda de nuevas fórmulas de enseñar y aprender historia y finalmente permite la autoevaluación de la propia práctica docente, buscando una praxis mejor y más efectiva.

Una investigación en consonancia con las investigaciones realizadas por GREDICS que permite, una vez más, señalar la importancia de la temporalidad en el aprendizaje histórico si queremos que nuestra ciudadanía se comprenda en la historicidad y se convierta en protagonista del único tiempo que puede construir, el futuro.

Bibliografía

- ANDOLFATO, G. (2002) “La contemporaneità. La storia comme discorso costruito mediante operatori”. Quaderno N° 13-14- Insegnare la storia médiévale perle Scóle Medie e Superiori. N° 33. Suplemento-I viaggi di Erodoto.
- ANGUERA, C. (2012). El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària. Tesi doctoral. Programa de doctorat. Didàctica de la Història, la Geografia i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona, Direcció: Antoni Santisteban
- BOLLO DE ROMAY, P.; BENZRIHEM, L. (1963). *La historia en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Eudeba, Colección, La escuela en el tiempo.
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J.L. (1989). “La comprensión del tiempo histórico”. En *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid. Aprendizaje Visor.
- BELLVER, a. (2001). El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO .Zaragoza. Edelweis.
- COUDANNES, M. (2013). La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso. Programa de doctorat. Didàctica de la Història, la Geografia i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Direcció: Joan Pagès Blanch
- DEIANA, G. (1997). *Io penso che la storia ti piace. Proposte didattiche della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli.
- GONZÁLEZ, P. (2008). Los profesores y la historia argentina. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires. Tesis doctoral. Programa de Doctorat en didáctica de les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona, Direcció: Joan Pagès

- GUIBERT, M. E. (1994). Tiempo y tiempo histórico. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura.
- HENRÍQUEZ, R. (2008). El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica. La construcción narrativa del pasado y la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes en Catalunya. Tesis doctoral. Programa de doctorat en didáctica de les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona, Direcció: Joan Pagès Blanch
- HENRÍQUEZ, R. (2009). Aprender la historia ajena: el aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, nº 8, 45-54.
- HERNÁNDEZ CERVANTES, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. Programa de doctorat. Didáctica de la Història, la Geografia i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Direcció: Joan Pagès Blanch`
- MATTOZZI, I. (2007). Investigación sobre el tiempo y la enseñanza de la historia. Del tiempo biográfico a los tiempos del mundo histórico. Barcelona. Mesa de Investigación de la didáctica. Seminario: Taula d'història. El valor social de la història. UB.
- JARA, M. A. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Tesis doctoral. Programa de doctorat en didáctica de les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona, Direcció Antoni Santisteban
- JARA, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudios de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación, nº 11, 15-29

Reseñas

- LLUSÀ SERRA, J. (2008). Una altra història és possible? El problema de la comprensió de la contemporaneïtat o simultaneïtat dels esdeveniments històrics. Trabajo final de investigación. Programa de doctorado en Didáctica de las ciencias sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Direcció: Joan Pagès
- MacMILLAN, M. (2010). Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia. Barcelona. Ariel
- MUÑOZ, E.; PAGÈS, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. Clío & Asociados. La Historia enseñada, nº 16, 11-38
- PAGÈS, J. (1999) “El tiempo histórico”. A. Benejam, P.; Pagès, J. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria. Barcelona. Horsoci-ICE- UAB.
- SANTISTEBAN, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les ciències Social. Tesi doctoral UAB. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Universidad Autónoma de Barcelona. Direcció: Joan Pagès.
- SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de Investigación* nº 6, 19-29
- STONE WISKE, M. (1999) (compiladora). La enseñanza para la comprensión-vinculación entre la investigación y la práctica-Barcelona. Paidós.

Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate⁵

Sandra Patricia Rodríguez Ávila⁶

RESUMEN

Este artículo presenta una aproximación descriptiva a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia a partir de los criterios normativos y políticos definidos por el Estado colombiano y propone algunos debates en relación con la financiación, administración y gestión de los programas académicos; la relación entre la educación superior, los otros niveles del sistema educativo colombiano y el medio social; la pertinencia de la formación de profesores en ciencias sociales y en historia y los aspectos académicos de los programas.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, políticas educativas, enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza de la historia

⁵ Este artículo hace parte de las reflexiones presentadas en el panel *formación del Profesor en Historia* realizado durante las *XIV Jornadas Nacionales y III Internacional de Enseñanza de la Historia* en la Ciudad de Río Cuarto (Argentina) entre el 7 al 9 noviembre de 2012.

⁶ Candidata a doctora en Historia (Universidad Nacional de Colombia), Magister en Educación con énfasis en historia de la Educación y la Pedagogía (Universidad Pedagógica Nacional), Licenciada en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional vinculada al grupo de investigación *Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales*, a la línea de la Maestría en Estudios Sociales *Memorias, identidades y actores sociales* y a la línea de proyecto pedagógico de la LEBECS *Formación política y construcción de memoria social*. Correo electrónico: srodriguez@pedagogica.edu.co

ABSTRACT

This paper presents a descriptive approach to teacher training in social sciences and history, starting from political and normative criteria as defined by the Colombian state and suggests some discussion with regard to financing, administration and management about academic programs, the relationship between higher education, other levels of from the Colombian educational system and social environment, the relevance of teacher training in social sciences and history, academic aspects of the programs.

KEY WORDS

Training of teachers, educational policies social science teaching, teaching history

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en el ámbito universitario colombiano se define por las reformas educativas que se han adelantado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde los años noventa y por las dinámicas normativas y académicas de los programas de formación que en cada institución han establecido criterios curriculares, planes de estudio, perfiles profesionales y orientaciones para el desarrollo de los procesos de investigación educativa y práctica docente. En este contexto político y normativo hemos desarrollado procesos de Acreditación y Registro Calificado de programas universitarios que en la actualidad constituyen el horizonte de acción de las unidades académicas. Aunque las actividades correspondientes a estos procesos se convirtieron en responsabilidad del cuerpo de profesores, en muchas ocasiones su desarrollo no supera el ámbito administrativo y en pocos casos se analizan sus implicaciones en el sentido de la formación, en los contenidos de los programas, en los proyectos de práctica e investigación y en la responsabilidad social y política que implica la formación de licenciados. En la perspectiva de aportar a este debate, propongo un balance descriptivo de la situación de los programas de formación de profesores

(características generales y propuestas formativas) y delimitó algunas problemáticas que se enfrentan en la actualidad en el proceso formativo. Estas reflexiones buscan poner en discusión los esquemas administrativos que se han privilegiado para valorar las actividades académicas propias de los programas de formación de profesores en ciencias sociales y en historia.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

En 1991 Colombia promulgó una nueva Constitución Política como resultado de una Asamblea Nacional Constituyente conformada por setenta delegatarios de distintos sectores políticos y sociales. Así se inició un nuevo ordenamiento normativo que aunque definió nuevas herramientas jurídicas para la defensa de los derechos fundamentales y la participación directa en la toma de decisiones políticas, confinó en las lógicas del mercado la satisfacción de los derechos económicos y sociales básicos (Ahumada, 1998; Cruz, 2010 y Uprimny & Rodríguez, 2005). En este marco político se inscriben las normas que regulan la formación de educadores desde los años noventa desde las cuales se establece la Acreditación Previa y los mecanismos de asesoría de los programas académicos como mecanismo para mantener el mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los docentes.⁷ Al finalizar los años noventa el MEN conformó un Sistema Nacional de Formación de Educadores (SNFE)⁸ que se fundamentó en los cuatro pilares de la educación

⁷ Estas normas proponen finalidades formativas orientadas por indicadores de calidad e investigación que deben desarrollarse en “los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”, establecen el principio de corresponsabilidad de los educadores en su formación, los criterios de profesionalización, titulación y escalafón de los docentes y las instituciones de formación en educación (universidades, instituciones de educación superior con facultades de educación, unidades académicas de formación profesional en posgrado y actualización y escuelas normales, (Ley General de Educación (LGE), art. 112).

⁸ Este sistema está conformado por las instituciones, programas, métodos, procesos y conceptos que de la formación docente, por las instancias gubernamentales y no gubernamenta-

propuestos por la UNESCO para enfrentar el siglo XXI (UNESCO, 1996) y justificó su conformación en los resultados del estudio realizado por la “Comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo”⁹ la cual mostró como aspectos problemáticos la sobreoferta de títulos para un solo nivel educativo, la calidad desigual de los programas académicos y la valoración diferencial de las instituciones de formación (Amaya, 1997).¹⁰ El SNFE se propuso desarrollar los criterios políticos derivados de la LGE mediante la expedición del Decreto 272 de 1998 que reglamentó requisitos, principios de funcionamiento y nomenclatura de los títulos de los programas en educación ofrecidos por universidades e instituciones universitarias.¹¹ Aunque fue derogado por reglamentaciones posteriores¹², asuntos referidos a titulación, niveles educativos, duración, modalidades y procesos de Acreditación, se mantienen en la actualidad de acuerdo con las disposiciones de este decreto.

Frente a la titulación y los niveles educativos se definieron énfasis en los niveles del sistema educativo (preescolar, educación básica y educación media), en áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias y en modalidades de atención (educación formal y no formal). Los programas dirigidos a la formación de educadores para la educación básica debían articular los ciclos de primaria y secundaria, otorgar títulos con

les que se ocupan de la educación, por las normas y regulaciones legales, sociales y académicas y por los procesos y mecanismos de investigación, información, evaluación, acreditación y financiación (MEN, 1998: 13).

⁹ La instaló el presidente Cesar Gaviria en 1993 para establecer los retos que Colombia enfrentaría en el siglo XXI.

¹⁰ La Comisión identificó deficiencias en investigación, inversión, confrontación con pares y articulación con instituciones de postsecundaria. Además encontró una expansión cuantitativa sin criterios de calidad y sin el uso de tecnologías, unas valoraciones salariales generadas por la segmentación del sistema universitario (valoración del profesional por la institución que emite su título) y una excesiva diversificación de programas que no respondían a las necesidades del país.

¹¹ En el mismo periodo se promulgó el Decreto 3012 de 1997 que reguló las Escuelas Normales Superiores.

¹² Ver: Decretos 2566 de 2003 y 1295 de 2010.

la denominación "Licenciado en Educación Básica" y precisar en el título las áreas definidas por la LGE.¹³ Para la formación de profesores en historia los programas se ofrecieron orientados al grupo de áreas de "ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia", por tal razón el mayor número de programas que se ofrece en la actualidad se denomina Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS).

Según datos proporcionados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN, de los 120 programas de licenciatura en el área de ciencias sociales ofrecidos entre 1998 y 2012 se encuentran activos 29 (Tabla 1). De las 16 instituciones del sector oficial nueve mantienen activos programas de LEBECS, una nacional, seis regionales y una local. La mayoría de sedes se encuentran en las capitales de departamento y solamente dos programas se ofrecen en ciudades intermedias. La U del Valle es la única universidad pública que mantiene dos licenciaturas en Historia. Cinco universidades regionales mantienen programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y una de ellas optó por enfatizar la formación en ética, desarrollo y paz (Tabla 2). De las 8 instituciones del sector privado, cuatro ofrecen LCS, dos ofrecen LEBECS y una ofrece un programa con énfasis en etnoeducación. La mayoría de las sedes se encuentran en Bogotá D.C. y ciudades capitales de departamento y solamente se registra un programa en una ciudad intermedia (Tabla 3).

¹³ Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales para la educación básica comprenden el 80% del plan de estudios y son los siguientes: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística y cultural (Ley 397/1997); educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas y tecnología e informática.

Tabla 1. Número de programas por título otorgado

Programa	Nº	Sector Oficial	Sector Privado
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales	12	10	2
Licenciatura en Ciencias Sociales	11	6	5
Licenciatura en Historia	2	2	
Licenciatura en Filosofía e Historia	1		1
Licenciatura en Ciencias Sociales con Énfasis en Educación Básica	1	1	
Licenciatura en Ciencias Sociales, Ética, Desarrollo y Paz	1	1	
Licenciatura en Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales	1		1
Total de programas activos en el año 2012	29	20	9

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN. 2012

Tabla 2. Programa de formación en las Instituciones de Educación Superior Oficiales

Progr.	Nombre	Registro calificado	Lugar	Modalidad	Duración
LEBECS	U del Magdalena	03/16/2005 (7 Años)	Santa Marta (Magdalena)	Distancia-T	10
LEBECS	UPN	07/05/2012 (4 Años)*	Bogotá D.C	Presencial	10
LEBECS	U de Córdoba	12/27/2010 (7 Años)	Montería (Córdoba)	Presencial	8
LEBECS	U de Antioquia	11/23/2007 (4 Años)*	Medellín (Antioquia)	Presencial	10
LEBECS		01/21/2009 (7 años)	Sta Fe de A (Antioquia)	Presencial	12
LEBECS	U de Nariño	04/16/2010 (7 Años)	Pasto (Nariño)	Presencial	10
LEBECS	U Distrital Francisco José de Caldas	04/27/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	10

Progr.	Nombre	Registro calificado	Lugar	Modalidad	Duración
LEBECS	U de Cundinamarca-UDEC	03/10/2011 (7 Años)	Fusagasugá (C/marca)	Presencial	10
LEBECS	U del Valle	06/21/2000 (12 Años)	Cali (Valle Del Cauca)	Presencial	10
LH		06/11/2009 (4 Años)*	Cali (Valle del Cauca)	Presencial	10
LH		10/02/2007 (7 Años)	Buga (Valle del Cauca)	Presencial	10
LEBECS		Unidad Central del Valle del Cauca	N/A	Tuluá (Valle Del Cauca)	Distancia-T
LCS	U de la Amazo- nia	05/11/2011 (7 Años)	Florencia (Cauquetá)	Distancia-T	9
LCS		05/11/2011 (7 Años)	Florencia (Cauquetá)	Presencial	9
LCS	U del Atlántico	07/13/2011 (7 Años)	Barranquilla (Atlántico)	Presencial	8
LCS	U del Tolima	02/08/2011 (7 Años)	Ibagué (Toli- ma)	Presencial	10
LCS	UPTC	11/23/2007 (6 Años)*	Tunja (Boyacá)	Presencial	10
LCS	U de Caldas	10/13/2011 (4 Años)*	Manizales (Caldas)	Presencial	10
LCSEEB	U del Quindío	04/16/2010 (7 Años)	Armenia (Quindío)	Distancia-T	10
LCSEDP	Instituto Uni- versitario de la Paz	04/06/2011 (7 Años)	B/bermeja (Santander)	Presencial	10

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN. 2012

Tabla 3. Programa de formación en las Instituciones de Educación Superior Privadas

Programa	Nombre	Registro calificado	Lugar	Modalidad	Duración
LEBECS	Fun U Católica Lumen Gentium	10/18/2011 (7 Años)	Cali (Valle)	Presencial	10
LEBECS	U Libre	12/20/2010 (7 Años)	Socorro (Santander)	Presencial	10
LCS	Politécnico Gran-colombiano	10/18/2011 (7 Años)	Bogotá D.C	Distancia-V	9
LCS	U La Gran Colombia	08/31/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	10
LFH		08/06/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	10
LCS	U Santiago De Cali	11/22/2010 (7 Años)	Cali (Valle del Cauca)	Presencial	10
LCS	U Antonio Nariño	11/26/2010 (7 Años)	Bogotá D.C	Presencial	8
LCS	U Autónoma Latinoamericana-UNAULA-	04/25/2011 (7 Años)	Medellín (Antioquia)	Presencial	8
LEECS	U Pontificia Bolivariana	02/08/2011 (7 Años)	Medellín (Antioquia)	Distancia-T	11

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del MEN. 2012

Con respecto a la duración y modalidad de los programas se dispuso que los planes de estudio pasaran de 8 a 10 semestres académicos en la modalidad presencial diurna y 12 en modalidades nocturna, semipresencial y a distancia (Decreto 272/1998, art. 8). 19 de los programas activos contemplan 10 semestres, 5 mantienen estructuras curriculares de 8 semestres y 5 contemplan entre 9 y 12 semestres de duración. 23 de estos programas se ofrecen en la modalidad presencial y solamente 6 en la modalidad de educación a distancia. De estos últimos uno se ofrece en un soporte virtual y los otros mantienen la estructura tradicional de la educación a distancia. Un elemento adicional derivado de la LGE que se inició en 1998 con la aplicación del Decreto analizado y mantuvo

en la normatividad posterior es el relacionado con los procesos de Acreditación. La primera fase de este proceso consistió en la Acreditación Previa otorgada por el MEN, a partir de un concepto favorable que debía ser emitido por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para los programas de pregrado, maestría y doctorado en educación. A partir de la expedición del Decreto 2566 de 2003 la Acreditación Previa para programas en educación desapareció y se estableció para todos los casos a partir de la verificación de condiciones mínimas de calidad que regularon los programas a partir de criterios administrativos y financieros, mecanismos de intervención social y producción investigativa y principios académicos de normalización del currículo (estandarización al sistema de créditos).

Al homologar la Acreditación Previa al registro calificado los programas del SNFE quedaron inscritos en las exigencias del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) creado para garantizar el cumplimiento de “los más altos requisitos de calidad (Ley 30/1992, art. 53).” Este sistema está conformado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), las instituciones que optan por la Acreditación, la comunidad y el CNA que se encarga de la gestión del Sistema (Decreto 2904/1994, art. 2). Entre 1994 y 2005 se crearon las condiciones normativas¹⁴ para el funcionamiento el SNA con los programas académicos que conducen a título de pregrado, posteriormente se llevó a cabo con las instituciones de educación superior y recientemente se realiza con los programas de doctorado. El pilar conceptual de este sistema es *la calidad de la educación superior* definida por el CNA de la siguiente manera:

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distan-

¹⁴ Ver: Decreto 2904 de 1994 y Acuerdos 04 y 06 de 1995, 001 de 2000 y 02 de 2005 emitidos por el CESU.

cia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (CNA, 2006: 26).

En la base de esta estructura piramidal están los programas que cumplen con los estándares mínimos de calidad (Registro Calificado) y en una gradación expresada en años hasta la cúspide están los programas que certifican excelencia académica (Acreditación de Alta Calidad). Este reconocimiento público lo otorga el MEN después de cumplir un extenso proceso de evaluación en el cual intervienen el programa, la institución, el CNA y un grupo de Pares Académicos, su carácter es temporal y su renovación requiere iniciar nuevamente el ciclo de evaluación.¹⁵ De este modo la Acreditación de programas y de instituciones de educación superior se convirtió en una política sostenida desde mediados de los años noventa y todas las actividades asociadas al desarrollo de procesos de autoevaluación se han institucionalizado en unidades de gestión académica encargadas de las funciones de autoevaluación, aseguramiento de la calidad y Acreditación Institucional. En el caso de la formación de profesores en Historia o en Ciencias Sociales, de los 29 programas activos, 5 obtuvieron Acreditación de Alta Calidad entre 2007 y 2012 y los programas restantes obtuvieron renovación de su

¹⁵ El proceso se constituye de tres etapas: *la autoevaluación*, que realizan las instituciones o programas académicos a partir de un conjunto de criterios, características e indicadores definidos por el CNA que requiere la participación de los miembros de las unidades académicas; *evaluación externa o evaluación por pares*, que a partir de la autoevaluación, verifica sus resultados y formula un juicio acerca de la calidad del programa o la institución y la *evaluación final del CNA* a partir de los resultados de las dos etapas anteriores (CNA, 2006: 28). Para la Renovación de este reconocimiento además de la extensa información aportada en el primer proceso, se debe preparar un balance actualizado del Programa vigente, exponer los mecanismos, procedimientos e instrumentos empleados en los procesos de autoevaluación y autorregulación y presentar una conclusión global acerca de la calidad del Programa, tomando como referente el último proceso de autoevaluación. En esta fase se contrasta el informe del proceso previo de autoevaluación, el informe de los pares académicos y los resultados de la autoevaluación realizada para la renovación de la Acreditación de Calidad.

registro calificado por siete años, 10 en el año 2011 (6 estatales y 4 privadas), 9 en el año 2010 (4 estatales y 5 privadas) y 4 entre los años 2009 y 2000. Este sistema de acreditación coincide en su concepción y procedimientos con los que se llevan a cabo en otros países y está en concordancia con la dinámica internacional, “su propósito es controlar y asegurar la calidad de la educación superior, permitiendo proteger a los “clientes” (estudiantes) y a los proveedores de educación superior de aquellas instituciones que mantienen prácticas de enseñanza y administración que no cumplen con las exigencias mínimas de calidad (Scheele & Brunner, 2009: 4).”

2. LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN VIGENTES¹⁶

Durante los años noventa los programas de formación de docentes fueron analizados y sometidos a un importante debate en el cual participaron el MEN, la “Comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo”, el CNA, las Facultades de Educación y varios investigadores independientes. Desde distintos sectores se diagnosticó una baja calidad académica expresada en los pocos controles ejercidos por el Estado a la oferta de programas profesionales, en la escasa fundamentación e investigación pedagógica, en el poco rigor de las instituciones formadoras de docentes y en el bajo reconocimiento social y profesional de los maestros (CNA, 1998: 9). En los planes de estudio los análisis mostraban una separación entre el saber pedagógico, el saber sobre las ciencias y el saber objeto de enseñanza y una separación entre investigación y docencia y entre teoría y práctica, lo cual conducía a una formación de docentes profesionales más que a la formación de investigadores e intelectuales en el campo pedagógico (Amaya, 1997). A partir del Decreto 272 de 1998 se buscó superar las situaciones problemáticas encontradas en los diferentes estudios y se definieron objetivos y principios genera-

¹⁶ Este apartado se realizó con el apoyo en la recolección de información de Paola Álvarez (monitora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional).

les para los programas de pregrado y postgrado en educación, en la perspectiva de lograr mayores niveles de calidad. También se buscó que los profesionales en educación construyeran ambientes y situaciones pedagógicas que permitieran la comprensión y transformación de su realidad mediante el desarrollo de una actitud investigativa en los campos de la pedagogía y la didáctica y que mantuvieran una actitud abierta y crítica que les permita “el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua (Decreto 272/1998, art. 3)”. El CNA elaboró una serie de criterios y procedimientos a los cuales se acogieron todos los programas de formación profesional de docentes entre 1998 y 2000. Los programas que en los dos años posteriores a la promulgación de la norma no lograban la Acreditación Previa no podrían “continuar prestando el servicio de formación de educadores (Decreto 272/1998, art. 16).”

Los contenidos del currículo se orientaron por lo que se denominó los *núcleos del saber pedagógico, básicos y comunes*: educabilidad,¹⁷ enseñabilidad,¹⁸ estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos y las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales.¹⁹ También se consideraron como criterios, la formulación de ejes transversales según los núcleos y énfasis de cada programa y la institucionalización con asignación de horas para los docentes, publicaciones y conformación de redes académicas. Los programas vigentes contemplan estos principios en la proyección profesio-

¹⁷ Estudio del ser humano como sujeto de la educación en relación con teorías del aprendizaje y sentidos de la formación (Calvo, 2004). En algunas posturas se valida esta categoría para la formación en competencias en el contexto universitario (Muñoz & Muñoz, 2006).

¹⁸ Comprende el currículo, la didáctica, la evaluación, el manejo de TICs y el dominio de la segunda lengua.

¹⁹ Estos núcleos buscaban la construcción de criterios de identidad en la formación docente (CNA, 1998).

nal que ofrecen a sus estudiantes, en la estructura curricular, en las prácticas pedagógicas y en las dinámicas investigativas.

Con respecto a la *proyección profesional* se aprecian cuatro énfasis en los objetivos y perfiles profesionales analizados: El primero orientado a formar licenciados que comprendan la realidad desde una perspectiva histórica y desde los enfoques interdisciplinarios de las Ciencias Sociales a partir de una sólida fundamentación epistemológica, investigativa, pedagógica, ética y política; el segundo busca formar profesionales que integran elementos conceptuales, metodológicos y pedagógicos para formular proyectos de investigación o innovación en los escenarios escolares y comunitarios que respondan a las necesidades de esas comunidades o para enfrentar las realidades sociales de sus entornos; el tercero enfatiza en la adquisición de herramientas para reflexionar sobre la práctica profesional y transformar la realidad social; y el cuarto se propone formar en competencias propias del área, en competencias pedagógicas y de la profesión docente y en competencias ciudadanas.

Como puede verse la definición del perfil profesional está inscrita en los principios que las proyecciones políticas y normativas trazaron para la educación superior, de tal modo que los profesores de ciencias sociales y de historia deben cumplir con un amplio espectro de tareas que van del espacio escolar al espacio comunitario en un despliegue de proyectos de innovación e investigación y se espera que todo esto se logre con el desarrollo de competencias y de herramientas de reflexión. Como perfiles profesionales los objetivos de los programas coinciden con un “deber ser” de la profesión docente, sin embargo sería importante alimentar estos propósitos con estudios que nos permitan comprender el ámbito laboral de los egresados de los programas de formación de docentes y los alcances que tiene en el ejercicio profesional, la formación complementaria y la reelaboración de expectativas profesionales una vez se adquiere el título de licenciatura.

En el caso de las LEBECS la *estructura curricular* de los programas está organizada por periodos académicos semestrales²⁰ por áreas generales y profesionales²¹ y por ciclos o áreas de formación. Esta última estructura es la más compleja, se lleva a cabo de manera progresiva durante los periodos académicos que dura el programa y expresa distintos momentos de la formación: uno básico o de fundamentación y otro avanzado de profesionalización o profundización en las áreas específicas de la formación de docentes en ciencias sociales o en historia o en el momento de formulación de los proyecto de investigación o innovación y de realización de los trabajos de grado.²² Además de la ordenación por ciclos o áreas los planes de estudio se organizan por campos de formación o ejes temáticos en los que se incluyen los núcleos del saber pedagógico, la formación específica en ciencias sociales y en historia y los espacios académicos propios de cada institución. Algunos programas ubican entre los núcleos del saber pedagógico y los núcleos del saber específico de las ciencias sociales, un núcleo de integración donde se sitúa la didáctica; así ocurre en la LEBECS de la U de Antioquia porque se considera que "... en este Campo es donde el maestro en formación establece un diálogo con los distintos saberes, de tal forma que pueda elaborar, explicitar y reflexionar su práctica pedagógica de manera sistemática, coherente y consciente (LEBECS, Universidad de Antioquia, 2006)." También se encuentran programas que incluyen las didácticas específicas de las ciencias sociales, la historia y la geografía junto a los componentes del saber pedagógico y a las estrategias de formación en investigación educativa y pedagógica, que fundamentan los trabajos de grado o las prácticas pedagógicas.

Todos los programas cuentan con espacios académicos de fundamentación epistemológica e investigativa en ciencias sociales, que se ubican al inicio del proceso formativo. En cuanto al lugar que ocupa la historia

²⁰ Universidades Libre, Antonio Nariño, Santiago De Cali, UPTC y UNAULA

²¹ Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

²² Universidades La Gran Colombia, de Caldas, UPN, Distrital, del Valle y del Tolima,

en la formación específica se encuentran tres énfasis en la formulación de los planes de estudio: En un importante número de programas prevalece la formación en historia y geografía en ordenaciones cronológicas (Historia Universal, Historia Antigua Historia Moderna) y en ramas y conceptos de la geografía (Geografía física, Geografía humana, climatología, geomorfología).²³ En un grupo menor de programas prevalece la formación interdisciplinar, asociada a la agrupación temática por categorías (espacio-tiempo), conceptos (instituciones, territorio, ambiente, sociedad, poder y cultura) y procesos y problemas (socialización y cambio social) como ocurre en la LEBECS de la Universidad Distrital. En otros prevalece la formación disciplinar en el ciclo de fundamentación y la interdisciplinar en el ciclo de profundización. La formación disciplinar busca analizar la construcción de las sociedades en el tiempo (sociedades originarias del mundo, sociedades precapitalistas) y abordar los sistemas espaciales (sistemas espaciales del mundo, sistemas espaciales de América), y la formación interdisciplinar busca problematizar la situación actual del país, de América y del mundo como ocurre en la LEBECS de la UPN. En los dos programas de LH se aprecia una ordenación cronológica de los contenidos que se inicia con el análisis de las sociedades originarias, aborda la historia universal, de América y de Colombia en varios niveles y finaliza con la historia del Suroccidente Colombiano. También se incluyen seminarios teóricos y metodológicos en el manejo de fuentes (archivística, paleografía, historia oral). En las estructuras de las LEBECS se aprecia un esfuerzo por incluir como criterio la integración curricular propuesta por el Decreto 272 de 1998 y que se expresa en los aspectos curriculares: integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad. En las LCS y las LH no existe un interés explícito por organizar los programas en torno a los núcleos del saber pedagógico, pero al someterse a la autoevaluación para renovar el Registro Calificado o para obtener la Acreditación de Alta Calidad, los programas incluyen los criterios curriculares del CNA.

²³ Universidades de la Amazonia, UNAULA, de Antioquia, del Tolima, de Caldas y Libre

En cuanto a la *práctica docente* los programas coinciden en considerarla como una de las actividades más importantes de la formación, desde donde se establecen vínculos con los escenarios escolares o comunitarios que le permiten al estudiante problematizar y sistematizar su experiencia. De prácticas localizadas en los últimos semestres de la formación se ha venido transitando a una concepción que articula la práctica en educación básica primaria y secundaria, al proceso de formación en fundamentación que los estudiantes cursan en los primeros semestres (LEBECS de la Universidad de Cundinamarca-UDEC). Esta articulación de los ciclos de fundamentación y profundización en el ejercicio de práctica docente, también contribuye a la formulación y desarrollo de proyectos de innovación pedagógica (LEBECS de la Universidad Distrital). En algunas experiencias de estos programas la práctica y la investigación se constituyen en un ejercicio simultáneo en el cual los estudiantes en práctica, además de problematizar su experiencia se forman en investigación pedagógica y en investigación en ciencias sociales en un conjunto de líneas de trabajo que ofrecen las licenciaturas (LEBECS de la UPN).

En relación con la *investigación* existen dos niveles de organización: la investigación formativa que se lleva a cabo en el marco de espacios académicos durante los ciclos de fundamentación o profundización y que se concretan en los trabajos de grado de los estudiantes y las que se adelantan en los colectivos de profesores de los programas, adscritos a un grupo de investigación y en el marco de las políticas institucionales para financiar y gestionar esta actividad. En algunos programas la investigación formativa se ubica desde los primeros semestres y está orientada al campo de las ciencias sociales, de la educación, la pedagogía y la didáctica en la perspectiva de contribuir a la formulación y desarrollo de los proyectos de investigación o innovación que se convertirán en los trabajos de grado de los estudiantes. Así ocurre en las LEBECS de la UPN y de la Universidad Distrital. En otros programas la formación en investigación aborda los enfoques, métodos y técnicas de investigación social o de investigación educativa y pedagógica y las articula a la elaboración de proyectos pedagógicos, como ocurre con la LCS de la Univer-

sidad de Caldas o la LEBECS de la Universidad de Córdoba. Es importante anotar que en algunas universidades los estudiantes pueden vincularse a semilleros de investigadores y que varias de ellas han proyectado diversas modalidades de trabajo de grado en las cuales los estudiantes pueden desplegar su formación en investigación. La LEBECS de la Universidad Distrital cuenta con pasantías, formación avanzada, asistencia académica, monografía, investigación, creación o emprendimiento y la LCS de la Universidad del Tolima cuenta con trabajo de grado, prestación del servicio social, profundización en un área, participación en un grupo de investigación, excelencia académica y práctica internacional (LCS, U del Tolima, 2010: 86). La investigación de los colectivos de profesores se realiza en el marco de los grupos de investigación inscritos en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colciencias (SNCTI). Los centros de investigación de las universidades se basan en estos criterios de medición para establecer la importancia científica de estos grupos y para orientar los recursos mediante los cuales se financia la investigación. No todos los programas reportan su adscripción a grupos específicos y muchos de ellos obtienen sus registros calificados con grupos institucionales que se orientan desde las facultades de educación. Los programas acreditados o de amplia trayectoria cuentan con más de un grupo de investigación, mientras que los programas de menor trayectoria cuentan con líneas de investigación pero no con grupos establecidos.²⁴ Los programas con grupos de investigación constituidos son de las Universidades Distrital,²⁵ UPN²⁶, del Tolima²⁷ y del Valle²⁸.

²⁴ La Universidad Libre cuenta con cinco grupos de la Facultad de Educación en desarrollo de TIC y emprendimiento social.

²⁵ CYBERIA, AMAUTA y GEOPAIDEIA (interinstitucional con la LEBECS de la UPN)

²⁶ Educación y Empleo en Colombia, Espacio y Territorio, GEOPAIDEIA, Relaciones Internacionales y Fuerzas Armadas y Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales.

²⁷ Currículo, Universidad y Sociedad y Didáctica de las Ciencias

²⁸ Asociación Centro de Estudios Regionales, CUNUNO, Nación-Cultura-Memoria y Colectivo de Historia Oral TACHINAVE.

3. PROBLEMÁTICAS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Al caracterizar los programas y propuestas formativas que se llevan a cabo en el país se ubican cuatro problemáticas generales: la financiación, administración y gestión de los programas académicos; la relación entre la educación superior, los otros niveles del sistema educativo colombiano y el medio social; la pertinencia de la formación de profesores en ciencias sociales y en historia; y los aspectos académicos, curriculares e investigativos.

Administración, gestión y financiación de los programas académicos

El conjunto normativo y político que se expidió después de la promulgación de la Constitución de 1991 ha generado efectos negativos en la administración, gestión y financiamiento de los programas al promover como fin esencial lo que se ha llamado una *cultura de la acreditación*. Aunque la Acreditación de Alta Calidad es un procedimiento al que se acogen voluntariamente las universidades, obtener el Registro Calificado que sí es obligatorio, implica un proceso de autoevaluación de menor escala que requiere de comités que se encargan de poner en funcionamiento el sistema (Scheele & Brunner, 2012: 4). De este modo la cotidianidad académica tiende a cumplir fundamentalmente actividades de docencia y de gestión, orientadas a las tareas que demanda un proceso de autoevaluación y a reducir el tiempo dedicado a las actividades de investigación y extensión. Los resultados satisfactorios en el proceso de evaluación y autoevaluación son requisito indispensable para certificar los programas o para renovar alguna de las fases del ciclo de calidad, sin embargo estos resultados se reducen a la estandarización del tiempo dedicado a la formación en la perspectiva de lograr procesos de homologación internacional. A partir del año 2003 todos los programas tuvieron que expresar el tiempo dedicado a la formación en créditos académicos (Decreto 2566/ 2003), lo cual disminuyó la presencialidad, afectó

la estructura curricular, deterioró las condiciones de contratación de los docentes temporales (de Cátedra y de Tiempo Completo Ocasional) y modificó los planes de trabajo de los profesores de planta a quienes se les incrementó la cantidad de horas lectivas, en detrimento de las actividades de preparación, tutoría e investigación.

La mayor parte de los programas son ofrecidos por instituciones estatales que desde la promulgación de la Ley 30 de 1992 han recibido menos recursos del Estado. Los aportes del Presupuesto General de la Nación disminuyeron entre 2002 y 2010 del 0,51% al 0,4% aunque se aumentó la cobertura del 24,4% al 37,2% en el mismo periodo, por tal razón los gastos adicionales fueron asumidos progresivamente por los estudiantes en los derechos pecuniarios y en las matrículas²⁹ y se transfirieron a las instituciones que tuvieron que equilibrar sus presupuestos con la venta de bienes y servicios mediante la formulación de proyectos de investigación y extensión con fines productivos (Rodríguez, 2011). Esta reducción presupuestal se aprecia en cada programa. Por ejemplo en el caso de las LEBECS de las Universidades de Antioquia y UPN los informes de autoevaluación muestran que la planta física es insuficiente para atender la creciente matrícula, la administración de los recursos es ineficaz y el presupuesto asignado está sometido a una inestabilidad financiera que la comunidad académica percibe como negativa.³⁰ Aunque estos dos programas tiene Acreditación de Alta Calidad las demandas presupuestales no parecen constituirse en una prioridad para la administración de estas instituciones:

Es de anotar que el presupuesto de la Universidad no ha crecido de manera proporcional a la inflación en los últimos cinco años y

²⁹ Este rubro ascendía a \$331.851 millones en 2006 para las universidades pública y representaba más del 10% de sus ingresos (Rodríguez, 2011)”.

³⁰ “En el año 2005 un 33,3% de profesores y directivos y un 20,75% de estudiantes, consideraban que los recursos presupuestales disponibles eran adecuados. Esta percepción descendió en 2011, en los profesores y directivos a 30,43% y entre los estudiantes a 8,05%. (LEBECS, UPN, 2011: 184)”

por ende, el de cada uno de los Programas. Esto se ve reflejado en varios aspectos: el limitado número de vinculaciones de docentes de planta y el aumento del número de profesores de cátedra, la poca o ninguna disponibilidad de recursos básicos para la docencia como tizas, marcadores, papelería y otros cuyos costos son asumidos por los docentes; el escaso número de computadores para docentes y estudiantes con relación a su demanda y, el escaso número de equipos y medios audiovisuales para apoyo de la docencia, entre otros. (LEBECS, Universidad de Antioquia, 2006: 196)

Relaciones académicas y sociales de la educación superior

La relación entre los distintos niveles educativos se concibe en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Todos los estudiantes independientemente de su situación socioeconómica y cultural deben vincularse armónica y productivamente al orden social a partir de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales. Este sistema fue propuesto en el *Plan Sectorial de educación-Revolución Educativa 2006-2010* y tiene continuidad en el actual Plan Nacional de Desarrollo *Prosperidad para Todos 2010-2014*. El aseguramiento de la calidad se basa en el desarrollo de programas para formar en competencias, profesionalizar docentes y directivos y fomentar la investigación en temas que contribuyan a mejorar la calidad. Las Instituciones de Educación Superior deben rendir cuentas acerca del servicio educativo, proveer información confiable a los usuarios de éste servicio y propiciar la autoevaluación permanente. Los componentes de este Sistema son: la información,³¹ la evaluación y el fomento³². Estos componentes se interrelacionan a partir de dos insumos: los resultados

³¹ Se compone de tres subsistemas: SNIES, SACES y Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

³² El MEN ofrece asistencia en procesos de evaluación, acompaña los planes de mejoramiento cuando no se obtiene el Registro Calificado, desarrolla proyectos para mejorar la calidad y promueve la pertinencia de la oferta educativa (MEN, 2008).

de las evaluaciones periódicas de la calidad educativa y los proyectos de investigación e innovación desde los cuales se mantienen las alianzas entre la Universidad y el medio social. Los resultados de evaluación se obtienen a partir de la aplicación de varios tipos de pruebas. Las de mayor cobertura son las Pruebas Saber que se aplican desde 1991 en la educación básica. A partir del año 2003 son censales y evalúan las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas.

Al finalizar la etapa escolar los estudiantes presentan la Prueba de Estado que miden la calidad “aunque su propósito principal es servir como uno de los referentes para el paso de los estudiantes a la educación superior (Ortiz, Ayala, Chaparro, Sarmiento & Restrepo, 2007: 8).” A partir del año 2000 esta prueba se rediseñó para evaluar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas para el área de historia, en la perspectiva de poner en uso el saber histórico en la comprensión de las sociedades contemporáneas (ICFES, 2004). Una prueba adicional y hasta el momento la última que se aplica para medir la calidad de todo el sistema es el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro en competencias fundamentales y específicas³³ que presentan los estudiantes universitarios antes de obtener su título profesional. Toda la relación promovida por el estado entre los niveles educativos está mediada por los resultados de las evaluaciones y cualquier otra propuesta de articulación entre los distintos niveles educativos queda subordinada a estos resultados. Los proyectos de investigación e innovación que vinculan la Universidad a la comunidad se diseñan en muchas ocasiones con el propósito de obtener recursos financieros³⁴ y no se promueven otras estrategias que contribuyen a la formación de los estudiantes universitarios, vinculan a las Universidades con la comunidad (prácticas pedagógicas, salidas de campo, proyectos de acompaña-

³³ Reglamentada por los Decretos 3963 y 4216 y por la Ley 1324 de 2009, pero se viene realizando desde 2003 con el nombre ECAES (Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior) a una muestra de programas de formación profesional.

³⁴ Cursos de extensión, cátedras, eventos académicos o proyectos empresariales.

miento e intervención en organizaciones sociales). Los programas deben adelantar este último tipo de actividades con recursos mínimos o incluso con el apoyo de las instituciones escolares o las organizaciones sociales con las que trabajan.

Pertinencia de la formación de profesores en Ciencias Sociales y en Historia

Se presentan dos tipos de problemáticas en relación con la pertinencia social de formación de profesores. La primera viene ocurriendo desde el año 2002 cuando se promulgó el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278/2002) en el cual se estableció que profesionales con título diferente al de licenciado podrían trabajar como profesores porque se encontraban “legalmente habilitados para ejercer la función docente”. Esta habilitación legal se puede obtener con un postgrado en educación o un curso corto de pedagogía que las mismas universidades donde se forman licenciados han venido certificando mediante diplomados y cursos.

La segunda está relacionada con los resultados del SACES que afectan la valoración social de los profesionales en educación. Un ejemplo reciente lo constituye la presentación de los resultados de las pruebas Saber-Pro aplicadas en noviembre de 2011. El MEN presentó estos resultados en marzo de 2012 sobre dos ideas centrales: “las universidades acreditadas con programas de calidad produjeron mejores resultados que las instituciones técnicas y tecnológicas” y “los estudiantes de los programas de educación, donde nacen los profesores que laborarán luego en la educación básica y media, tienen varias deficiencias (El Espectador, 5 Marzo de 2012).” Este reportaje periodístico no solamente presentó resultados parciales de las evaluaciones sin contexto ni análisis, también puso en duda la idoneidad de los profesores del país, como si las problemáticas anotadas anteriormente no fueran objeto del debate público y la responsabilidad de estos resultados fuera transferible en su totalidad a quienes presentan pruebas y a las universidades no acreditadas.

Aspectos académicos, curriculares e investigativos

Aunque existe una cierta similitud entre los programas académicos de formación de profesores en ciencias sociales y en historia, también se aprecia una importante diversidad marcada por las dinámicas regionales y por las condiciones institucionales en las que en cada caso se desarrollan las propuestas de formación de las licenciaturas. Ante esta riqueza en las experiencias formativas, hace falta una dinámica de intercambio continua y permanente, pues aunque existen iniciativas como la *Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*³⁵ conformada recientemente, estos esfuerzos no se articulan a una dinámica mayor que permita discutir los énfasis de formación (disciplinar o interdisciplinar), los objetivos y perfiles profesionales (formación ciudadana y competencias) y las tendencias en investigación (enfoques en enseñanza de las ciencias sociales y en historia, propuestas didácticas, relaciones entre didáctica y pedagogía). Es importante además fortalecer las relaciones entre los programas de licenciatura y los programas de formación de historiadores que han venido aproximándose a los debates acerca de la enseñanza de esta disciplina.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los registros calificados, las resoluciones de Acreditación de Alta Calidad, los resultados en las pruebas de evaluación de la calidad y el privilegio que se le otorga a la relación Universidad-sector productivo, va generando perfiles de formación profesional pertinentes y perfiles de menor relevancia social. Cabe señalar que existen varios elementos de los programas de formación que ameritan un examen más detallado y que en este artículo apenas bosquejo con el propósito de perfilar pro-

³⁵ Esta Red se constituyó en el «Evento Académico para la Conformación de una Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales» realizado en la Universidad Tecnológica de Pereira entre el 27 y 28 de Agosto de 2010. Contó con el apoyo académico del profesor Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona.

blemáticas para la discusión: El primero tiene que ver con el consenso en torno a la formación ciudadana en un país con altos índices de violencia y con un conflicto armado interno prolongado que ha orientado las propuestas políticas en los últimos años. Es importante aprender de las experiencias internas de gestión de los conflictos y de la situación de algunas regiones que han llevado a cabo experiencias de neutralidad en medio de la guerra, como las 52 Comunidades de Paz que existen en el país. Al incorporarlas en nuestras discusiones acerca de lo que implica la formación política se podría redimensionar la ciudadanía normativa a la cual se han reducido algunas propuestas formativas. El segundo está relacionado con la discusión pendiente entre los enfoques disciplinares e interdisciplinares. La mayoría de licenciaturas se ofrecen en ciencias sociales, aunque la formación en muchos casos sigue privilegiando la historia y la geografía. Es importante abrir espacios de discusión dentro de los propios programas acerca de la relación entre las disciplinas y los procesos que efectivamente podremos denominar interdisciplinarios.

Quienes hemos tenido que incorporar las prácticas de Acreditación y autoevaluación permanente como condiciones connaturales al ejercicio docente universitario, sabemos que este esfuerzo no resuelve los problemas más agudos de la formación docente. Aunque estos ejercicios de autoevaluación informan acerca de las particularidades de cada programa las condiciones normativas y políticas restan importancia a este tipo de formación y minimizan otras problemáticas agudas como la asignación de recursos presupuestales, docentes, bibliográficos, tecnológicos y de infraestructura sin los cuales se pone en riesgo la existencia de estos programas. Varios programas se encuentren inactivos y algunos cuentan con un número reducido de admitidos. Para revertir esta situación es importante controvertir lo que se nos ha convertido en cotidiano: La formación en competencias para conseguir indicadores de excelencia que nos ponga en el mercado como la opción más favorable para lograr usuarios satisfechos. Esto implica que lideremos la discusión de la reforma educativa de la educación superior, que además de las transformaciones financieras que se requieren para que nuestros programas sean viables, implica replantear los criterios de calidad desde los cuales

el Estado y la sociedad otorgan o no legitimidad a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, Consuelo. (1998). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad Colombiana*. Santa Fe de Bogotá, El Ancora Editores.
- AMAYA de Ochoa, Graciela (1997). “La escuela, el maestro y su formación”. En: *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. La formación de educado-res en Colombia*. Bogotá, IDEP.
- CALVO, Gloria. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y UNESCO/IESALC.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana, Unesco.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación superior*. Bogotá, CNA.
- _____. (2000). *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la acreditación previa de programas en educación*. Colección de documentos de reflexión No. 2. Bogotá, CNA.
- _____. (2006). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Bogotá, CNA.
- CRUZ, Luis Edgar. La constitución política de 1991 y la apertura económica. En: *Revista Facultad de Ciencias Económicas*. 18, 1, (2010), pp. 269-280
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (2004). *Evaluación por competencias: ma-*

Reseñas

temáticas, ciencias sociales, filosofía: evolución de las pruebas de estado. Bogotá, ICFES y Cooperativa Editorial Magisterio.

LEBECS, U Antioquia. (2006). *Procesos de autoevaluación. Informe Final.* Medellín, Universidad de Antioquia.

LEBECS, UPN. (2011). *Informe de autoevaluación con fines de Renovación de la acreditación.* Bogotá, UPN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores.* Serie Documentos Especiales. Bogotá, MEN.

_____. (2008). *Revolución educativa: plan sectorial 2006-2010.* Bogotá, MEN.

_____. (2010). *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones.* Bogotá, MEN.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad.* Santafé de Bogotá. Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias, Tercer Mundo Editores. Tomo I.

MUÑOZ, Jorge Luis y MUÑOZ Juan Carlos. (2006). La educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. En: *Educación y Virtualidad*, Vol. 1 (en línea), www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/1300, extraído el 20 de mayo de 2013.

ORTIZ, Guillermo; AYALA, César; CHAPARRO, Jeffer; SARMIENTO, Josué y RESTREPO, Gabriel. (2007). *Fundamentos conceptuales: área de ciencias sociales.* Bogotá, ICFES.

PROGRAMA LEBECS. (2010). *Estándares de Calidad para solicitud de registro calificado.* Ibagué, Universidad del Tolima.

RODRÍGUEZ, Sandra Patricia. (2011). *Financiamiento de la educación superior: garantizar un derecho o prestar un servicio.* Documento de trabajo.

jo. Octubre, (en línea), [http://www.academia.edu/3664946/Financiamiento de la Educación Superior garantizar un derecho o prestar un servicio](http://www.academia.edu/3664946/Financiamiento_de_la_Educacion_Superior_garantizar_un_derecho_o_prestar_un_servicio), extraído el 24 de junio de 2013.

SCHEELE, Judith y BRUNNER, José Joaquín. (2009). “Procesos de Acreditación: información e indicadores”. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Documento de Trabajo N° 8, Septiembre, (en línea), <http://www.cpce.cl/>, extraído el 30 de octubre de 2012.

UPRIMNY, Rodrigo y CÉSAR AUGUSTO, Rodríguez. (2005). Constitución y modelo económico en Colombia: Hacia una discusión productiva entre economía y derecho. En: *Debates de Coyuntura Económica*. Fedesarrollo. (Bogotá), 62, (Noviembre), pp. 23-40.

Documentos normativos

Constitución política de Colombia. (1991). Bogotá, Presidencia de la República.

Ley 30 de 1992. Ley de Educación Superior. Diario Oficial 40.700, Bogotá, 29 de diciembre de 1992.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214, Bogotá, 8 de febrero de 1994.

Ley 133 de 1994. Diario Oficial 41.369, Bogotá, 26 de mayo de 1994.

Ley 1188 de 2008. Diario Oficial 46.971, Bogotá 25 de abril de 2008.

Ley 397 de 1997. Diario Oficial 43102, Bogotá, 7 de agosto de 1997.

Decreto 2904 de 1994. Diario Oficial 41.660, Bogotá, 31 de diciembre de 1994.

Decreto 3012 de 1997. Diario Oficial 43.202, Bogotá, 29 de diciembre de 1997.

Decreto 272 de 1998. Diario Oficial 43.238, Bogotá, 16 de febrero de 1998.

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial 44.840, Bogotá, 20 de junio de 2002.

Reseñas

Decreto 2566 de 2003. Diario Oficial 2508, Bogotá, 12 de septiembre de 2003.

Decreto 1295 de 2010. Diario Oficial 47.687, Bogotá, 21 de abril de 2010.

Acuerdo 04 de 1995. Consejo Nacional de Acreditación.

Acuerdo 06 de 1995. Consejo Nacional de Educación Superior.

Acuerdo 02 de 2005. Consejo Nacional de Acreditación.

Páginas web y fuentes periodísticas

Futuros maestros los peores en pruebas Saber Pro. El Espectador, 5 Marzo de 2012.

Ministerio de Educación Nacional: www.mineducacion.gov.co

Páginas web de las 29 universidades consultadas

La Escuela–Fábrica del Peronismo, el primer escalón en la formación para el trabajo

*Griselda Pécora*¹

Resumen: Este estudio propone, desde una perspectiva histórica, una experiencia local generada en el marco de las políticas educativas que implementó el Estado Nacional del Primer Peronismo (1946-1955) a mitad del siglo XX, a partir de los enunciados y concreciones efectivas de educación práctico-técnica. Por cierto, la temática presenta desde su inicio, un espacio de encuentro entre educación y trabajo, aún más, el ensamble entre la institución educativa como la Escuela-Fábrica N°200 en una ciudad cordobesa que resulta mediadora de la política nacional y enmarcada en la escena de la realidad provincial. En este marco político institucional donde el Peronismo había delineado una planificación integral de gobierno, la Ciudad de Río Cuarto iba modelando un incipiente perfil industrial. En este sentido cabe preguntarse qué tipo de articulación habría entre la Escuela Fábrica N°200 orientada a la capacitación en oficios y en su definido perfil hacia la industrialización y economía autónoma, con la estructura productiva de una ciudad ligada al comercio y a la producción agrícola-ganadera. El problema se construye en relación con dos ejes centrales: la aplicación de los enunciados de la política educativa nacional en los años 40 y 50, en cuanto a la oferta educacional a la formación para el trabajo y la vinculación entre ésta y el perfil de una ciudad “netamente pampeana”.

Palabras claves: Escuela fábrica – educación y trabajo – primer peronismo – oficios.

¹ Prof. y Lic. en Historia, Magister en Ciencias Sociales. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Miembro del Centro de Investigaciones Históricas de dicha Facultad. Correo electrónico: seneca_fil@hotmail.com.-

Abstract. This study proposes, from a historical perspective, a local experience generated in the context of educational policies implemented by the national government of First Peronism (1946-1955) in the middle of the twentieth century, from wording and concretions effective of practical and technical education. Indeed, the issue has since its inception, a meeting between education and work, even more, the ensemble between the school and the School-Factory No. 200 in a city of Cordoba which is mediating national policy and framed in the scene of provincial reality. In this institutional policy framework where Peronism had outlined a comprehensive planning of government, the City of Rio Cuarto was modeling a nascent industrial profile. In this sense the question is what kind of joint would be between the School Factory No. 200 oriented skills training and its defined profile to industrialization and autonomous economy, with the production structure of a city linked to trade and production agricultural and livestock. The problem is built on two main components: the application of wording of national educational policy in the years 40 and 50, regarding the supply of education to job training and the link between it and the profile of a city "purely pampean".

Key words: Factory School - education and work - first Peronism – crafts.

La “Nueva Argentina” concebida por el peronismo

El período 1943-1945 -y luego de 1946 en adelante-, sienta las bases del proyecto político del Grupo de Oficiales Unidos (GOU) de la Revolución de Junio primero y del Partido Único de la Revolución -luego Partido Peronista- después, donde el Estado emprende una planificación elaborada cuya intencionalidad económica y social implica el proyecto político de construcción de una “Nueva Argentina” (Balduzzi; 1988) y que consigue cristalizar los logros peronistas como Hernández Arregui

(1970) enumera.² Estos objetivos fueron expuestos en el I Plan Quinquenal de Gobierno de 1947 que enfocó la necesidad de impulsar la industria nacional a través de organismos de crédito, la nacionalización de los servicios públicos, la elevación del nivel de vida de la población. Ello con el fin de acrecentar el consumo interno, el pleno empleo, la redistribución de la riqueza y un amplio programa de obras públicas y de viviendas. Asimismo, consagraba el principio de democratización de la enseñanza mediante la igualdad de oportunidades de acceso para todos y la implementación de mecanismos de compensación para aquellos que no tuvieran los medios necesarios para acceder a los beneficios de la escolaridad. Hacía hincapié en la necesidad de una formación profesional en el nivel medio y de preparar obreros oficiales para todas las especialidades. En síntesis, el I Plan Quinquenal perseguía: “1º. *Elevar el*

² Entre otros: “1.- Nacionalización de la economía, créditos para la industria, plena ocupación y altos salarios. 2.- La renta nacional aumentó en 1954 con relación a 1943 en un 55%. El país se capitalizó como en ninguna época de su historia. La deuda pública disminuyó con relación a la renta nacional, del 67% en 1945 al 57% en 1955. 3.- La casi inexistente dependencia de los mercados extranjeros, otorgó mayor libertad para comerciar con otros países, particularmente con la órbita comunista. 4.- Creación de la Central Única de Trabajadores y participación de la CGT en el poder político a través del parlamento. 5.- Crecimiento del mercado interno nacional y correlativo de la industria (...) 6.- Poderosas centrales hidroeléctricas, plantas siderúrgicas, etc., fueron construidas (...) 7.- Pasaron al patrimonio de la nación, ferrocarriles, teléfonos, gas, servicios públicos, etc. 8.- En 1948 y 1949 los chacareros arrendatarios se hicieron propietarios de un millón de hectáreas y este proceso continuó en los años posteriores. 9.- El analfabetismo se redujo al 3 %. 10.- La marina mercante pasó a ser de las primeras del mundo. 11.- Se dignificó a todos los trabajadores, mediante contratos de trabajo, leyes de previsión social, jubilaciones y pensiones para todos los argentinos, cooperativas, proveedurías, escuelas técnicas, etc. 12.- Se construyeron 500.000 viviendas con capacidad para cerca de 5.000.000 de personas. 13.- Se repatrió la deuda externa. 1.000 millones de dólares iban al exterior por pagos de diferentes servicios, es decir, 6.000 millones de pesos moneda de entonces, siendo la recaudación anual del gobierno de 10.000 millones. Los argentinos trabajaban para los extranjeros. 14.- Se construyeron 8.000 escuelas, más en diez años que en toda la historia de la Argentina. 15.- Se construyeron 76.000 obras públicas.” HERNÁNDEZ ARREGUI, J. J. (1970) La formación de la Conciencia Nacional. Plus Ultra. Buenos Aires.

'standard' de vida del pueblo trabajador. 2º. Recuperar los instrumentos del pueblo trabajador. 3º. Mantener la plena ocupación. 4º. Reactivar la producción. 5º. Distribuir más equitativamente la riqueza." (Zelicman-García; 1953:162), orientado hacia cuatro aspectos fundamentales de las actividades de la Nación: "a) Acción social; b) Acción política; c) Acción económica; d) Defensa nacional." (Zelicman-García; 1953:162) Asimismo, las realizaciones del I Plan Quinquenal, entre otras "(...) se otorgó el voto femenino; se incorporaron a la vida nacional los territorios, dándoles representación y voz en el Congreso de la Nación; (...) escuelas-fábricas (...)" (Zelicman-García; 1953:162-194)

El proyecto educativo del peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (C.N.A.O.P.)

A partir de 1944, la educación será considerada como un derecho social vinculado al trabajo y, por lo tanto, el sujeto pedagógico lo constituirá todo ciudadano. En este sentido, el sistema de educación técnica y de capacitación laboral propuesto por el Estado nacional perseguía claramente dos objetivos: la promoción social de sectores populares que se incorporaban a esta alternativa educacional y a la vez -frente al enciclopedismo de la escuela media- la revalorización de la enseñanza técnico-profesional que respondía expresamente al proyecto de industrialización creciente hacia el que se encaminaba el país desde hacía pocos años antes. Esto implicaba una planificación estatal elaborada, una intencionalidad económica y social imbricada en el proyecto político de construcción de una "Nueva Argentina". Al decir de Balduzzi (1988; 191) la Secretaría de Trabajo y Previsión se puso a pensar en la necesidad de una reforma, basándose en el siguiente diagnóstico

"(...) el vacío en la legislación de aprendizaje que se expresaría en la inexistencia de normas regulatorias de la relación de patrones y aprendices, (...) la carencia de escuelas de formación obrera y el desfase de las mismas respecto de las exigencias de la industria y a la situación económico social de las familias de donde provienen el grueso de los aprendices (...) y la falta de

orientación en la preparación técnica de los obreros para la industria del país.” Reforma que, siguiendo al autor: “(...) constituye el programa más significativo por su envergadura, de extensión de oportunidades educacionales a sectores populares (...) vinculado a la clase obrera y al desarrollo industrial (...) a la vez que se presenta como una creación original del peronismo (...)” (Balduzzi; 1988:190)

Tal es así la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (C.N.A.O.P.) en 1944 por el Decreto número 14.538/44³ y, por Decreto Reglamentario 23.573/46, se establece en su articulado las finalidades y funciones.⁴ Luego, en 1949, y por iniciativa del Ministerio de Previsión y Trabajo, se establece el Decreto N° 29.669 que aprueba la estructuración orgánica de la C.N.A.O.P. Entre los dife-

³Artículo 21: “Créase la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, con carácter autárquico y cuyas relaciones con el Poder Ejecutivo nacional se establecerán por intermedio de la Secretaría de Trabajo y Previsión, que intervendrá en todo lo relacionado con la aplicación y cumplimiento de este decreto y estudiará y propondrá las medidas que representen iniciativas y modificaciones al régimen establecido en el mismo.” DIGESTO EDIAR DE LA LEGISLACIÓN ARGENTINA. S. A. Editores. Bs. As. 1952. Pág. 232(1).

⁴“Artículo 2º: La Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional revestirá autarquía institucional, personalidad jurídica e individual financiera (...)

Artículo 7º: Son atribuciones de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional:

Ejercer superintendencia sobre todos los organismos dependientes de la misma;

Aprobar las reglamentaciones internas que rijan el funcionamiento de los organismos de su dependencia;

Someter a la Secretaría de Trabajo y Previsión los proyectos de leyes, decretos o resoluciones que rijan la organización del aprendizaje, la orientación profesional y el trabajo de los menores (...)

Aplicar sanciones disciplinarias superiores a quince días de suspensión, y conceder licencias al personal superiores a los tres meses.” DIGESTO EDIAR DE LA LEGISLACIÓN ARGENTINA. S. A. Editores. Bs. As. 1952. Pág. 232(1).

rentes artículos correspondientes a dicho Decreto, el Artículo 32⁵ refiere a la Dirección de Didáctica y Técnica.

Al mismo tiempo, la C.N.A.O.P. tendría a cargo el circuito de educación técnica y mediante ella el Estado se convertía en promotor y responsable de la capacitación obrera diferenciada por Ciclos: *“Ciclo Básico o Primer Ciclo: cuya duración era de tres años; comprendía las escuelas fábrica, de aprendizaje, medio turno, y de capacitación obrera. Ciclo Técnico o Segundo Ciclo: con duración de cuatro años; atendía a la formación de técnicos dirigentes de establecimientos industriales. Ciclo Universitario: como culminación del sistema con duración de seis años.”* (Balduzzi; 1988: 192-193)

El circuito creado por la C.N.A.O.P., fue el espacio en el que privilegiadamente se construyeron nuevos sentidos pedagógicos, cuando se establecieron diferentes tipos de cursos:

“De aprendizaje: para aprendices de 14 a 16 años que trabajen 4 hrs. Complementarios: para menores de 16 a 18 años que trabajen 8 hrs. y para obreros adultos. Pre-aprendizaje: orientación hacia el trabajo para niños a partir de 4º grado de la escuela primaria. Escuelas-fábricas: con un régimen mixto de enseñanza y

⁵ “Art.32.- Compete a la dirección de Didáctica y Técnica:

Formular de acuerdo con las directivas generales de la superioridad, las normas orgánicas y didácticas destinadas a integrar la doctrina pedagógica a la que habrá de responder el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza;

La redacción de los planes y programas que regirán los cursos pertinentes e intervenir en todo lo relativo a textos y demás elementos de enseñanza (...)

c) Propiciar ante la Superioridad, las medias tendientes al mejoramiento del nivel cultural, técnico y pedagógico de los docentes mediante cursos, conferencias, viajes de estudio, etc.;

c) Formular el Plan pertinente a la aplicación de la cinematografía como auxiliar didáctico y de ilustración cultural y técnico y velar por su cumplimiento una vez aprobado;

e) Intervenir en la formación de museos tecnológicos, de ilustraciones y material didáctico y bibliotecas (...)” DIGESTO EDIAR DE LA LEGISLACIÓN ARGENTINA. S. A. Editores. Bs. As. 1952. Pág. 232(9).

producción. Colonias escuelas para menores inadaptados, deficientes, huérfanos o abandonados.” (Sobrevila; 1995:279)

Balduzzi (1988) citado por Pineau (1991; 63) propone la siguiente periodización para el estudio de la C.N.A.O.P.:

“1944-1946: Creación, reglamentación y puesta en funcionamiento de la CNAOP dentro de la esfera de la Secretaría de Trabajo y Previsión. 1944: En el mes de junio de 1944 se pondrán en marcha los primeros cursos de capacitación obrera en el interior del país: Santa Fe, Entre Ríos, Tucumán, Mendoza, los que se sumaban a los ya iniciados en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. 1946: Primera Escuela-Fábrica. 1947-1948: Lanzamiento masivo del sistema. Escuelas técnico-industriales (2do Ciclo). Aprobación por el Congreso de la legislación respectiva. 1951: La CNAOP pasa a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1952: Puesta en marcha de la Universidad Obrera Nacional.”

Por último, varios y calificados son los establecimientos que se ubican en esta situación de acuerdo con la nómina de las especialidades que se dictan en los establecimientos de pendientes de la C.N.A.O.P. por ejemplo: *“carpintería, cerámica, conducción de trenes, construcción, decoración de interiores, electricidad, fundición, herrería, mecánica, ferroviaria, mecánica rural, refrigeración, relojería, soldadura, sombrería y flores, tejeduría, televisión, textil, tipografía, tornería mecánica (...)”*⁶ entre otras.

Como sostiene Wiñar (1974:13-14), por el tipo de formación y por la concentración de la matrícula en el primer ciclo de aprendizaje, la C.N.A.O.P. fue predominantemente un sistema de formación de operarios, en tanto las escuelas industriales de entonces formaban preponderantemente técnicos; la diferencia se ubica en el énfasis puesto en la formación general y profesional. El autor confirma que *“(...) en los quin-*

⁶ DIGESTO EDIAR DE LA LEGISLACIÓN ARGENTINA. S. A. Editores. Bs. As. 1952. Pág. 222 (1-2).

quienos 1935-1940, 1945-1950 y 1950-1955, se alcanzaron tasas superiores al promedio registrado entre 1900 y 1970 (...)”; los elevados porcentajes de crecimiento de la matrícula ampliaron la base de reclutamiento social del alumnado especialmente entre 1945 y 1955, llegando a una tasa de escolarización de 23%. (Wiñar; 1974:13-14)

En síntesis, la reestructuración global del sistema de poder operada en el período 1945-1955 implicó una mayor participación de los sectores obreros asalariados, hecho que se reflejó en el área educativa. Este proceso fue el resultado de una acción educativa en la que el Estado tuvo un papel predominante como parte de una política global. La experiencia de la C.N.A.O.P., -y en especial de las Escuelas-Fábricas-, trascendió el plano de *“la enseñanza profesional y técnica para transformarse en una alternativa (...) El objetivo de la CNAOP no es otro que el mejoramiento material y moral de la clase trabajadora dentro de la construcción de la Nueva Argentina.”* (Balduzzi; 1988:194)

El nuevo aprendizaje

El Decreto 6.648/45 modificatorio a la Ley 12.921/46⁷ determina la organización, aprendizaje y trabajo de menores, en su extenso articula-

⁷ No obstante, la Constitución Nacional de 1949 consagraba en su Capítulo III Artículo 37, los derechos del Trabajador, de la Familia, de la Ancianidad y la Cultura. En su Título I – Del Trabajador, inciso 5 rezaba: “Derecho a la capacitación: el mejoramiento de la condición humana y la preeminencia de los valores del espíritu, imponen la necesidad de propiciar la elevación de la cultura y de la aptitud profesional, procurando que todas las inteligencias puedan orientarse hacia todas las direcciones del conocimiento, e incumbe a la sociedad estimular el esfuerzo individual proporcionando los medios para que -en igualdad de condiciones- todo individuo pueda ejercitar el derecho a aprender y perfeccionarse.” Vinculadas a lo anterior, también son de destacar las previsiones del Título IV - De la Educación y la Cultura. Especialmente del artículo 3: “La orientación profesional de los jóvenes concebida como un complemento de la acción de instruir y educar, es una función social que el Estado ampara y fomenta mediante instituciones que guíen a los jóvenes hacia las actividades para las que posean naturales aptitudes y capacidad, con el fin de que la adecuada elección

do. En el mismo quedaba establecido que los menores quedaban encuadrados en tres categorías; una de ellas, la de aprendiz.⁸ Al concepto de aprendiz y la finalidad de su preparación, se vinculará directamente con la salida laboral y resignificará el concepto de aprendizaje, entendido como capacitación de los futuros obreros y de los que ya lo eran en una educación integral comprendida entre la formación intelectual, física y moral de los alumnos. Tan significativa es la figura que con el Decreto 8.847 del 23 de abril de 1945, se establece el día del aprendiz con el objetivo de promover “(...) *al acercamiento de los aprendices de todas las industrias, dándoles conciencia de su lugar en la sociedad.*” El mismo se instaura el 4 de junio. (Balduzzi, 1988:195)

Así, se va delineando un perfil de los sujetos a los que iría destinada la enseñanza del trabajo: son aprendices, jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos, que no concurren al secundario ni a las escuelas de oficio, y que quizá no se formen ni técnica ni moralmente. Conforman lo que la Secretaría de Trabajo y Previsión evalúa como la totalidad de la juventud obrera. Al decir de Balduzzi (1988; 192) “*se está pensando en construir a esta juventud en un colectivo nuevo: ‘aprendices’.* De alguna manera, esto coincide con el planteo de Gallart (2005:19) respecto de la relación entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo; esto es, “*la relación de la educación con la estratificación social (...) habida cuenta de que la educación constituye una institución central en la asignación de roles sociales y, a su vez, la ocupación tiene un papel central en la definición del estatus de las personas (...)*” Esto es así, porque el peronismo va a resignificar el concepto de educación, por el de educación popular, dado que, según Dussel-Pineau (1995) “*el emisor y el receptor son lo mismo, ya que el primero se identifica*

profesional redunde en beneficio suyo y de la sociedad” y del artículo 4: “El Estado encomienda a las universidades la enseñanza en grado superior que prepare a la juventud para el cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación y para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad.” (Otegui; 1982:39)

⁸ DIGESTO EDIAR DE LA LEGISLACIÓN ARGENTINA. S. A. Editores. Bs. As. 1952. Pág. 223.

con el pueblo organizado con acceso al aparato de Estado, representado en la figura del Líder, y el segundo con las masas obreras o descamisadas.” (Dussel-Pineau; 1995:126)

En la concepción peronista de la “Nueva Argentina”, la educación dejó de ser vista como un gasto social para transformarse en una inversión que tenía como principal objetivo alcanzar una renta individual y social. Este proceso está precedido por lo que Sarlo (1992) define como la expansión de los *“saberes del pobre”*, que tuvo lugar durante las décadas del ‘20 y el ‘30, *“esa mezcla desprolija de discursos sobre química e ingeniería, metalurgia y electricidad, geografías exóticas y visiones que anuncian la metrópolis futura”* (1992; 9) dando cuenta de los conocimientos vinculados con mecánica, dibujo técnico, ingeniería, corte y confección, dactilografía, etc. cuya legitimidad se cimentaba en el ‘saber hacer’, compensando, de alguna manera, la ausencia de saberes considerados legítimos. De esta manera, los sectores populares accedían desde la práctica creativa, más que a la cultura letrada, a las habilidades aprendidas en un oficio. La técnica es un campo no privilegiado por la élite intelectual de las décadas del ‘20 y ‘30 y, como sostiene Sarlo *“(…) el ‘saber hacer’ compensa la ausencia de saber y comunica, real e imaginariamente, al ingeniero con el habilidoso que trabaja los domingos en un taller de barrio (...) y favorece a los sectores populares en la medida en que los coloca en ventaja por sus habilidades manuales, el dominio de una artesanía o de un oficio.”* (Sarlo; 1992:102)⁹. Diferente es el posicionamiento de la centralización estatal propia del peronismo; esto es, se apunta a la gestación de nuevos grupos sociales de poder. Sostiene Susana José (1988; 133-134) que *“la ecuación es: procedencia obrera + capacitación técnica*

⁹ Un caso particular se presenta en la ciudad de Río Cuarto, -con el propietario de los talleres metalúrgicos y de fundición- cuando *“Francisco Remondino patentó y construyó – durante la época de la guerra mundial- un gasógeno alimentado con residuos de carbón de leña que resolvió un sinnúmero de dificultades y que por eso fue reiteradamente solicitado para su construcción. En la actualidad el Sr. Remondino ha construido un modelo exclusivo de aporcador (...) El Sr. Remondino obtuvo por sus modelos y obras de mecánica el Primer Premio en la Exposición de Industrias Regionales del año 1934 y en 1937 una valiosa recompensa (...)”* Diario El Pueblo. Edición Extraordinaria Bodas de Plata 1912-1937. Río Cuarto. Pág. 41.

para la industria moderna + formación cultural política = nueva clase social dirigente nacional.” El modelo pedagógico, siguiendo a la autora “*participa de la concepción positivista del proceso educativo*” y, el modelo social “*parece participar de la idea evolucionista (...) un Estado educador que abre una línea alternativa, democrática y antagónica en la incorporación de los sujetos.*” Frente al cuadro de desigualdades étnicas, sociales, económicas, sexuales, culturales que concurren a fortalecer la desigualdad de oportunidades surgen los enunciados de la “Nueva Argentina” que se presenta con capacidad para revertir la situación, invirtiendo e impulsando más a quienes tienen menos. Siguiendo a José (1988; 138) “*la propuesta no radica en transmitir igualdad inalcanzable en la práctica, una equiparación irrealizable, un ‘delantal blanco’ que habiendo sido históricamente útil, representa la uniformidad y, bajo su apariencia, sólo sirve para ocultar a la conciencia, las desigualdades efectivamente existentes.*” Queda así consagrada la función social del sujeto que aprende para servirse a sí mismo y a su comunidad.

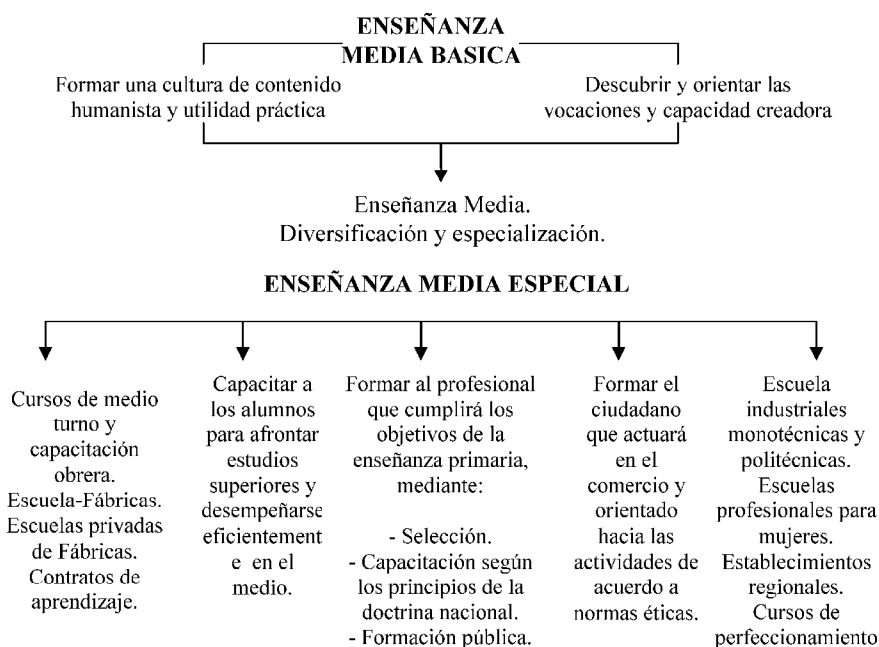
Y esto tiene su continuidad en el II Plan Quinquenal -la esencia de la doctrina justicialista- que se convirtió en el programa de la acción de gobierno para los años 1952-1957, y fue el instrumento directo y eficaz para conseguirlo de acuerdo a los objetivos doctrinales¹⁰, donde quedaron incluidas la educación y la cultura en capítulo de acción social. El objetivo fundamental en materia de educación “*(...) será realizar la formación moral, intelectual y física del Pueblo sobre la base de los principios fundamenta-*

¹⁰ “Unidad del pueblo; Perfeccionamiento democrático; Desarrollo económico justicialista; Gobierno como responsabilidad de conducción; Equilibrio entre la ciudad y el campo; Intensificación creciente de los Derechos del Trabajador; Incremento de la productividad; Previsión y asistencia social; Formación educativa y cultural del pueblo; Protección y mejoramiento de la salud; Bien de familia de propiedad individual garantizada; Elevación de la vida rural; Intensificación de la minería; Autoabastecimiento de combustibles; Política del agua; Política de electrificación; Incremento industrial; Instauración de la industria pesada; Bienes de producción y consumo para el usuario; Cooperativismo; Política crediticia y monetaria estable; Organicidad y coordinación del transporte; Organicidad y coordinación de la vialidad; Integral reforma legislativa; Reactivación de las zonas patagónica, central y ribereña; Consolidación progresiva de la defensa nacional.” (Zelicman-García; 1953:132-133)

les de la Doctrina Nacional Peronista, que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del Pueblo y la grandeza de la Nación mediante la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política, armonizando los valores materiales con los valores espirituales y los derechos del individuo con los derechos de la sociedad.” (Mas; 1953:48)

El II Plan Quinquenal estructuró la enseñanza media de acuerdo al siguiente esquema:

Cuadro I: Enseñanza Media en el Modelo Peronista



Fuente: II Plan Quinquenal de la Nación 1953-1957. (Martínez Paz; 1986: 177)

La enseñanza se estructuró en ciclos especiales, a fin de posibilitar una acción educativa integral, en respuesta a las necesidades del desarrollo del país. Un ejemplo de ello, son las Escuelas-Fábricas, de Medio Tur-

no, Capacitación Obrera y de Aprendizaje, destinadas a menores que estaban trabajando en la industria y otros que fueran menores ayudantes y mayores de 18 años y quisieran ampliar conocimientos. Esta estructuración y sus objetivos darían continuidad a la tarea de expansión de la enseñanza técnico-profesional iniciada por la C.N.A.O.P. en todo el país.

La Experiencia de las Escuelas-Fábricas en la Argentina. Una modalidad para la formación obrera

En el promisorio haz de posibilidades educativas que se despliega ante los nuevos actores sociales de la “Nueva Argentina”, lo que a Escuela-Fábrica refiere, la C.N.A.O.P, de acuerdo al Art. 17 del Decreto 14.538/44, sostiene que se

“(...) podrá instalar escuelas fábricas en las que en un régimen mixto de enseñanza y producción, se preparen aprendices para aquellas industrias en que se considere necesario. En estos establecimientos podrán elaborarse, fabricarse o construirse útiles y elementos de construcción para el mantenimiento de los servicios de asistencia social u otros servicios de previsión y para el fomento de industrias nuevas o perfeccionamiento de las existentes.”¹¹

Dentro de este esquema, la Escuela-Fábrica contaba con los elementos necesarios para realizar el trabajo de taller y con espacios para los estudios más teóricos. El ciclo básico con una duración de tres años, comprendía los cursos de aprendizaje, medio turno y capacitación. *“Como condición de ingreso, se exigía escolaridad primaria, que podía suplirse excepcionalmente por examen de equivalencia. La edad no podía ser inferior a 13 años y no mayor de 18. A los alumnos se les daba una Ayuda Escolar de \$25, \$35 y \$45*

¹¹ DIGESTO EDIAR DE LA LEGISLACIÓN ARGENTINA. S. A. Editores. Buenos Aires 1952. Pág. 224-225.

según el año de cursada; se entregaban gratuitamente uniformes, textos y útiles escolares y de taller, y se aseguraba comedor en la planta. En algunas ocasiones, las escuelas poseían internado.” (Dussel-Pineau; 1995:131) Según los autores, *“el hecho de ofrecer una Ayuda Escolar para los alumnos que estudiaban en estas Escuelas intensivas era inédito y relevante como parte de una política de incorporación de sectores de bajos recursos.”* (Dussel-Pineau; 1995:131) La actividad se desarrollaba con régimen mixto de enseñanza y producción, constando de ocho horas diarias de instrucción técnica de dos turnos de cuatro horas cada uno, 48 horas semanales y contaban con una planta industrial dedicada a la especialidad. Los cursos de medio turno funcionaban en la Escuela- Fábrica y estaban destinados a los menores ocupados en las industrias. Los cursos teórico-prácticos se agrupaban como sigue: *“(...) en el primer año, el 50% se destinaba al taller, el 25% a las disciplinas básicas, el 14% a materias de cultura general y el 11% restante a la tecnología de la especialidad. En 2do. y 3er. año se incrementaban las horas de las disciplinas básicas y de tecnología, y se reducía lo relativo a cultura general.”* (Dussel-Pineau; 1995:131) De esta manera, en la Escuela-Fábrica, la formación técnica no va en detrimento de la formación general básica, es más bien un complemento. *“Las orientaciones ofrecidas variaban considerablemente. Por ejemplo, la Escuela Fábrica de la Asociación de Comerciantes y Empresarios Electricista, ofrecía el curso para ‘instaladores de luz y fuerza’. La Escuela Fábrica de La Cantábrica, en tanto, ampliaba la oferta a Radiocomunicaciones, tornería mecánica, Mecánica General, construcciones y Telecomunicaciones.”* (Dussel-Pineau; 1995:131) Al finalizar el ciclo básico, los alumnos obtenían el título de ‘experto’ que los habilitaba para el trabajo idóneo y futuro, siendo dueños de una formación artesanal o técnica, entre otros: *“(...) Expertos en Carpintería de Ribera, Rural y de Obra Blanca; Expertos en fundición, Ebanistería, Encuadernación, Herrería de Forja, Herrería de Obra, Refrigeración, Matricería, Tipografía, Hilandería, et.”* (Otegui; 1982:42)

El segundo ciclo -llamado de perfeccionamiento técnico- y del que se egresaba con el título de Técnico de Fábrica en la especialidad correspondiente agregaba en su parte dispositiva: dotar al obrero de los conocimientos fundamentales indispensables para abordar ulteriormente el estudio de las disciplinas científico-técnicas superiores. Su duración era

de cuatro años y tenía por objeto la formación del personal técnico encargado de dirigir los establecimientos industriales en lo referido a procesos de producción. A este ciclo ingresaban todos aquellos obreros que hubiesen cumplimentado satisfactoriamente cualquiera de los cursos del ciclo básico con una duración mínima de tres años.

Asimismo, dentro de las disposiciones propias de la C.N.A.O.P. se amplía el horizonte hacia el fomento del aprendizaje en el interior del país por intermedio de las delegaciones regionales de la Secretaría de Trabajo y Previsión y otros organismos locales. La Comisión tiene como misión estudiar las provincias y de los territorios nacionales para organizar los cursos de aprendizaje y escuelas de medio turno teniendo en cuenta las necesidades de las industrias locales y las características del trabajo, como así también la producción de cada región. Así queda establecido en el Art. 52, del decreto analizado.¹²

La primera empresa que fundó una Escuela-Fábrica, en 1952, fue ‘Philips’; instalada en el país desde 1940, trabajaban en su planta 4.000 personas en tres turnos. En este contexto, *“(...) con tanta empresa nueva, pero sin tradición fabril en el país, enseguida saltó una alarma: faltaba mano de obra especializada (...)”* A esta empresa le siguieron otras a partir de 1956 que incorporaban a los egresados a su plantel. Recuérdese la reducción al dos por mil (2%), del impuesto ‘por aprendizaje’ cuando los contribuyentes tuvieran organizados cursos de aprendizaje, *“esa fue la gran palanca que activó el desarrollo educativo técnico.”*¹³

La Escuela-Fábrica, por entonces, había tomado un lugar preponderante lejos ya de la consideración del primer momento de satisfacer a los sectores marginales, ampliándose para todo menor en formación. Así, *“(...) en el año 1944 sólo había 23 cursos de perfeccionamiento obrero y en el año*

¹² DIGESTO EDIAR DE LA LEGISLACIÓN ARGENTINA. S. A. Editores. Buenos Aires. 1952. Pág. 229.

¹³ Diario Clarín. Suplemento Guía de la enseñanza. Domingo 9 de marzo de 2008. Pág. 10-11.

1948 llegan a 58 (...) En 1948 contamos con 15 escuelas fábricas y 37 cursos de aprendizaje (...) En 1949, 38 escuelas fábricas y 55 cursos, hacen un total desde 1947 de 131 escuelas y 204 cursos. El total de alumnos inscriptos alcanza a 32.500 (...) En 1951, suman 134 las que están en funcionamiento (...)” (Otegui; 1982:36-38)

El perfil fundante de la Escuela-Fábrica de la Nación N° 200

De acuerdo a la trayectoria seguida por la C.N.A.O.P. en todo el país y, acorde a los objetivos impuesto por el II Plan Quinquenal, la ciudad de Río Cuarto contó con la instalación de una de las más interesantes experiencias del modelo justicialista de educación; esto es, una Escuela-Fábrica. *“Fue fundada el 1° de junio de 1955, con el nombre de Escuela Fábrica de Mecánica Rural N° 200. Fue su director fundador, el ingeniero D. Alfredo Zunino. Desde su iniciación estuvo ubicada en instalaciones que pertenecieron a la ex Cooperativa de Electricidad de Río Cuarto, en calle Belgrano al 1200.”*¹⁴ Una gacetilla aparecida en dos diarios locales, daba cuenta del inicio de las tareas en la institución, al convocar a personal y alumnos inscriptos. *“La Escuela Fábrica de Mecánica Rural N° 200, dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, comunica al personal, a los alumnos inscriptos y a los interesados, que hoy, 1° de junio, se inaugurarán las clases. A tal efecto deben concurrir a las 14 al local donde funcionará, sito en calle Belgrano terminación, de la ex Cooperativa Eléctrica Río Cuarto.”*¹⁵

Probablemente, el inicio de las clases tuvo lugar el 4 de junio siguiente como gesto simbólico en homenaje al Día del Aprendiz que por enton-

¹⁴ De Olmos, F. “La Escuela Estatal. Río Cuarto, desde su primera escuela hasta el futuro...” Revista Río Cuarto. Del Quincho al Rascacielos. Río Cuarto. Edición Única. 1974. Pág. 54-59

¹⁵ Diario La Calle. Río Cuarto, miércoles 1° de junio de 1955 (año IV n° 868). Pág. 3
Diario El Pueblo, Río Cuarto, miércoles 1° de junio de 1955 (año XLIII, n° 18.122). Pág. 2

ces se había instituido y se recordaba cada año desde 1943. Al frente de la nueva Escuela-Fábrica figuraron en sus principios: *“el Ingeniero D. Alfredo Hernando Zunino como director y el Sr. Lindor Barrionuevo, como secretario y completaban el personal los siguientes agentes: profesor D. Daniel Félix Suárez, Cultura General; D. Wenceslao Díaz, Cultura Técnica; D. Hugo Roberto Suárez, Maestro de Taller. El personal administrativo lo constituían las señoritas María Angélica Arrázola, María Georgete Jura, Angel Dora García y los ordenanzas Eduardo Alberto Pérez, Marcelo Ramón Ricabarra y Alesio Artemio Arias.”*¹⁶

Los informantes entrevistados, coinciden en su relato que se celebraba en todo el país “el día del aprendiz” el 4 de junio, ocasión para iniciar las actividades teórico-prácticas de la escuela. Recuérdese que el Decreto 8.847 del 23 de abril de 1945, establecía “el día del aprendiz” con el objeto de lograr un acercamiento de los aprendices de todas las industrias para darles conciencia de su lugar en la sociedad. (Balduzzi, 1988:195)

El sitio elegido para el desarrollo de las actividades de la Escuela-Fábrica N° 200, había sido destinado a la instalación de una usina eléctrica cuyo proyecto se abandonó al poco tiempo quedando en el lugar alguna maquinaria original. Este edificio reacondicionado aunque precario, fue la planta primitiva de la Escuela-Fábrica, al parecer mediando un posible convenio entre la Municipalidad y la C.N.A.O.P. Córdoba. Si bien la institución educativa se enmarcaba en el primer ciclo de enseñanza técnica dependiente de la C.N.A.O.P, los informantes expresaron la existencia de una Delegación Regional Central en la ciudad de Córdoba, que mantenía una fluida relación con el municipio local. En este sentido, las gestiones del Secretario de Gobierno municipal fueron decisivas para instalar la escuela en el predio que había sido elegido para la usina eléctrica.

¹⁶ Álbum Regional Río Cuarto 1961. Editorial Namuncurá. Río Cuarto. Pág. 134.

Reseñas

“La enseñanza a impartirse, en un ciclo de tres años de duración, proporcionará a los jóvenes de nuestra zona rural y urbana, conocimientos teóricos y prácticos de mecánica, templado, soldadura, laminado, agujereado a mano y máquina, tornería mecánica, máquinas agrícolas, carpintería, conocimientos básicos de electricidad, calderas, motores a explosión y Diesel y máquinas de vapor, además de dibujo, física, química y matemáticas, destinados a complementar las prácticas y materias de cultura general, con los que se logrará la formación integral de Expertos en Mecánica Rural.”¹⁷

Más allá de las alentadoras expresiones vertidas por los diarios locales, lo cierto es que *“se dio comienzo a la tarea con una franciscana pobreza en elementos y útiles imprescindibles para la enseñanza, contándose con una dotación de cuatro tornos que no funcionaban por falta de electricidad, debiendo lucharse ímproblemente para poder llegar a un nivel aceptable de enseñanza práctica.”*¹⁸

Del análisis de los legajos de los alumnos se desprende que iniciaron el Primer Año en 1955, 48 alumnos entre los 14 y los 21 años de edad, los que habían cumplimentado con las exigencias de matriculación; esto es, solicitud de inscripción, cédula de identidad, certificado de 6º grado, certificado de domicilio, certificado de vacunación antivariólica. De aquella solicitud de inscripción resulta que: 19, de los 48 inscriptos provienen de la zona, predominando Las Higueras. De la misma manera, aparece que los menores provenían de hogares humildes de la ciudad y la región y que en su mayoría ya trabajaban. Lo cierto es que se encuentra en varios casos la solicitud de los padres de recomendación por parte de la escuela para presentar a los directivos del Ferrocarril. El informante directivo confirma: *“a la escuela asistieron adolescentes de origen socioe-*

¹⁷ Diario LA CALLE, Río Cuarto, miércoles 1º de junio de 1955 (año IV nº 868). Pág. 3. Diario EL PUEBLO, Río Cuarto, miércoles 1º de junio de 1955 (año XLIII, nº 18.122). Pág. 2

¹⁸ Álbum Regional Río Cuarto 1961. Editorial Namuncurá. Río Cuarto. Pág. 134.

*conómico humilde, esta posibilidad resultaba más accesible que la entrada a un taller propiamente dicho.*¹⁹

De los datos filiatorios, los padres se presentan como agricultor, transportista, camionero, sereno de campo, quintero, mecánico, albañil, jornalero, comerciantes, chofer, empleados. Por su parte, de los datos filiatorios maternos figuran ama de casa, modista, enfermera.

De un total de 127 legajos relevados desde 1955 a 1961 se obtiene la nómina de inscriptos por año, como sigue:

Cuadro II: Nómina de Inscriptos 1955-1961

AÑO	Nº DE INSCRIPTOS
1955	48
1956	24
1957	8
1958	15
1959	8
1960	7
1961	17

Fuente: Elaboración propia a partir de Legajos de los alumnos.

La escuela tomaba a su cargo la indumentaria o el clásico “overol” y los materiales de trabajo, libros, herramientas y máquinas. *“La enseñanza es prácticamente gratuita proveyéndose ropas de trabajo.”*²⁰

Cabe aclararse que, la Escuela-Fábrica N° 200 no contaba con una planta industrial dedicada a la especialidad que impartía; esto es, los talleres metalúrgicos, sino que sus egresados eran luego empleados en aquéllos. *“Nos preguntábamos qué especialidades eran las que la ciudad y región reflejaban*

¹⁹ Prof. Daniel Félix Suárez.

²⁰ Álbum Regional Río Cuarto 1961. Editorial Namuncurá. Río Cuarto. Pág. 135.

Reseñas

como demanda, cuáles respondían a las particularidades del medio” y aparece claramente aquella descripción de una ciudad en su faz semi-industrial: los talleres metalúrgicos prioritariamente. Agrega un informante docente, “era común en la ciudad por aquellos años encontrar en los garajes o cochera de casa de familia un taller mecánico, y éstos se repetían a poco trecho de caminar unas cuadras; -y reflexionando desde la actualidad agrega- así como hoy hay kioscos, mercerías y despensitas de barrio, así había talleres.”²¹ Y continúa en su relato, “(...) Fue transcurriendo el tiempo hasta que se alcanzaron las primeras promociones de expertos en mecánica (especialidad tornería), cuyo mayor porcentaje obtuvo inmediato empleo en establecimiento industriales, dándose el caso de que el egresado Fernando Marcelo Giorgi, al cabo de dos meses de actuación fue promovido al cargo de capataz en una fábrica metalúrgica de General Debeza.”²²

En la Escuela-Fábrica N° 200 la actividad se desarrollaba con régimen mixto de enseñanza y producción, constando de ocho horas diarias de instrucción técnica de dos turnos de cuatro horas cada uno, 48 horas semanales. Los planes de estudio incluirán: cultura general; nociones de tecnología del oficio y dibujo y nociones de legislación obrera y reglamentos del trabajo; cultura moral y cívica.

Del relevamiento realizado de las libretas de los alumnos y de las actas de exámenes, puede establecerse la currícula correspondiente al 1° y 2° y 3° año de la Escuela-Fábrica N° 200.

²¹ Sr. Hugo R. Suárez.

²² Álbum Regional Río Cuarto 1961. Editorial Namuncurá. Río Cuarto. Pág. 135.

Cuadro III: Currícula Prescrita 1955

CURRÍCULA PRESCRITA PARA LA ESCUELA-FABRICA N° 200 ESPECIALIDAD MECÁNICA RURAL. AÑO 1955			
	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
CULTURA GENERAL	Geografía	Historia	Historia y Geografía
	Castellano	Castellano	Castellano
	Matemática	Matemática	Matemática
	-	Físico-Química	Física
	-	-	Biología
	Educación Física	Educación Física	Educación Física
	-	-	-
DISCIPLINAS BÁSICAS	-	-	Educación Democrática
	-	-	Legislación del Trabajo
	-	-	Higiene y Seguridad Industrial
TECNOLOGÍA DE LA ESPECIALIDAD	Dibujo	Dibujo	Dibujo Técnico
	Técnica Mecánica	Tecnología	Tecnología
	Técnica Madera	Electricidad	-
	-	Motores a Explosión	Motores Diesel
	-	Calderas	Máquinas de Vapor
	Dibujo	Dibujo	Dibujo Técnico
	-	Práctica de Taller	Práctica de Taller

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de Libretas de Calificaciones de los alumnos.

Resulta interesante la acotación del directivo informante con respecto al carácter de la modalidad, la que tipifica como perteneciente a un nivel pos-primario y no medio o secundario el cual recibía a los adolescentes egresados del sexto grado de Instrucción Elemental (14 años) y los orientaba en el aprendizaje de un oficio de tipo mecánico, *“preparaba operarios calificados para responder a la demanda de la ciudad y su radio de acción”*²³, agregando *“ajustábamos las especialidades al medio y a la época”*.

En 1958, la primera promoción de la Escuela-Fábrica N° 200 con el título de experto en la especialidad Mecánica Rural, estuvo conformada por tres alumnos, de acuerdo a como consta en la planilla relevada de ‘Egresados’ correspondiente al 10 de diciembre del mismo año.

Coinciden los consultados en la jerarquización de este aprendizaje comparativamente con otras instituciones coexistentes de la época: *“la enseñanza resultaba más integral que la que se daba en la Base (haciendo referencia al Área Material) y mejor preparados técnicamente que los de la Escuela Industrial.”*²⁴ Sostiene uno de los informantes docentes: *“En uno de los turnos el aprendizaje podía desarrollar la actividad en talleres una especie de práctica laboral que era controlada semanalmente en dos aspectos: asistencia y desempeño.”*²⁵

Las autoridades de la Escuela se preocupaban por allanar el camino hacia la salida laboral del alumno estableciendo contactos previos con los talleres y pequeñas industrias donde los aprendices ingresarían al concluir el primer ciclo. El oficio como tal se ejercía posteriormente al egreso, con el título de “experto”. En los testimonios orales existe una valoración altamente positiva de la experiencia Escuela-Fábrica, dado que en los relatos se descubre el ánimo creativo puesto en la construcción institucional y el profundo compromiso humanitario que entrañaba formar a quienes tenían escasas posibilidades de promoción social,

²³ Prof. Daniel Félix Suárez.

²⁴ Prof. Daniel Félix Suárez.

²⁵ Sr. Hugo R. Suárez.

pero que obtenían a los tres años de estudio y práctica un título y un oficio con probable ubicación en el mercado laboral.

En septiembre de 1955 se produce el Golpe Cívico-Militar que termina con el gobierno constitucional de Perón. Río Cuarto, cuya gestión comunal está en manos de un intendente de signo peronista también acusa los cambios aunque sin la virulencia de los capitalinos. En ese marco, la Escuela no percibe modificaciones inmediatas, su accionar continuar sin variantes hasta el traspaso de la C.N.A.O.P. a la órbita del Consejo Nacional de Educación Técnica en 1958 que implicaría un viraje en política educacional y en la consideración sobre el circuito del aprendizaje en todo el país. De este modo, la Escuela-Fábrica N° 200 recibirá en 1962 la nominación de Escuela Nacional de Educación Técnica N° 200, para luego convertirse en E.N.E.T. N° 2 en 1966.

Para concluir, la aparición de la Escuela-Fábrica de Mecánica Rural N° 200, se torna significativa en cuanto a la formación técnico-profesional, como una estrategia de capacitación para satisfacer las demandas de la naciente industria de la cual la ciudad de Río Cuarto también formaba parte. Aparecida en el mismo año en el que se produce el golpe de Estado que instalaría a la “Revolución Libertadora” en el poder, la Escuela-Fábrica reclutará a los hijos de las familias más humildes de la ciudad y su zona de influencia, corroborando los principios rectores de la “Nueva Argentina”; esto es, superar la visión meritocrática de la educación especializada para unos pocos, a la vez que la formación permanente de un capital cultural democratizador de las diferencias de origen. En los testimonios recibidos de quienes participaron de esta experiencia, aparece el recuerdo vívido y resonante del proyecto de la “Nueva Argentina” y la ecuación: procedencia obrera + capacitación técnica para la industria moderna + formación cultural política = nueva clase social dirigente nacional. Proyecto inacabado, que encontró sus primeros sucesos golpistas en la ciudad de Río Cuarto, la creación de la Escuela-Fábrica de Mecánica Rural N° 200, fue una experiencia educativa técnico-profesional, única e inédita, en el perfil de una ciudad “netamente pampeana”.

BIBLIOGRAFIA

- BALDUZZI, J. (1988) Peronismo, Saber y Poder. En: *Hacia una pedagogía de la Imaginación para América Latina*. Ed. Contrapunto. Buenos Aires.
- DE OLMOS, F. “*La Escuela Estatal. Río Cuarto, desde su primera escuela hasta el futuro...*” Revista Río Cuarto. Del Quincho al Rascacielos. Río Cuarto. Edición Única. 1974. Pág. 54-59
- DUSSEL, I. y PINEAU, P. (1995) De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En: *Historia de la Educación en la Argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- GALLART, M. A (2005) La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo. En: *Política educativa para nuestro tiempo* (vs. autores) Academia Nacional de Educación. Ediciones Santillana. S.A. Bs Aires.
- GALLART, M. A (2005) La Educación Técnica y Profesional y su reordenamiento legislativo. *Conferencia*. (s/d)
- HERNÁNDEZ ARREGUI, J. J. (1970) *La formación de la Conciencia Nacional*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- JOSÉ, S. (1988) *Las alternativas del nacionalismo popular*. En: *Hacia una pedagogía de la Imaginación para América Latina*. Ed. Contrapunto. Buenos Aires.
- MARTINEZ PAZ, F. (1980) *El sistema educativo nacional. Formación-desarrollo-crisis*. Dirección General de Publicaciones. Universidad Nacional de Córdoba.
- MAS, J. (1953) *El 2º Plan Quinquenal en el trabajo diario del aula*. Editorial Dos Mundos. Buenos Aires.

- OTEGUI, J. M. (1982) *El General Perón, Fundador de las Escuelas-Fábricas y de Aprendizaje*. Serie Cruzadas Históricas del Justicialismo. Editorial FAC. Bs. As.
- PINEAU, P. (1991) *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- SARLO, B. (1992) *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- SOBREVILA, M. (1995) *La Educación Técnica en Argentina*. Estudios 3. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2006) *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miño y Dávila Editores. España.
- WIÑAR, D. (1970) *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*. ITDT. Buenos Aires.
- WIÑAR, D. (1974) "Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970". En *Revista del Centro de Estudios Educativos*. Vol. IV. N° 4. México.
- ZELICMAN, C. y GARCÍA, O. (1953) *El Segundo Plan Quinquenal en la Enseñanza Media*. Editorial Hemisferio. Buenos Aires.

FUENTES CONSULTADAS

- Actas de Exámenes de alumnos de Escuela-Fábrica N° 200 entre 1955 y 1958.
- Álbum Regional de Río Cuarto 1961. Editorial Namuncurá. Río Cuarto.
- Diario Clarín. Suplemento Guía de la enseñanza. Domingo 9 de marzo de 2008.
- Diario El Pueblo. Edición Extraordinaria Bodas de Plata 1912-1937. Río Cuarto.

Reseñas

- Diario La Calle. Río Cuarto, miércoles 1º de junio de 1955 (año IV n° 868).
- Diario La Voz de Río Cuarto. Edición del 9 de agosto de 1876.
- Digesto Ediar de la Legislación Argentina (1952) S. A. Editores. Buenos Aires.
- El Diario Español. Suplemento dedicado a Río IV. Bs Aires. Noviembre 30 de 1923.
- Legajos de alumnos de la Escuela-Fábrica n° 200 de Río Cuarto entre 1955 y 1963.
- Archivo de Centro Educativo IPEM N° 259 (ex-Escuela Nacional de Educación Técnica Ambrosio Olmos) Río Cuarto. 2007-2008.

ENTREVISTAS

Sr. Daniel F. Suárez.

Sr. Hugo R. Suárez.

APUNTES SOBRE LA EDUCACIÓN EN SAN LUIS POTOSÍ.

M.E. Dafne Evelia Reyes Guerra¹

Resumen:

Al comenzar el Porfirismo, la instrucción pública en el Estado, por ley, se dividía en primaria y secundaria; estaba encomendada a la Junta Inspector, con residencia en la capital, y a sus subordinadas, las Juntas Subalternas Municipales. Entre los objetivos que pretendía la Junta Inspector era el de uniformar la enseñanza en todo el Estado, así como la educación de la mujer. Don José Ildefonso Díaz de León resolvió llevar a efecto en la capital del Estado la fundación de un Colegio de instrucción secundaria inaugurándose el plantel con el nombre de “Guadalupano Josefino”. La Escuela Principal Lancasteriana de San Luis Potosí fue inaugurada el 20 de mayo de 1843. Algunos de los trabajos realizados en el siglo XIX por la Junta Inspector de Educación Primaria del Estado de San Luis Potosí y por la Junta Lancasteriana Potosina se reseñan en este documento.

Summary:

At the start Porfirismo, public education in the state, by law, is divided into primary and secondary was entrusted to the Board Inspector, residing in the capital, and his subordinate, subaltern Municipal Boards. Among the objectives sought by the Board Inspector was to standardize teaching across the state as well as the education of women. Don Jose Ildefonso Díaz de León decided to give effect to the state capital in the foundation of a

¹ *Apoyo Técnico Nivel Primaria. Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí.

Reseñas

secondary education College campus inaugurated with the name "Guadalupe Josephite". Main School of San Luis Potosi Lancasteriana opened on May 20, 1843. Some of the work done in the nineteenth century by the Inspector of Primary Education Board of the State of San Luis Potosi and Potosi Lancasteriana Board outlined in this document.

Palabras clave: Porfirismo, educación, Junta Inspector de Educación Primaria del Estado de San Luis Potosí, Junta Lancasteriana Potosina

Keywords: Porfirismo, education, Inspector of Primary Education Board of the State of San Luis Potosi, Potosi Lancasteriana Board

Al comenzar el Porfirismo, la instrucción pública en el Estado, por ley, se dividía en primaria y secundaria; estaba encomendada a la Junta Inspector, con residencia en la capital, y a sus subordinadas, las Juntas Subalternas Municipales. La primaria era obligatoria, de tal forma que a los padres y tutores que no cumplieran con esta disposición se les imponía una multa. Las escuelas públicas en todo el Estado, eran 136, de las cuales 24 se encontraban en la capital; las parroquiales eran 29, en 71 se pagaba alguna cuota y 31 eran sostenidas por la Sociedad Católica.

El Seminario Conciliar seguía como instituto abierto a todos, tanto en la primaria anexa como en los estudios medios y superiores. El Seminario llegó a tener dos escuelas, una en Tancanhuitz y otra en Moctezuma, abiertas a todos. En 1890 había 804 escuelas, luego vino un descenso, ya que en 1899 eran 689, en 1910 eran 511, en 1913 eran 368 y en 1919 solamente 155 (Montejano y Aguiñaga, 1979).

Don José Ildelfonso Díaz de León resolvió llevar en la capital del Estado la fundación de un Colegio de instrucción secundaria. Siendo escasa la ciudad en aquel tiempo de edificios adecuados propiedad del estado, se fijó el Sr. Díaz de León en el antiguo Colegio de los Jesuitas para fundar el de instrucción secundaria. Allí se encontraban alojados un batallón de infantería y unas compañía de artillería, por lo cual se soli-

citó a la Federación se cediese al Estado el edificio, a cambio de otro que el mismo Sr. Gobernador Díaz de León mandaría construir, lo cual no fue del agrado de los Jefes militares pero finalmente y terminada la construcción del nuevo cuartel se cambió a él la tropa.

De esta forma, y mientras se concluían las reparaciones del ex Colegio de Jesuitas, se inauguró el plantel en una casa propiedad particular del Sr. Gobernador con el nombre de “Guadalupano Josefino” el día 2 de Junio de 1826.

El primer Rector fue el Sr. D. Manuel María de Gorriño y Arduengo (Muro, 1899).

Desde 1826, siendo Gobernador Don José Ildefonso Díaz de León se preveía en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí a la disposición que en materia de Instrucción Pública decretaba el artículo 263 “El Congreso verá como la primera y más sagrada de sus obligaciones, la instrucción de los habitantes del Estado y la buena educación de la juventud” y en el artículo 264 señalaba que “El mismo formará el plan general de instrucción con respecto a las diversas circunstancias de los potosinenses y con arreglo a las leyes de la federación” (Pedraza Montes, 1975)

En 1842, según el historiador potosino Lic. Don Primo Feliciano Velázquez 22 personas constituyeron la Junta Lancasteriana, que aumentó las escuelas de 2, a las que asistían aproximadamente 200 niños, a 9 con asistencia de 1678 alumnos, fundando 7 escuelas en los diferentes barrios de la ciudad. La Escuela Principal Lancasteriana de San Luis Potosí fue inaugurada el 20 de mayo de 1843 en la Antigua Casa del Capellán de las Recogidas, edificio que, remodelado, durante muchos años albergó el Palacio de Justicia “Presidente Juárez” y ahora ocupa el Poder Legislativo en la calle del Profesor Pedro Vallejo

Las otras dos instituciones se ubicaban una en el Colegio Guadalupano Josefino (Constitución e Iturbide) y la otra en el edificio que ocupó la

Reseñas

Capilla del Seminario Conciliar (Independencia y Madero) y seis escuelas particulares más. La primera Escuela Normal para varones se fundó el 4 de marzo de 1849 y estuvo a cargo del Profesor Pedro Vallejo quien era el Director de la Principal Escuela Lancasteriana o de enseñanza mutua que atendía a 250 niños pobres.

El Sistema Lancasteriano fue inventado o adaptado por los ingleses Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1779-1838) (Solana y Cardiel, 1981).

En 1850 el plan de enseñanza de las Escuelas Normales Lancasterianas en el país comprendía: lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad y gramática castellana, hacia 1867 se añadieron Geografía, Geometría y Dibujo. En 1890 después de 68 años de existencia en México, fue disuelta la Compañía Lancasteriana. En la ciudad de México las Escuelas Lancasterianas llevaban los siguientes nombres: *Filantropía, Vidal Alcocer, Independencia, Libertad, Progreso, Reforma, Miguel Hidalgo, Benito Juárez, Kosé M. del Río y Zaragoza*, y pasaron al cuidado del Gobierno Federal.

En el año de 1857 la Junta Lancasteriana Potosina emitió un manifiesto que contenía los siguientes apartados:

- Estado de la educación al instalarse la Junta en 1842.
- Aumento de escuelas.
- Locales en que se encuentran las escuelas.
- Escuela Normal de Profesores. Escuela de Adultos
- Instrucción.
- Útiles y libros elementales.
- Fondos de Instrucción Pública.
- Aumento de fondos.
- Conclusión.

Contiene además el texto de seis documentos relativos. El manifiesto fue publicado por la Junta Lancasteriana Potosina para reivindicarse

ante el gobierno y el público del cargo que se le hizo de no atender debidamente la instrucción primaria. Esa acusación dio lugar a que el Gobierno del estado suprimiera la mencionada Junta y estableciera otra con el nombre de Junta Inspectoras.

En la Memoria de la Junta Inspectoras de Instrucción Primaria del Estado de San Luis Potosí, se comunica acerca de los trabajos realizados desde el 4 de julio de 1859 en que fue nombrada hasta el mes de diciembre de 1861 en que terminó su periodo, seguidas de dos comunicaciones que para vindicación de la misma Junta se dan al público. Contienen datos sobre la instrucción primaria en el Estado de San Luis Potosí.

Las dos comunicaciones que se mencionan son, una dirigida a dicha Junta por el Gobierno del Estado, transcribiendo un dictamen de la Comisión de Instrucción Pública del Congreso Local y en el cual se califica severamente a los miembros de la misma por no haberse hecho cargo del Colegio de San Nicolás y la otra dirigida al Gobierno del Estado en contestación a la anterior aclarando que, siendo el Colegio de San Nicolás de Instrucción Secundaria (para señoritas) no le correspondía a la Junta Inspectoras de Instrucción Primaria hacerse cargo de dicho Colegio, cuando por disposición del mismo Gobierno, con fecha 8 de enero de 1861, se ordenó que los fondos del Colegio de San Nicolás se pasen al Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí para que con este ingreso se apoyaran los gastos del arreglo del establecimiento y su inauguración.

Los exámenes eran eventos para los que se realizaban invitaciones como la que realizó en 1859 Januaria Segredo de Chico en la que “suplica a usted se digne honrar con su asistencia el examen que presentan las señoritas de la escuela No. 2, que dirige D. Merced López de Arriaga, cuyo acto se verificará en el local del mismo establecimiento....” La invitación contiene una dedicatoria y las materias que serán evaluadas. (Pedraza Montes y Alcorta Guerrero, 1941).

En la Memoria de Junta Inspector de Instrucción Primaria del Estado de San Luis Potosí del año de 1861 hace referencia a la necesidad de establecer Juntas Subalternas que auxilien a la Inspector de la capital, mencionando a las ya establecidas en Rioverde, Ciudad del Maíz, Catorce, Venado, Matehuala, Cedral, Salinas, Guadalcázar, Hedionda, Bocas, Soledad, Ahualulco, Mesquitic, Pozos y Villa de Iturbide; estando pendientes la designación de otras. Entre los objetivos que pretendía la Junta Inspector era el de uniformar la enseñanza en todo el Estado, así como la educación de la mujer porque

“lo consideran importante y está convencida de que un día la verdadera emancipación de la muger, que la coloque a la altura a que el cristianismo y la civilización moderna la tienen destinada, le ha devenir de las escuelas, puesto que siendo la influencia de la muger tan decisiva sobre el corazón del hombre, será tanto más benéfica esa influencia cuanto mayor caudal de instrucción haya en el entendimiento de la muger”.

Pensamientos muy adelantados para su época ya que desde mediados del siglo XIX, la única oportunidad de acceso a la educación que tuvieron las niñas que no podían pagar una institutriz era el colegio de Niñas Educandas y Virtuosas o Beatrío de San Nicolás Obispo, de San Luis Potosí, fundado por Don Nicolás Fernando de Torres. La reforma educativa que permitió a la mujer tener acceso no sólo a la instrucción elemental, sino a la enseñanza superior se debe a los liberales como Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora. (Villa de Mebius, 2009)

Esta *Memoria* consigna que la escuela de niños de San Juan de Guadalupe fue una de las primeras que fundó la Compañía Lancasteriana, teniendo entre sus aulas cada año un número aproximado de 100 alumnos. Menciona el hecho de que las escuelas de párvulos, de reciente fundación, cuentan con numerosos asistentes, haciéndose indispensable instalar nuevos planteles por los resultados obtenidos.

El Reglamento para las Escuelas de Instrucción Primaria del Estado de San Luis Potosí con fecha 30 de marzo de 1863 consta de los siguientes capítulos:

Capítulo I. De los requisitos de los profesores, de su examen y de los autores que le servirán de texto.

Artículo 1. Para obtener el título de Profesor de cualquier orden, se requiere que la persona que lo solicite satisfaga a las preven- ciones siguientes:

1° Ser mayor de 18 años de edad sin llegar a la de sesenta. Ser ciudadano mexicano en ejercicio de sus derechos y acompañar un certificado de la primera autoridad del lugar de su residencia, suscrito por tres personas idóneas en el que acredite su intacha- ble conducta y moralidad.

Si fuere alumno de la Normal presentará además un certificado del profesor respectivo acreditando en él, haber cursado, bajo su dirección un periodo por lo menos de seis meses su aptitud, honradez, y consagración a la instrucción de la juventud....

Artículo 4. La clasificación de los Profesores, será de 1°, 2°, 3° y 4° orden. Para obtener el título de 1er orden sustentarán el exa- men de las materias siguientes: lectura y ortología; escritura y ca- ligrafía; aritmética; gramática castellana, nociones de geografía física especializando la del país; nociones de historia del país; car- tilla social; urbanidad teórico-práctica.

Para obtener el título de 2° orden: lectura y ortología; escritura y caligrafía; aritmética hasta las razones y proporciones simples; gramática castellana: analogía, prosodia y ortografía; urbanidad teórico-práctica.

Para obtener el de 3er orden: lectura; escritura; aritmética hasta los decimales; gramática, solo analogía; doctrina cristiana.

Para obtener el de 4° orden: lectura; escritura; aritmética, las cua- tro primeras operaciones, doctrina cristiana.

Los Profesores de los tres primeros órdenes serán examinados también en el sistema métrico-decimal.

Artículo 5. Para obtener el título de Profesoras de 1er orden, sustentarán el mismo examen que los Profesores con excepciones de la geografía, cartilla social, y demostraciones científicas de la geometría correspondiente a la caligrafía. Además se examinarán en costura, bordar en blanco, en oro y con colores.

Artículo 6. Autores que servirán de texto a los profesores.

Lectura, silabario del P. García de San Vicente, libro segundo, libro tercero, amigo de los niños, historia de México, catecismo constitucional de Pizarro. Ortología, la adoptada por la Junta. Escritura, inglesa y española, Caligrafía, la que publicará la Junta. Aritmética, por Bermúdez de Castro. Gramática, la de Don Joaquín Avendaño. Geografía, la de García Cubas. Historia de México, la de Roa Bárcena. Cartilla social de la Junta. Urbanidad, la adoptada por la Junta; Doctrina cristiana, la de Ripalda explicada por García Mazo. Historia sagrada, la del Abad Fleuri.

Para los alumnos servirán de texto los siguientes: Lectura, los mismos que para los profesores. Ortología, la adoptada por la Junta. Escritura, inglesa y española. Caligrafía, la que publicará la Junta. Aritmética demostrada, la publicada por la Junta. Gramática castellana, la de Don Bibiano G. Casamadrid. Geografía la de García Cubas. Historia del país, la de Roa Bárcena. Cartilla social, la adoptada por la Junta. Urbanidad, la de Don Mariano Murguía. Doctrina cristiana, la del P. Ripalda, Historia sagrada, la de Abad Fleuri.

Capítulo II. La distribución del tiempo, de los ayudantes y del sistema de enseñanza que se adoptará.

Artículo 9. Las escuelas de la Junta abrirán diariamente de ocho a doce y de dos a cinco de la tarde. El número de alumnos que se admitirá en cada escuela será el que permita la capacidad del local respectivo.

Artículo 10. El sistema de la enseñanza en todos los establecimientos de la Junta Inspector de Instrucción Primaria, será el mutuo y simultáneo, según las doctrinas del curso de Pedagogía de Mr. A Rendú, hijo.

Artículo 11. En toda escuela de la Junta habrá, además de los monitores que previene el sistema referido un ayudante por cada cien alumnos

Capítulo III. De las obligaciones de los profesores de ambos sexos.

Artículo 12. Las obligaciones que a ambos comprenden son las siguientes:

1ª. Asistir al establecimiento media hora antes que los niños, a fin de conservar el orden y de que todo esté preparado para dar principio a las tareas escolásticas.

2ª. Anotar las faltas de los alumnos y cerciorarse de las causas que las hubieren originado....

4ª. Observar, especialmente en el establecimiento, una conducta irreprochable, midiendo sus palabras y acciones para ejemplificar a los niños, dándoles un modelo que imitar en moderación y virtud.

5ª. Acostumbrar a los niños al aseo en su persona vestido, libros, planas y demás cosas que les pertenezcan; inculcándoles el deber de conservarlas cuidadosamente.

6ª. Vigilar con estricta observancia, que tanto en la escuela como en la calle, practiquen las máximas de urbanidad que aprendan. Para que esta importante disposición tenga su más exacto cumplimiento, se hace preciso que el preceptor respectivo, elija de entre los jóvenes más juiciosos y circunspectos, un número suficiente de celadores que escrupulosamente cuiden de que los niños no cometan excesos ni escándalos en el tránsito del establecimiento a sus casas.

Los celadores darán cuenta a mañana y tarde de las faltas que hubieren reprendido, y de si a la reprehensión, hubiere respondido la irrespetuosidad o la obstinación; para que así el superior pueda aplicar el castigo merecido.

Capítulo IV. De la obligación de la comisión de vigilancia.

Capítulo V. De los exámenes privados y públicos.

Capítulo VI. De los premios y los castigos.

ESCUELAS NORMALES

ARTÍCULOS TRANSITORIOS.

Un manifiesto de la Junta Inspector de Instrucción Primaria a los habitantes del Estado de San Luis Potosí se publicó en 1868 en el cual se explicaba a la opinión pública sobre la remoción de su personal ordenada por el Gobierno del Estado. Este documento lo firmaron los señores Ambrosio Espinosa, Gabriel Aguirre, José María Gómez del Campo, Benigno Arriaga, Jesús Sánchez Lozano y Maximiano Parra (Pedraza Montes y Alcorta Guerrero, 1941).

En la *Memoria* de la Junta Inspector de Instrucción Primaria que da cuenta de los trabajos del año anterior fue leída en la ceremonia de distribución de premios verificada en el Teatro Alarcón la noche del 6 de diciembre de 1868. En el mismo volumen se publicaron también las poesías y discursos leídos en ese acto y los nombres de los niños de las escuelas públicas que merecieron esta distinción. Este texto se encuentra fechado en 1869 y contenía 46 páginas.

La *Memoria* de la Junta Inspector de Instrucción Primaria del año de 1870 contiene los siguientes apartados:

- Introducción, con un corte de caja de la Junta.
- Comparación, datos sobre ingresos y egresos
- Discurso pronunciado por el C. Presidente de la Junta
- Discurso del C. Director de la Escuela Normal para Profesores
- Discurso pronunciado por el C. Gobernador
- Poesía por el Sr. Jesús Aguirre y Fierro, declamada en el reparto de premios a los alumnos de las escuelas.
- “Canto a la infancia”, por el Sr. Juan B. Ochoa.
- Lista de los alumnos premiados. (Ibidem).

En el Reglamento para uniformar la Instrucción Primaria en el Estado de San Luis Potosí del año 1871 se señala que el Gobernador provisional del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí, Presidente del Supremo Tribunal de Justicia Vicente Chico Sein y con las facultades que la ley le confiere considera importante uniformar la educación de la juventud.

Estos son algunos datos importantes acerca de la educación en San Luis Potosí hasta el año de 1871.

Conclusiones:

En México, durante el Porfiriato (1876-1910) destacaron los esfuerzos de Justo Sierra (Bazant, 1985) Gabino Barreda, Joaquín Baranda, Enrique C. Rébsamen (Murillo Reveles, 1961) y de Carlos A. Carrillo por dar seriedad científica a la educación primaria y normal de esa época.

A lo largo del siglo XIX la educación en Europa alcanzó nuevos horizontes. Tanto la Revolución Francesa como la Revolución Industrial Inglesa impulsaron la idea de una educación básica en la que se capacitara a los hombres en diversos oficios que la sociedad necesitaba, lo cual permitió que el Estado empezara a sistematizar la educación. Estos pensamientos llegaron al México porfiriano y el Estado pudo desarrollar un programa de educación pública. (Bazant, 1993).

En 1882, a partir de que Joaquín Baranda se hiciera cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la educación primaria en México entraría en una época de auge y se le daría mayor importancia a este nivel educativo.

Durante el Porfiriato se logró la uniformidad en los planes y programas de estudio y el laicismo, ya que uno de los problemas a los que se enfrentaba este gobierno era a una población heterogénea, por su cultura y lengua, de tal forma que las ideas gubernamentales de unidad se die-

Reseñas

ron por la vía de la educación, aumentando el alfabetismo. (Bazant, 1985)

En la *Memoria* presentada al Congreso en 1887 afirmaba que “el primero de los deberes es educar al pueblo...el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, que es la instrucción democrática porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos”. Este pensamiento es la base de la educación primaria obligatoria.

Al término del triunfo militar revolucionario, los constituyentes de Querétaro reflexionaron sobre la importancia de la educación para el país por lo que entre los primeros artículos de la Constitución, incluyeron el derecho del pueblo a recibir educación y la obligación que debía tener el Estado de impartir enseñanza gratuita (Monroy Huitrón, 1985), ya que el régimen porfirista heredó al nuevo gobierno una población con 84% de analfabetismo.

En lo que se refiere a la educación privada durante el Porfiriato resultó favorecida por la implementación de diversos programas que buscaban el progreso nacional. Con el objetivo de unificar los sistemas educativos en el país, ya que hasta ese tiempo la Constitución de 1857 le otorgaba a los Estados la libertad para decretar sus propias leyes educativas, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda lanzó una convocatoria y se efectuaron los Congresos de Instrucción pública de 1889 y 1890 que definieron las políticas educativas en el país (Bazant, 1985).

Bibliografía:

Bazant, Mílada. Historia de la educación durante el Porfiriato (1993) México: El Colegio de México.

Bazant, Mílada (1985) Debate pedagógico durante el Porfiriato. Antología. México: Sep. Ediciones El Caballito.

Monroy Huitrón, Guadalupe (1985). Política educativa de la Revolución 1910-1940. México: Sep Cien de México

- Montejano y Aguiñaga, Rafael (1979). Bibliografía de los escritores de San Luis Potosí. México: UNAM
- Murillo Reveles, José Antonio (1961) La participación de los Maestros en la Revolución Mexicana y en su Educación.
- Muro, Manuel (1899) Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí. San Luis Potosí: Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía.
- Pedraza Montes, José Francisco (1975) Estudio Histórico-Jurídico de la Primera Constitución Política del Estado de San Luis Potosí (1826) y Reproducción facsimilar de la misma. Biblioteca de Historia Potosina. Serie Documentos 5. México: Academia de Historia Potosina, A.C.
- Pedraza Montes José Francisco y Ramón Alcorta Guerrero (1941) Bibliografía histórica y geográfica del Estado de San Luis Potosí. Tacubaya, D.F. Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Villa de Mebius, Rosa Helia (2009) Imagen y presencia de la mujer potosina. San Luis Potosí: Talleres de Industrias Gráficas del Tanguamanga S.A. de C.V.

Inicio de las escuelas lancasterianas en la ciudad de Querétaro

José Martín Hurtado Galves¹

Resumen

Se informa sobre el inicio de las escuelas lancasterianas en Querétaro. Se usan fuentes originales que se encuentran en el Archivo Histórico de Querétaro. Se mencionan los principales personajes, incluyendo a Antonio Téllez, maestro de primeras letras a principios del siglo XIX en Querétaro.

Abstract

It reports on the start of schools lancasterianas in Queretaro. Original sources are used that are found in the Archive of Queretaro. Mention of the major characters, including Antonio Tellez, a teacher of first letters at the beginning of the nineteenth century in Queretaro.

Palabras clave: escuelas lancasterianas, Querétaro, siglo XIX, Antonio Téllez.

Key Word: Schools lancasterianas, Queretaro, nineteenth century, Antonio Tellez.

El documento más antiguo sobre las escuelas lancasterianas en la ciudad de Querétaro, que encontramos en el Archivo Histórico de Querétaro,

¹ Profesor Investigador de la Escuela Normal Superior de Querétaro, investigador del Archivo Histórico de Querétaro, Dr. en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, miembro de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica, miembro de la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación, coordinador nacional de la Sociedad Académica de Historiadores y Dr. Honoris Causa por esta misma Sociedad.

es uno escrito por José Agustín Paz, fechado en la Ciudad de México el 22 de noviembre de 1823. Está dirigido al Excmo. Sr. Comandante General y Jefe Político de la Provincia de Querétaro D. José Joaquín Calvo. Dice, entre otras cosas, lo siguiente:

La instrucción pública de la juventud es la base para una feliz generación, ésta la ha conseguido la Europa con el filantrópico sistema de Bell y Lancaster, bajo el método de una enseñanza mutua, el cual se ha plantado en esta Ciudad [México], y en poco tiempo está dando felices resultados, deseoso de que se extendiese a esa Provincia [Querétaro], desearía que la Excelentísima Diputación dotase por tres meses a uno o dos sujetos que pasarán a instruirse en esta normal cuya corta paga de esos individuos es de tres pesos mensuales y su retribución es tal que un solo individuo puede encargarse de ochocientos jóvenes².

Como se puede apreciar, ya existía una Normal para maestros en 1823: Normal de las escuelas del sistema Bell y Lancaster. El salario que le ofrecían a los maestros queretanos para prepararse en aquella escuela (tres pesos mensuales) era menor al que recibían en Querétaro. Esto lo sabemos gracias a un documento fechado el 9 de abril de de 1821, correspondiente a los gastos anuales del Ayuntamiento Constitucional de Tolimanejo³, se dice que “para paga de maestro de escuela para enseñanza de niños [son] 48 pesos”⁴. Para 1823 ganaban un peso semanal, lo cual da los 48 pesos anuales. Este sueldo se mantuvo durante varios años más.

Volviendo a la carta de Agustín Paz, no encontramos la contestación que le dieron en Querétaro; sin embargo, sabemos que sí la hubo, pues dieron contestación a ésta: “No me había olvidado del encargo que V. E me confió de solicitar un sujeto instruido en el sistema de enseñanza

² AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1823, c. 3.

³ Hoy municipio de Colón.

⁴ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1821, c. 1.

mutua que pase a esa ciudad [Querétaro] a establecerlo, M. Juró y M. Priset, son los dos sujetos que han acreditado estar instruidos; el primero se haya encargado de la Escuela Normal de esta Ciudad [México] y no le es posible desprenderse de este ramo; el segundo se haya baldado por sus enfermedades imposibilitado, pero por la Junta se me ha hecho saber que para abril habrá sujeto de los maestros que están cursando que pueda desempeñar y admitir esta propuesta, V. E. me dirá lo que deba de hacer. Aun no he visto al señor [Antonio] Téllez a quien serviré en cuanto mi inutilidad alcance. En el próximo correo remitiré los Estatutos de la Sociedad de esta Ciudad que hasta ahora no he podido conseguir remitiendo en tanto los de Guadalajara [...]. Mucho celebraré que para la erección del Congreso de ese Estado [Querétaro], estuviera establecida la Sociedad Patriótica tan necesaria en los países cultos [...]. Dios y Libertad, México Enero 14 de 1824. José Agustín Paz [Rúbrica]⁵. Esta contestación está dirigida al Excmo. Sr. Comandante General y Jefe Político de la Provincia de Querétaro.

Otro documento sobre este mismo tema, dice: “Luego que supe que Don Ignacio Ribot, segundo encargado de la Enseñanza mutua en la Escuela normal se había salido de aquella sociedad lo solicité, le tengo comprometido aunque no decisivamente porque estando en ésta D. Antonio Téllez (a quien no he visto) dudaba si estaría en el caso de poder contratarlo a nombre de esa corporación”⁶. Dios y Libertad, México Enero 21 de 1824. José Agustín Paz [Rúbrica]. Está dirigido al Excmo. Sr. Comandante General y Jefe Político de la Provincia de Querétaro.

Como se ha podido leer, el maestro queretano de primeras letras Antonio Téllez⁷ era el enlace para establecer las escuelas lancasterianas en la ciudad

⁵ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 3.

⁶ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1, Leg. 1824.

⁷ Profesor de escuelas de primeras letras. Su nombre completo era Antonio Téllez López. Nació en 1765. Era hijo legítimo de Ignacio Téllez y Josefa López. Vivía en la Calle Nueva. El 31 de enero de 1824 se sepultó en el campo de Santo Santiago el cadáver de su esposa, doña María Josefa González. Ella tenía al morir 46 años. Había

de Querétaro. Los de la Ciudad de México, interesados en establecer una escuela lancasteriana en Querétaro, veían en Antonio Téllez⁸ el maestro idóneo para tal empresa. Esto se puede demostrar con la siguiente carta:

muerto el día anterior de “violenta apoplejía”. El 9 de octubre de 1824, siendo ya viudo, contrajo matrimonio con Trinidad Rendón en la Parroquia de Santa Ana (Archivo Notarial de la Parroquia de Santa Ana, Libro de casamientos, año 1824). Él contaba con 59 años; ella con 24 años. Para ese entonces él vivía en la 3ª calle de San Antonio; ella en la calle de la Palma y no sabía leer ni escribir. Desde 1808 era parte de los conspiradores de Querétaro. Esto se demuestra con el siguiente documento en el que habla de que sus hijos habían solicitado recompensa por sus servicios prestados a la patria.

⁸ Antonio Téllez participó en la conspiración de Querétaro en 1808 y en 1810. Esto se puede demostrar en la siguiente carta escrita por él mismo: Excmo. Sr. El C. Antonio Téllez vecino residente de esta capital ante V. E. en la mejor forma comparezco y digo: Que en Febrero de este año hicieron mis hijos a mi nombre ante la junta de premios una solicitud, exponiendo los servicios que he prestado a la patria *desde el año de ocho para su independencia y libertad* [lo cursivo es nuestro], los cuales por dicha junta fueron calificados por buenos y meritorios, como lo acredita el Excmo. Sr. Presidente de la Federación en la recomendación que dirige a V. E. a favor mío por conducto de su ministro de la guerra, y puse en manos de V. E. único documento que tengo para acreditar mis servicios pues el expediente quedó en México; el que si fuere necesario para que la Y. Junta Consultiva de este estado me proponga para la prefectura de esta capital, mandaré por él. Prefiero este destino a los otros por los motivos siguientes: He dedicado a mis tres hijos al ejercicio que por más de cuarenta años he ejercido como es público; y teniendo que dejar al cuidado de uno de ellos los niños que actualmente estoy doctrinando [sus alumnos de la escuela de primeras letras], quisiera tenerle a la vista para dirigirle en sus operaciones e instruirle y cuidar de su conducta e igualmente a otro que sirve el mismo destino en Salvatierra, y ambos jóvenes de veinte años, edad demasiado peligrosa para dirigirse por sí solos. Segundo: Esta ciudad me ha debido particular estimación, y la juventud de ella mis desvelos, pues sólo pudo separarme de ella las desgracias pasadas, y quisiera que los honrados ciudadanos que se han consagrado a la educación de la niñez se juntasen conmigo para que circulásemos los principios elementales de ella, estudiando los autores clásicos formando una academia para uniformar la enseñanza. Tercero: Me he cargado de una nueva familia que con pocos auxilios que le preste en esta tierra subsiste, y acaso en otra parte no podrá aún con los mismos auxilios. Si estos motivos merecen la consideración de la Y. Junta espero que S. S. acceda a mi pretensión. Sin embargo, siempre recibiré como una gracia cualquier destino que me confieran. Dios guarde a V. E. muchos años. Querétaro Diciembre 19 de 1825. Excmo. Sr. Antonio Téllez [Rúbrica] [AHQ, Fondo

En el extremo izquierdo: A la Diputación en 10

En el centro: En contestación al oficio de V. S. de diez del próximo pasado hago presente a esa Excm. Diputación provincial que he explorado la voluntad de D. Antonio Téllez a favor de la dirección de la escuela lancasteriana, y aunque le indiqué la congrua de 600 pesos que V. S. me dice haberse conseguido para dicho establecimiento parece no admitir y lo comprueba el haberme asegurado que solicita destino en esta capital.

Me acerqué al señor Paz por si podríamos acordar algo, y me manifestó que aunque había hecho aquella excitación que V. S. me comunicó, no había visto a Téllez, ni se proporcionaba otro inteligente para el efecto.⁹ Concurrió el señor Osoreo y contestó que ya había informado a esa diputación de no haber producido el método las ventajas que se esperaban. En obsequio de la verdad digo que esto no lo ha motivado la ineficacia del sistema, sino la falta de sujetos aptos y aplicados para la empresa, no los hay, no se han dedicado, y es una lástima porque en mi sentir el establecimiento en cuanto al tercer departamento descrito en el discurso que pronunció el socio presidente en la apertura del Centro de Betlemitas, y que corre impreso, es de suma utilidad para la juventud, y no debe omitirse medio alguno para facilitarle su establecimiento.

Dios y Libertad México Febrero 7 de 1824 4º y 3º

Joaquín Guerra [Rúbrica]
Dirigido al Sr. Don Joaquín del Calvo
Jefe Político de Querétaro.¹⁰

Una semana después del anterior documento, José Agustín Paz le escribió a la Diputación de Querétaro diciéndole lo siguiente:

Poder Ejecutivo, año 1825, c. 4, Leg. Documento donde el c. Antonio Téllez solicita el cargo de prefecto de Qro., Exp. IEC, c. 1].

⁹ Lo cursivo es nuestro.

¹⁰ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1.

En el extremo izquierdo: Trasladado a la V. M. [Venerable Meza] del 3er Orden de San Francisco en 20.

En el centro: Deseoso de que esa Excma. Diputación no cerrase sin secciones sin dejar establecido el laudable establecimiento del Sistema Lancaster, a pesar de lo que se dice en el periódico el Águila contra D. Ignacio Ribot, he tratado de rectificarme sobre su aserto y los he encontrado desmentidos, y sí me he asegurado que Ribot tiene conocimiento suficiente para dirigir un establecimiento de esta naturaleza y no tiene la dureza que se le atribuye, y sobre todo ¿qué se aventura en experimentarle? Y sí se aventaja el plantear el establecimiento a cuyo fin he acordado a nombre de esa Excma. Diputación lo siguiente:

- D. Ignacio Ribot, se obliga pasar a la ciudad de Querétaro a plantear y dirigir una Escuela Lancasteriana dándosele por ahora el honorario de setenta pesos mensuales, y se le comenzarán a contar desde el día en que llegue a esa ciudad.
- Esa Excma. Corporación le pasará cincuenta pesos para los gastos de viaje.
- Cuando el sistema esté planteado y haya Ribot dado muestras de sus conocimientos se le proporcionará mejor honorario.
- Los gastos de carteles y demás los dirigirá Ribot y si se han de llevar de ésta costarán ochenta o cien pesos.

Se le adelantará a Ribot los cincuenta pesos de viaje y otros cincuenta más que se le entregarán en ésta para disponer su salida, todo lo referido se servirá aprobar o desaprobar esa Excma. Diputación.

Dios y Libertad México Febrero 14 de 1824.

José Agustín Paz [Rúbrica].¹¹

El lugar en donde se pensaba establecer la escuela lancasteriana en Querétaro, era en la escuela gratuita de la venerable tercera orden de

¹¹ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1.

san Francisco. Esto lo informó el diputado don Agustín Paz, por su parte, el diputado Francisco Mantilla (también local) decía en su plan que “igualmente se establezca el estudio importantísimo y útil de las matemáticas”.¹² El documento está fechado en la ciudad de Querétaro, el 21 de febrero de 1824. Lo firma el diputado Simeón Gómez, y está dirigido al Señor Jefe Político Superior Comandante General de este Estado.

En el siguiente mes, el 24 de marzo de 1824, el diputado Simeón Gómez le escribe a don Joaquín Calvo, de la Ciudad de México, para decirle lo siguiente:

Mi muy estimado amigo: cuando recibí la apreciable de V. fecha diez y nueve del actual había contestado a la Venerable Meza a una que me dirigió con el fin de que Ribot recibiera cincuenta y ocho pesos mensuales y casa, en lo que convino y le contesté a dicha corporación de quien no he recibido contestación.

Estoy en la firme creencia respecto de las luces que le adornan que hará V. cuanto pueda para inspirarles ese amor que no tienen aun establecimiento tan útil como favorable a la propagación de las luces y que si no lo aman es por no conocerlo.

Amigo mío: es necesario trabajar mucho para coger aunque sea poco, V. puede tener la grata satisfacción de haber trabajado por la Patria y estar amado de un pueblo que ha gobernado, esta es la gran prueba de sus virtudes y las que me inspiran a amarle suplicándole cuete en el número de sus amigos quien b. s. m. [besa su mano].

José Joaquín Paz [Rúbrica].¹³

Nótese la cantidad que le darían a Ribot: 58 pesos mensuales (primero pedían 70 pesos mensuales). Sin duda muy superior a la que recibían los maestros en Querétaro. Además, se muestra cierta resistencia de los

¹² AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1.

¹³ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1.

queretanos hacia el sistema lancasteriano, por ello dice que si no lo aman es porque no lo conocen.

Por otra parte, se le pidió el plan de trabajo a Ribot, el cual se le había solicitado desde el día 16 de marzo de 1824. Se dijo que “nada puede resolverse por ahora por la corporación que represento, como su Ministro Hermano Mayor acerca del establecimiento de Bell y Lancaster en su escuela gratuita”.¹⁴ Se dijo que se le pediría a Ribot que diera una clase muestra, y se invitó al Jefe Político Superior de este Estado, don José Joaquín del Calvo, para que la presenciara. Todo esto, conforme a “los buenos deseos del señor Paz hacia su patria [Querétaro] porque se plantee en ella un sistema que puede producirle ventajas las más útiles”. El documento está fechado en la ciudad de Querétaro, el 1º de abril de 1824. Lo firma el diputado Simeón Gómez.

No sabemos si el maestro de primeras letras Antonio Téllez llegó a desempeñarse como maestro de la escuela lancasteriana. Existe un documento en el que se dice que es nombrado regidor de Querétaro, el 20 de abril de 1825. La lista de funcionarios, entre ellos los regidores, se publicó el 9 de mayo de 1825. Está firmada por Juan José Domínguez.¹⁵ Más tarde, Antonio Téllez se queja de que el salario que gana como regidor es “incompatible con su empleo en la municipalidad”,¹⁶ pues no le alcanza para la subsistencia de su familia. El documento está firmado en la ciudad de Querétaro, el 31 de junio de 1825. Lo escribe el señor Nicolás Ma. Berazaluze, informando de la queja de Téllez. Lo dirige al gobierno del Estado. Meses después, el 23 de agosto de 1825, se dice que se exonera del cargo de regidor a Antonio Téllez. Está firmado por Juan Nepomuceno de Acosta y por José Mariano Blasco. Está fechado en Querétaro, el 23 de agosto de 1825.¹⁷

¹⁴ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1.

¹⁵ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1825, c. 3.

¹⁶ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1.

¹⁷ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1824, c. 1.

Respecto a la fecha en que se estableció la escuela lancasteriana en la ciudad de Querétaro, desconocemos la fecha exacta; sin embargo, en el informe del Gobierno, fechado el 19 de agosto de 1826, en el ramo de instrucción pública, se dijo lo siguiente: “Existen nueve escuelas de primeras letras dentro de la capital, siendo una de ellas la que fundó el venerable orden tercero, y aunque todas están bien servidas y se observa en los niños grandes adelantos en escritura y aritmética, el plan de enseñanza sobre la moral cristiana, no es igual, ni tampoco se trata de enseñar a los escolares algunos elementos de política, y *el Gobierno opina que se establezca en todo el Estado el Sistema Lancasteriano*¹⁸ para que el pueblo naciente se vaya nutriendo con unos mismos principios y sobre bases republicanas huyendo de los estatutos y preocupaciones todas de que aun no se desprende la mayor parte de los preceptores. El Gobierno haría un agravio a las luces y patriotismo de este H. C. [Honorable Cuerpo, se refiere a los diputados] si entendiere que era necesario encarecer la importancia de este grave negocio [la educación] y recomendarlo a su alta consideración”.¹⁹

Es decir, para 1826 ya se había establecido el sistema lancasteriano en la ciudad de Querétaro. Llama la atención que se intenta que “el pueblo naciente [los alumnos] se vayan nutriendo con los mismo principios”. Ello nos habla del interés por unificar la educación con base en “bases republicanas”.

Ahora bien, en el “análisis” que los diputados hacen del informe anterior reconocen el interés del gobierno por la educación pública. Escriben: “es recomendable el celo del Gobierno para la instrucción pública; pero la Comisión desea que el Poder Legislativo, no sólo dicte reglas en sus decretos para que el hombre se instruya en lo que debe a la sociedad, y a sus semejantes; sino *también en las sagradas obligaciones de la adora-*

¹⁸ Lo cursivo es nuestro.

¹⁹ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1826, c. 4, Exp. (IEC, c. 1).

*ble Religión que profesamos:*²⁰ así porque ella debe ser el primer objeto del Gobierno, mayormente cuando por las constituciones Federal y del Estado, se escuche el ejercicio de cualesquiera otra: como porque sin ella son vacilantes los fundamentos de cualquier sociedad [...] 3º La Comisión de instrucción pública formará el proyecto de Ley sobre educación y enseñanza para la juventud, proporcionando además los autores que han de estudiarse, tanto en materia de Religión y moral, como en las de otros y política. Sala de Comisiones. Querétaro Abril 20 de 1827”.²¹ El proyecto de ley al que hacen referencia es el que posteriormente se convertiría en el Decreto Núm. 62. A continuación dicho decreto.

Decreto Núm. 62

El Congreso del Estado de Querétaro ha tenido a bien decretar lo que sigue.

1º En las escuelas del Estado se enseñará a leer y escribir conforme al método de Don Torcuato Torio de la Rivera, a contar por el catecismo de Aritmética comercial de D. Mariano Galván, la doctrina cristiana por el catecismo de Ripalda y Fleuri; un compendio de ortografía que designará el Gobierno, y los derechos y obligaciones del hombre en sociedad por el catecismo político que formó el Congreso. La lectura de las máximas de buena conducta será indispensable.

2º En las escuelas de niñas se seguirá en lo posible lo prevenido en el artículo anterior, y se les enseñarán las labores propias de su sexo.

3º Se procurará inspirar eficazmente a los niños el respeto a la Religión, a sus Padres y a las Autoridades; el amor a la virtud y a sus semejantes, formando un espíritu con escogidas máximas de moral, y se avendrá cuidadosamente a que adquieran modales urbanos y apacibles, aseo y decoro en su traje, y alto aprecio a la Independencia y forma de gobierno republicano federal.

²⁰ Lo cursivo es nuestro.

²¹ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1827, c. 4.

4° Todos los días habrá escuela, a excepción de los domingos, los festivos de primera clase y los de fiesta nacional.

5° En todas las Capitales de Distrito habrá certamen público de primeras letras los días 23 de Junio y 23 de Diciembre de cada año, con asistencia del Prefecto, o quien sus veces haga, de una comisión del Ayuntamiento, del cura Párroco, y cuatro individuos nombrados por el primero, para examinar y calificar los adelantos de los niños.

6° En estos certámenes deberán presentar para ser examinados en los ramos de que habla el artículo primero a todos sus discípulos, los maestros de escuelas de la Capital [Querétaro] y de los Pueblos poco distantes, y serán también admitidos los niños que vivan lejos si quieren presentarlos sus Padres.

7° Al día siguiente del certamen, publicará el Prefecto lista de los niños que hayan concluido ya su instrucción en la escuela, y ordenará que el Preceptor dé al que la pidiere una certificación de sus adelantos y comportamiento.

8° El individuo del Ayuntamiento que componga la comisión de instrucción pública, visitará con frecuencia la escuela o escuelas de la municipalidad para ver si se vela por el adelanto de los niños, si se les trata con decoro, y si en aquéllas hay faltas de algunas cosas para representarlo así al Ayuntamiento, o si fuere necesario por conducto de éste al Gobierno, a fin de que se provea a esas necesidades. Los curas Párrocos visitarán también la escuela una vez por lo menos en la semana, para ver por la instrucción de los niños en la doctrina cristiana; y si notaren descuido de parte del Preceptor lo informarán así al Ayuntamiento para que se tomen las providencias oportunas.

9° Los preceptores de escuelas pagadas por algún fondo público o piadoso no podrán ser separados de sus empleos, sino por causa legal justificada.

10° Para ser Preceptor se requiere ser Ciudadano en el ejercicio de sus derechos, de buena conducta y de correspondiente instrucción en las materias que debe enseñar calificada por un examen.

11° Éste se hará en las Capitales de los Distritos por el Prefecto o quien sus veces haga, el Cura Párroco y una persona de conocida instrucción nombrada al efecto por el primero.

Reseñas

12° Los Preceptores, o los que sus veces hagan, darán gratis a los Ciudadanos que hayan sufrido este examen y merecido la aprobación de la mayoría de los sinodales, un título escrito en papel del Sello 3° para que hagan constar ser Preceptores públicos de primeras letras. La formula de este título será designada por el Gobierno.

13° Los preceptores que hayan tenido el título expresado no podrán ser ocupados en carga concejil alguna, ni obligados a pagar contribuciones cualquiera que sea su clase, durante el tiempo que desempeñen las funciones de su empleo.

14° Los Preceptores de primeras letras y sus alumnos disfrutarán cada año veinte días de vacaciones, contados desde el día 21 de Setiembre.

15° Los Padres de familia o los que hagan sus veces que después de reconvenidos hasta por segunda ocasión por un Juez, o el Comisionado correspondiente, descuiden de poner a sus hijos en escuela o de hacer que asistan a ella constantemente sufrirán una multa exigida por el mismo Juez a beneficio de la escuela, de uno a dos pesos, o un día de prisión por la primera vez, doble pena por la segunda y triple por la tercera.

Lo tendrá entendido el Gobernador del Estado y dispondrá su cumplimiento y que se publique y circule.

Pablo Gudiño Gómez [Rúbrica] D. V. S.

J. Laureano Delgado [Rúbrica] D. S.

José Ma. de la Torre [Rúbrica] D. S.

Querétaro Julio 20 de 1833

Cúmplase

Ramírez [Rúbrica]

Por falta de secretario M. Vértiz Oficial Mayor [Rúbrica]

[Dirigido] Al Vice-Gobernador del Estado
en ejercicio del Poder Ejecutivo.²²

²² AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1833, c. 1.

Llama la atención que en el Decreto Núm. 62 no se mencionara nada respecto a la prohibición de azotes en las escuelas, pues en 1827 fueron prohibidos. “Art. 5º Los catedráticos y preceptores de primeras letras que impusiere[n] la pena de azotes sufrirán por primera vez un mes de prisión; doble término por segunda; y este mismo y la privación de ejercer la profesión por tercera. Dado en Querétaro a 14 de marzo de 1827. Guadalupe A. de Yragoide, Presidente; Joaquín Espino Barrón; Juan José Gómez Llata [Rúbricas]. Dirigido al Vice-Gobernador del Estado”.²³

Hasta aquí los inicios de las escuelas lancasterianas en la ciudad de Querétaro. Sin duda que hace falta seguir investigando sobre el tema de la educación en nuestra ciudad y estado.

Fuentes

Archivo Histórico de Querétaro

Fondo Poder Ejecutivo, años: 1821, 1823, 1824, 1825, 1826, 1827 y 1833.

Archivo Notarial de la Parroquia de Santa Ana

Libro de casamientos, año 1824.

²³ AHQ, Fondo Poder Ejecutivo, año 1827, c. 4.

MIRAR PARA MIRARNOS LA PROPUESTA FORMATIVA COMO PROYECTO DE VINCULACIÓN CON CONOCIMIENTO

GARCÍA, Norma Beatriz*

RESUMEN

El trabajo es un intento de conferir atención a algunas dificultades detectadas en los/as estudiantes de *Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica*, espacio curricular de 4º año de la carrera de formación inicial para el profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue. Esas dificultades son concebidas como tales en la medida en que se convierten en impedimentos para que ellos puedan pensarse como “intelectuales transformativos”, tal como diría Henry Giroux.

El análisis de las dificultades se focalizará en los modos de conocer y en el tipo de vinculación con el conocimiento que los estudiantes expresan. Las consideraciones a hacer, apenas en estado de esbozo, desean servir de apoyo a la tarea de dar cuenta de la relevancia y el impacto de algunas prácticas que les proponemos los/as docentes a nuestros/as estudiantes durante la etapa formativa.

El presupuesto central es que de lo que los estudiantes hacen o dejan de hacer, de lo que pueden o no pueden llevar a cabo en el espacio de *Metodología*, es posible leer el proceso y las características de sus operaciones cognitivas. Por lo tanto, estas huellas o indicios las advertimos como los núcleos duros del modo de conocer y de la vinculación con el conocimiento que se van configurando en la etapa formativa institucionalizada.

PALABRAS CLAVE

Empresa cognitiva, modo de conocer, vínculo con el conocimiento, formación institucionalizada

ABSTRACT

The aim of this paper is to draw the attention on some difficulties that students from the History Course of Studies, at Universidad Nacional del Comahue, are facing when attending the subject: *Methodology and Techniques of Historical Research*, which is in the fourth year of the curricula. These difficulties are conceived as such when they become impediments in the process of allowing students to think about themselves as “intellectuals capable of transforming reality”, as Henry Giroux would say.

The analysis of these difficulties will be focused on the ways of knowing and on the type of relationship with the knowledge the students express. The considerations to be made are preliminary and therefore, they aim to help the task of explaining the relevance and the impact of some practices that we, as teachers, propose to our students, during their formation period.

The students are able to carry out some activities while they are unable to do some others. Besides, they can achieve certain tasks but they cannot do others. From these results, we are in a position to infer the process and the characteristics of their cognitive operations. Consequently, these traces are the *hard core* of their way of knowing and of getting in contact with knowledge during their formative stage at our institution: Universidad Nacional del Comahue.

KEYWORD

Cognitive Company, way to get to know and bond with the knowledge, training institutionalized

Las siguientes líneas las concibo como una oportunidad para pensar y ordenar una serie de ideas que me vienen inquietando desde hace un tiempo. Obviamente, no constituyen una posición definitiva ni conclu-

yente, sino un poner atención en algunas dificultades¹ reveladas en los/as estudiantes de *Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica*, espacio curricular de la carrera de formación inicial para el profesorado en Historia en la Universidad Nacional del Comahue.² Las dificultades son admitidas como tales en la medida en que se convierten, según nuestro punto de vista, en impedimentos para que los/as estudiantes puedan pensarse como futuros docentes compositores, arquitectos y constructores de conocimiento o, dicho de otra forma, para pensarse como “intelectuales transformativos”, tal como diría Henry Giroux (1990)

Las consideraciones a hacer, apenas en estado de esbozo, desean servir de apoyo a la tarea de dar cuenta de la relevancia de algunas prácticas en torno al tipo de vinculación con el conocimiento que les proponemos a nuestros/as estudiantes durante la etapa formativa. Probablemente ello nos ayude a comprender mejor los obstáculos que estos presentan al momento de montar y desplegar una propuesta de enseñanza creativa y transformadora. No desconozco lo irritante que puede llegar a ser lo que proyecto observar, puesto que es posible que propenda a poner en

* Profesora de la Cátedra “Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica” e Integrante del proyecto “La transición democrática”, Director Magister Gabriel Raffart, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue. ngarcia@neunet.com.ar. Una primera versión de este trabajo fue presentada en 1º JORNADAS DE PRÁCTICAS DOCENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA “Reflexiones y perspectivas de enseñanza en la formación inicial y continuada del profesorado”, Neuquén, 13 y 14 de noviembre de 2012 – Facultad de Humanidades, UNCo

¹ Las dificultades se identifican a partir del trabajo que se les solicita para regularizar el espacio formativo de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica, materia cuatrimestral a dictarse en el 4º año de la carrera. El mismo consiste en la presentación de un diseño de investigación.

² La carrera de Profesorado en Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional del Comahue no prevé ningún espacio para abordar los problemas epistemológicos con relación a la producción del conocimiento histórico. Por otra parte, una materia como Teoría de la Historia que podría introducir algunas discusiones y podría dar cuenta de los debates actuales en el campo historiográfico está prevista para ser desarrollada en el cuatrimestre siguiente.

tensión y en debate nuestra propia práctica. No obstante, mi propósito inicial es solamente compartir mis propias búsquedas y preocupación, si luego se habilita un espacio para lo otro, no está a mi alcance aunque sí entre mis aspiraciones.

El análisis de las dificultades lo focalizaré en lo que reconozco como los modos de conocer y el tipo de relación con el conocimiento que les ofrecemos a los/as futuros/as profesores/as de Historia en su etapa formativa. Ponderar este terreno de preocupaciones se liga al hecho de reconocer que el período de formación inicial institucional constituye una *empresa cognoscitiva* cuya producción y producto es la configuración de una *episteme*, o sea, un *modo general de conocer*. Y como sostiene Alejandro Moreno Olmedo, el *modo* se entiende como *condición* del proceso productor de conocimientos, como el estar concreto en la realidad del conocimiento, como el lugar cognoscitivo del sentido (2006).

O sea, nuestra hipótesis es que los modos de conocer y el tipo de vinculación con el conocimiento se revelan en las dificultades y en las limitaciones que se presentan en los problemas para resolver algunas situaciones en Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica. Éstas son huellas e indicios de una praxis formativa y de presencias que revelan el resultado y el alcance de un camino recorrido y que, seguramente, pre-dicen el futuro camino a recorrer. De lo que los/as estudiantes hacen o dejan de hacer, de lo que pueden o no pueden llevar a cabo, se puede leer el proceso de sus operaciones cognitivas. Estas huellas o indicios las hemos agrupado en lo que reconocemos o registramos como núcleos duros del modo de conocer y de vincularse con el conocimiento en la etapa formativa. Esos núcleos se expresan en los subtítulos que a continuación se desarrollan. Su orden no indica jerarquía, por el contrario, conviene pensarlos en una mutua constitución y afectación.

Primera limitación-obstáculo: ausencia de un sujeto sociológicamente epistémico³

Esta primera limitación en los/as estudiantes se exterioriza en el momento de elaborar un estado de la cuestión, tarea que requiere llevar a cabo una lectura valorativa de los antecedentes, además de remarcar un análisis de la perspectiva teórica y metodológica desde donde los/as autores/as abordan sus objetos, de ser capaz de ubicar los vacíos temáticos y las preguntas sin respuesta, entre otros aspectos. Todo este proceso requiere posicionarse y relacionarse activamente con el conocimiento como producto y en un contexto de producción. Esto demanda no sólo “saber el contenido” sino saber acerca de los procesos de construcción histórica del mismo. Conocer, por ejemplo, en contraposición a qué teorías se construyó lo que se trata de explicar, cuáles fueron los obstáculos epistemológicos que encontraron en los campos académicos para su desarrollo, por qué contradecía o afirmaba las creencias o posiciones arraigadas. Promover experiencias de aprendizaje en esta línea permite comprender los procesos a través de los cuales los/as “científicos/as” construyen conocimientos, o sea, cómo llevan a cabo construcciones interpretativas de determinados objetos.

Esta dificultad nos habla de una ausencia -en el trayecto formativo hasta el momento del cursado de Metodología en 4º año de la carrera- del tratamiento de los contextos sociales de producción de los conocimientos y de la consideración de la relevancia epistémica de dicho asunto. Dicho de otra manera, se desatienden los procesos racionales e histórico-sociales por los cuales se llega a la formulación de hipótesis y teorías; por lo tanto, preguntas tales como: cómo, a quién, para qué, por qué se

³ Llamamos “sujeto sociológicamente epistémico” a aquel que es capaz de enfrentarse a un texto -expresión del resultado de una investigación- pudiéndolo situar en el campo historiográfico, o sea, pudiendo reconocer las condiciones socio-histórico y académicas de producción: la perspectiva de análisis, los problemas abordados, los marcos teórico-conceptuales, las propuestas metodológicas, etc. pudiendo inscribir todo ello en el marco de un espacio de debates.

Reseñas

busca conocer, explicar y comprender algo quedan fuera de las preocupaciones formativas y sólo se privilegia el qué. Así, se invisibiliza y se silencia una serie de voces y de estrategias de lucha por imponer una interpretación que se presenta como legítimamente científica. Reconocer este contexto de producción del conocimiento supone identificar las formas específicas que dieron lugar a lo que se conoce.

Como admite Paula Carlino (2003), alumnos/as, al ingresar a los estudios superiores, deben cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos. Ello nos exige, como docentes, explicitar nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía, hacer lugar a las lecturas compartidas para entender lo que los textos callan y/o dan por sobreentendido. En este marco, leer no es *encontrar* en el texto la información que pareciera ofrecer. El problema que se da en la etapa formativa es que no admitimos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognitivos para buscar y no encontrar cierta información. No se asume como problema de enseñanza el desarrollo de una cultura lectora que incorpore la polémica, la controversia de la que han emergido, la naturaleza argumentativa del conocimiento científico, los métodos con los que se han producido los conceptos, etc. para tomar distancia de una exposición de saberes ahistóricos y definitivo.

Una propuesta formativa docente que sólo se limite a aportar bibliografía, por muy actualizada que sea, sin inscribirla en su contexto conflictivo y abierto de producción, es formar en el desconocimiento sobre lo que condiciona la capacidad de los actores para establecer ciertos problemas o áreas temáticas o sobre lo que los habilita para hacer ciertas preguntas, para tener ciertas preocupaciones, para seguir ciertas reglas de construcción, etc.

Si como formadores proponemos transmitir un conocimiento escapando al trabajo de mostrar y demostrar que no hay objeto que no conlleve un punto de vista y que carga con una síntesis de opciones epistemológicas en el marco de un contexto no exento de tensiones, poco habre-

mos contribuido a formar docentes que desarrollen una vigilancia de los criterios implícitos de su experiencia ordinaria con el conocimiento. Lógicamente, hacerlo no implicará una transparencia epistemológica perfecta ni una lucidez teórica completa pero ayudará a abandonar el hecho de hacer sin saber del todo lo que uno hace. Procurar una praxis formativa inquieta y alerta a los contextos de producción condena a la eterna interrogación sobre las elecciones y las condiciones acerca de lo que se decide conocer o enseñar, proporcionando principios de respuestas que conllevan nuevas preguntas. Además, esta actitud deja en claro que el vínculo con los modos de conocer y los conocimientos no pueden ser parte de un proceso aséptico ni neutral, sino que remiten a un proceso ético y político.

Segunda limitación-obstáculo: el uso aplicacionista de la teoría

Esta dificultad se expresa, principalmente, al momento de tener que elaborar una propuesta teórica de investigación. En este caso, nos encontramos con estudiantes que desarrollan un listado de conceptos, al mejor estilo de un glosario, muchos de los cuales no se relacionan entre sí ni con el objeto-problema. También se da la situación de no saber qué conceptos seleccionar. Si suponemos que todo conocimiento de la realidad social es una *reconstrucción hipotética*, en tanto puede “leerse” o significarse a la luz de hipótesis situadas histórica y culturalmente que proponen buscar datos de cierto tipo y sugieren formas de aprehensión, razonamiento y pensamiento, probablemente el escollo que se les presenta al tener que escoger y, por ello, optar, se deba a que carecen de esas hipótesis o sea, de modelos que expliquen los procesos de configuración y reconfiguración de la dinámica social. Se desconocen, por ejemplo, el modelo del juego (Norbert Elías), la teoría de la estructuración (Anthony Giddens) o el modelo espacial para el análisis de las rela-

ciones sociales y la constitución de la sociedad (Pierre Bourdieu),⁴ entre otros. Poco se trabaja en los años anteriores las teorías sociales en las cuales se inscriben los abordajes ofrecidos en cada material bibliográfico y/o en la cátedra. La importancia de ello reside en que la concepción que se tenga de la realidad social influye sobre la propuesta de conocimiento, sobre qué se conoce y cómo se organiza lo que se conoce.

Más allá de esto, otra situación que ubico como limitante para un acercamiento más constructivo del conocimiento, es el de no poder atribuirle una función epistémica a la teoría. Sólo se le otorga una función aplicacionista-explicativa. En el primer caso, la teoría no se la piensa como un conjunto de enunciados que atribuyen propiedades ni como proposiciones predicativas de contenidos respecto de los objetos sino como instrumento de razonamiento antes que como sistema explicativo. En este sentido, la función epistémica de la teoría tiene relación con el proceso de construcción del conocimiento en la medida en que orienta qué puede o no ser investigado, condiciona las preguntas que nos hacemos y el modo en que intentamos responderlas. Por lo tanto, no define ni prescribe el contenido, sino campos de objetos posibles, de observación, de preocupación y posibles preguntas con relación a esos campos. Esto implica saber leer lo teórico desde fuera de lo teórico. Sin embargo, no siempre es ésta la función que adopta. De allí que otra suela ser la perspectiva explicativa en donde los conceptos son utilizados para darle contenido a distintos objetos y a las relaciones de la realidad social. Es lo que denomino el *uso aplicacionista* de la teoría. A diferencia de la perspectiva anterior que hace del concepto un instrumento para definir campos de observación, de preocupación y, por ello, preguntas, el concepto desde una pers-

⁴ Para profundizar sobre cada uno de ellos, además de leer sus propias producciones, un texto recomendable es el de Adrián Scribano, *Estudios sobre teoría social contemporánea. Bhaskar, Bourdieu, Giddens, Habermas y Melucci*, Buenos Aires, Ediciones CICCUS, 2009.

pectiva aplicacionista⁵ es el orientador para imprimirle contenido interpretativo al objeto o a un aspecto de él.

No estamos invalidando esta función, sólo la consideramos para expresar una situación que se reitera, ésta es: la dificultad de apelar a la teoría desde una perspectiva epistémica que, a partir de la pregunta problematizadora, recupere lo incierto, lo impreciso, lo indeterminado y lo complejo del objeto a investigar. Por el contrario y en general, se la concibe como mero sistema axiomatizado de enunciados que sirve para describir y prescribir contenidos sobre un fenómeno dado. Así, el fenómeno a conocer se lo inscribe como exigencia de viabilidad del concepto y como su condición de conformidad. El mecanismo de aplicación, que esta manera de vincularse con la teoría presupone, se fundamenta en una lógica deductiva que deriva campos de la realidad que se pretenden observar con el propósito de probar o refutar la presencia o ausencia de la proposición teórica. Desde esta perspectiva, los conceptos más que garantizar un proceso de apertura del pensamiento hacia la realidad, definen fronteras y reducen la realidad a lo que ha sido conceptualizado. O sea, en la formación docente, la teoría, sea en su condición de instrumento de problematización o en su función epistémica, poco se desarrolla o se estimula. Esto nos traslada a lo que concibo como tercera limitación-obstáculo.

Tercera limitación-obstáculo: la pregunta como expresión descalificadora

Contribuir durante la formación docente a pensarse como sujeto productor de conocimiento o como ser cognoscente creador de significados y no sólo como receptores, es formar para atreverse a la pregunta, para que ésta haga zozobrar la certeza, para reconquistar la semblanza de lo ambiguo, para animarse a que lo polémico y lo conflictivo vuelva

⁵ También podríamos denominarla “perspectiva explicativa” puesto que se apela a la teoría para construir una explicación que construya sentidos sobre un objeto.

a cobrar preponderancia en el proceso de construcción y vinculación con el conocimiento.

Santiago Kovadloff, en un interesante y sugerente ensayo (2007: 206-210), admite que no se nos educa para que aprendamos a preguntar sino para que aprendamos a responder. Diagnóstico que comparto. Además, si acordamos con este ensayista, también tenemos que acoger la idea que, en general, se suele confundir el saber con lo que no encierra problemas y la verdad, con lo invulnerable a la duda. Usualmente, la pregunta sólo vale como mediación que debe conducir, cuanto antes, a la respuesta cabal. La pregunta, en general, resulta peligrosa, sino pensemos en lo que le sucedió a Sócrates: fue condenado por su más grande mérito, la creación de la [mayéutica](#), método que le permitía llevar a sus alumnos a la resolución de los problemas que se planteaban por medio de hábiles preguntas cuya lógica iluminaba el entendimiento. Su sabiduría no consistió en la simple acumulación de conocimientos, sino en proponer revisar los conocimientos que se tenían y a partir de ahí construir conocimientos más sólidos. ¿No tendremos que “socratizarnos” los formadores de formadores?

En el contexto actual de la formación docente, decididamente, preguntar no es prestigioso, pues “en el auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado” (Kovadloff, 2007:209). Por ello, nuestros/as estudiantes pocas veces se preguntan y muchas menos los preparamos para preguntar, para hacer insostenible los enigmas impuestos por la realidad, para romper con el cascarón de mansedumbre aparente y para hacer de la realidad un objeto desafiante de conocimiento. En el acto de preguntar la realidad reconquista el semblante de indeterminación y de incertidumbre que la respuesta clausura y niega. Habitualmente, nuestras prácticas crean un velo anestésico e insensibilizante para buscar desnaturalizar el proceso de configuración y reconfiguración de una entramada red de relaciones sociales. Las preguntas las hacemos los/as profesores/as y las respues-

tas preexistentes las esperamos de los/as estudiantes. Esta práctica es hija de la ignorancia pues no inquieta para la construcción de conocimiento sino que promueve la adquisición de unos hechos. Las formas de conocer y de producir conocimiento son frágiles si no los pensamos atados a un proceso de formación para la pregunta.

La ausencia o insuficiencia de esta formación se revela en el espacio formativo a mi cargo. Por lo general, a los/as estudiantes les resulta muy difícil construir preguntas que problematicen y, cuando se formulan, se caracterizan por contener o conocer las respuestas.

Por otra parte, la relevancia de formar para preguntar reside en que creo que alguien puede ser creativo sólo en la medida en que conciba a la pregunta como una apertura al mundo. Así, en el ámbito de la enseñanza, un/a docente creativo/a sería aquel que crea condiciones y posibilidades para la emergencia de la pregunta. Dicho de otra manera, una propuesta docente es creativa en la medida en que invita a preguntar más que a responder.

¿Por qué pensar los límites-obstáculos?

Antes de responder la pregunta con la que se inicia este apartado, quisiera aclarar que el punteo anterior no agota el diagnóstico. Es apenas una apertura. No obstante, nos habilita para sugerir algunas “conclusiones-hipótesis”.

En nuestra práctica hegemónica de formación de formadores estamos proponiendo un modo de conocer y un vínculo con el conocimiento que omite un tratamiento epistemológicamente activo con el mismo y, por ello, excluye las condiciones para generar un proceso proactivo de atribución de significados. Por ello, estamos abandonando la tarea de configuración de una identidad que tenga como base la idea del docente como un intérprete activo que va más allá de las implicaciones inmediatas de los datos, de lo dado y de lo recibido. Esto fue lo que intenté

demostrar a partir de la definición de algunos límite-obstáculos que fueron entendidos como huellas de un estilo de formación.

Por otra parte, creo que el valor de pensarlos con relación a la formación de formadores reside en el hecho de reconocer que no hay alternativa formativa que pueda omitir el problema del tratamiento de los modos de conocer y de vinculación con el conocimiento. Me arriesgo a sostener que sólo desde una posición interrogativa ante las condiciones sociales y epistemológicas de producción del conocimiento es posible superar la postura instrumentalista en relación a la enseñanza. En este sentido, acuerdo plenamente con Gloria Edelstein, cuando sostiene que “abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado primeiramente como un problema de conocimiento” (2008: 80)

Por lo tanto, si la enseñanza implica una articulación entre el conocimiento como producción (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo), es más que forzoso ofrecer a los/as futuros/as docentes experiencias de aprendizaje que planteen vías que permitan deconstruir ciertas estructuras engendradas con relación al conocimiento que se configuran por la propuestas de enseñanza que desplegamos.

Por último, como idea síntesis querría agregar que estoy convencida que la posición que adopta un docente como enseñante está, en gran parte, imbricada con el modo de conocer y el vínculo que construye con el conocimiento en su etapa formativa. Este modo y este vínculo no son innatos, se enseñan, se crean condiciones para que adopten determinada forma. Desde la perspectiva que esbozo, somos los formadores de formadores los que podemos (o no) contribuir a que el docente deje de ser un actor que se mueva en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorra la problemática del conocimiento a los efectos de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual “la construcción metodológica devenga como fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujeto y las situa-

ciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 2008: 85).

Por lo tanto y a modo de opinión circunstancialmente concluyente, considero que el desafío en la formación de formadores es montar una práctica diferente respecto del vínculo con el conocimiento y su producción. Nos deberíamos comprometer para diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje que hagan del conocimiento un instrumento que permita deshacer cualquier pretensión de necesidad o indispensabilidad social y, por ende, que ayude a abrir nuevas posibilidades de concepción de lo social. Como señala Lawrence Grossberg, la función del conocimiento no es ratificar un estado de cosas sino someterlo a la dinámica corrosiva de lo que podría ser (2012: 119).

Bibliografía

- Carlino, Paula (2003), “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, ponencia presentada en *6º Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el Libro*, Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria (2008), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en Alicia Camilloni el at., *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós,
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Grossberg, Lawrence (2012), *Estudios culturales en tiempos modernos. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Kovadloff, Santiago (2007), “¿Qué significa preguntar?” en *La nueva ignorancia*, Buenos Aires, Emecé ensayo.
- Moreno Olmedo, Alejandro (2006), *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*, Miami, Conviviumpress.

La práctica docente con la aplicación de las TIC en el bachillerato

*Moreno Alcaraz Flérida**
*Álvarez Arredondo Anselmo**
*Álvarez Carrillo Pavel Anselmo**

Resumen

El presente artículo es parte de un resultado de investigación en la enseñanza de las áreas de *Historia, Ciencias Sociales y Humanidades* realizada en el nivel medio de la Universidad Autónoma de Sinaloa, este trabajo tiene como pregunta central ¿cuál es el interés de los profesores al aplicar las TIC como recurso didáctico en su práctica educativa?, la investigación mostró situaciones que corroboraron los supuestos empíricos aplicables a los distintos sistemas de bachillerato de nuestra institución, como son las condiciones en que se realiza el desempeño docente con relación a la necesaria confluencia de las tecnologías informáticas con los procesos de enseñanza; y la precaria infraestructura tecnológica que aún presentan la mayoría de los planteles. En general, consideramos que existe un marcado desinterés por aplicar con rigor los recursos tecnológicos en la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: desempeño del profesorado, formación profesional, enseñanza con TIC.

* Maestra en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

* Doctor en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

* Doctor en Ciencias Administrativas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

The teaching practice in the application of the ICT in high school

Abstract

This article describes the main results of a research study based on teaching of History science, Social sciences and Humanities performed in the High School system of the Universidad Autónoma de Sinaloa. The principal question can be: what is the professor interest when they apply the ICT as a didactical resource on their educational practice? This research betray situations or locations that verify the initial and empirical ideas applied to the high school systems in this university, like the precarious conditions to perform the teaching job in necessary relationship with information technology on the teaching processes and the scarce or hardly data processing technological system almost in the schools of High School system. We believe that there is a strong disinterestedness to perform a good application of the technological resources in the teaching job.

KEY WORDS: teacher performance, professional formation, teaching based on ICT.

Introducción

El contenido de este texto, es resultado de una investigación llevada a cabo en uno de los sistemas de bachillerato con que cuenta la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México. El trabajo se desarrolló a través de la pregunta central ¿cuál es el interés de los profesores al aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico en su práctica educativa?, con el propósito de identificar y analizar el nivel de dominio en la aplicación de los recursos informáticos en clase por el docente en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades e Historia en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

La realización de esta investigación amplió el conocimiento que ya se tenía sobre el uso de las TIC en la educación de este sector educativo en

nuestra Universidad, específicamente en lo concerniente a las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente en una de las áreas de mayor controversia didáctica y, sobre todo, pedagógica, como lo es la aplicación de las TIC en el campo de la enseñanza en las ciencias sociales, las humanidades y la historia de este importante nivel educativo.

El presente informe aborda dos aspectos importantes de la relación que guarda la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel bachillerato con apoyo de las tecnologías de información por el docente. El primero trata de la incorporación de las TIC en el sistema de bachillerato universitario y además una descripción del contexto educativo donde se realizó la investigación y a grosso modo describimos la conformación del currículum del bachillerato.

En el último apartado nos centramos en la práctica docente con la aplicación de las TIC, en este se establecen los instrumentos para desarrollar la investigación, así como también la aplicación de recolección de datos, la descripción de los sujetos, localización y entorno, la validación de instrumentos, y también se describen los resultados que se derivan del procesamiento de los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos en los sujetos.

La incorporación de las TIC en el sistema de bachillerato universitario

Desde mediados de la década de los 90's *el paradigma de las Tecnologías de la Información* cambió por su extensión a cada vez más actividades de la vida cotidiana, propiciando cambios significativos en lo social, económico y cultural, favoreciendo su conversión a Tecnologías de Información y de Comunicación, por tal razón vuelve necesario *el conocimiento y su valoración* de su impacto en la educación (Torres, 2012, 9).

El impacto directo del acelerado desarrollo de las TIC significó un desafío a los diferentes sistemas educativos y sus modelos curriculares, requiriendo diversas modificaciones en sus planes de estudios, metodo-

Reseñas

logías y procesos de enseñanza-aprendizaje de modo que el hecho educativo sucediera en entornos cada vez más dinámicos y acorde a los cambios, requiriendo además de una activa participación de los agentes educativos e institucionales (Franco, 2008 y Gewerc, 2009, en Torres, 2012: 105).

Las TIC juegan un papel decisivo en la mejora del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, además de ser consideradas cada vez más necesarias y no sólo como meros soportes físicos y medios de información, por ello es importante que al docente se le proporcionen todas las condiciones para que su desempeño laboral sea acorde a los contextos educativos más actualizados de acuerdo a los estándares internacionales, como lo debe estar el sistema de bachillerato universitario.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) cuenta con un sistema de bachillerato que cubre los 19 municipios que integran el estado de Sinaloa, México, con más de 42 mil alumnos. Esta investigación realizada en la ciudad de Culiacán, capital de Sinaloa, contrasta las condiciones de desempeño de escuelas grandes con escuelas chicas, y se basa en una muestra de 4 entre 37 planteles de la institución, con las siguientes características: dos escuelas que concentran más población estudiantil, presencia social e infraestructura, contra dos que presentan menor población, presencia social y carencias en infraestructura.

A partir del plan de estudio del bachillerato 1984, las TIC se fueron incorporando como asignatura, después como parte de una propuesta de la reforma educativa. Sin embargo, en la práctica las tecnologías formaron parte de la administración universitaria y de la academia como una herramienta informática para actividades de gestión de la información y uso personal.

La exigencia de los estándares internacionales de continuar incorporando las TIC en el bachillerato universitario hizo que se siguiera modificando los planes de estudio con el propósito de capacitar a los docentes en el manejo didáctico de las TIC y su aplicación en el aula. A nivel de

requerimiento por parte de los docentes se generaliza la formación y actualización de las competencias didácticas con base en la aplicación de las TIC.

La transformación del plan de estudios a partir del 2006 abarcó las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades e Historia, integrando nuevas asignaturas en el área del conocimiento y disciplinas específicas, dando lugar a una formación por fases especializantes con ejes transversales que sustentaron la nueva estructura del plan de estudios que permitió reforzar y perfeccionar, la solución de las carencias disciplinares del currículum académico.

En el 2006, se consideró en el perfil docente la necesidad de incorporar un programa de formación permanente e integral en el nivel bachillerato, orientado a la profesionalización docente, de acuerdo al cual el profesorado deberá dominar tanto los aspectos propiamente disciplinares como pedagógicos, así como una concepción filosófica que le brinde un marco ético a su acción educativa, como sustento para el desarrollo cognoscitivo y comprensión de los procesos de aprendizaje del estudiante, en tanto elementos básicos del desarrollo de su *formación integral* (UAS, 2006).

En el 2009, se atendieron las directrices en la búsqueda del ingreso de las preparatorias al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Para que el profesor perteneciera a este sistema se requería del docente un perfil que se conformara por un conjunto de competencias que integraran básicamente: *conocimientos, habilidades, actitudes y valores* para generar nuevos ambientes de aprendizaje. Esto quiere decir que las competencias adquiridas del maestro formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social (Secretaría de Educación Pública, 2009).

Las competencias disciplinares para las ciencias sociales, se fueron orientando a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas compe-

tencias enfatizaron la formación de los estudiantes en una perspectiva más plural y democrática, su desarrollo implicó interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que se valoran las prácticas distintas (a las suyas) y de este modo asumir una actitud responsable hacia los demás. Sin embargo, las competencias no incorporaron el uso de las TIC como parte de la *competencia misma* y de la *competencia del ámbito de la filosofía* (UAS, 2009).

La profesionalización de la práctica docente con la incorporación de las TIC

Lejos de que la práctica docente pudiera parecer rutinaria y abrumadora, con el uso cada vez más constante de las TIC se inicia un nuevo y fascinante ámbito de trabajo y nuevos aprendizajes. Las nuevas tecnologías del momento, iniciada la década de los 90, dieron otro giro al quehacer académico que se ve ahora privilegiado con un nuevo orden y profesionalismo que se vuelve incansable para cada vez más docentes que hacen de los nuevos retos el deber de aportar los cambios ante las exigencias de la juventud que aprende, todavía en la siguiente década perduró esta perspectiva, como nos lo aclara Pérez (2003): “Las nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje exigen habilidades como investigación, búsqueda, estudio, invención, adaptación, flexibilidad, creatividad, actitudes de tolerancia a la frustración para encontrar el uso pedagógico de la tecnología. Es necesario estar preparados para triunfos y fracasos, del docente y de sus alumnos, cada vez que se intente introducir una nueva tecnología”.

Los recursos tecnológicos siempre necesarios, no ofrecen por sí solos una estrategia para potenciar el conocimiento, también sucede en la enseñanza de las Ciencias Sociales, las Humanidades y la Historia, es fundamental el rol del profesor-facilitador como un profesional comprometido con las necesidades de cambio fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que al utilizar las TIC de manera adecuada, se desarrollan competencias en el manejo y aprovechamiento

de la información, proporcionan al profesional de la educación una poderosa herramienta para su labor docente, que no se limitará a la mera comunicación del conocimiento, sino que se potencia para generar los modelos centrados en el estudiante.

Los nuevos paradigmas generados en la educación, provocan sin duda la reflexión acerca de los niveles de compromiso que el profesorado adquiere, sobre todo en el medio universitario, que lo hacen cambiar en su visión y su práctica docente. Por lo que cabe preguntarse: ¿cuál es el interés real de los profesores al adoptar las TIC como nuevos recursos didácticos en su práctica educativa?, ante esto, realizamos el estudio enunciado arriba a partir de un diagnóstico en las escuelas preparatorias a través del recurso de encuesta a profesores y a estudiantes, con el objetivo de identificar y analizar el nivel de dominio en la aplicación de los recursos informáticos en la clase por el docente, en asignaturas del área de las Ciencias Sociales.

Estudio de los docentes

La encuesta fue dirigida a los docentes con la finalidad de conocer y analizar el nivel de conocimiento en la incorporación y aplicación de las TIC como recurso didáctico en las áreas de *Ciencias Sociales, Humanidades e Historia*. El instrumento estuvo integrado por cuatro bloques conteniendo lo siguiente: el primer bloque con ítems sobre las tecnologías de la información y de la comunicación; en el segundo con ítems sobre las habilidades (aplicación) de las TIC como uso educativo; el tercer bloque con ítems sobre las necesidades de la formación docente en el uso de las TIC como recurso didáctico y el último bloque con preguntas abiertas. Las respuestas obtenidas permitieron valorar de los docentes elementos de auto aprendizaje, formación, frecuencia de uso y aplicación didáctica, así como desempeño y satisfacción en el aula.

Para seleccionar a los docentes, la muestra se definió tomando en cuenta que el maestro estuviera laborando en el aula, que su dedicación prin-

cial fuera para la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades (ACSH) o a la de Historia (AH), y además que tuviera conocimientos en el manejo de las TIC, su significado e importancia educativos.

Los datos obtenidos de la encuesta fueron procesados en el software Dyane, el cual resulta adecuado para el análisis de datos propios de la investigación social (Santesmases, 2009), dada su practicidad para el manejo de bases de datos y tablas que permiten la organización, clasificación y análisis de este tipo de datos.

Los datos levantados y procesados del instrumento arrojaron los siguientes resultados: en las cuatro escuelas preparatorias resultó que predomina con un 61.29% el número de docentes del género masculino en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades e Historia, comparado con el porcentaje de 38.71% docentes del género femenino, en este resultado se muestra claramente que el género masculino influye en su formación profesional en estas áreas de conocimiento. En la tabla 1 se muestra que la mayoría de los docentes además de *comprender lo que son las TIC, reconocen* la utilidad del hardware y el software en un nivel intermedio de conocimiento. El valor intermedio es entendido como el conjunto de las categorías: *elemental, básico y medio*, con valores similares entre sí.

En cuanto a la capacitación docente para el uso educativo de las TIC y la incorporación de estas con fines de innovar en la enseñanza, se observa una correlación relativa entre los conocimientos adquiridos como producto de la formación y los cambios en la enseñanza como reflejo de la innovación en la labor educativa, pese a que en cuanto a la capacitación la mayoría de docentes se encuentran en un nivel básico, mientras que las actividades de innovación las realizan en su mayoría en un nivel elemental.

Tabla 1. Primer bloque de la encuesta relacionado a las tecnologías de la información y de la comunicación.

Bloque 1. Información y conocimientos de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)	% Nulo	% Elemental	% Básico	% Medio	% Avanzado
1. Comprensión de lo que son las TIC.	6.45	22.58	35.48	25.81	9.68
2. Reconocimiento de “hardware” y “software”.	6.45	22.58	35.48	25.81	9.68
3. Capacitación en el uso educativo de las TIC.	19.35	12.90	38.71	19.35	9.68
4. Incorporación de las TIC para innovar en la enseñanza.	3.33	40.0	36.67	13.33	6.67

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra el resultado del segundo bloque de la encuesta en habilidades (aplicación) de las TIC como uso educativo por el profesorado.

Tabla 2. Segundo bloque de la encuesta relacionado a la aplicación de las TIC como uso educativo por el profesorado

Bloque 2. Habilidades (aplicación) de las TIC como uso educativo por el profesorado.	% Nulo	% Elemental	% Básico	% Medio	% Avanzado
1. Utilización de diferentes tipos de recursos informáticos en su clase.	9.68	38.71	32.26	12.90	6.45
2. Modificación en su enfoque de evaluación con la utilización de las TIC.	16.67	33.33	26.67	13.33	10.00

Reseñas

Bloque 2. Habilidades (aplicación) de las TIC como uso educativo por el profesorado.	% Nulo	% Elemental	% Básico	% Medio	% Avanzado
3. Instruye la utilización de las TIC por los estudiantes en el acceso a la información.	9.68	32.26	29.03	19.35	9.68
4. Comunicación con sus pares académicos por medio del internet.	33.33	13.33	16.67	30.00	6.67
5. Utilización de las TIC para generar mayor participación en estudiantes.	10.00	30.00	30.00	23.33	6.67

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que más de la mitad de los profesores equivalente a más del 60% reflejan un nivel entre elemental y básico en cuanto al manejo de diferentes tipos de recursos tecnológicos, además su aplicación en los métodos de evaluación, así como en la instrucción para que los estudiantes procuren los recursos tecnológicos como medios de acceso a la información.

Tabla 3. Segundo bloque de la encuesta relacionado a las necesidades de la formación docente en el uso de las TIC como recurso didáctico.

Bloque 3. Las necesidades de la formación docente en el uso de las TIC como recurso didáctico.	% Nulo	% Elemental	% Básico	% Medio	% Avanzado
1. Capacitación o Actualización que recibe por medio de la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP) en el uso educativo de las TIC.	45.16	12.90	12.90	16.13	12.90

Bloque 3. Las necesidades de la formación docente en el uso de las TIC como recurso didáctico.	%Nulo	%Elemental	%Básico	%Medio	%Avanzado
2. Dedicación de tiempo para tomar cursos sobre el uso educativo de las TIC.	22.58	22.58	35.48	16.13	3.23
3. Recibe asistencia técnica para el uso didáctico de las TIC en el aula.	58.06	16.13	19.35	3.23	3.23
4. La institución lo apoya para cursar programas de actualización en TIC.	32.26	29.03	19.35	9.68	9.68

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se observa que cerca de la mayoría de los docentes se encuentran en una nula capacitación de la Dirección General de Escuelas Preparatorias que es la instancia correspondiente. Esto causa que cerca de la mitad de los maestros le dediquen tiempo a capacitarse con un nivel básico en el uso educativo de las TIC.

La gran mayoría de los docentes no piden asistencia técnica en la aplicación de las TIC en el aula y por tanto no la reciben. En cambio, más de un tercio de profesores tienen apoyo de la institución para programas de actualización en recursos tecnológicos para la enseñanza de las áreas de la Ciencias Sociales, Humanidades e Historia, aunque por otro lado los maestros reciben apoyo con un nivel elemental los cursos de actualización en TIC.

El último bloque trata de Conocimientos y actitudes del docente en el uso de las TIC como recurso didáctico en el aula, los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Cuarto bloque de la encuesta relacionado a los conocimientos y actitudes del docente en el uso de las TIC como recurso didáctico en el aula

Bloque 4. Conocimientos y actitudes del docente en el uso de las TIC como recurso didáctico en el aula.	% Nada	%Algo	% Poco	% Mucho
17. Qué tanto te gusta utilizar las TIC como recurso didáctico en el aula.	3.23	32.26	51.61	12.90
18. Qué tan identificado se siente con la aplicación de las TIC para el logro de aprendizaje.	6.45	19.35	45.16	29.03
19. Le da seguridad en su clase al utilizar las TIC como recurso didáctico.	6.90			93.10
20. Si le da seguridad que tanto	3.57	21.43	50.00	25.00
21. Con qué frecuencia está dispuesto para utilizar las TIC en el trabajo de aula.	3.23	41.94	29.03	19.35

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 4 refleja que más de la mitad de los maestros les *gusta poco utilizar las TIC como recurso didáctico en el aula* y además sienten que se *identifican poco con la aplicación de las TIC para el logro de aprendizaje*. En cambio la gran mayoría de los profesores tienen interés por utilizar las TIC en la enseñanza, aunque estén poco capacitados se esfuerzan porque buscan frecuencia y seguridad en los recursos tecnológicos.

Estudio de los estudiantes

La encuesta fue aplicada a 240 estudiantes para conocer en qué lugar prefería utilizar los recursos electrónicos. El diseño del cuestionario estuvo estructurado en tres bloques, que consistía en identificar a los alumnos el nivel de comprensión de las TIC, el nivel de conocimiento del alumno en la aplicación por el docente de las TIC en las clases, para mejorar el aprendizaje, y el nivel de la frecuencia del alumno con la que

sucede cuando comprende, usa y aprende con las herramientas informáticas.

Las categorías a responder en el cuestionario estuvieron conformado por tres escalas estimativas¹ que fueron: A. Tengo dificultad (poca/mucha); B. Obtengo calidad (regular/buena); C. Frecuencia con la que sucede (algunas veces/siempre). Estas escalas recogieron información en torno al propósito de la investigación. El instrumento se validó a través del coeficiente alfa de crobach obteniendo un resultado de 0.80, es decir que la encuesta tiene muy buena confiabilidad por lo que se validó el uso para la recolección de datos.

Las encuestas aplicadas a los estudiantes, la realizamos visitando cada escuela y con los grupos de manera al azar, estando distribuidos de acuerdo a la materia: en primer año fueron veinte alumnos, que llevaron la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales y Humanidades; en segundo año, otros veinte alumnos, que cursaron Análisis Histórico de México II; y el último grado fue de veinte alumnos, de la materia de Historia. Primero se les preguntaba si tenían clase, si contestaban que no, ingresábamos al salón y hablábamos con ellos explicando el objetivo de la investigación, por lo que nos daban su consentimiento para que se aplicara la encuesta.

Se procesaron los datos por medio del programa Dyane. Para los resultados de las encuestas en los estudiantes, se tomó en cuenta el nivel: de dificultad que tiene el alumno en el uso de los recursos electrónicos, de conocimientos que tiene el docente para utilizar las TIC y de la frecuencia del alumno con la que sucede cuando comprende, usa y aprende con las herramientas informáticas. Esto permitió verificar la existencia –si se

¹ Escala estimativa es “un instrumento de medición que requiere que el evaluador u observador asigne el objeto medido a categorías o continuos a los que se han dado numerales” (Rodríguez Gómez Gregorio, et. al. (1999) citando a Kerlinger, 1985, p. 381)

Reseñas

aplican las TIC—, las prácticas —cómo se utiliza- y la frecuencia con la que se aplica las TIC.

Por lo que mostramos los siguientes resultados: el 75% de los alumnos tienen poca dificultad para comprender la definición de las TIC; un 67.7% ellos identifican los componentes de electrónicos en un buen nivel; un 60.3% de los estudiantes prefieren utilizar las TIC en el cyber por lo que se ubican en un nivel de poca dificultad y además ellos resultaron con un 67.7% de que algunas veces van más a trabajar en la escuela porque tienen poca dificultad en utilizar las TIC. Se arrojó un 64.1% de estudiantes que prefieren utilizar las TIC en casa. El 62.1% de alumnos comprenden con un buen nivel el por qué son importantes las TIC. Es decir que los alumnos en general presentan un buen nivel de conocimiento, comprensión y de preferencia en trabajar con las TIC como apoyo para su aprendizaje, ya las utilizan en el cyber, en sus casas y en las escuelas.

En el segundo bloque resultaron que un 71.9% de los alumnos presentan un buen nivel de importancia en las TIC para el aprendizaje y con un 65.5% en aprender mejor con los recursos tecnológicos por lo que tienen poca dificultad en comprender la utilización de las TIC en el salón de clases. Un 57.3% de estudiantes les gusta que apliquen los recursos electrónicos en el aula. Un 65.2% de ellos ponen atención y les parece mejor las clases cuando se utilicen las TIC. Es decir que los alumnos tienen un buen nivel de actitud, reconocen que las TIC ayuda a su aprendizaje y se motivan cuando se aplican en el salón de clases.

El último bloque arrojó los resultados que más de la mitad de los alumnos contestaron que el maestro imparte pocas veces la clase con la computadora y con información de internet en la materia, por lo que a más de la mitad de los alumnos les parece interesarse en la clase cuando el maestro utiliza las TIC como recurso didáctico en la materia.

Más de la mitad de los alumnos ponen atención en las clases cuando el docente aplica los recursos tecnológicos y facilitándoles de esta forma el

aprendizaje en la asignatura. Prueba de esto, resulto que un 63.7% de alumnos contestaron que el maestro deja actividades extracurriculares para que se consulten sitios de internet fuera de la escuela y un 61.9% de estudiantes respondieron que algunas veces el maestro deja la consulta en el aula.

Entre el 67.8% y el 68.4% de los alumnos seleccionaron que el maestro pocas veces pide que hagan tareas y que preparen exposiciones con la computadora para la asignatura. Por lo que menos de la mitad de los alumnos contestaron que están mejorando calificaciones en la asignatura desde que se aplican las TIC. Asimismo, a más de la mitad de alumnos les gustaría que se utilizaran los recursos tecnológicos en todas las clases.

Conclusiones

La recaudación de datos a través del recurso de encuesta ayudó a conocer los índices de uso y aplicación de los recursos TIC por parte del profesor en su quehacer docente, así como a la aceptación y demanda del propio alumnado, en una muestra representativa de las escuelas preparatorias de la Universidad más grande de esta entidad mexicana y de la región del Noroeste del país.

Los hallazgos del estudio realizado se pueden diferenciar con respecto a los profesores y los estudiantes. Es innegable que el profesorado se encuentra suficientemente informado sobre la importancia y necesidad de las TIC en el ámbito educativo, y resulta un tanto natural que una minoría se mantenga renuente a su aceptación y utilización. Esta realidad se conjuga con los elementos de formación de los docentes de esta área que sin duda va en aumento, y no la escuela por su función social. Es también evidente que el profesor se ha esforzado en la práctica por un mayor aprovechamiento de los recursos TIC disponibles en su escuela, rebasando en muchos de los casos lo que la propia institución

pone a su disposición, logrando aportes significativos a nivel de innovación de su práctica y dinámicas educativas en el aula.

Sobre la pregunta planteada al inicio de este análisis acerca del interés de los profesores para aplicar las TIC como recurso didáctico en su práctica educativa, al menos en el área de las ciencias sociales del nivel de bachillerato universitario, es posible responder afirmativamente dada la trayectoria de este sector docente en al menos los últimos quince años que tiene la modernización de las escuelas preparatorias y la promoción en materia de formación, capacitación y actualización docente en esta reconocida Universidad.

También persisten actitudes de rechazo y desinterés hacia las TIC, para lo cual se considera necesario una mayor motivación del docente, que además de estimular la actualización pedagógica, al desarrollo profesional con fines de progreso y modernización, con la perspectiva de lograr cambios en y desde la práctica y nuevos contextos en los cuales el docente siga siendo el principal protagonista.

En cuanto a los estudiantes, es reconocible que el aprendizaje se les facilita con las TIC como estrategia y de estudio, su aplicación en la clase no sólo puede significar una novedad sino una atracción aprovechable desde diversos aspectos didácticos y pedagógicos. En las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades e Historia, resultan aún más interesantes dada la tradición que les rodea de ser asignaturas de sólo lectura y conversación, equivalentes a clases discursivas, que en su mayoría resultan de poco o nulo interés al alumnado. Si bien las TIC no resuelven esta discrepancia por sí solas, proporcionan una alternativa didáctica tanto como social en una escuela que debe reflejar la actualidad y la modernidad educativa tanto como cultural y social.

En general los estudiantes objetos del estudio realizado mostraron una amplia consideración con el cuestionamiento de sus profesores al admitir que estos se esfuerzan en las actividades de incorporación de la TIC en sus clases, tanto como en la motivación para que los estudiantes

procuren y sean correspondientes en el uso y aprovechamiento de los recursos informáticos, siendo que en muchos de los casos superan a sus profesores y hasta les podrían enseñar más de lo que les proporcionan.

Bibliografía

- Boletín UAS (2010). Nuevo Plan de Estudio del Bachillerato 2006, Culiacán: UAS-DGEP.
- Pérez, A. I. (2003). Más allá del academicismo. España: Universidad de Málaga.
- Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013. (2009), Noviembre, 1ra. Edición, Sinaloa: UAS.
- Santesmases, Miguel, (2009). Dyane versión 4 *Diseño y Análisis de Encuesta en investigación social y de mercado*. Madrid: Piramide.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Guía para llevar a cabo el proceso de certificación de competencias docentes en la educación media superior*. Consultado el día 20 septiembre de 2012 en el sitio <http://uvmblogs.org/profordemsuvm/files/2011/01/guía-para-llevar-a-cabo-el-proceso-de-certificación-docente-en-la-educación-media-superior1.pdf>
- Torres, Serafín A. (2012). Los profesores universitarios y las TIC: usos, apropiación, experiencias. *México: Mínimas*.
- Dirección General de Escuelas Preparatorias (Coord.) (2009). *Currículo del Bachillerato UAS 2006*, Culiacán: UAS-DGEP.

La práctica docente en la Licenciatura en Historia

*María Elda Rivera Calvo**

*Mabel Valencia Sánchez**

*Anselmo Álvarez Arredondo**

Resumen

La práctica docente se ha posicionado como un tema de investigación esencial y necesaria, para comprender los procesos que se desarrollan en el aula cuando se enseña y se aprende. Además su conocimiento, puede aportar elementos valiosos para generar dispositivos y propuestas encaminadas a elevar la calidad de la enseñanza. En este artículo se aborda la práctica docente de profesores seleccionados que se desempeñan en la Licenciatura en Historia, para lo cual se recurre a la observación de la enseñanza en el aula; destacando las actividades y estrategias de enseñanza implementadas por los profesores, el tipo de interacción profesor-alumno y los recursos didácticos utilizados cotidianamente en el aula. El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión sobre las características de la práctica docente de los profesores y su relación con la formación de los estudiantes.

Palabras claves: Aula, Enseñanza, Práctica docente, Formación

* Doctora en Educación, Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

* Maestra en Historia, Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

* Doctor en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

The teaching practice in The History Degree School

Abstrac

The teaching practice has been positioned as an essential and needed research topic to understand the processes developed in the classroom when teaching and learning practice is developed. The knowledge of this topic can provides valuable items to generate devices and proposals to increase the teaching quality. In this work, we regard the teaching practice throughout the teaching observation on the classroom with tree different teachers at the History Degree School. We focus on the teaching activities and teaching strategies used by the professors, the interaction type teacher-student and the didactic resources used daily in the classroom. We aim on a reflexion about the characteristics of the teaching practice of the teachers and the relationship with the students.

Keywords: classroom, teaching, teaching practice, formation

Conceptualización de la práctica docente

Para comprender el concepto práctica docente, es necesario distanciarnos de concepciones simplistas, reduccionistas e instrumentalistas que la circunscriben sólo a la acción de enseñanza en el aula. La práctica docente, es ejercida por profesores, en tanto sujetos sociales, por lo tanto se debe analizar desde un marco amplio, tanto institucional como social y concebirse como una acción compleja y multideterminada.

El análisis de la práctica no puede explicarse solo desde fundamentaciones objetivas y racionales, ni tampoco como descripción ascética de hechos. “La práctica docente es un fenómeno objetivo e histórico demasiado complejo que rompe con todas aquellas certidumbres que bajo la bandera de la racionalidad institucional, instrumentan programas de formación docente y evaluaciones sobre la práctica de maestros que

definen un perfil docente en ocasiones demasiado alejado del hecho real” (Becerril, 2005, p. 35).

La práctica docente tiene una función como agente de socialización profesional para los docentes, juega un papel esencial en la reproducción y transformación de la cultura docente. También es concebida como un proceso de aprendizaje permanente si se asume como una reflexión colectiva y compartida por todos los docentes y actores relacionados con el acto educativo.

Cuando hablamos de práctica se presenta en relación dicotómica con la teoría, sin embargo, ambas están unidas e imbricadas en un pensar y accionar dialéctico, en la realidad es imposible disociarlas. Todas las creencias, saberes y conocimientos tienen las dos dimensiones: teórico y práctica, pues como afirma Ferry (1997): “las prácticas pedagógicas no pueden funcionar si no es con relación a teorías. A veces son teorías implícitas, pero en definitiva son teorías” (p. 75).

Para John Elliot (1996) esta dicotomía o pretendida desvinculación entre teoría y práctica, puede atenderse a través de los planteamientos de la investigación acción, donde el docente se constituye como generador de problemas de investigación, desde su propia práctica, el objetivo es generar conocimiento que le ayude a mejorar su práctica docente.

La práctica docente puede clasificarse de acuerdo al nivel de reflexión que se desarrolla en dichas acciones, existe así un primer nivel de práctica, el del hacer. La simple ejecución o producción, no se toma distancia de la misma para discernirla, es una *actividad empírica* que se sustenta en el sentido común (Ferry, 1997).

En el segundo nivel, se establece una *distancia de la práctica* y se pregunta cómo hacer, se produce un discurso sobre el hacer, se piensa en lo que se está haciendo, no obstante es un discurso empírico, se aplican recetas, se sitúa en el nivel técnico. Las técnicas son objeto de aprendizaje, por lo tanto ya no se es un simple practicante, se es un técnico, que

posee y domina un saber hacer. Constituye el primer grado del saber, pero limitado a lo técnico (Ferry, 1997).

En el tercer nivel, ya no sólo se pregunta en el cómo hacer, sino en el ¿Por qué hacer?, el autor le denomina *nivel praxiológico*; se refiere no sólo a la práctica, sino a la praxis como la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que se tendrán que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace (Ferry, 1997). Ya no es la ejecución, apoyada en técnica, sino apoyada en cierto grado de teorización y reflexión.

Finalmente el autor propone un cuarto nivel, que no necesariamente es producto de una secuencia lineal de los anteriores. Este significa la toma de distancia mayor y más allá de la acción y que demanda un mayor grado de contextualización y abstracción de la práctica. Se requiere del concurso de las ciencias de la educación, concebidas como producciones de saber referentes a las prácticas que son prácticas de instrucción, de formación, de educación (Ferry, 1997).

En este nivel se plantea la práctica como una *problemática de investigación*, que busca explicaciones, pero no en el sentido rígido del método científico, que se propone encontrar comprobaciones objetivas controladas, a través de hipótesis. En este nivel se construyen interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo educativo, a través de reflexión y abstracción del hacer (Ferry, 1997). Por último, establece una relación de los niveles descritos, con la pedagogía: pedagogía empírica, pedagogía más o menos técnica, pedagogía praxiológica, respectivamente.

La investigación de la práctica docente a través de la observación

La investigación sobre la práctica docente y su relación con la mejora de la calidad de la enseñanza, ha tomado gran auge en los últimos años, sobre todo la enfocada a retomar los datos directos de la actuación del

profesor a través de procesos de observación de la enseñanza en el aula, considerando la relación que se manifiesta entre las creencias de los profesores y su modo particular de enseñar (Prieto, 2007). El siguiente esquema, sitúa a la práctica docente como el componente esencial, donde se entrelazan y se manifiestan las diferentes dimensiones de la enseñanza:

Esquema 1. Modelo sobre las dimensiones básicas de una enseñanza universitaria de calidad



Fuente: Kane, Sandretto y Heath, 2004, citado en Prieto, 2007, p.24.

La aportación de esta propuesta, es que coloca a la reflexión sobre la práctica docente en el centro de todas las dimensiones que influyen en actuar de los profesores, cualquier proceso de mejora en alguna de las

dimensiones tiene que pasar por la reflexión de la práctica, porque es la que va a delinear, definir y dar sentido a los cambios que se realicen. Por ejemplo, si nos detenemos en el conocimiento de la materia, debe estar en relación con las actividades de enseñanza que desarrolla el profesor con los alumnos en el aula. Para Prieto, lo importante es: “el modo en el que se relacionan las dimensiones del modelo con el elemento de la reflexión sobre la práctica docente como eje vertebrador de la docencia, capaz de integrar los distintos componentes y favorecer la comprensión de la propia enseñanza para poder mejorarla” (Prieto, 2007, p. 25).

Para investigadores como Fernández (1995), el análisis de la práctica escolar, debe partir de los pensamientos, actitudes y los procesos de toma de decisión de los profesores, ya que sólo se pueden llegar a ellos de manera indirecta a través de las manifestaciones de los profesores, de los informes escritos, observaciones presenciales y los documentos audio visuales estudiados y analizados en diferido.

Para dar cuenta de manera más amplia y profunda de la práctica docente, recurrimos a la etnografía y a la técnica derivada de ese método: la observación no participante. Este enfoque de investigación es de naturaleza holístico, porque pretende explicitar las interrelaciones y acciones de los sujetos de estudio, haciendo énfasis en la contextualización de los datos. Para los etnógrafos el significado de la conducta no puede entenderse soslayando el contexto en el cual se produce, se propone explicar porque una conducta tiene lugar y bajo qué circunstancias se manifiesta (Buendía, Colás y Hernández, 1999).

La etnografía, permite investigar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías, se propone a partir de la observación, describir las acciones y comportamientos de las personas en un contexto determinado y concebido como un todo y no como la suma de elementos; permite documentar lo no documentado, lo que no aparece en un discurso formal escrito o hablado, lo que permanece implícito a menos que se recurra a un procedimiento para explicitarlo (Rockwell, 2009).

Es por ello, que en general, los especialistas en el campo etnográfico coinciden en afirmar que éste es pertinente para estudiar entre otros temas, las prácticas de los profesores, como bien afirma Rockwell (2009): “El objetivo de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos tal como éstos ocurren naturalmente” (p.18).

Para María Bertely, el etnógrafo educativo “incursiona en el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas “...pueden construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que, aun para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas” (Bertely, 2002, p. 31). A través de la actividad etnográfica se genera un conocimiento de lo local, que va más allá de un simple relato de lo que está pasando, se describe e interpreta esa realidad desde lo local (aulas y escuelas), pero considerando un contexto global y desde una perspectiva teórica.

El etnógrafo al igual que el historiador, no puede ser esclavo de los hechos, sabemos que estos no existen como tales, estos dependen de la selección y construcción del propio investigador, el cual lo hará de acuerdo a la perspectiva teórica y personal donde esté ubicado, es decir: “La investigación etnográfica alcanza un gran nivel de objetividad. Esto se debe a su enfoque fenomenológico, a su cuidadosa selección de las muestras que estudia, a la empatía que logra con los sujetos, a su buen nivel de confiabilidad y a su notable validez” (Martínez, 2001, p. 203).

El tema de investigación enunciado, motivo del presente análisis, se inscribe en una realidad y contexto específico, que es la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, entidad federativa del noroeste de México, sin embargo consideramos que sería muy interesante y enriquecedor que se realizaran investigaciones similares en otras licenciaturas del mismo campo disciplinar, para establecer comparaciones y abonar a la comprensión de problemáticas compartidas, considerando que: “Si llegásemos a consolidar una tradición investigativa de

corte más etnológico que etnográfico, donde la comparación entre casos posibilitara la detección de recurrencias, excepciones y patrones generales, podríamos incidir en la construcción de argumentos más sólidos y generalizables que reorientaran las políticas educativas en nuestro país” (Bertely, 2002, p. 97).

La práctica docente de tres profesores de la Licenciatura en Historia¹

Esta investigación educativa se planteó como objetivo general: analizar y comprender las prácticas docentes desarrolladas en la Licenciatura en Historia. Partimos del supuesto general, que los profesores al considerar más importante la formación disciplinar, en detrimento de la formación docente, han generado prácticas transmisivas y reproductivas del conocimiento histórico.

Para el análisis de la práctica docente, elegimos a tres profesores de un universo de 20, se observaron un total de 54 clases, de tres asignaturas, cada clase tenía una duración de 90 minutos. El criterio de selección fue la formación profesional y su experiencia en la docencia. El profesor A, tiene más de treinta años de antigüedad como docente, es Licenciado en Economía, maestro en Historia Regional y Doctor en Ciencias Sociales, con orientación en la investigación histórica; el profesor B, también cuenta con más de treinta años de antigüedad, es Licenciado en Derecho y cursó la maestría en Historia; el profesor C, tiene dieciocho años

¹ Pertenece a la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la cual oferta dos posgrados: Maestría y Doctorado en Historia. Está Integrada administrativamente al colegio de Ciencias de la Educación y humanidades. La licenciatura en historia surgió en 1988, como parte de los esfuerzos realizados por diversos profesores que en ese momento cursaban la Maestría en Historia Regional. Desde su nacimiento ha experimentado tres modificaciones al plan de estudios, la última realizada en el 2006, el mapa curricular está estructurado en cuatro líneas de formación: Divulgación, Teórico-metodológica, Histórico-formativa, Histórico-artística, la carrera tiene una duración de ocho semestres.

de antigüedad, es Licenciado en Historia, Maestro en Historia Regional y doctor en Ciencias Sociales, con orientación en la investigación histórica. A los tres profesores se les explicó los objetivos, el sentido y características de la observación no participante, todos se mostraron dispuestos a ser parte de la investigación planteada.

El curso del profesor C² estuvo estructurado con las participaciones de los estudiantes a partir de exposiciones individuales, el tipo de interacción se centró en la exposición recepción de los contenidos y aunque se generaron tiempos y espacios para la discusión sobre algunas temáticas, esta actividad no fue constante, más bien esporádica. Por lo general se presentaban las exposiciones, los estudiantes las escuchaban, pocas veces les preguntaban a los alumnos expositores o viceversa, en algunos momentos el profesor retoma el tema y lo amplía.

En las interacciones no se generaron discusiones o ejercicios de reflexión en formato de debate. Otra práctica constante que realizó este profesor en todas las clases, era la de recomendar libros a los estudiantes, les comentaba de que trataban y les decía que era casi obligatorio leerlos, como parte de su formación como estudiantes.

La clase se organizó de manera convencional, los alumnos sentados en mesas para tres, este reacomodo espacial se mantuvo durante todo el curso. Por su parte, el profesor se sentaba en el extremo izquierdo del salón para escuchar las exposiciones, cuando terminaban las exposiciones el profesor se sentaba en su escritorio frente al grupo.

Respecto al manejo del tiempo fue flexible, no se marcaron tiempos para cada exposición. La fuente de información central para las exposiciones, provenía del contenido de la compilación bibliográfica conocido también como *digesto*, el cual fue estudiado en su totalidad por los estu-

² La siguiente descripción tiene como base el análisis de un total de 13 clases, observadas de la asignatura Historia del Mundo Antiguo, impartidas en el tercer semestre, grupo de 18 alumnos, turno matutino, en el periodo de octubre a diciembre de 2010.

Reseñas

diantes, asimismo la mayoría realizó presentaciones electrónicas usando el software ya conocido de power point para exponer los contenidos. En algunas clases se proyectaron algunos videos bajados de internet por los estudiantes, pero no se daba un espacio ni tiempo para discutir en torno a los contenidos de los videos y su relación con el tema expuesto en la clase.

Los contenidos se presentaron a partir de las exposiciones de los estudiantes y de las explicaciones constantes que hacía el profesor, en torno a un concepto o significado de alguna palabra .

En el curso del profesor B³ se implementaron las exposiciones individuales en algunas clases. Cuando los estudiantes las presentaban, el profesor se mostraba muy atento al desarrollo de las mismas, en algunas ocasiones cuestionó el nivel de preparación y comprensión del contenido presentado o les pedía que la exposición no fuera demasiado larga. Después que terminaban la exposición los estudiantes, el profesor siempre retomaba el tema y destacaba las ideas centrales del contenido presentado.

Durante las clases los alumnos se encontraban agrupados de manera tradicional, sentados en mesas de tres sillas, en todo el curso es la posición que ocupan, en ningún momento se hace un reacomodo espacial distinto, ya sea en equipos o en forma circular o medio circular.

Por su parte, el profesor se sienta en un escritorio, frente a los alumnos, en el extremo izquierdo del salón, son pocos los momentos en que el profesor se mueve de su posición. El manejo del tiempo es flexible, no se marcan tiempos para cada actividad, sin embargo, el profesor procura siempre terminar el tema que estaba proyectado para la clase.

³ La siguiente descripción tiene como base el análisis de un total de 18 clases observadas de la materia Historia y Literatura, impartida en el tercer semestre, grupo de 18 alumnos, turno matutino, en el periodo de agosto a octubre de 2010.

La fuente de información central para las clases proviene del digesto, el cual está integrado por lecturas que plantean a nivel teórico la relación entre historia y literatura y por fragmentos de obras literarias que se trabajan en el aula.

La estrategia de enseñanza, es el método expositivo del estudiante o profesor, combinado con explicaciones del profesor sobre algunas temáticas expuestas en el grupo, se recurre también a las preguntas y respuestas de parte del profesor a los alumnos o del los alumnos al profesor.

En el desarrollo de la clase, el profesor constantemente le lanzaba preguntas a los estudiantes, los cuales contestaban en la mayoría de las veces, por su parte el profesor corrige, precisa o amplía las respuestas de los estudiantes, también insiste a los alumnos que no participan para que se animen a participar. Además acostumbra en la mayoría de las clases a recapitular los temas anteriores y relacionarlos con el tema nuevo.

Las formas de interacción entre profesor y estudiantes, se manifestaron cuando el profesor recitaba o cantaba algún fragmento, también contaba algún chiste, algún comentario de un tema actual, alguna noticia, etc. En las clases también se dan situaciones donde los alumnos están platicando, en momentos en que el profesor comenta algo o bien sus compañeros están exponiendo y el profesor les llamaba la atención y les pedía que guardaran silencio.

También en el grupo se desarrollaron charlas sobre temas muy variados, como las formas de escribir y narrar la historia, se discutió sobre la historia científica y la novela, se comentó sobre alguna obra literaria que no estaba incluida en el programa.

Reseñas

En el curso del profesor A⁴, los estudiantes se integraron en equipos y el profesor les dividió las lecturas del digesto para asignárselas para exposición, estableció el orden de exposición al azar. Por su parte, al resto del grupo les comentó que todos tendrían que escuchar participaciones. A los equipos les dijo que tenían toda la libertad para realizar sus exposiciones, además les pidió que prepararan su exposición con el software power point.

La idea sería trabajar así...que ustedes, investiguen, busquen.....les voy a pedir un control de lectura⁵, por sesión... nos vamos a dividir por equipos....van a tener que escuchar participaciones...La exposición por equipo....toda la libertad para el equipo...¿Cuál es la obligación del grupo que expone, elaborar un resumen de tema que les tocó, eso lo van a subir a la página...los podemos comentar en el wiki....todos tenemos el derecho de corregir...vamos a dividir en cuatro wikis...La idea es construir el conocimiento⁶.

En las clases de este profesor, el alumnado se encontraba agrupado de una manera tradicional, sentados en mesas de dos, en todo el curso es la posición que ocupan, en ningún momento se hace un reacomodo espacial distinto. No obstante que el profesor integró equipos, estos solo funcionaron para la exposición de su tema de clase.

Por su parte, el profesor se sentaba en el extremo izquierdo del salón para escuchar las exposiciones, cuando terminaban las exposiciones el profesor se colocaba frente al grupo, en medio de salón para comentar o explicar respecto a la clase. El manejo del tiempo es flexible, no se marcan tiempos para cada actividad

⁴ La siguiente descripción tiene como base el análisis de un total de 23 clases observadas de la materia Historia del Noroeste, en el séptimo semestre, grupo de 20 alumnos, en el periodo de abril a junio de 2009.

⁵ Resumen por escrito que realiza el alumno, como evidencia de la lectura para presentarlo en la clase.

⁶ Fragmento de la clase 1 del profesor A, 12-4-2009.

La fuente de información central la aporta el contenido en el digesto, la cual fue expuesta por los estudiantes conformados en equipos, en algunos casos los estudiantes aderezan sus exposiciones con mapas e imágenes que bajan de internet. No obstante que se habló de trabajar en equipo, esto solo se aplicó para la presentación de la exposición de los alumnos, en ningún momento los alumnos se organizaron en equipo para trabajar en o fuera del aula.

La realidad es que los estudiantes, lo que hicieron fue dividir y fragmentar la lectura para su presentación, no se organizaron para trabajar colegiadamente y reconstruir el contenido de la exposición. Esto significó que el planteamiento de trabajo en equipo o colaborativo, en sentido de la interacción y construcción del conocimiento entre los alumnos, no se realizó en la práctica.

Las exposiciones se combinaron con las explicaciones del profesor de algún proceso o concepto relacionado con las temáticas del curso, se implementaron algunas veces las preguntas- respuestas de parte del profesor a los alumnos o del los alumnos al profesor.

El tipo de interacción se centró en la exposición recepción de los contenidos, se dieron tiempos y espacios de discusión sobre algunas temáticas, pero no fue una actividad constante, por lo general se presentaban las exposiciones, los estudiantes las escuchaban pocas veces les preguntaban a los alumnos expositores o viceversa, en algunos momentos el profesor retoma el tema y lo amplía, pero en estas interacciones pocas veces se generan ejercicios de reflexión que lleguen al nivel de debate entre estudiantes y profesor.

Conclusiones

Lo que podemos destacar de estas descripciones, es que no existe una suficiente diversificación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la historia, la constante sigue siendo la clase expositiva, las preguntas en el desarrollo de la clase y la exposición de los alumnos sigue siendo un recurso limitado, los profesores no se aventuran a poner en práctica otras estrategias y técnicas de enseñanza, como pueden ser: aprendizaje basado en problemas, juego de roles, trabajo colaborativo, método de proyectos, entre otros.

Los profesores elaboran una recopilación de lecturas (antología o digesto) que son la base del curso y de ahí lleva a la práctica la estrategia de exposición de lecturas, lo cual limita de por sí la lectura e investigación del alumno. Consideramos que en la licenciatura de historia, es correcta la utilización de una lectura como base para abordar los contenidos, pero también se debe fomentar en el alumno la búsqueda de mayor información para fortalecer su proceso de aprendizaje, sin referirse sola o necesariamente a la red Internet.

Reflexionamos que la práctica docente de los profesores se limita solo a la comunicación de saberes, lo que supone la forma más simple y reduccionista de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto dificulta el proceso de formación del estudiante, pues sabemos que la apropiación de los saberes solo se logra a través de una actividad mental, suscitada por condiciones y situaciones de aprendizaje. La perspectiva constructivista, completamente válida en esta área de conocimientos, pone de manifiesto que la transposición didáctica de saberes académicos no se limita a un manejo y presentación de contenidos, sino que también se ocupa de colocarlos en su contexto, ya sea en un proyecto, en una situación-problema o en cualquier actividad que demande la participación del estudiante (Perrenoud, P., 2007).

Consideramos que las prácticas transmisivas del conocimiento histórico, se relacionan con las características de la formación docente de los

profesores de la Licenciatura en Historia; los nuevos profesores se incorporan a la planta académica, sin formación inicial para ejercer la docencia. Respecto a la formación continua, no hay un programa sistemático que atienda las necesidades de actualización de los docentes con diferentes grados de experiencia en la docencia. Las actividades que se organizan en este sentido, son mínimas y reducidas a la implementación de cursos breves con orientación pedagógica-didáctica. También hay que anotar que son actividades organizadas por las autoridades académicas y no parten de un diagnóstico de las necesidades y problemáticas expresados por los profesores desde su práctica cotidiana.

Las problemáticas enfrentadas en los procesos formativos de los profesores y estudiantes, se han querido compensar con las reformas curriculares y la implementación de recursos didácticos y tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La escasa formación pedagógico didáctica de los profesores, ha influido en la conformación de una cultura de enseñanza que no valora los procesos de reflexión sobre la práctica docente cotidiana, como una vía para elevar la calidad de la enseñanza.

Bibliografía

- Becerril, Sergio R. (2005): *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México, Plaza y Valdés/Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Bertely, María (2002): *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Buendía, Leonor, et. al. (1999): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, España, McGraw Hill.
- Elliot, John (1996): *El cambio desde la investigación acción*, España, Morata.
- Ferry, Gilles (1997): *Pedagogía de la formación*, Argentina, Universidad de Buenos Aires.

Reseñas

- Goetz, J. P. y M.D. LeCompte (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España, Morata.
- Kane R., Sandretto, S. y Heath, C. (2004): An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice, Higher Education. 47 (3), págs. 419-469, Estados Unidos.
- Martínez, Miguel (2001): *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*, Ed. México, Trillas.
- Perrenoud, Philippe (2007): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, España, Grao.
- Prieto, Leonor (2007): *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*, España, Narcea.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina, Paidós.
- Woods, Peter (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós.

III – DOSSIER

Educación, ciudadanía y derechos humanos

Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI

Isabelino A. Siede

Resumen: Tras un siglo de frecuentes variaciones y cambios intempestivos en los lineamientos de la educación ciudadana, es conveniente revisar los criterios curriculares y didácticos para incluir la enseñanza de contenidos ético-políticos en la propuesta formativa de la escuela secundaria.

Palabras clave: Educación ciudadana – Curriculum – Escuela secundaria - Ciudadanía - Didáctica

Si nos interesa que la enseñanza escolar asuma el desafío político de educar ciudadanos del siglo XXI, necesitamos revisar qué ha hecho y qué hace habitualmente, para ver qué podría llegar a aportar, pues la educación ciudadana no ha tenido siempre las mismas expectativas.

Desde el punto de vista de los Estados, la educación política alude a las prácticas pedagógicas que intentan garantizar la cohesión de pensamiento y de acción de una sociedad determinada; es decir, generar las representaciones y los hábitos sociales que garantizan gubernamentalidad. En América Latina, el surgimiento y la expansión de los sistemas educativos estuvo estrechamente relacionada con esta expectativa. Si las guerras de independencia habían contribuido a forjar ciertos lazos identitarios y la adscripción a los gobiernos surgidos de la etapa revolucionaria,

muy tempranamente las guerras civiles diluyeron la cohesión e instalaron una cultura política facciosa, frecuentemente sesgada por la violencia y la exclusión. La consolidación de los Estados nacionales fue fruto de la imposición de unos grupos sobre otros y la pacificación ulterior no estuvo exenta de revanchismos. Como parte de los procesos de institucionalización de las nuevas hegemonías, la escuela pudo ser vista como una herramienta de superación de las discordias o como continuación de la guerra por otros medios, como vía de apropiación de las memorias y producción de nuevos enunciados políticos travestidos en presunción de neutralidad. La educación escolar no fue entonces reproductora de un orden social anterior, sino una de las fuentes que produjo un orden nuevo, a través de eficaces procedimientos de transformación cultural y disciplinamiento de los cuerpos.

Si esta fuera la única mirada posible sobre la educación política escolar, sería difícil reivindicarla y buscar modos de renovarla en las aulas. Por el contrario, entendemos que esa es una de sus facetas, la más potente quizá, pero no la única. Desde el punto de vista de los sujetos, la expectativa de educación política es aprender las claves de desempeño en la trama institucional no con fines meramente reproductivos, sino para operar sobre la realidad social. Buena parte de los saberes que la escuela puede poner a disposición de las nuevas generaciones les permite ejercer el propio poder. Los docentes que estamos preocupados por habilitar el pensamiento crítico y abrir ciertas prácticas emancipatorias dentro del sistema educativo, enfrentamos una tarea por cierto ardua. Pero hemos llegado a ella apropiándonos de herramientas que la misma escuela puso en nuestras manos. En tal sentido, la acción educativa difícilmente pueda concebirse como unidireccional. Por el contrario, es un campo de arduas disputas. Según expresa Carlos Cullen (1997), la escuela es el espacio público que tiene la tarea de construir lo público. Es un ámbito de luchas discursivas y apertura de miradas alternativas sobre la vida social, a partir de entender que muchos discursos operan en nosotros y corroe nuestras elecciones (entre ellos, los enunciados producidos desde el Estado, las tradiciones culturales y el mercado).

Sólo si atendemos la cara y cruz de la educación política escolar y llegamos a preguntarnos por la ciudadanía que contribuyen a formar nuestras prácticas de enseñanza, podemos revisar los significados que subyacen en los enunciados curriculares y formular criterios de revisión y reorientación para los próximos años.

1. Peripencias curriculares de la educación ciudadana en la escuela secundaria

Todavía hay mucho por explorar en el pasado de la educación política escolar, particularmente en la enseñanza media. Algunos estudios han abierto la brecha de análisis (entre los más recientes, destaco los trabajos de Bottarini, 2007; Cardinaux, 2002; Plotkin, 1994; Porro e Ippolito, 2003; Postay, 2004 y Romero, 2007), pero se trata en general de trabajos acotados a un período o una problemática específica, sin que se haya configurado aún una lectura integral de lo que han sido los espacios curriculares de educación ciudadana a lo largo de un siglo y medio.

La materia *Instrucción Cívica* ingresó a los planes de estudio en 1874 (Dussel, 1997)¹. Desde entonces, asumió la tarea de enseñar la estructura y los enunciados más relevantes de la Constitución de la Nación Argentina. En consecuencia, se mantuvo bastante alejada de los avatares político-partidarios, salvo cuando los golpes de timón incluyeron cambios en la ley fundamental del país. En esos casos, se incluyeron temporaria o definitivamente las novedades de la época, sin reformular el conjunto. Como ejemplo de esta preservación de una pretendida neutralidad juricidista, puede citarse la frustrada reforma de 1932, cuando el Inspector General Juan Mantovani propuso una interesante revisión de los planes de estudio que incluía modificar el nombre de esta asignatura por el de “Nociones de derecho”, pero procuraba mantener sus rasgos

¹ En el nivel primario, *Instrucción Cívica* se incorporó a los planes de estudio en 1887, como parte de una primera reforma de los contenidos expresados en la Ley 1420 desde un enfoque nacionalizador (Lionetti, 2007).

básicos: “El Estado argentino actual se apoya en una concepción político-social que es su teoría del Estado, la que debe ser rigurosamente mantenida en la enseñanza media mientras tenga vigencia en el país. Por eso no es conveniente enseñar, dentro de un curso de Nociones de derecho, ideas que hoy se debaten en la calle. Ya se ha expresado que dicha teoría del Estado debe enseñarse en un curso de historia contemporánea para que aparezca en su exacta significación histórica y espiritual, como fenómenos político-sociales de un momento histórico, y no como parte integrante del derecho positivo argentino” (MJIP, 149). Con este sesgo, Instrucción Cívica llegó a ser una de las asignaturas más estables del plan de estudios de los bachilleratos, sólo interrumpida en la última década del siglo XX en la mayoría del país, aunque pervive aún en algunas provincias.

En tiempos del centenario, el presidente Figueroa Alcorta incorporó por decreto la materia *Moral Cívica y Política* a la enseñanza secundaria. En ese documento, del 7 de Septiembre de 1908, planteaba sus propósitos: “Que es deber fundamental de los poderes públicos encauzar eficazmente el sentimiento nacional, en el sentido de que las generaciones que concurren á la escuela, se eduquen en la virtud republicana, amando las instituciones, interesándose por el desenvolvimiento y progreso de la vida pública, familiarizándose con altas ideas de libertad civil y de honradez política, no sólo para cultivar así lo que constituye el más sólido fundamento de la democracia, sino también para estimular el verdadero concepto del amor á la patria” (citado por Andruet, 2011: 42). Se vivían tiempos de agitación política y los últimos gobiernos conservadores temían tanto la efervescencia revolucionaria de los inmigrantes como el persistente reclamo de los radicales por una reforma que diera transparencia al proceso electoral. Cuando ésta fue concedida, en 1912, se abría la necesidad de instruir políticamente a las masas convocadas a votar de modo obligatorio, pero esta preocupación se canalizó hacia las escuelas de nivel primario, mientras que la asignatura de sesgo conservador tuvo una vida efímera en la enseñanza media.

El espacio curricular de educación ciudadana se abriría de modo sostenido cuando la asignatura *Cultura Ciudadana y Doctrina Nacional* ocupó la carga horaria que antes estaba destinada a *Moral y Religión*, a partir de 1953, siguiendo los lineamientos del Segundo Plan Quinquenal (Ley 14184). En ella se reunieron contenidos de adoctrinamiento que expresaban la visión primigenia del justicialismo como un movimiento social, económico y político, irreductible al partido justicialista, que era su instrumento electoral. Se presentaba como alternativa al capitalismo, definido con los rasgos decimonónicos de acumulación irrefrenable, y al comunismo, entendido como anulación del individuo por parte del Estado. Se desarrollaba en tres años del ciclo básico común, salvo en la modalidad comercial, que reunía los mismos contenidos en sólo dos años. Los cursos se organizaban en tres tramos, correspondientes a los primeros años del nivel secundario, del siguiente modo: I. La sociedad argentina; II. La economía argentina; III. La política argentina. Según el Decreto 4870/53, “cada uno de los programas de esta asignatura responde a uno de los nuevos postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista y el estudio de los tres habrá de conducir a la más adecuada comprensión de la doctrina en que la Constitución se inspira”. Es decir que la materia traducía el ideal de construir una nación “socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”, tal como rezaba la constitución recientemente aprobada. El programa de cada curso presenta una estructura común, consistente en dividir la materia en dos partes: una general que incluye el desarrollo histórico de la temática tratada y otra específica, que se refiere a las realizaciones del justicialismo en la materia. Esta segunda parte era considerada prioritaria y una nota aclaratoria sugería el tratamiento en clase de las bolillas con el Segundo Plan Quinquenal como texto de lectura. Los cursos de Cultura Ciudadana asumían sin ambages la intención de adoctrinamiento y la voluntad de formar a los estudiantes en una concepción ideológica que daría sustento a una nueva ciudadanía. “¿Qué características debe tener el ciudadano peronista? Es un ciudadano politizado, movilizadado y movilizadable en apoyo del gobierno. Debe tener clara conciencia de sus derechos y su evolución histórica. Debe poder ubicarse como sujeto social en cada uno de los períodos de la historia,

para identificarse con las luchas nacionales y populares. Tiene que comprender que su situación actual plena de realizaciones es obra del gobierno y de la aplicación de una doctrina. Y que sus enemigos presentes, provienen del pasado” (Bottarini, 2007: 194). Esta asignatura insertaba en el nivel medio los lineamientos de la propaganda oficial que el peronismo desplegó por aquellos años, en consonancia con la crisis económica que dificultaba la continuidad de su modelo y ante el fortalecimiento de los núcleos opositores en los que se forjaría su destino. Es sabido que, entre sus primeras medidas, el gobierno militar que asumió en 1955 borró esta asignatura de la escuela, al mismo tiempo que perseguía a los docentes que la habían dictado y a los autores de los textos de estudio.

A partir del desplazamiento de Lonardi, en diciembre de 1955, el gobierno de facto asumió como eje principal de su accionar la tarea de “desperonizar” al país. El neologismo aludía a la revisión de todo lo actuado en el decenio anterior, pero también incluía una intervención fuerte en la cultura, a fin de combatir las representaciones y valoraciones que el peronismo había levantado como banderas. Educación Democrática fue la nueva materia que llevaría adelante ese propósito en la enseñanza media. Su programa fue aprobado por el Decreto 7625 del 30 de diciembre de 1955 y comenzó a implementarse durante la gestión ministerial de Carlos Adrogué, especialista en derecho constitucional, quien había intervenido personalmente en la redacción de los contenidos. En los considerandos de ese Decreto se manifestaba un rechazo visceral a la materia anterior, afirmando: “Que la difusión de las doctrinas totalitarias y el ejercicio arbitrario y despótico del poder altera el concepto de las verdaderas relaciones entre la libertad del individuo y la autoridad del Estado y promueve en la conciencia nacional una peligrosa predisposición a la tolerancia de sus excesos, empobreciendo el valor de las virtudes republicanas que sostienen la vigencia de una auténtica democracia” (Ministerio de Educación de la Nación, 1956: 3 y 4). ¿Cuál es la categoría central de la propuesta? “Esta propuesta curricular se organiza a partir del eje ‘democracia’. La inteligencia de esta verdadera ingeniería pedagógica, llevada a cabo por una comisión de notables per-

tenecientes al seno del régimen, está en la construcción que hacen del concepto de democracia. Se parte del axioma de que lo anterior (el peronismo) fue una dictadura” (Porro e Ippolito, 2003: 9). Los contenidos centrales y la estructura de la propuesta revelan su carácter de texto consensuado, no siempre coherente ni respondiendo a una secuenciación justificada. En las unidades de carácter histórico, al relato sucinto de los sucesos políticos se agregan juicios de valor a favor de la democracia y en detrimento de las tiranías (primera en la unidad cuatro, dedicada a Juan Manuel de Rosas, y segunda en la unidad décima, dedicada al gobierno de Juan Domingo Perón). En las unidades de carácter cívico-político se desarrollan categorías centrales de la tradición liberal sobre la política, la justicia, el sufragio, la libertad de pensamiento y el patriotismo. En líneas generales, se aprecia en los textos de enseñanza un marcado tono antiperonista que, en los años subsiguientes iría virando hacia un énfasis anticomunista, acorde con los discursos de la Guerra Fría.

Ante el regreso del peronismo al poder, en 1973, el reemplazo de aquella asignatura era un trámite previsible. Emilio Mignone relata, en calidad de observador involucrado, el proceso de gestación y definición de una nueva prescripción curricular: “Consultado Perón estuvo de acuerdo en que no se podía volver al estilo adoctrinante de la cultura ciudadana² de su segunda presidencia. Y agregó sonriente y agudo: ‘Con cultura ciudadana se formaron los muchachos que aplaudieron la revolución del 55. Con educación democrática se formó la juventud peronista de estos últimos años’. Exageración aparte, tenía razón. Con su lúcido comentario ponía de manifiesto el carácter contraproducente del adoctrinamiento. El ministro Taiana y sus colaboradores, fundamentalmente el doctor Reynaldo Ocerin, subsecretario de Educación, concibieron entonces una asignatura que procuraba educar políticamente a los ado-

² Mignone designa las diferentes materias sin mayúsculas ni comillas, lo cual puede dar lugar a confusiones en la lectura. Sin embargo, preferimos mantener el texto tal como fue publicado.

lescentes a través de un análisis imparcial y en común de los hechos. De allí deberían deducirse los principios. Un método totalmente opuesto al utilizado hasta entonces” (Mignone, 1984: 11). La nueva materia se denominó *Estudio de la Realidad Social Argentina* (ERSA) y fue aprobada por Resolución Ministerial 368/73. Ese documento no establecía un programa oficial, pero daba orientaciones en sus Anexos. Allí se fijaban objetivos destinados a fomentar el diálogo y la participación, alcanzar una acción solidaria y lograr un conocimiento de la realidad del país suficientemente crítico y fundado. El Anexo II planteaba “Indicaciones para el profesor”, que establecía tres categorías de actividades: (1) tarea informativa y discusiones grupales, (2) investigaciones de la realidad socio-económica y (3) participación activa y trabajo cooperativo. El Anexo III de la resolución establece “Pautas y contenidos mínimos”, divididos en tres bloques para cada año: (A) Trabajo y discusión grupal para la constitución del marco teórico; (B) Investigación exploratoria de la realidad socio-económica cultural argentina y (C) Participación docente y estudiantil en acciones solidarias. El 27 de marzo de 1974, ya bajo la presidencia de Perón, se aprobó la Resolución Ministerial 1329/74, que establecía los Programas de ERSA para los tres años del Ciclo Básico. Allí se postulaba: “El curso completo de E.R.S.A. ha sido estructurado siguiendo un eje rector: SOBERANÍA O DEPENDENCIA, que aparece como finalidad última de cada uno de los cursos y como sustento de los objetivos generales de la asignatura” (mayúsculas en el original). Como puede apreciarse, había en este programa un intento de superar el tono abstracto o eidético de la materia a la que reemplazaba, para centrarse en el análisis de la realidad social en sus diferentes escalas. Sin embargo, difícilmente se puede caracterizar ese análisis como “imparcial”, como propone Mignone en el párrafo citado más arriba. Por el contrario, esta asignatura expresaba una clara adhesión a las consignas políticas entonces en boga, centradas en la lucha de los pueblos por su liberación y la denuncia de las condiciones de dependencia económica, cultural y política. Lo paradójico es que estos contenidos se ponían en manos de los mismos docentes que antes habían dictado Educación Democrática.

La dictadura cívico-militar que comenzó en 1976 anuló aquellos contenidos de ERSA mediante la Resolución N° 3 del Ministerio de Cultura y Educación, con fecha 31 de marzo, que alude a la “necesidad de establecer los contenidos programáticos de la asignatura ‘Estudio de la Realidad Social Argentina’ que integra los planes de estudio de los establecimientos de nivel medio y superior dependientes de este Ministerio, para alcanzar la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la traducción nacional (sic) y de la dignidad del ser argentino” (MCE; 1976a). El error de tipeo muestra que la premura por intervenir en los contenidos curriculares expresaba una tradición que no necesitaba traducción. Establecía que “Los contenidos deberán responder al objetivo de la asignatura formulado precedentemente y referirse a: Necesidades y actividades del hombre en relación con el medio ambiente; Ideales de vida de cada época; Instituciones (políticas, religiosas, sociales, económicas y culturales)”. La fecha indica que esta decisión resultaba urgente para quienes la tomaron, porque se había denunciado el espacio curricular anterior como un ámbito de circulación de ideas subversivas. El Decreto-Ley N° 1259, dictado el 8 de julio de 1976, implantó la nueva materia *Formación Cívica*. Entre los considerandos, se sostiene que “el verdadero civismo se entiende prioritariamente como una expresión de lo nacional y que la acción educadora debe converger, en consecuencia (sic) hacia la formación del hombre argentino con plena conciencia de su nacionalidad y clara comprensión de los valores patrios” (MCE; 1976b: 4). Pocos días después, el 16 de julio del mismo año, la Resolución N° 610 del Ministerio de Cultura y Educación estableció los programas oficiales. En su edición del 4 de agosto de 1976, la Revista Gente evaluaba: “Al ser suplantada la materia Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) por Formación Cívica se ha desterrado de los colegios secundarios una importante arma de penetración ideológica” (reproducido en Díaz, 1984: 38). Al mismo tiempo, se perseguía a los profesores, mediante cesantías masivas de quienes dictaban esa y otras materias (Vassiliades, s/f). Los contenidos prescriptos tomaban como sujeto al “hombre”, en sentido genérico, y analizaban diferentes dimensiones de la vida humana en el pasado y el presente. El marco categorial del programa es la visión oficial del catolicismo ensamblado con cierto nacionalismo cultu-

ral y territorial, que describe a la sociedad argentina como un cuerpo homogéneo. El eje de la materia es la recuperación y consolidación del “hombre argentino”, tal como la dictadura percibía el legado moral y cultural de la historia nacional. El ciudadano activo, participativo e inquisitivo que se postulaba en la gestión anterior cedía su lugar a un ciudadano adaptado a la comunidad en que vive, con conciencia del legado de sus mayores, que le indica ciertos deberes y responsabilidades.

La misma dictadura, mientras desplegaba su minuciosa maquinaria de terrorismo estatal e intentaba aniquilar toda forma de resistencia, revisó su primera versión de la educación ciudadana y la reemplazó por una nueva prescripción. El decreto N° 538/78 del Ministerio de Educación advertía: “Es en la educación donde es necesario actuar con claridad y energía para extirpar las raíces de la subversión demostrando a los estudiantes la falsedad de las doctrinas y las concepciones que durante treinta años les fueron inculcadas más o menos profundamente”. Entre diciembre de 1978 y diciembre de 1980 se llevó a cabo una minuciosa revisión de los programas de educación ciudadana en la escuela media, que conllevó el reemplazo de la asignatura *Formación Cívica* por *Formación Moral y Cívica* y su extensión a todas las modalidades de la enseñanza secundaria. Según el análisis de Viviana Postay, el agregado de la palabra “moral” “pretende orientar las conductas hacia una moralidad unívoca recortada sobre el patrón de la doctrina católica vinculada a la fracción más integrista de la Iglesia” (Postay, 2004: 67). A comienzos de 1979, el Ministerio de Cultura y Educación publicó el programa de Formación Moral y Cívica para primer año. En la fundamentación, se planteaba la finalidad e importancia de la asignatura: “La sociedad no es la resultante de procesos históricos, sino una respuesta concreta, real y efectiva a la naturaleza misma del hombre” (MCE, 1979: 1). La jerarquía eclesiástica motorizó la capacitación de los docentes y buscaba mantener el interés público por la asignatura. Sin embargo, el desgaste del régimen y el tono anodino de los contenidos coadyuvaron a que este espacio curricular fuera cada vez menos relevante dentro y fuera de las escuelas.

No cabían dudas de que la transición democrática iniciada en diciembre de 1983 enunciaría una nueva prescripción curricular para la educación en la ciudadanía. Una comisión especial trabajó con premura durante ese verano y el 8 de marzo de 1984 se aprobó el programa oficial de Educación Cívica, mediante la Resolución Ministerial 536/84. Los contenidos prescriptos enfatizaban la democracia y la participación ciudadana, categorías centrales del discurso político alfonsinista, sin que eso implicara un sesgo político partidario. Por el contrario, en la enunciación de este programa y en la variedad de textos escolares que se editaron en los primeros años de la transición democrática se advierte un marcado debilitamiento del adoctrinamiento monolítico que había caracterizado experiencias anteriores. Los contenidos se secuencian de forma espiralada, comenzando por ámbitos sociales cercanos y avanzando hacia otros contextos. Del mismo modo, se aprecia cierta progresión desde el análisis de información sobre la realidad social hacia el abordaje de categorías abstractas, aunque esta progresión no se sostiene claramente. Viviana Postay evalúa que estos contenidos “son *explícitamente políticos*, esto es, se significan y construyen como decididamente políticos, en una abierta intención de ruptura con esa formación *moral* que supuestamente se elevaba (*trascendía*) por sobre los conflictos *demandado humanos* de lo político. Este giro a lo político del curriculum asociado al civismo de la transición se cristaliza en una articulación conceptual organizada alrededor de la categoría *democracia*” (2004: 135. Itálica en el original). Según Southwell, “adquiere importancia la pregunta acerca de qué significaba educación democrática en ese momento, qué aspectos vinculaban la democracia y una educación que venía de ser alternativamente considerada reproductora del orden social injusto, liberadora, ocasionante del desborde de la cultura política y fuente de creación de subversión, en los años previos” (Southwell; 2007). Desde el punto de vista de la recepción, es probable que este programa haya sido más valorado en sus primeros años, como expresión de una sociedad que buscaba torcer el rumbo de los procesos formativos que ofrecía en la escuela media y que paulatinamente hayan quedado en evidencia sus falencias mayores, debido a la prolongada vigencia que alcanzó.

En la última década del siglo XX, por primera vez se discutió el reemplazo de este espacio curricular en un nuevo gobierno que no iniciaba ni terminaba un golpe de Estado, como había ocurrido en las ocasiones anteriores, desde 1955. Por otra parte, esta asignatura fue revisada en el contexto de una reforma profunda de todo el currículum y no de modo aislado y presuroso, como hemos apreciado en cambios anteriores. Finalmente, cabe aclarar que las escuelas de educación media habían pasado a depender de los gobiernos provinciales, por lo que la discusión curricular incluía, por vez primera, un componente federal antes nulo. Si bien en ese tiempo había consenso extendido en la necesidad de revisar los enfoques y contenidos de todo el sistema de educación formal, tal como diferentes grupos habían expresado dentro y fuera del Congreso Pedagógico desarrollado en los años ochenta, nada hacía prever un abrupto golpe de timón. Tras la aprobación de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93), a fines de 1994 se aprobaron los nuevos Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, cuyo tercer ciclo abarcaba el primer tramo de la anterior escuela secundaria. Allí figuraba un capítulo denominado Formación Ética y Ciudadana. Su redacción había sido, como en los demás capítulos, fruto de una serie de consultas a académicos, docentes y funcionarios, coordinado por un especialista convocado a tal efecto: Carlos Cullen. Entre sus fundamentos, se expresaba: “La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy. [...] Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas. Cuando la Ley Federal de Educación establece que el sistema educativo ha de posibilitar la formación integral del hombre y la mujer, tiene como referentes la necesidad de una educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos” (CFCyE; 1995a: 337-338). Este capítulo está dividido en tres

Bloques, denominados “Persona”, “Valores” y “Normas sociales”. A ellos se agregan dos bloques que son semejantes en todos los demás capítulos: “Procedimientos generales” y “Actitudes generales”. Aunque la jerarquía eclesiástica había sido consultada, tanto como muchos otros sectores de la sociedad civil, a poco de ser aprobados los CBC se suscitó un conflicto que movilizó la discusión sobre los fundamentos ideológicos de la educación, pocos meses antes de las elecciones presidenciales. Los obispos impugnaron diferentes partes de los CBC, denunciando su carácter “ateo y anticristiano”. Tras un breve escándalo mediático, el gobierno se avino al reclamo y el 20 de junio de 1995, mediante la Resolución N° 40 del CFCyE, estableció la modificación de los Contenidos Básicos Comunes, incorporando todas las sugerencias presentadas por la Universidad Católica de La Plata, que incluía modificaciones sutiles pero contundentes, dando un sesgo confesional al capítulo de Formación Ética y Ciudadana, entre otros. Esta decisión suscitó la renuncia de relevantes miembros del equipo técnico que había motorizado la redacción original, entre quienes se contaba el mismo Cullen, que lideraba la disconformidad con el nuevo texto. Lo reemplazó Juan Esteban Belderrain, quien tuvo a su cargo la definición de los Contenidos Básicos para el Nivel Polimodal y la Formación Docente en los años subsiguientes. Él y su equipo, preocupados por dar continuidad a los enfoques originales de este espacio curricular, buscaron múltiples y pequeñas argucias para mantener una posición pluralista.

A partir de entonces, cada jurisdicción inició su propio proceso de definición curricular. Las primeras expresiones provinciales oscilaron entre una mayoritaria copia casi textual de los CBC y la dilatación o el rechazo del vértigo reformista en pocos casos como Neuquén y la Ciudad de Buenos Aires. Hacia fines de los '90, el panorama general estaba dividido en esas dos opciones: quienes iban incorporando paulatinamente Formación Ética y Ciudadana a los niveles que reformaban y quienes sostenían la continuidad de Educación Cívica, cuyos programas no se modificaron aunque sí lo hicieron muchos libros de texto. En la primera década del siglo XXI, tras la caída estrepitosa del gobierno en diciembre de 2001, el sinceramiento de las variables económicas con un

enorme costo social y la profunda crisis de representación política, se inició un nuevo ciclo cuyo rasgo más claro ha sido el rechazo de la experiencia anterior. Entre otras objeciones al proceso menemista, la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206/06) reemplazó a la que había dado marco legal a la reforma. Entre otros propósitos, pretendía ordenar el caos existente en el sistema educativo y disminuir la variedad de formatos que había adoptado en distintas provincias. Si eso se logró, en alguna medida, en términos de la estructura de niveles y ciclos, no ocurrió lo mismo con este espacio curricular. En él se ha dado lo que podríamos llamar un “estallido federal”, que llevó a que cada jurisdicción elaborara sus propios espacios, con contenidos muy diferentes unos de otros. Entre las jurisdicciones más numerosas, la provincia de Buenos Aires incorporó en 2004 la materia *Derechos humanos y ciudadanía* en el Nivel Polimodal. Poco después, en el contexto de una nueva reforma provincial, prescribió el espacio *Construcción de Ciudadanía* para el primer tramo de la educación secundaria y las asignaturas *Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía* para el tramo superior. La Ciudad de Buenos Aires mantuvo la denominación de *Educación Cívica*, para la cual definió nuevos contenidos en 2002, sólo para los dos primeros años del nivel secundario. En 2009 renovó los contenidos sin cambiar el nombre de la materia, aunque sí disolviendo en ella lo que hasta entonces seguía siendo *Instrucción Cívica* en el último año del bachillerato. Mientras tanto, adoptó la denominación de *Formación Ética y Ciudadana* en el nivel primario, según el Diseño Curricular de 2004. Córdoba inició una reforma en 2009, dentro de la cual definió un área llamada *Identidad y Convivencia* en el Nivel Inicial y Primer Ciclo del Nivel Primario, que encuentra continuidad en *Ciudadanía y participación* durante el segundo ciclo de ese nivel y los primeros años del Nivel Secundario. Santa Fe, como otras jurisdicciones, mantiene su espacio de *Formación Ética y Ciudadana*. Neuquén mantiene los contenidos de *Educación Cívica* e *Instrucción Cívica* definidos hace décadas a nivel nacional. La elaboración de un mapa actual de contenidos es sumamente intrincada, en un espacio curricular cuya fragmentación no es tanto indicio de legítimas diferencias federales cuanto de un debilitamiento general y falta de parámetros comunes. El

proceso todavía en curso de formulación de *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* a escala nacional no parece suficiente para resolver este estallido

2. Componentes básicos de la educación ciudadana

La reconstrucción del derrotero curricular de esta asignatura permite apreciar su inestabilidad y maleabilidad como rasgos predominantes. Otras asignaturas han sufrido enormes mutaciones en sus propósitos, contenidos y modalidades de enseñanza, sin que se considerara necesario innovar en sus nominaciones. La estabilidad en el nombre sería un buen primer paso hacia la consolidación de políticas públicas y la construcción de un campo sistemático de reflexión didáctica, que permitiera sistematizar e intercambiar experiencias, enfoques y propuestas.

Por otra parte, desde el punto de vista de las valoraciones sobre este espacio, hay algunas señales contradictorias: sucesivas gestiones le han dado un peso significativo a la revisión de los programas oficiales y cada golpe de Estado tuvo su correlato en cambios de denominación de esta materia; como contrapartida, estudiantes, familias y buena parte de los docentes le asignan una importancia reducida: la educación ciudadana es vista frecuentemente como una disciplina menor. Las definiciones curriculares, que antes de realizaban en altas esferas políticas, han quedado cada vez más en manos de equipos técnicos no necesariamente identificados con la gestión de turno. Quizá no sea este un mal comienzo para empezar a avanzar en la construcción de enfoques y criterios desde los ámbitos académicos, algo que escasamente se ha dado en las últimas décadas. Es cierto que las prescripciones curriculares se realizan en la órbita del Estado, pero otras asignaturas, cuando llega esa instancia, tienen un amplio abanico de opciones generado por las didácticas específicas, investigaciones teóricas y trabajos empíricos que no abundan en esta área. Como efecto de los avatares políticos del siglo XX y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, está aún pendiente construcción de una tradición didáctica, una variedad suficiente de experiencias cronicadas y analizadas o

Reseñas

un conjunto de nociones y criterios básicos compartidos entre todos los docentes a cargo de la asignatura. Los fundamentos curriculares y enfoques para la enseñanza han madurado bastante menos en la educación ciudadana que en otros campos.

A mi modo de ver y como aporte a ese debate pendiente, sugiero que la educación ciudadana reúne (o debería reunir) cuatro componentes que presento en términos generales y de modo esquemático: el componente sociohistórico, el componente ético, el componente jurídico y el componente político en sentido estricto.

El *componente sociohistórico* alude a la reflexión crítica sobre la realidad social cercana o distante. Provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, la geografía, la sociología, la antropología y la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad. No necesariamente este componente debería ceñirse al espacio curricular de la educación ciudadana, sino que otras varias asignaturas proveen esos conocimientos y sirven de soporte a la reflexión ciudadana que se realice en este ámbito.

El *componente ético* alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social. El conocimiento de la realidad social que mencionamos en el componente anterior está siempre teñido de valoraciones y posicionamientos. Lo que este componente agrega es la reflexión sobre sus fundamentos: ¿qué hace que consideremos justa o injusta a cierta sociedad? ¿Hay parámetros universalizables para evaluar esta cuestión?

El *componente jurídico* remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expres-

sión en legislaciones de variado alcance. Se trata de un componente exacerbado unas décadas atrás y crecientemente desdibujado en tiempos recientes. Sin embargo, alude a un conjunto de saberes indispensables para que, en tanto sujetos políticos, establezcamos relaciones con la trama normativa que atraviesa la vida cotidiana. El conocimiento de la Constitución Nacional, los tratados internacionales más relevantes y las leyes más significativas no debería quedar fuera de la propuesta formativa de la escuela media.

Finalmente, el *componente político* refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública. Este componente reúne el análisis de los diferentes modos de participación popular en las decisiones públicas, la lectura de oportunidades históricas y alternativas de acción. ¿Cómo se cambia una sociedad? ¿Qué herramientas tenemos para incidir en las decisiones que afectan a nuestra comunidad? ¿Qué cursos de acción se han explorado en otros contextos? ¿Qué movimientos sociales se despliegan en el mundo contemporáneo y cómo actúan?

Nuevamente, cabe aclarar que los cuatro componentes se solapan e implican de diversos modos, pero creemos necesario deslindarlos para destacar la necesidad de cada uno de ellos, pues ha habido vertientes pedagógicas que enfatizaron unos en desmedro de otros o, directamente, dejaron de lado alguno de ellos. Periódicamente será necesario revisar cuáles son las demandas sociales y necesidades formativas de los estudiantes, qué estrategias tenemos para afrontarlas y cómo las insertamos en la estructura curricular de la enseñanza, pues la inercia de decisiones antiguas sólo nos lleva a perder el rumbo. Para esta tarea, creo que podemos visualizar estos componentes como estructura básica que nos ha quedado como legado de un derrotero sinuoso y entrecortado.

3. Hacia un enfoque didáctico de la educación ciudadana

¿Qué significa enseñar en y para la ciudadanía? En primer lugar, entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. En sociedades desiguales e injustas, las experiencias sociales suelen ser fragmentadas, acotadas y aisladas: cada cual mira el mundo desde su punto de vista y desconoce otras perspectivas y modos de mirar. La escuela puede proponer experiencias diferentes de los recorridos extraescolares, mostrar facetas ocultas y habilitar nuevas interpretaciones de la realidad. Para ello, suele ser conveniente partir de lo lejano para reconocer lo propio: mira lo ajeno y lo distinto para construir allí categorías que nos permitan comprender lo cercano, ver lo propio con otros ojos. La escuela puede ayudar a superar las memorias parciales y las geografías sectoriales, abriendo horizontes que el entorno cultural de cada uno ha tendido a cerrar. Aprender a ejercer el propio poder es, ante todo, un proceso de descubrimiento de los discursos que nos atraviesan y la enseñanza puede cuestionar las representaciones heredadas para invitar a reconstruir la propia mirada y aumentar la potencia de actuar sobre el mundo.

A tal fin, la escuela tiene que ofrecer oportunidades para pensar. Esto puede parecer obvio pero no lo es. Frecuentemente la escuela promueve poca reflexión y hasta, a veces, impide pensar. En ocasiones, enseñar es dar respuestas a preguntas que nadie se ha formulado y, de ese modo, se obtura la posibilidad de plantearse desafíos intelectuales (Siede; 2010). En trabajos anteriores (Siede, 2007 y Schujman y Siede, 2007) he planteado que, cuando pensamos propuestas de enseñanza, la estructura más habitual es de “explicación-aplicación”, generalmente incorporada en nuestros hábitos y representaciones a través de la propia historia escolar. Básicamente, se trata de una enseñanza expositiva, en la cual el docente presenta una serie de saberes y luego ofrece ejercicios para ponerlos en juego. En esta estructura el docente suele capitalizar el control sobre lo que se habla en la clase, porque la explicación inicial delimita los temas y el posicionamiento frente a ellos. Sin embargo, esto dificulta la toma de posición por parte de los estudiantes, por lo cual no pro-

mueve su pensamiento autónomo ni favorece la transferencia hacia situaciones de la vida cotidiana. Por otra parte, este tipo de abordajes requiere, habitualmente, un cuerpo ordenado y coherente de contenidos a enseñar. Para este enfoque, las contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos son un obstáculo, denunciado con frecuencia por los estudiantes. Finalmente, desde el punto de vista epistemológico, la mayor falencia de la estructura “explicación-aplicación” es que desconoce la relevancia de las preguntas y los problemas en el conocimiento. Se presta para abordajes eidéticos, dogmáticos o adoectrinantes como los que hemos cuestionado en la historia de esta asignatura. Las preguntas, que tienen un lugar subsidiario en la enseñanza, ocupan un sitio central en la producción del conocimiento. Enseñar ciudadanía implica, entre otras cosas, animarse a formular preguntas y pensar en el aula, sin tener todas las respuestas. Eso permite confrontar posiciones y marcos explicativos frente a los hechos. Del mismo modo, pensar en el aula ofrece oportunidades para valorar. Frente a una enseñanza moralizante o adoectrinante que suele consistir en dar conclusiones predigeridas y evitar que los estudiantes enuncien sus apreciaciones, se trata de afrontar el desafío de invitar a valorar, generando un espacio para construir juicios de valor. Enseñar en y para la ciudadanía significa habilitar al sujeto político que cada estudiante ya es para que tome posición frente al mundo y proyecte los modos de transformarlo y transformarse en él.

¿Cómo se prepara a los estudiantes para intervenir en los debates ético-políticos contemporáneos? ¿Cómo se educa para la participación? ¿Cómo se educa para la autonomía y el reconocimiento de la propia libertad? Estas preguntas no tienen una respuesta definitiva y, frecuentemente, las respuestas que ensayamos nos dejan insatisfechos. Sin embargo, hay alternativas para avanzar hacia una didáctica de rasgos emancipatorios. Postulamos una estructura de “problematización-conceptualización”, que todavía requiere muchos desarrollos y ajustes como se han dado en otras didácticas específicas, pero que puede orientar nuestros ensayos colectivos. Para este enfoque, las contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos cons-

tituyen precisamente oportunidades para pensar, para cuestionar el sentido común y las representaciones sin sustento. La enseñanza parte de *situaciones* que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social, a fin de que puedan ser interpeladas desde la ética, la política, el derecho, en pos de avanzar en el aprendizaje de los conocimientos desarrollados en esos campos, a la vez que enriquecer el abanico de criterios desde los cuales cada uno actúa y toma decisiones en su vida cotidiana. No se pretende un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas sino de un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas involucradas, a partir de los problemas y preguntas que les dieron origen.

En la fase de *problematización* se presenta una situación, caso o pregunta que pueda ser asumido por estudiantes y docente. El propósito de esta fase es suscitar algún tipo de conflicto cognitivo ante un problema de conocimiento. Al mismo tiempo, la situación presentada permite plantear un “contrato” acerca de lo que se va a abordar, pues el caso abre preguntas que deberán encontrar alguna respuesta, al menos provisoria, en el proceso de enseñanza. Se trata de recortar situaciones del mundo que nos permitan pensar desde los cuatro componentes descriptos más arriba: ¿qué ocurre? ¿Qué debería ocurrir? ¿Qué herramientas legales tenemos? ¿Cómo construimos poder para intervenir? Muchas noticias, películas, relatos, dilemas, testimonios u otras fuentes nos dan material en abundancia para este trabajo. Es a partir de las situaciones y problemas de la realidad que podemos pensar alternativas de superación y, en el enfoque didáctico que proponemos, es desde las preguntas que permiten problematizar cada situación que lograremos conceptualizar argumentativamente algunas respuestas posibles incluidas entre los contenidos curriculares del área.

En todos los casos, un ingrediente didáctico fundamental es el *posicionamiento docente*: para que se llegue a establecer un problema, el docente ha de desarrollar una “neutralidad activa”, cuestionando todas las respuestas. “La neutralidad *activa* consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las

posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras (Trilla, 1992: 73). Este concepto que propone Trilla es una herramienta clave en la didáctica específica de los contenidos éticos y políticos. Sabemos que la neutralidad absoluta es imposible (particularmente en estos temas) y también indeseable, porque educamos desde ciertas convicciones y con propósitos legítimos. Sin embargo, también es cuestionable la toma de posición permanente e indiscriminada del docente ante cualquier tema, por el mero hecho de ser autoridad en el aula. Si proponemos una pregunta o un caso para analizar, necesitaremos adoptar una actitud de *neutralidad metodológica*, como requisito de honestidad para que cada cual se vea habilitado e invitado a participar en el diálogo. Los estudiantes saben que uno tiene una posición (o puede tenerla), pero el docente decide no explicitarla para que los estudiantes afronten el desafío de pensar por sí mismos. No obstante, no es suficiente el silencio, sino una escucha atenta y sucesivas intervenciones para marcar las contradicciones, objetar las respuestas facilistas, solicitar mayores fundamentos, precisar aspectos de la pregunta, indagar detalles del caso, etc. Hay que seguir el razonamiento de cada estudiante, promover el diálogo y garantizar sus condiciones, resaltar aspectos del problema que tienden a desdibujarse, etc. La neutralidad es activa, por cuanto el docente tiene mucho por hacer antes de tomar posición.

La problematización ha sido exitosa si estudiantes y docentes llegamos a compartir una pregunta o problema, empezamos a pensarlo y confrontarlo con la información y las categorías de análisis que ya tenemos y estamos interesados en resolverlo apelando a nuevas voces que nos informen sobre el tema o planteen nuevas categorías más abarcativas y eficaces que las anteriores. Así se llega a la segunda fase, que apunta al proceso de *conceptualización*. Se refiere explícitamente a la presentación de las categorías explicativas que la enseñanza propone para resolver las preguntas o problemas abiertos en la fase anterior. En esta fase, se presenta un conjunto de informaciones para confrontar las primeras representaciones y enfoques explicativos de una o varias vertientes de pensamiento. Su propósito es plantear los contenidos del diseño curricular

como respuesta posible al problema formulado. Si el problema se plantea desde y hacia las prácticas sociales, la conceptualización echa raíces en disciplinas específicas de conocimiento y sus enunciados son siempre susceptibles de crítica y reconstrucción argumentativa. Puede plantearse mediante exposiciones del docente o materiales de estudio (libros escolares, selección de autores clásicos, textos institucionales, etc.), siempre en diálogo con las preguntas abiertas en la fase de problematización. Allí se establecieron propósitos de lectura y esto permite que la lectura esté facilitada por las anticipaciones de la fase anterior.

Si la actitud de neutralidad es un requisito de la fase de problematización, en esta el docente toma posición frente al problema, según los consensos públicos del Estado de derecho, aunque eso no siempre signifique tomar posición puntualmente por una alternativa de respuesta al problema, sino sobre los criterios y principios que deben incluirse en ella. Ahora bien, esa toma de posición tiene sus limitaciones: en primer lugar, la legitimidad se ampara en el diseño curricular vigente y los documentos normativos en los que encuentra aval (Constitución Nacional, tratados internacionales de derechos humanos, legislación local, etc.), como así también en las disciplinas académicas, por lo que no puede evadir estos requisitos de fundamentación. Esto es relevante en un área que se presta a múltiples opiniones personales, en las cuales el docente cree expresar su libertad. Por el contrario, necesitamos garantizar el derecho del estudiante a recibir enseñanza fundamentada.

Una novedad de estos últimos años (aunque ya estaba esbozada en las recomendaciones de Estudio de la Realidad Social Argentina y de Educación Cívica, en las décadas del '70 y el '80 respectivamente) es la incorporación curricular de experiencias de trabajo comunitario. El gesto pionero lo dio la provincia de Buenos Aires con el espacio curricular de *Construcción de Ciudadanía* (DGCyE, 2007), y luego fue replicado en otras jurisdicciones. Allí se concibe la ciudadanía como praxis y se entiende que el desarrollo del conjunto de prácticas sociales que esta conlleva sólo es posible a través de proyectos de intervención en problemas específicos que los estudiantes están en condiciones de pensar y de parti-

cipar en su resolución. Personalmente, considero que se trata de un enfoque muy rico e interesante, cuyas mayores dificultades, hasta el momento, parecen presentarse en la resistencia institucional a superar las barreras que separan a cada escuela de sus entorno y en la complejidad didáctica de vincular esas experiencias con contenidos de enseñanza teórica. No se trata, claro está, de obstáculos insalvables, sino de piedras en el camino hacia la consolidación de un enfoque más potente.

Avanzar hacia una educación ciudadana de carácter emancipatorio, democrático y pluralista es un desafío de envergadura que no se resuelve con estos lineamientos básicos. Sin embargo, creo que aquí tenemos un primer abecedario con el cual empezar a tramitar algunas indagaciones teóricas, intercambios de experiencias y construcción de un campo didáctico específico.

4. A modo de cierre: construir y construirnos

Finalmente, cabe preguntarnos qué docente puede educar en y para la ciudadanía. Esta pregunta ha teñido buena parte de los debates sobre este espacio curricular, donde compiten por puestos laborales colegas provenientes de diferentes disciplinas de base y cada cual enarbola su prelación o exclusividad en el territorio. En mi opinión, este es un espacio de convergencia de diferentes campos de conocimiento y la única certeza es que ninguna titulación alcanza para abordar todos los componentes y aspectos antes reseñados. Por el contrario, lo que este espacio curricular exige es capacitación específica y complementación formativa para los docentes, de modo de ampliar su mirada sobre la formación ciudadana. Se trata de un rasgo que tanto puede fragmentar este espacio curricular como nutrirlo profundamente, si quienes estamos comprometidos con él participamos de una construcción colectiva en la que las diferencias enriquecen y suman.

En un nivel más sutil, también es pertinente reflexionar si los docentes somos (o podemos ser) actores del cambio social, artífices de transfor-

maciones en la cultura política de los países latinoamericanos. Vivimos en sociedades que, en buena medida, están insatisfechas consigo mismas, que se ven todavía lejos de alcanzar estándares básicos de justicia, paz e integración social. Los docentes que hemos sido educados en esta sociedad desigual y excluyente, ¿podríamos generar condiciones para el cambio social desde la enseñanza? La respuesta sólo puede ser afirmativa si incluimos nuestros propios procesos de aprendizaje, de revisión de creencias y hábitos heredados a veces sin crítica. Decía Jean-Paul Sartre que “no llegamos a ser quienes somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros” (Fanon; 2007). Eso que “han hecho de nosotros” es la formación que recibimos, los hábitos que adoptamos y las creencias que heredamos. No se trata de echar ese legado por la borda, sino de someterlo a crítica constante, en el nivel de las representaciones y en la praxis del aula, en la tarea y en la vida, hasta lograr apropiarnos de nuestro proyecto político pedagógico. Sólo educamos en la ciudadanía si nos hacemos cargo de nuestra autoeducación y, al mismo tiempo, nos abrimos a la coeducación en el encuentro con colegas que transitan las mismas inquietudes. La formación de equipos docentes puede ser una puerta para recuperar la pasión por conocer y para generar mejores condiciones en los ámbitos locales, para provocar y construir valores.

Hemos visto que aún estamos lejos de haber construido bases sólidas para la educación ciudadana en nuestro país. Por eso necesitamos abrir espacios de intercambio, proyectos de investigación y acumulación de experiencias para la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha. Sabemos que la escuela, por sí sola, no va a cambiar la sociedad, pero la sociedad no se transforma a sí misma si no se despliegan y movilizan procesos culturales cuya mecha la escuela puede encender desde la enseñanza.

Bibliografía citada

- Andruet, Armando Segundo (2011). “Homenaje a los cien años de la creación de la Cátedra de Moral Cívica y Política en la escuela media y su primer Manual a cargo de Ángel María Ezquer (1910-2010)” en Andruet y otros (2011). *La interdisciplinariedad desde la investigación en el Poder Judicial de la Provincia de Córdoba*. Córdoba, Centro de Capacitación Ricardo C. Núñez.
- Bottarini, Roberto (2007): “La educación ciudadana en el vendaval político argentino” en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- Cardinaux, Nancy (2002): “La formación jurídica en la enseñanza media” en *Revista de Sociología del Derecho* N° 21/22, Noviembre 2001/Abril 2002.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (1995a): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Primera Edición (Marzo de 1995).
- Cullen, Carlos (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Díaz, Claudio (Comp.) (1984). *Los sofistas y la prensa canalla*. Buenos Aires, El Cid Editor.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dussel, Inés (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, FLACSO - Oficina de Publicaciones del CBC (Universidad de Buenos Aires).

Reseñas

- Fanon, Frantz (2007). *Los condenados de la Tierra*. México, Fondo de Cultura Económica. Prólogo de Jean-Paul Sartre.
- Lionetti, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mignone, Emilio Fermín (1984). *La educación cívica en la escuela media argentina*. Buenos Aires, Comisión Permanente en Defensa de la Educación (COPEDE).
- Ministerio de Cultura y Educación (1973). *Estudio de la Realidad Social Argentina. Resolución N° 368*. Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.
- Ministerio de Cultura y Educación (1976a). *Resolución N° 3. Pautas para fijación de contenidos de E.R.S.A.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación (1976b). *Formación cívica: Decreto N° 1259/76, Resolución ministerial N° 610/76*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.
- Ministerio de Cultura y Educación (1979). *Formación Moral y Cívica*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (1956). *Programas de Educación Democrática, para los ciclos de enseñanza Primaria, Secundaria, Normal, Especial, Superior y Técnica*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1934). *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Plotkin, Mariano (1994). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1946-1955*. Buenos Aires, Ariel.
- Porro, Isabel e Ippolito, Mónica (2003). "Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela

- media argentina (1953-2003)". Trabajo presentado en el 6to. Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario. 5 al 8 de noviembre de 2003.
- Postay, Viviana (2004). *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989. Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias entre el Proceso y la transición democrática*. Córdoba, Ferreyra Editor.
- Romero, Luis Alberto (Coord.) (2007). *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (2007). *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires, Aique.
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede, Isabelino (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Southwell, Myriam (2007). "Con la democracia se come, se cura y se educa...." Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática" en Camou, Antonio; Tortti, Cristina y Viguera, Aníbal (Coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires, Prometeo.
- Trilla, Jaime (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires, Paidós.
- Vassiliades, Alejandro: "La política educativa de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: hacia una perspectiva comparada". Edición digital en: www.saece.org.ar/docs/congreso2/vassiliades.doc

La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía

*Antoni Santisteban Fernández*¹

Resumen

Las imágenes sobre el futuro no están presentes en la enseñanza de la historia y de la educación para la ciudadanía. Sin embargo son imágenes que tienen un gran impacto en nuestro alumnado, en especial las que provienen de los medios de comunicación y que son en general muy pesimistas y catastrofistas. Enseñamos el pasado para comprender el presente y, sin lugar a dudas, para construir el futuro. Entonces, la historia y la educación para la democracia deben incluir el futuro, como un aspecto básico para la intervención social. La historia y las ciencias sociales deben ayudar a comprender los cambios sociales del pasado, así como para pensar los cambios en el futuro. Hoy día disponemos de una serie de investigaciones sobre la educación para el futuro, unas de carácter más general, otras sobre la conciencia histórica, que es conciencia temporal y que desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales relacionan el pasado, con el presente y el futuro.

Palabras Claves: Imágenes - Enseñanza - Futuro - Historia – Ciudadanía - Investigación

Introducción: sobre las imágenes del futuro

Una de las finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, desde la teoría crítica de la educación, es educar

¹Universitat Autònoma de Barcelona, (antoni.santisteban@uab.cat).

para la intervención social y para el cambio social. En este sentido, se ha demostrado que las imágenes del futuro de los estudiantes de cualquier edad tienen una gran influencia en sus actitudes para la participación democrática, en su predisposición para el cambio social (Hicks y Slaughter, 1998; Hicks, 2006; Hicks y Holden, 1995 y 2007; Gidley e Inayatullah, 2002; Santisteban, 1994 y 2006; Anguera y Santisteban, 2012 y 2013). Sin embargo, la influencia de las imágenes del futuro, demostrada en numerosas investigaciones, no parece reflejarse ni en el currículo ni en los materiales educativos, donde el concepto de futuro recibe muy poca atención, en comparación con el pasado y con el presente. Esto es una gran contradicción, ya que la construcción del futuro personal y colectivo es la gran meta de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

Aprender el futuro significa formarse para la prospectiva, desde el convencimiento de que podemos modificar la realidad que vivimos. El aprendizaje del futuro es una parte imprescindible de la educación democrática de la ciudadanía. Hicks y Holden (2007) defienden que la escuela debe enseñar a explorar futuros alternativos, de una manera personal, local y global, aunque faltan materiales y los libros de texto dicen muy poco de este aspecto de la temporalidad. Se ha demostrado que incluso los niños y niñas de educación infantil están muy bien capacitados para hablar de sus futuros personales y de su comunidad. Este aprendizaje de imaginar futuros diferentes está presente, por ejemplo, en los cuentos que se explican en las primeras edades (Beer, 2003), cuando las expectativas de los oyentes pueden prever diferentes finales.

La historia tiene un papel fundamental en el aprendizaje del futuro, ya que la historia es la ciencia de la temporalidad humana, y la enseñanza de la historia tiene la finalidad de formar la conciencia histórica, que es conciencia temporal, para comprender la continuidad entre el pasado, el presente y el futuro. La historia no es una ciencia del pasado, únicamente. Tampoco las otras ciencias sociales son ciencias del presente ni ninguna de ellas tiene la exclusividad de la prospectiva. Todas las ciencias sociales se elaboran desde el presente, todas tienen una perspectiva

histórica, y todas aportan de alguna forma su representación del futuro. Así, uno de los aspectos fundamentales del aprendizaje de la historia ha de ser establecer relaciones entre el presente, el pasado y el futuro (Evans, 1996; Lautier, 2003; Pagès, 2004a; Pagès y Santisteban, 2008). Por otro lado, nuestro presente está mediatizado por el pasado, pero también por nuestras perspectivas de futuro. Si se relega alguna de las tres categorías temporales en la enseñanza condicionamos la reconstrucción del tiempo en el alumnado.

Las imágenes del futuro a lo largo del tiempo: el futuro desde las creencias, las ideologías y la ciencia

Enseñar el futuro desde la historia o desde las ciencias sociales requiere comprender el concepto y su evolución en la historia. Hemos de comprendernos a nosotros mismos como seres humanos en el tiempo. El futuro ha recibido una gran atención en todas las culturas y civilizaciones. Las aproximaciones al estudio del futuro se pueden realizar desde tres ámbitos: 1) las creencias; 2) las ideologías y la crítica social; 3) la ciencia (Santisteban, 1999, 2005, 2006, 2007; Pagès y Santisteban, 2008).

1) Las creencias han dado lugar a la escatología y la apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo. Desde la religión “el término 'escatología' designa la doctrina de los fines últimos, es decir, el cuerpo de las creencias relativas al destino último del hombre y del universo” (Le Goff, 1991, 46). En los últimos tiempos han ido apareciendo relaciones de la escatología con visiones humanas del futuro, cada vez más lejos de su origen mítico. Relacionados con la escatología encontramos toda una serie de conceptos afines, como la apocalíptica. La concepción escatológica del tiempo en el caso del cristianismo condujo a la periodización de la historia.

El milenarismo, que parece tener un origen medieval propiciado por los escritos proféticos del cristianismo antiguo, como las teorías de San Agustín y otros. También los mismos profetas del siglo X que vivieron

una época cultural de cambios profundos. Según Danzinger (1999) o Whitrow (1990). Como psicosis de masas en Europa nace a partir de los escritos sobre el tema del siglo XV. Las ideas milenarista influyeron sobre el trabajo de científicos como Newton (1642-1727), que dedicó bastante tiempo de su obra a la correlación entre profecía, historia y el fin del mundo, con una perspectiva tan científica como cuando trataba los temas matemáticos o la astronomía. En el pasado reciente el paso al segundo milenio ha provocado un alud de escritos y de mensajes en los medios de comunicación de masas (Carrière, Delumeau, Eco y Gould, 1999).

Surgido de los conceptos anteriores, el mesianismo, la concreción de las profecías o la conversión de la apocalíptica en la espera de un salvador, de un mesías. Lo que nos conduce al papel del mito dentro de las culturas o de las religiones, ya sean mitos del origen o del fin del mundo. Según Hubert (1992) destacan los elementos comunes de estos tipos de mitos: “Sean los que sean, los mitos son mitos de origen o mitos escatológicos. Dan cuenta del origen o del final de las cosas no porque tal sea su función esencial, sino porque está en el tiempo. Por lo demás es indiferente que se sitúen en uno u otro punto, pues las diferencias en ambos casos solos son secundarias...” (Hubert, 1992, 33).

2) Las ideologías han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo. Para Bas (2002, 31) las utopías: “Tienen su razón de ser en la idea de que el futuro es única y exclusivamente producto de la voluntad colectiva, y como tal puede ser elegido y diseñado en su totalidad”. Las utopías revelan las ideas sobre la sociedad existente y son una forma relevante de hacer una crítica social y política. La utopía se convierte en una forma de análisis y valoración de la sociedad, y también en una forma de provocación social para la crítica y el cambio social. La utopía enfrenta nuestra imagen ideal de la sociedad con la realidad (Bailey, 1988).

Las utopías corresponden a veces a sentimientos nostálgicos sobre el pasado, a veces a procesos inacabados religiosos o nacionalistas: “La utopía es por naturaleza un estado estacionario que tiende a reproducirse a sí mismo y cuyo implícito ahistoricismo sólo están en condiciones de soslayar aquellos que optan por no describirlo.” (Hobsbawm, 1998, 32). Según el mismo autor en nuestra experiencia diaria necesitamos utopías para imaginar el futuro, aunque a veces es una anti-utopía o imaginario negativo lo que caracteriza el futuro. En algún momento las personas pensaban o piensan que las utopías son posibles. A pesar de todo, la historia debería aprender de las utopías pasadas: “Porque, al terminar el siglo [XX], el mundo está más lleno de pensadores derrotados que lucen una variedad muy grande de insignias ideológicas que de pensadores triunfadores, especialmente entre quienes son lo bastante viejos como para tener una memoria muy larga.” (Hobsbawm, 1998, 241).

Las imágenes del futuro pueden llegar a ser el reflejo de la salud de una sociedad. Según Polak (1955), después de la Primera y la Segunda guerra mundial, y los crímenes cometidos en esta última, dentro de la situación de la guerra fría, el futuro aparece como un lugar en el que no existe la esperanza y el miedo se instala en una sociedad militarizada. En este contexto las utopías dejan su lugar a las distopías. En la literatura encontramos imágenes de un futuro pesimista, como en *La guerra de los mundos* de H.G. Wells (1898) o *1984* de Orwell (1949), que pueden considerarse distopías o anti-utopías, como lo son también *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (1932) o *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1953).

3) Según Bell (2002) H. G. Wells proponía en el año 1901 “una ciencia sobre el futuro” y en 1932 proponía que “con el objetivo de anticipar y preparar para el futuro, era necesario formar profesorado y crear departamentos y facultades enteramente dedicados a la previsión” (Bell, 2002). Hoy día los *futures studies* han desarrollado trabajos que los han convertido en una especialidad científica, aunque su conocimiento sea limitado y, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, hayan tenido poca repercusión y han dado lugar a pocas investigaciones y muy

pocas propuestas didácticas, siendo una excepción algunos países como Inglaterra o Australia (Anguera, 2012).

La ciencia utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en el futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en una parte esencial, también, de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. El concepto de prospectiva está relacionado con las posibilidades de las ciencias sociales de prever, desde una perspectiva científica y de valoración de las variables que intervienen, y con un análisis histórico, el futuro individual o colectivo. Ravel (1998), recogiendo la propuesta de la nueva historia, lo relaciona con una continuidad de la larga duración braudeliana. La necesidad de la construcción de un proyecto social desde la interpretación histórica ha sido tratada por Fontana (1982), desde una perspectiva de análisis crítico de la sociedad actual.

En los años noventa del siglo pasado comienza un lento crecimiento de los estudios científicos sobre el futuro, por ejemplo un número especial de la Revista Internacional de Ciencias Sociales (UNESCO), donde se trata la diversidad de perspectivas de estudio (Barbieri, 1993). Los estudios sobre el futuro desde las diferentes ciencias sociales van en aumento. La prospectiva desde la historia o desde cualquier ciencia social es inevitable, aunque ahora sabemos que no podemos pretender predecir el futuro con exactitud, como se pretendía en el siglo XIX (Christian, 2007). El análisis del pasado lo usamos para nuestras predicciones. El historicismo hace una “extrapolación más o menos sofisticada y compleja de las tendencias del pasado al futuro” (Hobsbawm, 1998, 32), pero lo que hay que hacer desde una nueva concepción de la historia es analizar el pasado en busca de pistas para interpretar el futuro.

La importancia de los medios de comunicación en nuestras imágenes del futuro

Nadie puede negar la influencia que tienen las imágenes del futuro que aparecen en los medios de comunicación. Si estas imágenes son negativas o pesimistas favorecen un mensaje de desánimo y de pasividad en la juventud. Las imágenes deshumanizadas del futuro en los medios de comunicación se ha demostrado que tienen una influencia negativa en la predisposición de la juventud a la participación. En la literatura ya encontramos imágenes de un futuro pesimista, como en las obras ya citadas. En el cine encontramos todo tipo de enfoques, pero que coinciden en el tipo de imágenes sobre el futuro, cercanas a las que ya ofrecía la literatura, imágenes negativas del futuro, como *Metrópolis* (1927), precursora del cine de ciencia ficción, que imagina hasta donde puede llegar la sociedad industrial en un capitalismo exacerbado, el predominio de las máquinas y la explotación de las personas. Una película de la guerra fría es *El mundo, la carne y el diablo* (1959), sobre el día después de una guerra nuclear, algo que retomarán otras películas en las siguientes décadas (véase Santisteban y Anguera, 2013), que insistirán en problemas como la sobrepoblación o la falta de alimentos.

En los años ochenta se suceden películas donde la tecnificación llega a sus límites de deshumanización, como *Blade Runner* (1982) que representa un futuro dominado por androides. Según Musset (2011), en este film se aprovecha el relato para hacer una crítica social radical contra la contaminación ambiental, las injusticias sociales y el racismo. Seguirán otras películas de menor calidad, pero con un trasfondo parecido, con imágenes del futuro donde la tecnología ha superado a la humanidad. También podríamos citar series de televisión, cómics, fotografía o, incluso, pintura, pero es el cine la máxima expresión de este tipo de ciencia ficción y de imágenes del futuro.

En muchas de estas películas y en cualquier representación del futuro aparecen ciudades megaurbanizadas, muros de separación y divisiones sociales, lo que sirve para realizar críticas sociales que algunos autores

interpretan como críticas a la sociedad actual. También se denuncia la guerra y el cambio climático, como en *El día después de mañana* (2004), donde los norteamericanos tienen que huir hacia el sur porque se desató una ola de frío que cubrió de hielo las ciudades del norte, invirtiendo el proceso actual de migraciones, de Estados Unidos a México, por ejemplo. Sobre cambios en el medio ambiente podríamos citar otras producciones como *Waterworld* (1995) o *Matrix* (1999).

Hay autores que consideran que la ciencia ficción o las imágenes que ofrecen los medios de comunicación sobre el futuro, actúan como una crítica social al presente, ya que son una previsión exagerada de lo que puede suceder (Musset, 2011, 2012). Para Francescutti (2003) estas imágenes del futuro han servido para desarrollar la conciencia ciudadana sobre los problemas sociales, por ejemplo han tenido un claro impacto en el desarrollo del movimiento ecologista y en las reivindicaciones de una sociedad sostenible. Musset (2011) no es tan optimista sobre la capacidad de este tipo de cine para generar cambios sociales, ya que considera que para la mayor parte del público son una distracción y el mensaje político queda olvidado, y propone ir más allá de la crítica cinematográfica y ofrecer lecturas diferentes de estos films al público en general.

Para Francescutti (2003) el futuro es un constructo imaginario, una necesidad creada por una sociedad que necesita auto-observarse, es el invento de un punto de mira distinto del presente, en este caso el futuro, para analizarse y poder hacer una crítica a su propia sociedad. Piensa que antes esa función de observación la podían hacer los relatos orales, después el teatro y la literatura, pero hoy día esa función le corresponde al cine y a otros medios de comunicación virtuales, que llegan a un público masivo. La ciencia ficción es el género más popular que trata el futuro, aunque a veces también se sitúa en mundos paralelos, para distanciarse de la realidad social actual. Para Musset (2011, 2012), distanciarse del presente y de nuestra realidad social permite utilizar una especie de lente que agranda los problemas sociales contemporáneos, por lo

cual podemos entender una de las razones de por qué las visiones del futuro acostumbran a ser tan negativas.

Una de las propuestas de la educación para el futuro puede ser trabajar con estas predicciones del futuro existentes en las producciones cinematográficas desde inicios del siglo XX, donde encontramos proyecciones del mañana a corto, medio y largo plazo. El estudio de estas películas se ha calificado como retrofuturismo, que analiza las imágenes del futuro que se pensaron en el pasado desde la perspectiva que, muchas de ellas, aparecen anacrónicas a nuestros ojos. Otras tratan de la evolución de diversos problemas sociales actuales y sirven para hacer críticas a nuestra organización social. Por lo tanto, su estudio puede ser muy interesante para comprender el cambio y la continuidad en el pensamiento social del pasado y del presente. Y de forma complementaria, el alumnado también puede hacer prospectiva sobre su futuro personal o familiar, a corto, medio o largo plazo.

Es evidente que no podemos dejar en manos de los medios de comunicación las imágenes que la ciudadanía construye sobre el futuro, ya que pensamos que tienen una gran influencia en su predisposición a la participación democrática. Las imágenes que los medios de comunicación construyen sobre el futuro deben analizarse en las clases de ciencias sociales, visiones de un futuro que en la mayoría de ocasiones no deseamos, pueden servir además para hacer una crítica a la sociedad actual. En muchas de estas imágenes están nuestras incertidumbres, nuestros miedos, nuestro rechazo del presente y nuestro deseo de cambio. Como contraposición debemos recoger la tradición de los *future studies*, reivindicar la educación para el futuro, formar la conciencia histórica-temporal y exigir que la enseñanza de las ciencias sociales hable de problemas sociales y de futuro.

Imágenes actuales del futuro: incertidumbre, riesgo, tiempos líquidos y de ficción

El descubrimiento de la relatividad y la multiplicidad del tiempo en nuestra sociedad se explica por la existencia de una gran diversidad en las representaciones del tiempo en las personas y en las culturas. No existe un solo tiempo, sino múltiples ideas del tiempo, como señala desde el estudio de las culturas Gurevitch (1979). Desde la historia Cardoso (1981) considera que la multiplicidad del tiempo llegó a la mayoría de las ciencias antes que a la historia, que se resistía con la persistencia de un tiempo único y lineal. Esta multiplicidad del tiempo de la historia se ha defendido como un instrumento de análisis de los diferentes procesos de cambio histórico (Hobsbawm, 1998). También como una respuesta a las demandas realizadas por las nuevas perspectivas de interpretación históricas, por ejemplo desde el multiculturalismo (Appleby, Hunt y Jacob, 1998).

La aceptación de la multiplicidad y de la relatividad del tiempo ha dado lugar, a la vez, a una sensación de inseguridad con respecto al futuro. Ya no existe la seguridad del pronóstico en referencia a las posibilidades de progreso. Una característica de la sociedad actual es la incertidumbre ante el futuro o la concepción de éste como una parte de la temporalidad donde se acumula el “riesgo” (Luhmann, 2006). El futuro es entonces una opción poco definida, donde no se nos asegura un porvenir mejor, a nivel individual o cotidiano, ya sea a nivel colectivo o global. Otros factores que influyen en esta idea de incertidumbre y riesgo ante el futuro son la aceleración de los cambios tecnológicos y las transformaciones en las relaciones humanas.

En la actualidad los cambios acelerados son difíciles de asimilar en la vida de una persona o en el recorrido de una generación. Este hecho afecta sin duda a la comprensión de la temporalidad y a la enseñanza de la historia. Para Bauman (2007) estamos en una época de tiempos líquidos y de incertidumbres, donde no parecen existir referentes sociales o culturales duraderos o sólidos: “*Resulta improbable que las formas, presentes o*

sólo esbozadas, cuenten con el tiempo suficiente para solidificarse y, dada su breve esperanza de vida, no pueden servir como marcos de referencia para las acciones humanas y para las estrategias a largo plazo; de hecho, se trata de una esperanza de vida más breve que el tiempo necesario para desarrollar una estrategia coherente y consistente, e incluso más breve que el tiempo requerido para llevar a término un ‘proyecto de vida’ individual’ (Bauman, 2007, 7-8).

Existe la creencia de que vivimos instalados en un cambio continuo y que, como consecuencia, no existe permanencia en los aspectos importantes de la vida o de la organización social. Pero este tipo de ideas ya están presentes en otras sociedades muy alejadas en el tiempo, por ejemplo, en la leyenda de Gilgamesh: *“No hay permanencia. ¿Construimos una casa para que dure siempre?, ¿sellamos un pacto para mantenerlo todo el tiempo? (...). Desde los días de antaño no hay permanencia”* (citado por Whitrow, 1990, 48). El convencimiento de que estamos situados en un momento de cambios decisivos para la humanidad, también es algo que se ha producido en otros períodos como, por ejemplo, a través de la obra de Chateaubriand (1768-1848) en la época de las revoluciones liberales, o en ejemplos más recientes como en la valoración que realiza Gorbachov (1994) sobre los cambios de los años 80 del siglo XX: *“No se trata de un paso más de una etapa a otra, como ha vivido tantos la historia universal. Muchos indicios confirman que se trata de un cambio de envergadura y que toca directamente el sentido de la historia, de la llegada de una nueva civilización”* (24).

Otra representación del tiempo en la actualidad es el “tiempo ficción”, relacionado con la sociedad de la información y del espectáculo, como la denomina Debord (1999), la “ideología del espectáculo” como la califica Eco (1998), en contraposición de otras visiones que hablan de la sociedad del conocimiento. El aumento de la presencia de los medios de comunicación o la acumulación de la información, no aseguran conocimiento o el aprendizaje. En la sociedad actual el tiempo parece no tener límites, pasado, presente y futuro se confunden en un ir y venir constante, a partir de imágenes de ficción manipuladas. Según Verdún (2003) la acumulación de pantallas y de sucesos en los medios de comunicación pasan ante nuestros ojos sin que podamos reflexionar sobre

ellos. No es un tiempo que conocemos y dominamos, sino un tiempo ficción externo a nuestras vidas, una ilusión. Es importante comprender que el poder sobre la temporalidad lo tiene quien gestiona su propio tiempo y es consciente que puede y ha de participar en la construcción del futuro.

Algunas investigaciones sobre las representaciones del futuro y su enseñanza

En una de las primeras investigaciones realizadas a mediados de los setenta Toffler (1974) señala que la gente joven tenía unas expectativas sobre su vida personal que no tenían nada que ver con lo que preveían un futuro global. A nivel personal esperaban seguridad, una familia y una situación económica estable. Mientras que a nivel global preveían guerras y desastres naturales. En 1976 se realiza la primera investigación internacional, a cargo de Ornauer (et al, 1976), en la que participaron 9 países. La investigación analizaba las imágenes sobre el futuro para el año 2000, aunque los resultados estaban demasiado enfocados a la ciencia y la tecnología, y no a otras problemáticas sociales. Se constató que la mentalidad pesimista era la predominante. En la investigación de Brown (1984) en el Reino Unido se demostró que las representaciones de los alumnos sobre el futuro reflejaban una crítica a su sociedad. Preveían un futuro muy tecnológico y los valores no materialistas predominaban sobre el materialismo.

Hutchinson (1998) realizó un estudio en 650 alumnos de secundaria de Australia. Los resultados de la investigación concluyeron que había un gran sentimiento de pesimismo en general, que se interpretó como resultado de una gran competitividad en el ambiente escolar. En la misma investigación del alumnado mostró su interés por trabajar imágenes de futuros deseables, como una forma de tener compromiso social y participar en su contexto. También en los noventa Hicks y Holden realizaron una amplia investigación en el Reino Unido (Hicks 1996, 1998, 2006; Hicks y Holden 1995 y 2007), entre un total de 400 alumnos de

entre 7 y 18 años. Su estudio revela que sus imágenes tendían a ser pesimistas, aunque la edad era una variable significativa, ya que cuanto mayores eran los alumnos más pesimistas eran sobre el futuro. Las guerras, la violencia y la degradación del medio ambiente eran los mayores temores del alumnado sobre el futuro. Otro punto importante, fue que a pesar de que las chicas eran menos optimistas que los chicos, también eran más críticas con el futuro tecnológico.

Las investigaciones que han experimentado secuencias didácticas sobre el futuro han demostrado que estos contenidos influyen muy positivamente en los aprendizajes del alumnado, por un lado en su predisposición a participar democráticamente, por otra parte porque hay cambios en sus previsiones del futuro después de la intervención didáctica, se vuelven más optimistas y piensan que es más probable transformar o mejorar las expectativas del futuro. Entre otras, podemos citar las investigaciones de Stewart (2002) en Melbourne, la de Head (2002) en Australia, Jackson, et al. (2002), que coordinaron un proyecto vía on-line sobre los futuros preferibles de alumnos, desde parvulario hasta 12 años, en Orlando; Inayatullah (2002) en este caso con unos cursos en la Universidad de Queensland. La investigación de Anguera (2012), en diversos centros de secundaria en Cataluña, también obtiene este tipo de resultados positivos, después de la experimentación de su secuencia didáctica.

Desde la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, se ha trabajado desde hace tiempo sobre el concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, en especial a partir de los estudios sobre la temporalidad histórica y el pensamiento histórico (Pagès, 2004, 2009; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2010; Santisteban, 1994, 1999, 2006, 2009, 2010). Otros investigadores han continuado esta línea (Anguera, 2010, 2011 y 2012; Anguera y Santisteban, 2012 y 2013; Santisteban y Anguera, 2013) profundizando en la investigación sobre el futuro. En la investigación de Anguera (2012) se analizaron las representaciones sobre el futuro de 172 estudiantes de 7 grupos de 4º de ESO (16 años), de diversos centros de educación se-

cundaria de Cataluña, a partir de cuestionarios y grupos focales. Por otro lado, también se realizaron entrevistas al profesorado, se analizaron los libros de texto y el currículo de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía de secundaria, sobre el que se realizó una comparación con el currículo inglés. Por último, también se elaboró una secuencia didáctica de educación para el futuro, experimentada en tres centros por parte del mismo profesorado.

En esa investigación sobre las representaciones del alumnado se distinguieron 4 tipos de imágenes: a) imágenes pesimistas (39%), de un futuro sin esperanza, violento o destructivo; b) imágenes continuistas (21%), con un futuro muy similar al presente que vivimos, con pocos cambios; c) imágenes tecnificadas (20%), muy influenciadas por los medios de comunicación, mayoritarias, donde la tecnología predomina y el mundo natural es muy pobre; d) imágenes optimistas de un futuro esperanzador (20%), en el que es posible la convivencia y un entorno sostenible, aunque son minoritarias en relación con las imágenes pesimistas. Si sumamos las imágenes pesimistas y de un mundo tecnificado y deshumanizado, se alcanza el 50 % del alumnado.

Estos resultados son diferentes cuando el alumnado realiza previsiones de su futuro personal, entonces las imágenes son mucho más optimistas o continuistas, algo en lo que coincidían investigaciones anteriores, como las de Johnson (1987) en Estados Unidos, Hideg i Novaky (2002) en Hungría o Rubin y Linturi (2001) en Finlandia. El 96% del alumnado se imagina un futuro personal con un trabajo para el cual se habrá preparado y con una posición económica buena. El alumnado parece alejado de los problemas sociales generales o globales, con una visión individualista y una tendencia a pensar en los objetivos personales sin relacionarlos con el contexto. Este es uno de los motivos más importantes para trabajar en las clases el futuro. Pero, en la misma investigación de Anguera (2012), se demuestra que los libros de texto hacen un tratamiento anecdótico o muy puntual del futuro. En cuanto al currículo existe una gran diferencia con el currículo inglés, pionero en la educa-

ción para el futuro, donde el futuro constituye el eje vertebrador, en especial en el área de geografía y en el de educación para la ciudadanía.

En una investigación realizada por el grupo de investigación GRE-DICS² (González-Monfort, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2010), demostramos que los conocimientos adquiridos en las clases de historia no son utilizados por nuestro alumnado para pensar el futuro o para actuar socialmente. Después de experimentar una secuencia didáctica sobre las migraciones a lo largo del tiempo, planteamos una situación ficticia en el futuro para la cual el alumnado debía utilizar de forma natural los conocimientos adquiridos. Pero esto no fue así, lo que demuestra que la educación para el futuro requiere de estrategias precisas y de una intencionalidad declarada y concreta. La formación de la conciencia histórica requiere un aprendizaje que relacione el pasado con el presente y con el futuro.

En este sentido nuestras investigaciones se han dirigido hacia el desarrollo de la competencia social y ciudadana, a partir del trabajo con problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas³. La preocupación por el futuro del alumnado comienza con el cuestionamiento sobre la situación social actual, sobre los problemas sociales existentes y que les puedan afectar. De esta manera pretendemos formar la conciencia ciudadana para la participación democrática y la intervención en la sociedad, para producir cambios sociales en el futuro (Santisteban, 2012; Pagès y Santisteban, 2012). En la actualidad estamos investigando sobre cómo se forma el pensamiento histórico-social, del pensamiento crítico y del pensamiento creativo. Este último está relacionado de forma directa con la educación para el futuro, ya que el pensamiento di-

² <http://www.gredics.org/>

³ Proyecto de Investigación I+D+i (EDU2009-10984). Investigador Principal: A. Santisteban.

vergente es un instrumento esencial de la educación para la ciudadanía, para pensar alternativas a los problemas sociales⁴.

La enseñanza de la historia y el concepto de futuro: la conciencia histórica y el cambio social

Muchas de las investigaciones y de las propuestas didácticas en la educación para el futuro en el ámbito anglosajón, se han dirigido a la prospectiva sobre el medio ambiente o la educación ambiental, desde las propuestas de los llamados *future studies*. Aunque algunos autores enmarcados en los *future studies*, como Slaughter (1994) o Inayatullah (1998), reivindican el estudio del pasado como un elemento esencial para pensar el futuro por parte del alumnado. En este punto los *future studies* se encuentran con la formación de la conciencia histórica, que nos ayuda a relacionar el pasado, el presente y el futuro. Rüssen (2001 y 2010) define la conciencia histórica como las operaciones mentales que nos permiten usar la experiencia para orientarnos en la vida presente y pensar el futuro. El futuro ha sido un concepto preferente para muchos historiadores preocupados por la función social de la historia (como Carr, 2003; Fontana, 1982; Le Goff, 1991; Hobsbawm, 1991, 1998).

En los últimos tiempos la historiografía ha reivindicado la recuperación de la memoria desde una nueva concepción del pasado y del olvido (Cruz, 2002). El pasado es una interpretación y está presente en nuestras representaciones del futuro (Lowenthal, 1998). Se reclama la importancia de la conciencia histórica para la comprensión del presente, así como su papel relacionado con la esperanza de posibles cambios sociales (Gadamer, 1993; Todorov, 2000). Así, la conciencia histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia temporal, se fundamenta en el pasado, pero se dirige al futu-

⁴ Proyecto de Investigación I+D+i (EDU2012-37668). I.P.: A. Santisteban.

ro, no se limita al recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro.

Para Rüsen (2007) existe una diferencia esencial entre el rol jugado por la historia en la cultura general, y los procedimientos racionales del pensamiento histórico por los que se crea el conocimiento y la temporalidad. El discurso sobre la conciencia histórica incluye la racionalidad de los procesos del pensamiento temporal humano. La conciencia histórica interpreta el impacto de la historia en las perspectivas futuras de la vida de las personas. Rüsen diferencia la memoria de la conciencia histórica. La memoria se sitúa en el terreno de la reivindicación del pasado y de los temas controvertidos. Se trata de recobrar la historia silenciada para convertirla en un patrimonio de la ciudadanía. La conciencia histórica pretende ir más allá y conectar el pasado con el presente, los temas controvertidos del pasado con los problemas sociales del presente, con la finalidad de imaginar y trabajar por un futuro diferente. Carr (2003) afirma, en su obra clásica, que esta meta es la que da sentido a la historia.

Para Rüsen (2007), la formación de la conciencia histórica puede interpretarse como un diálogo entre pasado, presente y futuro, como el desarrollo de procedimientos para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro. Estos procedimientos mentales básicos se basan en cuatro elementos esenciales: a) la percepción de un tiempo pasado diferente; b) la interpretación de este tiempo como temporalidad; c) la orientación de la práctica humana a través de la interpretación histórica; d) la motivación para la acción social. Se relaciona así el estudio del futuro dentro de la enseñanza de la historia como una aportación fundamental a la educación para la ciudadanía (Audigier,1999). Para Martineau (2002) la enseñanza de la historia es un instrumento básico de la educación para una ciudadanía democrática, para formar el pensamiento crítico y creativo, para valorar el pasado y para imaginar futuros alternativos.

Para Morin (2011) nuestra imagen del futuro comienza en nuestras ideas y nuestro conocimiento del presente. Pasado, presente y futuro son las tres dimensiones de la temporalidad humana que no se pueden separar, más allá de las relaciones que podamos establecer, están unidas inevitablemente. De hecho el presente modifica el pasado y condiciona nuestras expectativas sobre el futuro. Por otro lado, Bell (1997) establece otra relación recíproca entre el futuro y el pasado, ya que defiende que cuando utilizamos el pasado para comprender el presente y construir el futuro, al mismo tiempo, nuestra imagen del futuro puede influir decisivamente en nuestras representaciones del pasado. En este sentido, Cruz (2002) reflexiona sobre los cambios sociales e históricos de los últimos tiempos y se pregunta: ¿hacia dónde va el pasado? De esta forma queda clara la relación entre las tres dimensiones temporales, una relación imprescindible desde la enseñanza de la historia y desde la educación para una ciudadanía democrática.

Por otro lado, en referencia al estudio de los cambios históricos, debe tenerse en cuenta que la historia tiene como objetivo fundamental comprender las causas y las consecuencias de los cambios sociales a lo largo del tiempo. Pero su finalidad no puede ser un conocimiento factual de estos cambios, de sus protagonistas o de la geografía de los acontecimientos, sino que los cambios sociales en el pasado nos muestran las posibilidades de cambios en el futuro. Es necesario comprender que si se produjeron en el pasado también son posibles en el futuro, para mejorar la convivencia, las condiciones de vida y de trabajo, las conquistas siempre inacabadas en igualdad, justicia y libertad. Los cambios históricos se dieron por una serie de circunstancias que podrían haber sido diferentes, el futuro tampoco estaba escrito en el pasado, por lo tanto los hechos podían haber sido diferentes si los condicionantes hubieran sido otros, si las personas hubiesen actuado de otra forma. Este es el verdadero sentido de una educación crítica de la historia y de la enseñanza del cambio histórico, comprender las posibilidades de cambio en el futuro. Así el cambio en el futuro es también un elemento fundamental del estudio de la historia.

Comprender que los cambios históricos pudieron ser otros si hubieran cambiado las circunstancias en el pasado nos lleva al relativismo histórico. Para Koselleck (1993): “Cualquier conocimiento histórico está condicionado por la situación y, por eso, es relativo (...). El descubrimiento del relativismo histórico es idéntico al descubrimiento del mundo histórico” (Koselleck, 1993, 173-175). La relatividad del tiempo aplicada a la historia permite imaginar un pasado diferente de las sociedades. Los hechos podían haber sido de otro modo si hubieran cambiado determinados parámetros. En un trabajo dirigido por Fergusson (1998) diferentes historiadores reflexionan sobre qué hubiera pasado si la Revolución americana no hubiera tenido lugar, si Gran Bretaña hubiera mantenido al margen en agosto de 1914, si no hubiera habido una rebelión militar en España en julio de 1936, entre otros temas. Si aceptamos que el pasado podía haber sido diferente de como fue, aún con más motivo debemos enseñar a pensar que existen diversos futuros ante nosotros.

Para acabar

La educación para el futuro desde la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía, debe ayudar al alumnado a diferenciar los futuros posibles de los futuros probables y los futuros deseables. Debe aportar los instrumentos necesarios para analizar las imágenes del futuro que nos ofrecen los medios de comunicación, para contrastarlas con imágenes diferentes, para enfrentar las utopías a las distopías, y para comprender nuestras posibilidades y nuestras responsabilidades en la construcción del futuro. También debe ayudar a relacionar pasado, presente y futuro, como los tres ámbitos de la temporalidad humana que no se pueden separar, para formar la conciencia histórica-temporal, para pensar y debatir sobre el cambio social. La educación para el futuro es lo que da sentido a la enseñanza de la historia y a la educación para la ciudadanía. Es, en definitiva, nuestra meta más importante.

Bibliografía

- ANGUERA, C. (2011). Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) *Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- ANGUERA, C. (2012). El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANGUERA, C. y SANTISTEBAN, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada / AUPDCS, vol. 1, 391-400.
- ANGUERA, C. y SANTISTEBAN, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M. (1998): *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BAILEY, J. (1988). *Pessimism*. London: Routledge.
- BARBIERI, E. (1993). Los estudios sobre el futuro y las tendencias hacia la unidad y la diversidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Unesco, 137, monográfico "Investigar el futuro", 373-382.
- BAS, E. (2002). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BAUMAN, Z. (2007b). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

- BEER, G. (2003). La hora de los cuentos y sus futuros. Ridderbos, K. (ed.). *El tiempo*. Madrid: Cambridge University Press. 115-129.
- BELL, W. (2002). Prólogo, en Bas, E. *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona.
- BELL, W. (1997). *Foundations of futures studies*. Vol 1: *History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- BROWN, M. (1984). Young people and the future. *Educational Review*. 36: 303-315.
- CARDOSO, C.F.S. (1981). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- CARR, E.H. (2003). ¿Qué es la historia? Barcelona: Ariel (nueva edición completa).
- CARRIÈRE, J.-C.; DELUMEAU, J.; ECO, U.; GOULD, S.J. (1999). *La fi dels temps*. Barcelona: Anagrama/Empúries.
- CRUZ, M. (ed.) (2002): *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- DANZIGER, L. (1999). *El año 1000. Formas de vida y temores ante el cambio de milenio*. Barcelona: Ediciones B.
- DEBORD, G. (1999). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama. Barcelona.
- ECO, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- EVANS, R. W. (1996). A critical approach to teaching United States History. Evans, R.W.; Saxe, D. W. (ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS). 152-160.
- FERGUSON, N. (dir.) (1998). *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?* Madrid: Taurus.
- FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

Reseñas

- FRANCESCUTTI, P. (2003). *Historia del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- GADAMER, H.G. (1993). *El problema de la conciencias histórica*. Madrid: Tecnos.
- GIDLEY, J. i INAYATULLAH, S. (eds). (2002) *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. - HENRÍQUEZ, R. - PAGÈS, J. - SANTISTEBAN, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. Pagès, J. i González, N. (coords). *La construcció de les idetnitats i l'ensenyament de les Ciències Socials de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: UAB Servei de Publicacions. 145-157.
- GORBACHOV, M. (1994). *Memorias de los años decisivos (1985-1992)*. Madrid: Globus.
- GUREVITCH, A.Y. (1979). El tiempo como problema de historia cultura. AAVV: *Las culturas y el tiempo*. Salamanca: Sígueme/UNESCO. 260-281.
- HEAD, S. (2002). I don't care about the future (If I can't influence it). Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 209-216.
- HICKS, D. (1996). A lesson for the future: young people's hopes and fears for tomorrow. *Futures*, 28 (1), 1-13.
- HICKS, D. (1998) Identifying sources of hope in postmodern times. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds.) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 217-230.
- HICKS, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- HICKS, D. i HOLDEN, C. (1995) *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- HICKS, D. i HOLDEN, C. (2007). Remembering the future: what do children think?. *Environmental Education Research*, 13, 501-512.
- HICKS, D. i SLAUGHTER, R. (eds.) (1998). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- HIDEG, E. i NOVAKY, E. (2002) The future orientation of Hungarian youth in the years of the transformation. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 123-129.
- HOBSBAWM, E. (1981). History and the Future. *New Left Review*, 125, 3-19.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- HUBERT, H. (1992). Estudio sumario sobre la representación del tiempo en la religión y la magia. Ramos, R. (comp.) (1992): *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS/Siglo XXI. 1-33.
- HUTCHINSON, F. (1998). Young people's hopes and fears for the future. Hicks, D. and Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan, 133-148.
- INAYATULLAH, S. (1998). Macrohistory and futures studies. *Futures*, 30 (5), 381-394.
- INAYATULLAH, S. (2002). Youth dissent: Multiple Perspectives on youth futures. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, 19-30.
- JACKSON, C. - BURCHSTED, S. - ITZKAN, S. (2002). Learning with an Active Voice: Children and Youth creating preferred futures. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, 197-208.
- JOHNSON, L. (1987). Children's visions of the future. *The futurist*. 21: 36-40.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ed. Paidós.

Reseñas

- LAUTIER, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. Baques, M-C.; Bruter, A.; Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Exctes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan. 357-380.
- LE GOFF, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós. Barcelona.
- LOWENTHAL, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- LUHMANN, N. (2006). *Sociología del riesgo*. México: Universidad Iberoamericana.
- MARTINEAU, R. (2002). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Pallascio, R. i Lafortune, L. Pour une pensée réflexive en éducation. Québec: Presses de l'Université du Québec. 281-309.
- MORIN, E. (2011). *¿Hacia dónde va el pasado?* Barcelona: Paidós.
- MUSSET, A. (2011). De l'Apocalypse à l'infocalypse: villes, fins du monde et science-fiction, *Carnets de Géographes*, http://carnetsdegeographes.org/carnets_recherches/rech_02_01_Musset.php
- MUSSET, A. (2012). *Le syndrome de Babylone. Géofictions de l'apocalypse*. Paris: Armand Colin.
- ORNAUER, H., WIBERG, H., SICINSKI, A. i GALTUNG, J. (eds) (1976). *Images of the world in the Year 2000*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- PAGÈS, J.: (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53.

- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 7, 69-91.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada. 187-207.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén (Argentina): EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 95-127.
- PAGES, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES* [online]. 2010, vol.30, n.82 [citado 2011-02-28], pp. 278-309 . Disponible em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000300002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (coords.) (2012). *Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- POLAK, F. (1955). *The image of the Future*. Vol 1 i 2. New York: Oceana.
- RAVEL, J. (1988). Prospectiva. Le Goff, J.; Chartier, R. i Revel, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 537-538.
- RUBIN, A. i LINTURI, H. (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*, 33, 267-305.
- 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.
- RÜSEN, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. Cajani, L. (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.
- RÜSEN, J. (2010). E o ensino de História. Curitiba, Brasil: Ed UFPR.
- SANTISTEBAN, A. (1994). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 210, 13-18. Monogràfic: Eleccions municipals a l'escola.
- SANTISTEBAN, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, 141-150.
- SANTISTEBAN, A. (2005). Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clío* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6, 77-90.
- SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, 19-30.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, 332, 9-15.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada. Vol.II. 277-286.

- SANTISTEBAN, A.; ANGUERA, C. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. Matarranz, J.J; Santisteban, A; Cascajero, A. *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Universidad de Alcalá (Guadalajara) / AUPDCS. En prensa.
- SLAUGHTER, R. (1994). Why we should care for future generations now. *Futures*, 26 (10), 1075-1085.
- STEWART, C. (2002). Re-Imagining Your Neighborhood: a Model for Futures Education. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 187-196.
- TODOROV, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- TOFFLER, A. (1974). *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- VERDÚN, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.
- WHITROW, G.J. (1990). *El tiempo en la historia*. Barcelona: Crítica.

Ciudadanía y Derechos Humanos. Material de trabajo para una propuesta en enseñanza en contextos de encierro institucionalizados en estados democráticos.

Sebastián Torres Castaño¹

Se trata del material de trabajo elaborado para un seminario-taller en el marco del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel de la Universidad Nacional de Córdoba. En él se exponen algunas ideas sobre el tema de la ciudadanía para, a partir de ellas, comprender por qué motivos la relación entre ciudadanía y derechos humanos es una relación compleja y, partiendo de esta complejidad, poder encontrar una idea de ciudadanía que contribuya al desarrollo y sostenimiento de los derechos humanos.

El tema de los *derechos humanos* ha sido abordado desde diferentes perspectivas (histórica, sociológica, jurídica, antropológica, ética, entre otras). Este módulo, titulado “ciudadanía y derechos humanos” abordará el tema de los derechos humanos desde una perspectiva *política*. Decimos que esta es una perspectiva política porque, en primer lugar, el término “ciudadanía” es un concepto político, pero fundamentalmente porque este término, en una de sus acepciones, hace referencia a una participación activa en el espacio público. Entonces, en una primera

¹ Profesor, Licenciado y Doctor en Filosofía, FFyH, UNC. Profesor asistente de Filosofía Política I y Ajunto a cargo de Filosofía Política II de la Escuela de Filosofía. Director del equipo de investigación "La pregunta por lo común en la filosofía política contemporánea" y miembro del equipo de Investigación "Filosofía y democracia". Desde el 2007 miembro del Equipo de extensión "Derechos humanos en contextos carcelarios" del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel del la UNC dictando cursos sobre DDHH en Bower y San Martín a internos, personal de seguridad y profesionales del sistema penitenciario. Docente de cursos de formación docente en la Universidad y la UEPC sobre ciudadanía, educación y DDHH.

aproximación, al reunir la idea de ciudadanía con la de derechos humanos, lo que hacemos es intentar pensar la construcción y mantenimiento de los derechos humanos a partir de la participación activa de los ciudadanos en el espacio público.

Ahora, esta perspectiva para abordar los derechos humanos no está exenta de problemas, pues la relación entre ciudadanía y derechos humanos no es de por sí armónica (más adelante trataremos este tema). Sin embargo, el problema central aparece cuando esta relación se plantea en el interior del sistema carcelario, pues ¿cómo partir de la acción ciudadana para la construcción y mantenimiento de los derechos humanos cuando una parte de los sujetos involucrados “carecen” de derechos ciudadanos? De esta manera, el sistema carcelario desnuda una doble fragilidad de los individuos que lo integran: por un lado, es uno de los espacios sociales donde más urge una presencia activa de los derechos humanos; por el otro, es uno de los espacios sociales donde es más limitada la posibilidad de una acción ciudadana. Parece que estamos en un círculo vicioso. ¿Por qué motivo tendríamos que mantener esta perspectiva de los derechos humanos?

No vamos a dar aquí una respuesta inmediata a las dos preguntas que hemos planteado, porque estos dos interrogantes estarán presentes a lo largo de todo el módulo. Conviene decir por anticipado, que estas preguntas tampoco tienen una respuesta acabada o definitiva. Por ahora, lo que sí podemos afirmar es que este *problema* no tiene que ser tratado como una dificultad que conviene evadir, pues nos brinda dos cosas muy importantes: por un lado, nos permite comprender la complejidad del sistema carcelario y reconocer las causas estructurales y las prácticas concretas que limitan el desarrollo de los derechos humanos; por otro lado, nos permite pensar estrategias para su desarrollo pues, desde esta perspectiva, el eje no está puesto en el conocimiento de los derechos humanos, sino en su efectiva puesta en práctica o, para ser más precisos, su conocimiento sólo se da en la práctica concreta.

La noción principal de ciudadanía que trabajaremos aquí es la de “ciudadanía activa” (también llamada “ciudadanía participativa”), diferenciándola de una concepción jurídica de ciudadanía y una concepción ética de la acción o la participación, por ello la cuestión principal no es tanto poder responder a la pregunta por *qué es* ser un ciudadano y cuáles son las normas (jurídicas o éticas) que cada uno debe asumir y respetar, sino *cómo hacernos ciudadanos activos*. Por supuesto, este interrogante no esperamos contestarlo aquí, sí esperamos poder poner en discusión una idea de ciudadanía que establezca una relación productiva con los derechos humanos, bajo la hipótesis de que hacernos ciudadanos activos es una condición necesaria para hacernos activos portadores y defensores de los derechos humanos.

El texto que presentamos recoge los aportes de algunos de los pensadores que convendría tener presentes para una comprensión más amplia de la temática propuesta, pero no pretende agotar el tratamiento que se ha dado sobre la temática. Este material, pensado por primera vez para el “Programa de capacitación y formación en derechos humanos” realizado en el 2008, ha sido parcialmente corregido y reformulado a partir de los aportes realizados por los asistentes de dicho programa. Consideramos que esta es una de sus riquezas e invitamos a adoptarlo literalmente como un “material” o una materia que necesita ser criticada, reformulada y ampliada colectivamente, para que a partir de nuestras experiencias, quienes vengas después de nosotros puedan contar con mejores recursos para poder pensar el tema de los derechos humanos.

1. El concepto de ciudadanía.

Como sucede con el concepto de “derechos humanos”, el de “ciudadanía” puede ser visto desde diferentes perspectivas o dimensiones que componen, atraviesan y problematizan esta idea: una dimensión jurídica, una dimensión socio-cultural, una dimensión histórica, una dimensión ética y una dimensión política. La prioridad de un significado por sobre otro siempre depende del contexto en donde el concepto es evo-

cado y del problema o discusión al que éste ingresa. Por ejemplo, si yo me pregunto por el significado de la ciudadanía en la Argentina de principios de siglo XX, seguramente primará una perspectiva histórica y socio-cultural; si yo me pregunto por quiénes están autorizados a ejercer el derecho del voto, seguramente primará una perspectiva jurídica de la ciudadanía.

Anticipando lo que esperamos sea un objetivo posible de cumplir en estos encuentros, podemos preguntarnos ¿qué sucede con la idea de ciudadanía cuando la ubicamos en el centro del sistema carcelario? ¿Cómo deberíamos pensar la ciudadanía en este espacio? Estos interrogantes están acompañados necesariamente por otra pregunta que, en definitiva, es la más interesante para nosotros: ¿qué podría suceder en el sistema carcelario si introducimos la idea de ciudadanía? Este último interrogante será nuestro objetivo final de exploración y en el que tendremos que agudizar nuestro ingenio pues la idea de ciudadanía ha tenido un escaso desarrollo en relación al sistema carcelario. La relación entre *ciudadanía* y *cárcel* no es ni evidente de por sí, ni armónica, pero tampoco absolutamente extraña o ajena. Es la complejidad de esta relación, tanto inclusiva como excluyente, lo que esperamos poder discutir aquí, convencidos de que ninguno de los dos términos es inalterable y que, de dicho encuentro, puede surgir otra forma de ver, pensar y hacer. Así, “hacer ciudadanía” será una expresión que adquirirá a lo largo de nuestros encuentros un sentido cada vez más significativo.

Volviendo a las diferentes dimensiones implicadas en el concepto de ciudadanía, podemos explicitar brevemente a qué nos referimos en cada una de ellas, anticipando lo que será el desarrollo teórico de este módulo. La **dimensión jurídica de la ciudadanía**: por ciudadano se entiende un sujeto jurídico, ciudadano se denomina al portador de los derechos civiles, políticos y sociales establecidos en la Constitución de una nación determinada, y al conjunto de los ciudadanos como aquellos que detentan el poder soberano de la nación (ejercido por medio de sus

representantes)². La **dimensión socio-cultural de la ciudadanía**: frente a la definición “formal” (jurídica), donde la atribución de ciudadanía es un derecho de todo individuo por el sólo hecho de pertenecer a un Estado, la dimensión socio-cultural hace referencia a las condiciones reales de los ciudadanos de un Estado, esto es, a las condiciones concretas que permiten o impiden que los derechos mencionados en la Constitución sean posibles de ejercer. Desde esta perspectiva, las distinciones de etnia, de género, de clase, de credo, de edad y culturales determinan la posibilidad de reconocernos como iguales en el plano de la ciudadanía así como las posibilidades de hacer un ejercicio efectivo de la misma³. La **dimensión histórica de la ciudadanía**: como todo concepto, el de ciudadanía tiene una historia, que determina las formas de comprender y actuar en el presente. Al respecto, el concepto de ciudadanía tiene una historia tan larga como la política misma (puede constarse su origen en la democracia griega, hace alrededor de 2.500 años), pero también ha tenido momentos de auge y decadencia, así como ha variado su significado con el tiempo⁴. La **dimensión ética de la ciudadanía**: como la ciudadanía es una propiedad que nos hace formar parte de un espacio común, hay quienes consideran que ésta debe poseer una dimensión ética, en la cual hay una prioridad del “bien común” por sobre cualquier otro bien⁵. La **dimensión política de la ciudadanía**: en este plano, quizás uno de los más polémicos, la idea de ciu-

² Para una interesante introducción de esta perspectiva puede verse Robert Dahl, *La democracia. Una guía para ciudadanos*, Taurus, Buenos Aires 1999.

³ Sobre esta perspectiva, un muy interesante trabajo es el de Denis Merklen, *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática [Argentina, 1983-2003]*, Gorla, Buenos Aires 2005.

⁴ Un libro que recoge una serie de trabajos sobre la formación histórica de la ciudadanía en Latinoamérica es Hilda Sabato (coordinadora), *Ciudadanía política y formación de las naciones*, Fondo de Cultura Económica, México 1999.

⁵ Uno de los pensadores contemporáneos que trabaja la dimensión ética de la ciudadanía es Charles Taylor, principalmente en *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, Fondo de Cultura Económica, México 1993. Una crítica a la perspectiva ética de la ciudadanía vinculada al compromiso altruista es la de Helena Béjar, *El mal samaritano. El altruismo en tiempos del escepticismo*, Anagrama, Barcelona 2001.

ciudadanía expresa un conjunto más amplio de ideas y valores vinculados con diferentes formas de comprender la política y diferentes modos de concebir los proyectos o ideales sociales. La ciudadanía sería, por ejemplo, aquello que nos hace libres, iguales, etc. Es aquí donde se plantean los distintos “modelos” de ciudadanía, o formas -reales o posibles- de concebir al ciudadano en un Estado democrático, tema que veremos en el capítulo siguiente⁶.

Como dijimos, regularmente estos diferentes planos son partícipes simultáneos cada vez que se habla de ciudadanía, pero es importante poder distinguirlos porque cada uno tiene una complejidad propia, pues eso contribuye también a poder reconocer cómo, cuando se adopta uno de ellos como lente para mirar a los demás, el conjunto de los significados pasan a un segundo plano o bien pueden terminar siendo ignorados.

Para comenzar con algunas definiciones, conviene abordar en primer lugar aquel significado que en los sistemas democráticos actuales (sistemas reconocidos como liberales) se ha convertido en el sentido dominante de esta idea: la ciudadanía como derecho subjetivo individual. Esto significa que todo individuo es una “persona jurídica” que goza de los derechos plenos de ciudadanía: y decimos “es” y no que se le otorgan, por que tales derechos son *inalienables*. Esto significa dos cosas: que no existe ninguna autoridad que pueda privarle de tales derechos y que tales derechos no están sujetos a renuncia alguna por parte del individuo. Si se entiende este derecho como un derecho subjetivo (no natural) es porque no hay ciudadano fuera de un Estado, ciudadano es el miembro de un Estado. Por ello, se entiende que es el Estado quien permite “atribuir” a un individuo el status o condición de ciudadano ¿entonces por qué dijimos que se *es* ciudadano y no que se *otorga* la ciu-

⁶ Para esta perspectiva y, en general, un buen mapa de lecturas sobre la ciudadanía puede verse Hugo Quiroga, Susana Villavicencio, Patrice Vermeren (compiladores), *Filosofías de la ciudadanía*, Homo Sapiens, Rosario 2001.

dadanía? Porque así como no hay ciudadanos sin Estado, tampoco podría haber Estado sin ciudadanos, razón por la cual la ciudadanía resulta inalienable. Desde esta perspectiva, Estado y ciudadano son términos inseparables, dado que por Estado se comprende el conjunto de los ciudadanos como los sujetos soberanos, es decir, como el conjunto que detentan el poder para establecer las leyes que definen tal Estado. Una fórmula que podría reunir los tres términos que hemos presentado aquí, a saber, individuo, ciudadano y Estado, podría ser la siguiente: *ciudadanos son el conjunto de los individuos que se dan a sí mismos sus propias leyes*. Habiendo llegado a este punto, puede entenderse también por qué la ciudadanía es un derecho individual, en tanto que ni el Estado ni el conjunto de los ciudadanos que detentan la soberanía pueden alienarla; al mismo tiempo, dicha protección individual se corresponde no con la separación del individuo, sino con su integración en el conjunto de los ciudadanos (soberanía popular) y en el Estado. En esta descripción, que supone la necesaria vinculación entre estos tres elementos, sin embargo, el fundamento está puesto en la ciudadanía como derecho individual, tal es el centro de gravedad a partir del cual se parte para luego hablar del pueblo como suma de ciudadanos y del Estado como la institución que garantiza los derechos individuales.

2. Modelos de ciudadanía: liberal, comunitaria, republicana⁷.

Hablar de “modelos” de ciudadanía significa poder abstraer, más allá de cómo éstos se den en la realidad concreta, formas ideales de concebir la ciudadanía, con el fin de lograr establecer los fundamentos de cada idea y las diferencias con los demás modelos. Aunque en la realidad, posiblemente podamos encontrar formas y prácticas ciudadanas correspon-

⁷ Para trabajar con los modelos de ciudadanía hemos recurrido principalmente a Félix ovejero Lucas “Tres ciudadanos y el bienestar”, en Revista *La política*, n° 3, 1997. Para ampliar este tema y la discusión entre los tres modelos, además de los artículos presentes en la revista mencionada, también los artículos de la revista *Agora*, n° 6, 1996.

dientes a cada uno de estos modelos, tanto en un mismo Estado como en un mismo individuo, la adopción política (y constitucional) de uno u otro determina en última instancia el criterio para resolver los conflictos que se puedan suscitar de su encuentro. Aquí hemos adoptado una distinción entre tres modelos de ciudadanía, no porque estos agoten todas las formas posibles, sino porque dichos modelos han sido los que, de los años 80' en adelante, han definido gran parte del debate sobre las virtudes y desventajas de uno u otro tipo de ciudadanía. Para poder presentar estos modelos vamos a tratar de imaginar las características del "individuo" supuesto por cada una de estas tradiciones políticas y, a partir de allí, comprender el tipo de ciudadano que cada uno postula.

El modelo liberal:

El individuo liberal: Los individuos concebidos por este modelo son considerados iguales por naturaleza; fundamentalmente la igualdad es definida bajo la idea de igual libertad de todos. En tanto que libres, los individuos en su conjunto son considerados como átomos aislados, por ello la sociedad es un lugar de conflicto entre las libertades individuales. Los fines que persiguen los individuos son regidos por sus deseos individuales, por ello, toda restricción externa (moral, costumbres, Estado, e incluso los demás individuos) que pretende unificar fines es percibida como elemento que restringe las libertades. **El ciudadano liberal:** Todas las reglas sociales son consideradas restricciones a la libertad. Por ello, aumentar la libertad (deseos) implica, proporcionalmente, la disminución de la intervención del Estado. La tarea de la política será la de suprimir el conflicto entre intereses contrapuestos. Los bienes públicos son bienes de consumo del ciudadano-consumidor, por ello, cada individuo o grupo disputará por ser favorecido particularmente. Para ello, la actividad cívica que deberá llevar adelante será vista como un mal necesario: como un mal, porque lo aparta de la actividad productiva individual; necesaria, porque si no la realiza corre el riesgo de quedar excluido de los bienes del Estado. Esta relación entre el ciudadano-consumidor y el Estado favorece a la formación de una clase política profesional, el

político-oferente, quienes compiten entre sí para satisfacer las necesidades de ciudadano con un criterio meramente cuantitativo; su retribución, bienes materiales y poder.

De los problemas que enfrenta la ciudadanía liberal, y con ello, la misma subsistencia del Estado, el más significativo es *la tensión irresponsabilidad-desintegración*. Hay una asimetría entre las exigencias en términos de derechos civiles y sociales y la baja participación y compromiso político. El consumidor exige y el ciudadano no se ve como responsable del orden político que pueda satisfacer sus reclamos. Esto genera una dinámica de negociación perversa: la clase política vende promesas y la ciudadanía delega responsabilidades.

El modelo comunitarista:

El individuo comunitario: Para este modelo el individuo es parte de un todo mayor: la comunidad. Los hombres son seres esencialmente sociales. Esta comunidad es portadora de valores y creencias particulares que preexisten al individuo. El lenguaje común es el vínculo más fuerte a partir del cual se educan los miembros de la comunidad. El lenguaje implica una historia común y objetivos comunes (valores, ideas de lo bueno y lo malo). **El ciudadano comunitario:** Las diferencias son vistas como elementos externos que afectan los vínculos que mantienen unida a la comunidad. Si el Estado se identifica con las ideas de bien de la comunidad es aceptado, si las limita llevándolas al espacio privado, es rechazado. No existen derechos civiles y sociales individuales, es la comunidad la portadora de derechos, por ello quienes gozan de derechos son los individuos que están dentro de la comunidad. Ser portador de derechos exige la aceptación de las reglas comunes. Dado que los valores son comunes, la libertad sólo tiene sentido dentro de la comunidad ya que no es limitada por ningún miembro de ella, sino, al contrario, es acrecentada. Las libertades individuales cuestionan los valores comunes pues son consideradas egoístas y desarraigadas. La

participación de los individuos en el mantenimiento de los valores comunes es una exigencia, no una alternativa.

El Estado, en cuanto protector de los individuos y sus intereses, superpone su tarea con el rol que la misma comunidad cumple. Su cometido es superfluo frente a la inexistencia de conflictos de intereses. De los problemas que enfrenta la ciudadanía comunitaria y, con ello, la misma subsistencia del Estado, la más significativa es *la tensión virtud-asistencia*. Cubrir las necesidades morales y sociales de los individuos es obligación de la comunidad ya que esta se plantea como un espacio autosubsistente. Esto fomenta las organizaciones paternalistas y proteccionistas basadas en los órdenes jerárquicos propios de la comunidad. En este marco, los individuos son dependientes de su entorno y se pierde el desarrollo de las virtudes cívicas de la responsabilidad y la crítica, ya que estas sólo se desarrollan en marcos de igualdad.

El modelo republicano:

El individuo republicano: El individuo republicano no considera que preexiste a la sociedad (como el liberal), ni que la comunidad preexiste al individuo (como el comunitarista); se considera creador de la comunidad en la que vive a partir de la acción conjunta con los demás miembros de la comunidad. Esto significa que entiende a la comunidad o sociedad como “espacio público”. Lo “común” redefine aquí no como la suma de los intereses individuales (liberal), ni como una propiedad natural o cultural compartida por todos (comunitarista), sino como aquello que recomparte por el hecho de vivir entre otros hombres. **El ciudadano republicano:** el ciudadano republicano valora los derechos individuales, pero se considera responsable de la existencia y el cumplimiento de dichos derechos. Tres ideas definen al ciudadano republicano: la responsabilidad, la deliberación y la vida cívica. Se considera *responsable* porque entiende que lo común depende del compromiso colectivo; la *deliberación* (o diálogo público) es central porque lo común no es producto de un pasado compartido (comunitarista) ni de la negociación

entre intereses individuales (liberal), sino producto del diálogo razonable sobre lo que conviene a todos; la *vida cívica* expresa el modo de ejercer la ciudadanía, de manera tal que cada ciudadano, porque es responsable y encuentra en el diálogo el modo de llegar a los acuerdos necesarios, participa activamente en los espacios públicos.

Como puede verse, la idea de ciudadanía *activa* o *participativa* que mencionamos en la presentación de la unidad, y que adoptaremos como idea central para pensar una relación positiva entre ciudadanía y derechos humanos, tiene una proximidad mayor con el modelo republicano, que con el modelo liberal y comunitarista.

Intentemos imaginar cómo vería cada uno de estos ciudadanos a los “derechos humanos”. Para ello, podemos imaginar una situación problemática donde cada uno actuaría según sus características propias. Por ejemplo, ¿cómo respondería el ciudadano liberal frente al reclamo de un importante porcentaje de la población que, por encontrarse en una condición de pobreza, le demanda al Estado que con los fondos públicos se financie su educación, salud, actividad cultural, etc.? (pensemos que el ciudadano liberal entiende que el estado debe velar por sus intereses particulares). ¿Cómo respondería el ciudadano comunitarista si el Estado prohíbe que los alumnos de los colegios públicos asistan a clases con insignias religiosas? (pensemos que el ciudadano comunitario considera que los vínculos culturales son anteriores a los vínculos jurídicos). ¿Cómo respondería el ciudadano republicano frente al reclamo de los extranjeros para ser reconocidos como ciudadanos del país?

No debemos olvidar que aquí tratamos con “modelos”, lo que significa que cada uno de los tipos de ciudadanos son “estereotipos” y no se corresponden necesariamente a formas en las que actuarían individuos particulares frente a estos interrogantes.

3- Ciudadanía y derechos humanos⁸.

Hemos afirmado que la relación entre ciudadanía y derechos humanos es problemática y conflictiva, pero también una relación posible y productiva. Si tenemos que pensar, en primer lugar, cuál es la relación entre ciudadanía y derechos humanos lo primero que surge es que ambos son “derechos”. En cuanto derechos tienen algo más en común que los diferencia de otros tipos de derechos; en ambos casos se presentan como derechos universales. Esta relación entre ciudadanía y derechos humanos tiene una razón de ser histórica, pues nuestras nociones contemporáneas de ciudadanía y derechos humanos tienen un origen común: la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789 y la Declaración universal de los derechos humanos de 1948. No nos vamos a detener particularmente en las condiciones históricas que las hicieron posibles, sino que esperamos encontrar en ellas las herramientas para poder comprender las diferencias, concordancias, relaciones y tensiones entre las ideas de “ciudadanía” y de “derechos humanos”, pues su origen conjunto también contiene un conflicto originario. De tal manera, no leeremos las declaraciones sólo desde una perspectiva histórica, sino también conceptual, considerando su vigencia tanto positiva como problemática.

La Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789 establece, al mismo tiempo, los principios modernos de los derechos del hombre y los principios modernos de la ciudadanía. La paradoja que se genera en esta declaración es que, a la vez que se establecen los derechos del hombre, de todo hombre, en cualquier lugar y condición en la que se encuentre (motivo por el cual la Declaración de 1789 es la madre de gran parte de los procesos de independencia del mundo moderno),

⁸ La tensión entre ciudadanía y derechos humanos la hemos pensado a partir del trabajo de Claude Lefort, principalmente “Derechos del hombre y política”, en *La invención democrática*, Nueva Visión, Buenos Aires 1990. También puede verse Paula Hunziker, “La perplejidad de los Derechos del hombre: Arendt sobre los orígenes del totalitarismo, en A.A.V.V., *Teoría crítica de la ciudadanía*, Letras de Córdoba 2003.

establece también que tales derechos instituyen al hombre como ciudadano (sujeto de derechos) y al Estado-Nación como el garante de tales derechos. Los seis primeros artículos (ver Apéndice) muestran la relación existente entre la universalidad de los “derechos del hombre”, el individuo como sujeto de tales derechos, la Nación como sujeto de la soberanía estatal, la voluntad general como artífice de la ley. El resultante de esta ecuación es la creación de dos instituciones que inevitablemente entrarán en pugna: la humanidad como portadora de derechos y cada Estado como intérprete y garante de la ley. Dicha pugna se expresará en la doble condición del individuo: como parte de una humanidad cuyos derechos son inalienables y como parte de un Estado, quien tiene el poder de suspender ciertos derechos como medida punitiva en la aplicación de la ley.

Pero si en esta primera descripción, los derechos del hombre aparecen como aquello que puede ser restringido o suspendido por un Estado, también es posible invertir esta la relación -en principio negativa- entre el derecho natural y el derecho político. ¿En qué sentido es posible invertir esta relación? Justamente recuperando la idea de ciudadanía como fundamento del Estado-Nación. Invertir la relación significa invertir la situación inicial entre la pasividad de los derechos del hombre (los llamamos pasivos porque son atribuidos al hombre independientemente de lo que éste pueda ser o hacer) y la actividad del derecho estatal (lo llamamos activo porque es quien funda, crea, garantiza y aplica la ley), depositando ahora la actividad en la acción de los ciudadanos. Entonces, serían los ciudadanos, los sujetos del derecho natural, quienes fundan, crean y legislan sobre sus propios derechos. Y, sobre todo, quienes controlan que esta nueva institución, el Estado, atienda a sus derechos antes que al principio de la supervivencia del mismo Estado o a la creación de un Estado que sea sólo un instrumento de un grupo determinado de la sociedad. De esta manera, anteponer la ciudadanía al Estado significa que son los mismos ciudadanos los garantes de sus propios derechos naturales a partir de sus derechos políticos. ¿Qué significa esto? Que si los derechos políticos, es decir, la condición de ciudadano, es derivada de los derechos naturales, a la vez, el efectivo cumplimiento

de esos derechos naturales depende de un efectivo ejercicio de los derechos políticos.

Por supuesto, esta forma de comprender la relación entre derecho natural y derecho político no está exenta de problemas, dado que la condición de ciudadano es otorgada por el Estado. ¿Por qué el Estado aparece en ese papel? Porque ningún individuo particular o grupo de individuos puede arrogarse la capacidad de dictar y sancionar las leyes comunes a todos. Nuevamente, entonces, reaparece la tensión entre ciudadanía y derechos del hombre, en cuanto es el Estado el mediador de esa relación. Así, la paradoja está planteada. (En términos más complejos, se plantea el mismo problema con la Declaración universal de los derechos humanos de 1948. Aunque, a diferencia de la declaración de 1789, que fue realizada por un Estado en particular -Francia- y dirigida a los hombres del mundo, la declaración de 1948 es proclamada por una Asamblea General de Estados, la tensión entre “derechos humanos”, “Estado” y “ciudadanía” permanece, e incluso se hace más patente aún la autonomía de cada Estado como un derecho fundamental).

De esta paradoja se sigue la pregunta que ya hemos anticipado: frente a una noción “pasiva” de los derechos (independientemente de lo que somos o hacemos, somos portadores de derechos) y una noción “activa” excluyente del Estado (es la única institución que otorga y garantiza derechos), *¿cómo pensar una noción activa de los derechos?* Una vía para pensar este interrogante es asociar el carácter activo de la ciudadanía (antes limitada al miembro de un Estado) a los derechos humanos.

4- Fronteras de la ciudadanía.

Cómo vimos anteriormente, ser ciudadano supone formar parte de un Estado, esto es, de una unidad jurídica y territorial. Desde esta perspectiva, puede comprenderse por qué, si buscamos la antítesis de la palabra “ciudadano”, lo que aparece como su opuesto es la noción de “extranjero”. Si bien el extranjero es (o puede ser) el ciudadano de otro Estado,

en cuanto antítesis del ciudadano, la figura del extranjero se define principalmente de manera negativa: extranjero es quien *no* pertenece a nuestro Estado. Esta no-pertenencia tiene un significado jurídico, pero siempre incorpora múltiples elementos, que resaltan también las diferencias culturales y sociales⁹. No nos interesa, sin embargo, la noción formal de extranjero, sino su figura (o metáfora), que vamos a asociar a otra figura: la de “frontera”. Nos interesan como figuras en tanto que, más allá de su definición jurídica (la frontera como límite entre Estados), todo espacio está atravesado por un sinnúmero de fronteras, que dividen territorios de pertenencia, de posesión y privación efectiva de derechos. En la cartografía de una ciudad, las fronteras no se plantean necesariamente como círculos concéntricos (como en las distinciones entre “centro” y “periferia”); las fronteras son diagonales que cortan de múltiples maneras el espacio, con zonas de superposición y zonas de indistinción. Si la *frontera* es lo que separa a ciudadanos de extranjeros, podemos ser, de diferentes maneras, “extranjeros” en nuestro propio país. Podemos pensar, entonces, que existen ciudadanías de primer y segundo orden, según la posibilidad que tengamos de habitar (de circular y comunicarnos) la mayor cantidad de espacios, de que en cada uno de ellos podamos ser reconocidos como sujetos de derechos plenos.

Planteamos la figura del “extranjero” por un motivo preciso, pues el extranjero es quien, si bien no posee el derecho de ciudadanía, no carece absolutamente de derechos (posee derechos específicos). Podríamos decir que la figura del extranjero es, para nosotros, paradigmática en cuanto es quien posee derechos pero carece del derecho a participar en las decisiones sobre sus propios derechos: eso significa, para nosotros, que el extranjero es un no-ciudadano.

⁹ Un muy buen trabajo que recoge tanto la figura del extranjero como la relación entre ciudadanos y extranjeros en Argentina, como espacio de exclusión política es Susana Villavicencio (editora), *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del centenario*, Eudeba, Buenos aires 2003.

Ahora, dentro de un Estado, podemos encontrar situaciones donde quienes son formalmente ciudadanos sin embargo poseen sus derechos disminuidos o suprimidos. La dimensión socio-cultural de la ciudadanía muestra situaciones donde, por ejemplo, por restricciones económicas, los individuos carecen del cumplimiento efectivo de sus derechos. O por restricciones geográficas, se encuentran apartados de los espacios donde se centralizan las discusiones políticas y de los centros de decisión política. Los ejemplos de ciudadanía de segundo orden pueden multiplicarse, si pensamos que existes condiciones jurídicas, sociales y culturales que conforman fronteras internas para la construcción común de una ciudadanía que pueda discutir en pie de igualdad (igualdad no sólo formal) cómo desea que sea el Estado donde viven.

Pensemos ahora en el sistema carcelario. Sin duda alguna, el sistema carcelario receta, contiene y reproduce en una abrumadora proporción los casos que hemos llamado ciudadanía de segundo orden, en tanto que en el interior del sistema carcelario las asimetrías sociales tienden a reproducirse. Insistimos en plantearlo en estos términos, para individualizar un tipo específico de exclusión, que es el que nos interesa aquí. Un tipo específico no sólo porque podría entenderse como un subconjunto del amplio conjunto de los sistemas y modos de exclusión que se dan en nuestras sociedades, sino porque es una modalidad de exclusión que suele disolverse tras principios o atribuciones de igualdad formal ambiguos.

Nos preguntamos entonces, ¿cómo plantear el tema de la ciudadanía y su relación con los derechos humanos en el interior del sistema carcelario? Para intentar responder a esta pregunta hay que asumir también una complejidad específica. Porque, además de las múltiples diferencias (políticas, culturales, sociales, de género) existentes en el status de ciudadanía, jurídicamente pueden encontrarse “ciudadanos” que “formalmente” gozan de derechos parciales: sin pretender agotar los casos, podríamos pensar en los niños (menores de edad), los mentalmente insanos y -focalizando el caso que nos interesa aquí- los “presos”. Aunque esta enumeración parezca arbitraria, nos permite dirigir nuestra

atención a la siguiente cuestión: ¿en qué sentido hablamos de ciudadanos parciales? En principio, en cuanto no se los ha privado de derechos, sino que tales derechos están (por diferentes motivos) temporalmente suspendidos. Ahora, también hay una diferencia fundamental entre estos casos, pues en el caso de los menores y los mentalmente insanos, sus derechos, vinculados a su incapacidad de decidir, están depositados en un tutor o “representante”. Pero evidentemente no es el caso de quienes han sido penalmente privados de su libertad. Por el contrario, la posibilidad de su imputabilidad, en tanto que son absolutamente responsables por sus actos, justamente los distingue claramente de los casos anteriores. Entonces, volvemos a formular el interrogante ¿Cómo pensar la ciudadanía en el interior del sistema penal? ¿Cómo pensar la relación entre derechos humanos y ciudadanía en el interior del sistema penal?

No es nuestra intención discutir aquí el hecho de que una pena supone la suspensión de ciertos derechos. Si nos interesa interrogarnos, bajo la premisa mencionada en el apartado anterior, ¿cómo es posible sostener una visión activa de los derechos humanos en contextos donde la idea misma de ciudadanía es tan problemática? Y como segundo interrogante, asumiendo la naturaleza misma de las restricciones supuestas en la imposición de las penas (más allá de que tal tema también sea objeto de discusión); ¿cuáles son as “fronteras” que el sistema receta, reproduce y construye, y que crea ciudadanía de segunda categoría?

Reconstruyamos brevemente lo dicho en este capítulo. La distinción jurídica entre ciudadano y *extranjero* permite ver cómo ésta se transforma en una distinción política en el interior de un Estado al ver que hay ciudadanía de primer orden y de segundo orden, divididas por *fronteras* de género, etnia, sociales, culturales, etc. El sistema carcelario tiende a reproducir estas exclusiones, en todos sus niveles, pero además también impone una división jurídica, pues el “preso” es a quién se le han suspendido una serie de derechos que tienen un efecto directo sobre su condición de ciudadano: el derecho a participar en el establecimiento de

los derechos, lo que nos muestra su proximidad con la figura del extranjero.

Si en el sistema carcelario tanto los derechos humanos como la ciudadanía se encuentran en una situación de fragilidad permanente, la pregunta sería la siguiente: ¿cómo construir (o recuperar) una noción de ciudadanía en el interior del sistema carcelario que posibilite el sostenimiento e incluso la ampliación de los derechos humanos?

5- Ciudadanía activa: hacer ciudadanía, hacer derechos¹⁰.

En los capítulos anteriores hemos visto algunas definiciones de ciudadanía, el motivo por el cual existe una tensión entre ciudadanía y derechos humanos, y la especificidad (problemática) de la relación entre ciudadanía y derechos humanos en el interior del sistema carcelario.

Los interrogantes surgidos de los anteriores capítulos nos conducen a pensar una noción específica de ciudadanía, que como ya lo hemos mencionado, suele denominarse “ciudadanía activa” o “ciudadanía participativa”. Si la hemos presentado aquí es porque entendemos que es una de las formas de comprender e intervenir en el sostenimiento y desarrollo de los derechos humanos. Por supuesto no es la única forma, puesto que, como ya se ha visto a lo largo del programa, los derechos humanos tienen -para resumirlo en dos grandes concepciones- un significado jurídico así como un significado ético. ¿Qué aporta entonces la idea de “ciudadanía activa”? En principio, lo que aporta es un particular énfasis en la imprescindible *actividad colectiva* para la defensa y ampliación de los derechos. Aquí es importante resaltar los dos términos de la expresión “actividad colectiva”: “actividad”, porque supone que aunque el fundamento de los derechos humanos pueda encontrarse en normas

¹⁰ Este capítulo está inspirado en los desarrollos de Claude Lefort y Etienne Balibar. De este último tomamos como referencia *Derecho de ciudad. Cultura y política en democracia*, Nueva Visión, Buenos Aires 2004.

jurídicas o normas éticas, su real vigencia depende de su activa defensa, construcción y ampliación; “colectiva”, por dos motivos: a) porque supone que, si bien la defensa jurídica y ética de los derechos humanos puede realizarse (aunque no de manera excluyente) a partir de un respeto individual por dichas “normas”, en el plano de las acciones que tengan capacidad de injerencia sobre la realidad, las acciones individuales tienen mucho menos posibilidad de intervención que las acciones colectivas; b) porque no es la mera fuerza del número lo que nos permite imaginar en su capacidad de ingerencia, sino la modalidad de prácticas que implica la acción ciudadana, esto es, en acciones frutos del derecho que poseemos para proponer y decidir el tipo de sociedad en la que queremos vivir, en acciones productos de la deliberación común, en acciones concertadas.

La idea de “ciudadanía activa” hace hincapié más en el ejercicio efectivo de los derechos que en la posesión en sí misma de tales derechos o, en otros términos, que para salvar el abismo existente entre la atribución formal (o ideal) de los derechos y el efectivo cumplimiento de los mismos, piensa los derechos como acciones. Para comprender esto, es importante abandonar parcialmente la clásica distinción entre “derechos” y “deberes”, en un doble sentido: en primer lugar, en el sentido en que los derechos son pasivos y los deberes activos; en segundo lugar, que hay una relación de retribución entre derechos y deberes, lo que produce la falsa idea de que si uno carece de un derecho proporcionalmente esta eximido de un deber, o, por el contrario, que si uno no cumple con un deber tal hecho justifica la ausencia de un derecho. Pensar los derechos como acciones significa que la real y efectiva existencia de un derecho está en el efectivo ejercicio de tal derecho.

La idea de la posesión de derechos como ejercicio efectivo de tales derechos nos dice algo muy importante sobre la importancia de la acción colectiva. La acción colectiva, en tanto que es una acción concertada, ya de por sí implica el reconocimiento de que los demás son, al igual que nosotros, sujetos con derechos. Actuar con otros con el objetivo de poder ser reconocido como portador de derechos y que dichos dere-

chos sean realmente efectivos, ya logra algo fundamental pues logra cumplir con el objetivo en un primer nivel: el sólo logro de esta reunión ya nos hace portadores de ese derecho pues, al reunirnos, todos nos reconocemos como portadores del derecho. Una importante pensadora llamada Hanna Arendt denominó a esto “el derecho a tener derechos”.

La idea de ciudadanía activa, aunque pueda parecer tan “utópica” como las diferentes formas ideales con las que nos deberíamos identificar, pretende ser una concepción *realista* de los derechos humanos. ¿Por qué realista? Porque no considera que el conocimiento de los derechos humanos (su naturaleza, su fundamentación) es una condición anterior a su ejercicio, ni considera que su ejercicio requiera una previa adhesión ética o jurídica (racional): los derechos se conocen y producen nuestra adhesión en su ejercicio mismo, es allí donde se van descubriendo, ampliando y componiendo con nuestra propia identidad.

Para finalizar esta propuesta, podemos reconstruir brevemente uno de los casos históricos donde encontramos esta práctica, plasmada en una concreción efectiva. Cuando las mujeres comenzaron a reclamar por los mismos derechos políticos que los hombres, es decir, de ser ciudadanos plenos (no de segundo orden), tal reclamo implicaba un “como si” esos derechos ya se poseyeran: y de hecho era así. El modo de reclamar por ese derecho inexistente fue justamente a partir del ejercido efectivo de tal derecho: acciones colectivas, manifiestos, debates públicos, proyectos de ley, en fin, una plena participación en la vida política. Y desde el momento en que los sectores políticos más conservadores tuvieron que discutir con ellas sobre su reclamo, ya habían dado el primer paso irreversible: reconocerlas como interlocutores políticos. Por supuesto que tales derechos necesitaban de una formulación jurídica (tal fue el objetivo del reclamo), así como requería (y lo siguen requiriendo hoy) un reconocimiento ético de la igual dignidad humana, pero tal derecho tuvo su existencia concreta desde el momento en que se puso en ejercicio a partir de una acción ciudadana participativa y colectiva.

Este módulo final sobre ciudadanía y derechos humanos tiene por objetivo aportar una visión que adopta como perspectiva central la participación política ciudadana como fuente del descubrimiento, desarrollo y sostenimiento de los derechos. Si le hemos prestado igual atención a los problemas, tanto como a la positiva vinculación entre ciudadanía y derechos humanos, es porque entendemos que sólo a partir del real reconocimiento de los conflictos es posible comprender e involucrarse con el significado que ha tenido la lucha por los derechos humanos.

“Formar/se en la Enseñanza de la Historia: Reflexiones y Desafíos”

**Entrevista a Cristina Angelini (UNRC)
y Liliana Aguiar (UNC)**

Entrevista: Victor Salto (UNCo)

Cristina Angelini es profesora en Historia por el Instituto Superior Juan XXIII, Licenciada Especial en Investigación Educativa por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, y Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la UNCo. Su formación de grado y posgrado la realiza en época de dictadura Militar en la que tuvo el privilegio de contar con el aporte de docentes “exiliados internos” que le brindaron una sólida formación en estas orientaciones: Murmis, Schuster, Portantiero, Pérez Amuchástegui, Rex Gonzalez, entre otros.

Entre los años 1973-1985 ejerció como docente en la Universidad Nacional del Comahue, en el Área de Historia Universal e Historia Económica, y realizó trabajos de investigación en Historia Regional y Local del Noroeste Patagónico. Desde 1986, se traslada a la Ciudad de Rio Cuarto (provincia de Córdoba) en cuya Universidad inicia sus actividades como formadora en el campo de la Práctica de la Enseñanza de la Historia. Desde entonces, cuenta con una amplia experiencia en la formación docente inicial del profesorado en Historia además de otras actividades académicas vinculadas al ámbito de la extensión e investigación en las áreas de Historia Antigua (Cercano Oriente y Clásica) y de Historia Regional respectivamente. Hacia fines de los años 90 complementa su formación académica con el título de Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Rio Cuarto.

Liliana Aguiar de Zapiola es profesora en Historia por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba. Formada durante los

Reseñas

años sesenta en el contexto de dura dictadura militar, cuenta desde entonces con una amplia experiencia docente en el nivel medio (tanto en escuelas municipales como en el Colegio Manuel Belgrano de la Universidad de Córdoba) y en el nivel universitario (en la cátedra de Práctica Docente y Residencia). Niveles que signaron su formación, consolidando preocupaciones teórico-metodológicas y constituyendo el campo empírico de sus producciones. Doble inscripción simultánea –entre nivel medio y universitario- que proyectó su trayectoria durante casi treinta años, sin contar el lapso de cesantía en tiempos de dictadura.

Con la vuelta a la democracia (1983), la reincorporación a la docencia le abre un escenario atravesado por renovaciones formativas y disciplinares que abonan su propia trayectoria docente en las escuelas y como formadora de formadores. Inicia entonces su Maestría en Partidos Políticos en el Centro de Estudios Avanzados de la misma Universidad cordobesa, contando con el aporte de especialistas como Hilda Sabato, Waldo Ansaldi, Hugo Quiroga, César Teach, entre otros, que la orientaron en otras exploraciones teóricas, en repensar el concepto de “lo político”, ampliando su significado y develando su autonomía relativa. Siempre con la mirada puesta en la enseñanza de la historia, avanzó en nuevas búsquedas desde perspectivas renovadas como la Nueva Historia Política, la Nueva Narrativa y la Historia del Presente, las cuales han marcado huella en algunas líneas de investigación dentro del campo de la didáctica de la historia.

De sus amplias experiencias docentes y como formadoras de futuros/as profesores/as, se recuperan en la presente entrevista enriquecidas trayectorias vinculadas al campo de la enseñanza de la historia. Trayectos resueltos en la urdimbre de los contextos históricos vivenciados y las múltiples exigencias de su tarea profesoral, entre las exigencias de las distintas coyunturas políticas y la densidad de las diferentes realidades educativas en las que decidieron aportar afanosamente. Entre dictaduras y democracia, sus trayectos definieron opciones y posiciones, apostando siempre a formar/se permanentemente de la mano de la pasión que asumieron por la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta sus recorridos formativos, un interrogante inicial sería ¿qué motivaciones generales promovieron en cada una la decisión de estudiar historia?

Cristina Angelini: Mis motivos se vinculan con mi apreciación sobre la historia. Creo que elegir estudiar Historia es mucho más que el simple acto de conocer y saber acerca del pasado. Estudiar Historia implica un profundo compromiso con el pensamiento crítico y el cuestionamiento permanente de la sociedad del presente. Es analizar las formas de pensamiento, sociabilidad y cotidianeidad de la sociedad en épocas pretéritas, para interpretarlas en función de las complejidades sociales y culturales actuales. Al contrario de lo que se cree, la historia no es una disciplina muerta: los hechos que nos han marcado en el pasado son permanentes objetos de revisiones, así como de debate público y académico.

Por ello, hoy día el ámbito de desarrollo de un historiador excede las aulas secundarias y universitarias, llegando a formar parte de equipos inter y multidisciplinares de investigación, o bien, en ámbitos laborales que requieran de un profesional inquieto, con capacidad de generar conocimiento del pasado y el presente de grupos sociales complejos que nos permitan analizar la actualidad. Nosotros como sociedad somos producto de nuestra historicidad social.

Liliana Aguiar: En mi caso particular, la pregunta me remite a ¿por qué en aquellos momentos de crisis en mis iniciales estudios de arquitectura, decidí estudiar historia? Habiendo resuelto que la docencia era mi vocación, entré a la carrera interesada en su culminación: la historia argentina. Y, si bien disfruté casi todas las materias, la historia argentina contemporánea es el concreto histórico que más me desafía. Muchos años después, los estudios de maestría y mi práctica docente ratificaron esa primera preferencia. ¿Por qué no busqué ingresar en las cátedras de Argentina? Creo que las preferencias individuales, por cierto construidas socialmente, no es lo único que signa las trayectorias. En el cruce de contextos institucionales y coyunturas históricas, se definen muchas posiciones en el campo. Personalmente, encuentro que, a pesar de las

múltiples tareas desempeñadas, dar clase de historia argentina en el nivel medio, es lo que más disfruté en mi vida profesional. Varían los sujetos del aprendizaje (distintas escuelas, contextos políticos bien diferentes desde los tempranos 70 –fueron mis alumnos los estudiantes desaparecidos en el Belgrano–, nuevos escenarios durante la ilusión democrática, el desconcierto de los noventa, los conflictivos primeros años del nuevo siglo) y, también, se modifican profundamente la perspectivas desde donde yo la abordo (desde un revisionismo ingenuo, pasando por un rígido estructuralismo hasta los nuevos paradigmas). A su vez, ese poner el cuerpo como profesora frente al aula me resultó siempre la otra cara inseparable del acompañamiento de los futuros profesores en sus dudas y ansiedades, en el momento de resolver qué contenidos/problematizaciones plantear y abordar en las clases y cómo encarar las tutorías.

Esto que apuntan nos permite pensar en la dedicación específica que le han brindado al campo de la enseñanza de la historia como formadoras de profesores/as ¿Qué inquietudes inclinaron sus incursiones profesionales por éste y no por otro campo específico de la disciplina?

Liliana Aguiar: Si respondiera solamente a la pregunta sobre mis inicios en el campo de la enseñanza, tal vez el peso de la respuesta estaría puesto en aquella oportunidad que se me brindó cuando estaba recién graduada para que integrara la cátedra de Práctica Docente y Residencia en la facultad. La respuesta se complejiza cuando pienso en el porqué de mi permanencia y/o reinserción como docente de nivel medio y como formadora de profesores a pesar de las diferentes vicisitudes y posibilidades que la inestabilidad del contexto imprimía a nuestra vida profesional. ¿Qué sostuvo mi docencia e investigación? ¿fueron mis preguntas sobre el enseñar y el aprender historia? Tal vez, y el profundo convencimiento sobre su importancia en la formación de los adolescentes, la persistente preocupación por una trasmisión lograda, la desafiante necesidad de hacer sus contenidos significativos.

Cristina Angelini: En mi caso, observe la enseñanza de la historia como materia educativa de gran potencialidad formadora. En primer lugar porque nos facilita la comprensión del presente. Enseñar historia ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales, para situar la importancia de los acontecimientos diarios, para usar críticamente la información, en definitiva, para vivir con plena conciencia ciudadana ensanchando las bases democráticas de nuestra sociedad. Enseñar Historia plantea cuestiones fundamentales sobre este pasado desde el presente, lo que no deja de ser una reflexión de gran actualidad y, por lo tanto, susceptible de compromiso social. La formación en este ejercicio de enseñar estas inquietudes ocupa un lugar importante en este sentido. Más cuando en mi interés y preocupación por la enseñanza de la historia se ubicó siempre en la formación de un alumno crítico y transformador de la sociedad.

Estas apreciaciones indican también algunas orientaciones que dentro del campo de la didáctica de la historia han seguido desde sus experiencias docentes y como investigadoras ¿Cuáles fueron y son esos temas/problemas que ocuparon y ocupan un lugar importante en sus permanentes reflexiones y producciones?

Cristina Angelini: Yo he trabajado particularmente en dos líneas de investigación. Una, la *Formación del Profesor en Historia* y otra *La enseñanza de la Historia Local y Regional*. Con respecto a la primera línea, en tanto formadora de formadores, me llevó a analizar las características de la formación inicial del profesor en Historia en la UNRC y desde el análisis del currículo comencé a tratar de que tomaran conciencia los colegas de nuestro Departamento de que estábamos formando un/a docente en historia y por lo tanto debíamos modificar nuestro Plan de Estudios para modificar la formación academicista que tenía nuestro Plan. Debo aclarar que tengo una gran frustración porque si bien el Plan se modificó las prácticas de nuestros docentes universitarios sigue dando mayor valor a la formación de contenidos, sosteniendo que para enseñar histo-

ria se necesita sólo saber historia y que el docente se “hace o se forma” con la práctica. Pero también debo confesar que me he convertido en una militante de la *Formación del Docente en Historia*. Y desde 1999, año en que formamos la red de Profesores de Didáctica y Enseñanza de la Historia (APEHUN), me siento acompañada en esta tarea y hemos encontrado, junto al equipo de formación docente, un espacio en donde compartir nuestras reflexiones y debates.

En cuanto a la otra línea de investigación, *la enseñanza de la historia local o regional*, relegada por mucho tiempo al simple anecdotario cronológico, entiendo que es la vía de entrada más directa para conocer, comprender y analizar los procesos históricos globales, así como reconocer las particularidades locales. En ese sentido, la historia posibilita comprender la realidad actual a partir del diálogo y la interpelación del pasado desde el presente dándole voz a lo local y haciendo que nuestros alumnos se sientan protagonistas en la construcción de la historia local y regional en el marco nacional y global. Con nuestro grupo de trabajo, creemos en la potencialidad transformadora de la enseñanza de la historia ya que nuestros alumnos al construir nuestra historia, a partir de los nuevos aportes historiográficos, se sienten mucho más comprometidos con nuestra disciplina. Esta tarea nos ha permitido articular esta tarea con las escuelas de enseñanza media y -con el acompañamiento de colegas de computación- abordar la enseñanza de la historia local y regional con las nuevas tecnologías. Estamos trabajando cooperativamente con colegas y alumnos de escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto. Estos son centralmente los temas/problemas por donde he orientado mis indagaciones y producciones.

Liliana Aguiar: Retomando lo que comenta Cristina, hay categorías, temas y problemas que surgen a lo largo de las indagaciones sobre la enseñanza de la historia que también considero centrales para una reflexión didáctica que supere el tecnicismo. En primer lugar, en términos de Raimundo Cuesta Fernández, la categoría de *código disciplinar de la historia*, que advierte sobre la fuerza de una tradición social construida históricamente conformada por valores, rutinas, prácticas que, cual es-

estructura pétreo, resiste nuestras ilusiones de cambio. Utilizada como categoría heurística permite develar las formas de su construcción y encontrar intersticios para las nuevas propuestas.

A su vez, el asumir los *usos políticos de la historia*, tan antiguos como la disciplina misma y central en la etapa de consolidación de los Estados-Nación, despierta un alerta ético y epistemológico sobre las propias producciones en investigación y docencia. Desde el reconocimiento de la subjetividad del historiador, abogamos por hacer prevalecer las herramientas del oficio, que en el campo de la academia son presupuestos básicos y que entendemos, especialmente necesarios desde la responsabilidad profesional del docente, responsabilidad que se ejercita tanto en la selección como en la presentación de los contenidos, en el cuidado del mensaje que llega a los estudiantes.

Finalmente, las investigaciones recientes sobre tiempo histórico que permiten rescatar el presente y las memorias como objetos de la historia, ampliando el campo desde el cual pensar las prácticas docentes. Sobre este horizonte he movilizado en particular mis indagaciones sobre la enseñanza de la historia.

Pensando en sus experiencias e indagaciones y los aportes de las investigaciones actuales ¿en qué creen que hemos avanzado en los últimos años en el campo de la didáctica de la historia?

Liliana Aguiar: Partiendo de mi formación inicial en los años sesenta, veo avances significativos. Puedo decir que el paradigma estructuralista en aquel entonces resultaba el único coherente con la explicación en historia. Esta situación se ha modificado de manera beneficiosa. Como dije antes, la crisis de paradigmas historiográficos ha dado lugar a un escenario más complejo y movilizador para quien considera la docencia como una profesión de diseño. Las polémicas que enfrentan/enfrentaron a tantos grandes historiadores y científicos sociales en

general, pueden resultar para los profesores/as de historia una rica cantera en la que explorar múltiples vetas. Esto pensando en que la ruptura de los discursos únicos avala nuevos discursos, tras ríspidos particularismos, haciendo que el trabajo en las fronteras resulte enriquecedor. La didáctica de la disciplina se ilumina con la ampliación del objeto.

También, comparando estos años con aquellos en que nos formamos, encontramos una interesante apertura a la interdisciplina permitiendo incorporar conceptualizaciones que profundizan la investigación y la docencia en historia. La geografía con una nueva concepción del espacio social, las ciencias políticas y sus aportes sobre la circulación del poder, la sociología con la ampliación del concepto de clase, la economía política con una mirada enriquecida sobre las nuevas formas de capitalismo, aportan categorías, interrogantes, hipótesis explicativas que resultan invalorable herramientas para repensar la historia a enseñar.

Cristina Angelini: Coincidiendo con Liliana, también creo que hemos ido reformulando nuestros propios enfoques sobre la didáctica. En nuestro caso, incluso nos hemos permitido revisar en los últimos años nuestro programa de Didáctica Específica de la Historia, abandonando posiciones iniciales centradas en la transmisión de los conocimientos producidos en este ámbito, para centrarnos en la perspectiva de reconstrucción crítica del conocimiento pedagógico cotidiano sobre la enseñanza de la Historia. Esto creo que es subsidiario de los nuevos escenarios disciplinares en los que nos encontramos. Actualmente desarrollamos nuestro trabajo en torno a un conjunto de aspectos que consideramos centrales:

Introduciendo y compartiendo la idea del conocimiento complejo que manejan los profesores de Historia, el pensamiento pedagógico dominante, las teorías, creencias y valores que tácitamente conducen la actuación profesional de los profesores, etc. De este modo se abren interesantes y profundos campos de reflexión en los que los estudiantes van encontrando algunos caminos novedosos para analizar e interpretar críticamente el trabajo profesional de enseñar Historia.

Trabajar con informaciones relevantes sobre la construcción de la Historia como disciplina escolar, la evolución que han experimentado los enfoques curriculares en nuestro país hasta su situación actual, las propuestas innovadoras que se han producido, proporcionar los instrumentos conceptuales y las perspectivas teóricas para poder analizar críticamente la evolución y las tendencias actuales de la Historia en el sistema escolar y de las prácticas.

Poner de manifiesto algunos de los aspectos que afectan al aprendizaje de la Historia en Secundaria: la visión que el alumnado tiene de la Historia y su influencia en el aprendizaje, la importancia y el papel de las ideas de los alumnos, los aspectos del conocimiento histórico que ofrecen mayores dificultades a los adolescentes, algunas ideas para identificar, mejorar y evaluar estos problemas, son aspectos que suelen encontrar buena acogida entre los estudiantes en formación, y que deben ser aprovechados para aproximarlos a la idea del aprendizaje como un proceso de deconstrucción y reconstrucción de las ideas comunes o cotidianas que los alumnos han ido formando en su experiencia personal y escolar, así como al hecho de que las informaciones incompletas o parcialmente erróneas son eslabones necesarios en la construcción de aprendizajes bajo la vigilancia epistemológica de la disciplina. En esto, también considero que hemos avanzado significativamente.

Esto indudablemente renueva desafíos en el campo de la enseñanza de la historia ¿por dónde pasarían estos desafíos en el marco de los actuales contextos educativos?

Cristina Angelini: Considerando lo que planteaba antes, puedo agregar al respecto que la Historia es una de las asignaturas que se debate constantemente entre la escasa “utilidad”, la desmotivación y la falta de interés. Es difícil explicar sus beneficios cuando la historia habla un lenguaje desconocido y contradictorio para el adolescente postmoderno, casi podríamos decir a contramano: esto lo planteo pensando en que

remite constantemente al pasado, y en que el adolescente vive en un permanente presente, en el instante del hoy y ahora.

En este sentido, nuestro desafío es mostrarles que nuestro presente tiene una historicidad y que debemos proponerles un aprendizaje de la historia reflexiva y construida por ellos bajo nuestra vigilancia teórica. De alguna manera, hacerlos sentir protagonistas de la Historia. De ese modo volveremos a ponerla en valor.

Liliana Aguiar: Al respecto de lo que dice Cristina, creo que pensar en los desafíos se vincula al cambio de contexto que estamos atravesando. Apoyadas en las nuevas tecnologías, las economías se vuelven crecientemente interdependientes y, al hacerlo, producen reestructuraciones profundas en la relación entre estados, mercados y la sociedad en general. La obligatoriedad del nivel medio en Argentina y, crecientemente en varios países de Latino América, incrementa la heterogeneidad de sujetos en las instituciones. Una tensión entre el elitismo fundante y la obligatoriedad actual recorre las escuelas, interpela a los agentes, choca con tradiciones cristalizadas, cuestiona contenidos y formatos, presagia profundos cambios en el interior de las instituciones.

En ese complejo contexto se forman políticamente las nuevas generaciones y en ello hace sus aportes la historia. Un desafío deviene de pensar en ¿Cómo hacerlo? Según sostienen investigaciones recientes, existe en las nuevas juventudes una modificación profunda en la concepción del tiempo. La dilución de la significatividad del pasado y el adelgazamiento de los proyectos de futuro entronizan un presente continuo en clara contraposición con una de las articulaciones claves del tiempo histórico que atraviesa la cultura escolar conformada sobre la base del encadenamiento pasado/presente/futuro.

En esto tengo más preguntas que respuestas. Los grandes interrogantes sobre el papel de la historia en la formación de los jóvenes pueden ser los mismos: ¿Por qué? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Somos capaces de formular preguntas más ajustadas que aproximen aquellos interrogantes al hoy?

Las respuestas ¿responden a los nuevos contextos? Creo que en éstos interrogantes se abre un interesante campo para la investigación, para la imaginación didáctica, en síntesis para la responsabilidad profesional de docentes-investigadores.

Finalmente, y teniendo en cuenta sus destacados desempeños en la formación de formadores para la enseñanza de la historia, ¿qué recuperan ustedes de su propia trayectoria y qué le podrían decir a quienes comienzan a transitar -o están aún en ejercicio- en esta enriquecedora profesión de enseñar historia?

Cristina Angelini: Por un lado, creo que en mi trayectoria de formación he tratado de transmitir mi pasión por la enseñanza, la necesidad de una formación permanente, la responsabilidad social de formar alumnos críticos que puedan ayudar a transformar esta sociedad plagada de injusticia y deshumanización.

Por otro, podría decirles que la formación de los futuros docentes como profesionales reflexivos capaces de intervenir de manera inteligente en los problemas complejos de la práctica educativa no se consigue a base de proposiciones teóricas, por rigurosas que estas sean, ni siquiera ofreciéndoles conductas supuestamente innovadoras a imitar. Requiere, más bien, desarrollar esquemas flexibles de pensamiento y actuación que permitan analizar cada contexto particular de enseñanza de forma razonada y crítica y experimentar reflexivamente propuestas alternativas suficientemente fundamentadas. En este proceso tienen utilidad, sin duda, las teorías educativas existentes, las perspectivas didácticas innovadoras, y los materiales de enseñanza que resulten esclarecedores de una práctica pedagógica reflexiva y crítica, no con la intención de ofrecer recetas eficaces, sino de fomentar el pensamiento autónomo y crítico.

Liliana Aguiar: De mi parte, recupero esto que a veces se discute sobre qué es más importante para la formación de los futuros profesores: el conocimiento de la disciplina histórica o de las problemáticas de su enseñanza. Creo que es una falsa dicotomía. Esto de estar entre los viejos –algunos aún vigentes- planes de estudio que implican la dedicación central al estudio de las distintas disciplinas históricas y el clásico “baño” final de cuatro asignaturas relacionadas con la enseñanza, que nos ha convertido en adalides de la lucha por una mayor carga horaria en la formación profesional como docentes. Sin obviar estos planteos, desde mi experiencia personal y de los comentarios de los compañeros que continúan en la cátedra, resulta indudable que la falta de una sólida formación en el contenido específico dificulta, si no impide totalmente, pensar la historia de manera significativa para los sujetos no especializados. Por ende, insisto, la formación en contenidos históricos, sus conceptualizaciones y diferentes perspectivas, el aporte de otras ciencias sociales, constituyen el fundamento sobre el cual se puede plantear la problemática de su enseñanza. Esto me parece interesante recuperar. Y, por cierto, ésta no puede abordarse al final de la carrera sino que, en forma espiralada, tiene que acompañar la formación profesional docente.

Con respecto a los jóvenes y no tan noveles docentes en ejercicio, la actualización permanente de contenidos, el trabajo en equipo y un afinar la escucha a las necesidades sociales del momento, sigue siendo la base que puede guiar lo que cada uno, desde su lugar, busca lograr. Finalmente ustedes nos piden algo así como un balance de nuestro aporte personal al campo. No lo sé, ni creo que me corresponda hacerlo, lo que sí quisiera es que quienes trabajaron conmigo sostengan la pasión, pasión de enseñar, pasión por seguir siempre preguntándose. Acuerdo totalmente con una frase de Ricardo Piglia que elegí para encabezar algún trabajo que habla de la enseñanza: *No se desapasionen porque la pasión es el único vínculo que tenemos con la verdad.*

SUMARIO

I. **PRESENTACIÓN**. 3

II. **SECCIÓN ARTÍCULOS**

El pasado, el presente y el futuro en la innovación y en la investigación en didáctica de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad.

Joan Llusà i Serra y Joan Pagès Blanch, Univ. Autónoma de Barcelona. 11

Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate.

Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Universidad Pedagógica Nacional. 29

La Escuela—Fábrica del Peronismo, el primer escalón en la formación para el trabajo.

Griselda Pécora, Universidad Nacional de Río Cuarto. 57

Apuntes sobre la educación en San Luis Potosí.

M.E. Dafne Evelia Reyes Guerra, Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Federal de san Luis de Potosí. 83

Inicio de las escuelas lancasterianas en la ciudad de Querétaro.

José Martín Hurtado Galves, Archivo Histórico de Querétaro 97

Mirar para mirarnos la propuesta formativa como proyecto de vinculación con conocimiento.

Norma Beatriz García, Universidad Nacional del Comahue. 111

La práctica docente con la aplicación de las TIC en el bachillerato.
Flérida Moreno Alcaraz, Anselmo Álvarez Arredondo
y Anselmo Álvarez Carrillo Pavel, Universidad Autónoma
 de Sinaloa.....125

La práctica docente en la Licenciatura en Historia.
María Elda Rivera Calvo, Mabel Valencia Sánchez y
Anselmo Álvarez Arredondo, Universidad Autónoma de
 Sinaloa.143

III. DOSSIER: *Educación, ciudadanía y derechos humanos.*

-Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía en el Siglo XXI.
Isabelino Siede, Univ. Nacional La Plata, Univ. Nacional
 Patagonia Austral.....159

-La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía.
Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma
 de Barcelona.....187

-Ciudadanía y Derechos Humanos. Material de trabajo para una propuesta en enseñanza en contextos de encierro institucionalizados en estados democráticos.
Sebastián Torres Castaño, Universidad Nacional de
 Córdoba215

IV. SECCIÓN ENTREVISTAS. **Víctor Salto** Universidad Nacional del Comahue entrevista a dos socias fundadoras de APEHUN **Liliana Aguiar** Univ. Nacional de Córdoba y **Cristina Angelini** Universidad Nacional de Río Cuarto.....237

Presentación de colaboraciones.

- 1, Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Comité 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 20 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán al Comité Editorial, vía e-mail.
4. Las citas bibliográficas 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 aclaratorias numeradas correlativamente.
5. La bibliografía observará las siguientes características y secuencia: a) APELLIDIO 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 incluido.
6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignará 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 resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras en español e inglés.

La presente edición de *RESEÑAS –
Enseñanzas para la Historia* – se terminó de
imprimir en los talleres gráficos de
Editorial Constantinopla en el mes de
Octubre de 2013.

Impreso en Argentina

Editorial



Constantinopla