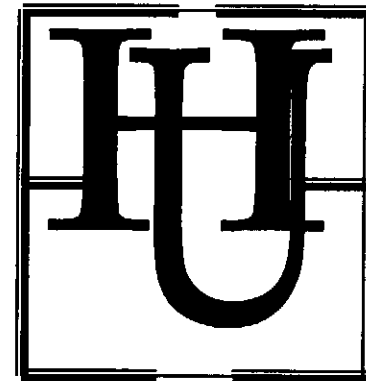


**RESEÑAS**  
*de Enseñanza de la Historia*

Año 2. N° 1



**APEHUN**  
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales  
*Noviembre 2004*

## COMITÉ ACADÉMICO

*Susana Barco*

Universidad Nacional del Comahue

*María Cristina Davini*

Universidad Nacional de Buenos Aires

*Gloria Edelstein*

Universidad Nacional de Córdoba

*Joan Pagés*

Universidad Autónoma de Barcelona

*Norma Ben Altabef*

Universidad Nacional de Tucumán

*Susana Bandieri*

Universidad Nacional del Comahue

*Pedro Barreiro*

Universidad Nacional del Comahue

*María Rosa Carbonari*

Universidad Nacional de Río Cuarto

*Jorge Saab*

Universidad Nacional de la Pampa

*María Elina Tejerina*

Universidad Nacional de Salta

*María Fernanda Justiniano*

Universidad Nacional de Salta

*Sara Mata de López*

Universidad Nacional de Salta

*María del Carmen Lorenzatti*

Universidad Nacional de Córdoba

## COORDINACIÓN EDITORIAL

*Liliana Aguiar*

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: 1668-8864

Correspondencia a APEHUN:

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

Se imprime en Córdoba (Argentina) en Editorial Universitas. Pje. España 1467.

Te/Fax: 0351-4680913. Email: univer@cmefcm.uncor.edu

## I - PRESENTACIÓN

Para *Reseñas* hoy es un día muy importante por la concreción de su segundo número, quizás, el más difícil de toda producción académica que se sostiene sólo por el esfuerzo colectivo; en el caso de *Reseñas*, la decisión y el empeño de quienes formamos APEHUN -Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales -.

En tiempos de hiper fragmentación y de fuertes individualismos sostenemos, de este modo, un espacio para que la palabra circule, rompa fronteras, posibilitando el encuentro con otros modos, otros mundos, otros problemas. La continuidad de la revista y las reuniones anuales de la red que se suceden desde 1999, contribuyen a consolidar un proyecto de quienes, desde la soledad de cátedras interdisciplinarias esparcidas en todo el territorio nacional, buscan encontrarse para pensar, debatir, proyectar modos de enseñar historias en medio de conflictos institucionales, falta de tiempo y recursos económicos.

En este número contamos con trabajos que, desde una actitud investigativa, centran su preocupación en la enseñanza de la disciplina histórica y en la formación de sus profesores. Las diversidad de problemáticas que presentan, las múltiples vías de indagación que abren, los objetos, las historias, se multiplican -reproduciendo una situación propia del campo disciplinar- pero señalando también la incansable búsqueda de quienes tenemos la responsabilidad de acercar los saberes disciplinares a sujetos no especializados.

Así, los análisis desde perspectivas macro como *la globalización* o miradas micro sobre *historias regionales y locales*, sin dejar de lado consideraciones sobre *lo nacional*, abordan diferentes procesos históricos, reflexionando sobre las especificidades de estos acercamientos, reconociendo posibilidades y límites de su incorporación a la enseñanza, abriendo interrogantes, advirtiendo ausencias.

En el mismo sentido, otra serie de trabajos indagan sobre las tensiones en la concepción de temporalidad. *Historias del presente, reciente, actuales*, pluralidad de denominaciones que dan cuenta de un campo todavía en construcción, pero que tienen en común las problemáticas del hoy. Estas búsquedas proponen un acercamiento que, para la enseñanza de la historia, constituye un aporte a discusiones todavía muy incipientes en los ámbitos académicos de nuestro país.

Como *formadores de formadores*, no podemos dejar de interrogarnos sobre el lugar de las prácticas y residencia en nuestros espacios de formación. Por ello, en tiempos de reformas educativas, de fragmentación del sistema educativo, nos pareció interesante presentar un dossier sobre *Formación docente en historia*.

No cabe duda que la formación inicial del profesorado en nuestras universidades es heterogénea, compleja y está surcada por numerosas problemáticas; dan cuenta de ello los artículos presentados desde las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y Comahue. Joan Pagés de la Universidad de Barcelona, aporta una perspectiva general sobre la problemática y Mariana Canedo nos convoca para pensar la formación docente continúa.

Se trata de compartir experiencias, propiciar la capacidad de reflexionar y re-pensar nuestras prácticas, encontrar marcos de acción común, descubrir fortalezas y, por qué no, interrogar debilidades. Espacio de encuentro que, desde la socialización de propuestas teórico-metodológicas, toma la palabra en un debate más abarcativo y de carácter eminentemente político: el de la revalorización del trabajo docente como intelectuales comprometidos con la educación pública.

Incorporamos en este número, además de las publicaciones de profesores de la red e invitados, una entrevista; Fernando Devoto, historiador con reconocida trayectoria en el campo disciplinar, nos propone un balance de la producción historiográfica argentina en los últimos años, en un diálogo que invita a revisar las lógicas de construcción del conocimiento histórico en nuestro país y abre interrogantes sobre las perspec-

tivas actuales, posibilidades y recaudos en las "nuevas formas de hacer historia".

No podemos dejar de mencionar el abanico de acontecimientos que nos han sorprendido por la violencia con la que emergieron, violencia que nos golpea con más fuerza al provenir de jóvenes en espacios escolares, hasta hace muy poco, aparentemente, preservados. Acontecimientos, singulares/ generalizables, sociales/ escolares, agresivos/ defensivos, tremendos, trágicos, complejos que necesitan ser comprendidos en la simbolización del sentido social y requiere de los docentes una dosis de prudencia y, desde la universidad, el fortalecimiento del compromiso con la investigación rigurosa, sistemática, de problemas que preocupan a la sociedad.

Las tensiones que se generan en estas situaciones y se detectan en diferentes sectores, son cuestiones llamadas de *sociedad* y entonces nos conciernen a todos; tensiones y conflictos que solo hallarán su primer intento de resolución, en el terreno político y es en éste donde tenemos que dar un nuevo combate por las instituciones educativas públicas, "casi" únicos lugares para adolescentes y jóvenes cuando se han vaciado las instituciones que antes los contenían. Cerramos pues esta presentación, convocando y convocándonos a fortalecer la escuela en tiempo de crisis, como único escenario público en el que se pueden ensayar prácticas sociales alternativas.

*Coordinación Editorial*

### **Génesis de la nacionalidad y organización del Estado Nacional Argentino: ¿Marginación o nuevas representaciones para estas categorías en los manuales de Historia para el Nivel Polimodal?**

*Gabriel Huarte*<sup>1</sup>

En una reciente publicación, Tulio Halperin Donghi (2001), volvía a poner sobre el tapete un tema clásico de la historiografía tradicional – tanto en su versión académica como escolar- como lo es la ubicación temporal del origen de la Nación Argentina y su correlativa pertinencia expresada en la construcción de su identidad. En ese artículo el autor llamaba la atención sobre el renovado interés por la “*génesis de la nación*” en la historiografía actual argentina, la cual tenía expresión concreta en dos recientes obras que abordaban la problemática (Chiaramonte, 1997).

En nuestros trabajos de investigación, tanto anteriores como actuales, nos ocupamos de las influencias que la denominada historia científica o académica, ha tenido y tiene en la producción de manuales utilizados como el principal soporte didáctico en la enseñanza de la disciplina (Huarte, 1997). Ante la “reactualización” que significa volver a discutir categorías conceptuales tales como “*los orígenes de la nación*” y la “*génesis de la nacionalidad*”, resulta atractivo indagar la importancia o significatividad de las mismas en los nuevos manuales de historia argentina en uso actualmente en el nivel Polimodal.

---

1. Departamento de Historia. Didáctica de la Historia y Práctica de la Enseñanza Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Departamento de Historia. UNDMdP

El trabajo que ponemos a discusión persigue esa meta y ha sido estructurada en dos secciones: en primer lugar hacemos algunas consideraciones teóricas sobre los mencionados conceptos, tanto en su utilización por la denominada historiografía "fundacional" como en el debate actual. En segundo término analizamos, a través de una muestra basada en los manuales de mayor uso en el espacio curricular indicado, la ubicación y significatividad de los mismos en la actual propuesta de la enseñanza de la historia nacional. Antes del desarrollo una aclaración. La muestra de manuales se refiere a los de mayor difusión en el mencionado espacio en dos distritos de la Provincia de Buenos Aires: Mar del Plata y Tandil, lugares donde se desarrolla nuestra actividad profesional.

Al comenzar el trabajo y desde lo teórico, parece pertinente discutir el concepto de nación desde algunos puntos de vista divergentes. Ernest Gellner (1991:20) intenta dos definiciones de la categoría de nación, la una de corte cultural y la otra basada en el voluntarismo de los agentes:

1. Dos hombres son de la misma nación si y sólo si comparten la misma cultura, entendiendo por cultura un sistema de ideas y signos, de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación.
2. Dos hombres son de la misma nación si y sólo si se reconocen como pertenecientes a la misma nación. En otras palabras, las naciones hacen al hombre; las naciones son los constructos de las convicciones, fidelidades y solidaridades de los hombres; una simple categoría de individuos (por ejemplo, los ocupantes de un territorio determinado o los hablantes de un lenguaje dado) llega a ser una nación si y cuando los miembros de la categoría se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de su común calidad de miembros.

Desde otra posición Benedict Anderson, basándose en concepciones antropológicas e históricas, propone definir a la nación como:

"Una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aún los miembros de la nación

más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión"<sup>2</sup>.

La nación también se imagina limitada porque aún la mayor de ellas —la República Popular China— que alberga más de mil millones de seres reconoce la finitud de sus fronteras aunque las considere elásticas. Hoy día ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad, como en otros tiempos los cristianos llegaron a concebir la idea de un *planeta totalmente cristiano* (Anderson, 1993:25).

Finalmente la nación también se *imagina* soberana y como comunidad. El primer concepto nació con la modernidad y se consolida con la ilustración y la revolución. Para Anderson, de alguna manera la garantía de la libertad así obtenida está dada por el estado soberano. En cuanto a su imaginación como comunidad, y esto a pesar de las situaciones de desigualdad que subsisten en cada caso, la nación parece concebirse siempre a partir de unos lazos profundos de unión horizontal, según el autor, esta fraternidad es la que habría permitido que tantos millones de personas han muerto por unas imaginaciones en apariencia tan limitadas.

A partir de la consideración de estas discusiones teóricas que se refieren al problema de la formación de la nación, nos parece interesante rescatar el concepto de *comunidad imaginada* propuesto por Anderson, a efectos de compararlo con el de *ficciones orientadoras* que, para el caso argentino, desarrollara Nichollas Shunway (1993)<sup>3</sup>. En ese trabajo el autor y

2. Ernest Renan se refirió a esta imagen cuando escribió: " Or l'essence d'une nation est que tous aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien de choses", Renan. Ouvres Completes, citado por Anderson op.cit.. También, sobre este tema, O.Ozlack (1982), La organización del estado nacional argentino, Sudamericana, Bs.As.

3. En realidad el concepto de ficciones orientadoras es tomado por el autor del sociólogo Edmund P. Morgan (1988), *Inventing the People*, Norton, N.York, p.13, quien afirma que: "las ficciones orientadoras de las naciones no pueden

desde su punto de vista, intenta explicar cuales han sido las ideas rectoras que permitieron la organización definitiva del estado nacional en la Argentina.

Comienza preguntándose Shumway que ha pasado con la Argentina, que de nación comparable por su desarrollo a principios del siglo XX con los Estados Unidos, Canadá o Australia, haya entrado en los últimos sesenta años en un proceso de decadencia que no encuentra explicación razonable si se tienen en cuenta sus envidiables recursos naturales y humanos. Las explicaciones más publicitadas sobre este fenómeno achacan tal retroceso a un sinnúmero de problemas entre los cuales suelen citarse: la existencia de una clase alta irresponsable, la persistencia de demagogos mesiánicos, una muy influyente jerarquía católica reaccionaria, militares a veces sedientos de poder, otras veces utilizados por quienes también están "sedientos de poder", las subversiones de izquierda, la ominosa presencia de las multinacionales o la intromisión de los imperialismos (Gran Bretaña o los Estados Unidos).

El planteo de Shumway se basa en que las explicaciones sociales, económicas y políticas que intentan iluminar la singularidad del caso argentino, se omite generalmente la consideración de "*la peculiar mentalidad divisoria creada por los intelectuales del país en el siglo XIX, en la que se enmarcó la primera idea de la Argentina*" (p.12). Desde su punto de vista este legado ideológico es en algún sentido una mitología de la exclusión antes que una idea nacional unificadora. A los efectos de desarrollar esta idea, propone partir desde lo que él denomina *ficciones orientadoras* y que serían las partes constitutivas de esta mitología.

Como ya se indica en la cita al pie, el concepto de este particular tipo de ficciones pertenece a Morgan, el cual las enuncia de la manera que sigue:

---

ser probadas, y en realidad suelen ser creaciones tan artificiales como las ficciones literarias...."

"El éxito de la tarea de gobierno. exige la aceptación de ficciones, exige la suspensión voluntaria de la incredulidad, exige que creamos que el Emperador está vestido aunque no lo esté. Para gobernar hay que hacer creer, hacer creer que no puede equivocarse, o que la voz del pueblo es la voz de Dios, Hacer creer que el pueblo tiene una voz o hacer creer que los representantes del pueblo son el pueblo. Hacer creer que todos los hombres son iguales o que no lo son..."

El tema al cual recurre Morgan para iluminar este concepto es el de la *representación*, para definirla analiza el sistema federal de los Estados Unidos que, tal cual ha quedado fijado en las tres ramas de gobierno, no es en el sentido pleno el "*gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo*". Desde su punto de vista, las pruebas visibles le sugieren que el gobierno norteamericano es, en el mejor de los casos, el gobierno por intereses especiales que no representarían a nadie más que así mismos. Sin embargo, la ficción orientadora del gobierno representativo es a la vez necesaria y positiva: es necesaria porque la creencia de que el gobierno representa nuestros intereses mueve a los ciudadanos norteamericanos a cumplir con las leyes con un mínimo de coerción, es positiva porque nada promueve tanto la reforma como el esfuerzo para que la realidad coincida con la ficción orientadora de la representación (Morgan, en Shumway: 14).

Concluye Shumway que otras de las ficciones orientadoras que apuntalan los sentimientos norteamericanos de nacionalidad y objetivos comunes, son los destinos manifiesto, el crisol de razas y el "*American Way of Life*", todos ellos, aunque no mencionados en los documentos oficiales, han contribuido tanto como el "*gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo*" en la consolidación de un sentimiento colectivo de identidad, objetivos y comunidad en los Estados Unidos (Shumway: 14).

Desde el punto de vista considerado aquí, la idea de la preexistencia de la nación que tiñe el capítulo inicial del Belgrano de Mitre, puede vincularse con la idea de *comunidad imaginada* en Anderson, o la de *ficciones orientadoras* de Morgan-Shumway.

Es más, un puente de unión podría encontrarse en el concepto de representación<sup>4</sup>, el cual supone fundamentalmente para el caso de la utilización de la historia como materia de enseñanza, la capacidad de construir y consolidar esas imágenes de la nación por medio de una simbología que permite eternizar su traslado.

En lo referido a Bartolomé Mitre, su quehacer de historiador aparece estrechamente vinculado a su propuesta de organización del Estado Nacional. Ciertamente podría afirmarse que ambos conformarían un mismo proyecto, este supuesto encuentra su afirmación en historiadores actuales como Halperín Donghi (1996:69), para quien Mitre significó en la historia de la historiografía argentina el tránsito de la crónica facciosa a la historia rigurosa, proponiendo cambiar lo que había sido hasta ese momento confrontación de ideologías, por "*una majestuosa presencia central: la nación la cual es elevada por Mitre a protagonista única del proceso histórico*". Otro historiador actual, Botana (1991:40), propone que quizá el diálogo con sus contemporáneos (se está refiriendo a las lecturas que Mitre ha hecho de historiadores como Mignet, Villemain y también Michelet), fue forjando su convencimiento de que el objetivo del historiador es narrar el desarrollo de la libertad a partir de su confrontación con la igualdad. Aquí Botana observa dos aportes fundamentales al acervo mitrista. Por un lado la visión de Michelet: que concibe a la revolución de 1789 como partera de la libertad y de la igualdad, mientras que por el otro, la visión de Mignet, postulando un determinismo según el cual la revolución culminaba un proceso histórico basado en una línea de progreso cuyo punto de partida se encontraba en el pasado.

Ya desde las primeras líneas de la Historia de Belgrano (1887), para Mitre queda muy claro que la meta de la sociedad rioplatense devenida a partir de la revolución en las Provincias Unidas, es la de constituirse en república democrática. Cuyos antecedentes los busca en la singular

4. Para un análisis del problema Roger Chartier (1992), especialmente el capítulo 2, p.56 y subsiguientes.

composición de esa sociedad, tan diferentes de las fundadas por España en el resto de América. Esto es así debido a la trama de las relaciones sociales que se constituyen en el espacio rioplatense, signadas por un igualitarismo espontáneo y natural, a consecuencia del desafío que provoca una geografía exenta de metales preciosos, y que solo podrá ser transformada a partir del duro trabajo de quienes han aceptado habitarla.

Esta diferencia que el autor "descubre" en la génesis de las sociedades fundadas por España en América es clarificada cuando afirma que:

"La colonización peruana y argentina de los primeros tiempos, aunque impulsada por los mismos móviles, diferían esencialmente una de la otra, así en sus organismos como en sus medios y fines inmediatos. La peruana, lo mismo que la de Méjico, implantada en un imperio conquistado y explotando el trabajo de una raza dominada, se imponía como el feudalismo europeo, distribuía entre los conquistadores el territorio y sus habitantes, teniendo exclusivamente en su mira la explotación de los metales preciosos". (p.21)

Acto seguido resalta la singularidad de la colonización del Río de la Plata, que se habría caracterizado *por ser la única de América del Sur que no debió su establecimiento, su formación y su desarrollo gradual, al aliciente de los metales preciosos, aún cuando este fuera el incentivo que la atraía* (p.22). Acto seguido, Mitre explica las peculiaridades propias de esta colonización y su capacidad para superar el desafío que le presenta un espacio que a priori parecía condenarla

"A perecer o a vegetar en la oscuridad y en la miseria, si no hubiera encerrado en sus propios elementos un principio de vida fecundo y de progreso, producto de la combinación de los de los hombres y de las cosas y resultado lógico de las leyes naturales como va a verse". (p.22)

La visión del pasado que de esta manera se va plasmando encuentra apoyo en otras ideas originales que intentan explicar la singularidad, y de alguna manera la predestinación de esta sociabilidad, que tiene como

norte la constitución de una nueva nación. Los fundamentos para esa hipótesis son ubicados a partir de la segunda fundación de Buenos Aires:

“Garay dilatando metódicamente la ocupación del país, complementado la ley agraria de la Colonia y fundando la riqueza pastoril, consolida la obra de Irala, y dejó por herencia a la posteridad la ciudad de Buenos Aires, la Alejandría de Sud América, reedificada por 60 soldados, con lo que aseguró la organización del futuro Virreinato del Río de la Plata, dentro del cual debía constituirse más tarde la nación argentina, independiente, libre y rica”. (p.29)<sup>5</sup>

Todo un contenido ideológico parece construirse a partir de este último párrafo. En efecto, Mitre al analizar unas páginas antes la naturaleza de la conquista española en América, distingue entre “conquistador” y “colonizador”. Esta última categoría sólo habría sido alcanzada por Valdivia en Chile y Martínez de Irala y Juan de Garay en el Río de la Plata, que a pesar de ser “*fundadores de las más oscuras y pobres colonias del nuevo mundo*”, contaron con el apoyo de:

“Los primitivos pobladores (españoles) del Río de la Plata que sin ser menos ávidos y menos toscos por lo general, que los hombres de su época y la masa del país al que pertenecían, fue más bien que aventureros, verdaderos inmigrantes reclutados en las clases y en los lugares más adelantados de la España”. (p.26)

Reafirmando lo anterior, en las páginas siguientes se asiste al énfasis en diferenciar la colonización proveniente del Atlántico y la del Perú. La

5. Mitre fundamenta su argumentación recurriendo a sendos documentos, el primero, un Auto Proveído de Garay (1580), en el cual se lee que: “*La población del Puerto de Santa María de Buenos Aires, tan necesaria y conveniente para el bien de esta Gobernación y del Tucumán*”. El segundo, una Carta al Rey también de 1580 en la cual Alonso de Vera corrobora las afirmaciones del Adelantado..... “*La población que de nuevo se hace por mandado de S.M. en este puerto que agora [sic] se puebla de Buenos Aires, será una plaza la más importante que se habrá poblado en Indias.....*”

primera, pese al desacierto en la elección de algunos lugares de asentamiento:

“Ella obedecerá empero a un plan preconcebido, que tenía en vista, la producción, el comercio y la población. No así la colonización mediterránea del país, proveniente de la corriente del Perú, la cual, teniendo siempre pendiente ser modelo, marchaba tras las huellas de la antigua civilización quichua(... Así las dos colonizaciones, tenían una constitución distinta, siendo la consecuencia más notable de esto la desigual distribución del progreso”. (p.30)

Otro de los elementos importantes que esta visión de la historia nacional propone, es el de la singularidad de la “*sociabilidad rioplatense*” fundada en la hipotética fusión de razas que la constituiría y que, seguramente, contribuyó a forjar el mito de unas armoniosas relaciones en la sociedad colonial, imagen tan recurrentemente reproducida por la historiografía escolar y funcional a su vez a la idea de la construcción de una nación. El párrafo que seguidamente se transcribe corroboraría lo afirmado:

Tres razas concurren desde entonces al género físico y moral de la Sociabilidad del Plata: la europea o caucásica como parte activa, la indígena o americana como auxiliar y la etiópica como complemento. De su fusión, resultó este tipo original en que la sangre europea ha prevalecido por su superioridad, regenerándose constantemente por la inmigración, y a cuyo lado ha crecido mejorándose esa otra raza mixta del negro y del blanco, que se ha asimilado las cualidades físicas y morales de la raza superior. (p.43)<sup>6</sup>

Otro de los elementos significativos es el de carácter de inevitable que adquiere en la argumentación mitrista la preexistencia de la nación y su consolidación definitiva. Según Botana (op.cit: 40), Mitre

6. Mitre señala como eslabón muy importante en la constitución de la “*Sociabilidad del Plata*” el primer Asiento de Negros (1595-1596), sus documentos de consulta son *Veitia Linaje, Norte de la Contratación de las Indias, lib. I cap.XXXII, números 11,12,13 y 14*, también Félix de Azara, *Voyages*, tomo II, p.269.



admite que la revolución de independencia es inevitable, reconociendo que esta necesidad estaba felizmente determinada por el punto de partida de la igualdad situado en el pasado colonial<sup>7</sup>. Esta igualdad estaría estrechamente vinculada a las características de la colonización atlántica que gracias a una opresión significativamente menor - que limitaba la opresión del hombre por el hombre - devenía en una realidad donde “no había ni pobres ni ricos, siendo todos más o menos pobres, resulta de todo esto una especie de igualdad o de equilibrio social, que entrañaba desde muy temprano los gérmenes de una sociedad libre en el sentido de la espontaneidad humana”. (p. 23)

Otra categoría utilizada frecuentemente es la de democracia, que para el autor forma parte de la naturaleza de la sociabilidad del Plata. En el capítulo introductorio de la *Historia de Belgrano*, el término adquiere relevancia tanto para definir las características de las relaciones sociales de esas primitivas, Kumasi-selváticas comunidades coloniales, como cuando producidos los hechos que provocan la caída del Directorio en el año XX, se inaugura una democracia *genial*, que si bien es *embrionaria y anárquica*, deberá redimirse cuando la libertad política y la instalación definitiva del estado se consumen. Desde el punto de vista de Botana (p.44), para demostrar tal tesis Mitre propondrá una historia de la libertad cuyos aciertos y errores estarán siempre entre nosotros ligados a la historia de la igualdad.

En cambio para el otro “fundador” de la historiografía nacional —nos referimos a Vicente Fidel López— el problema central es el de la libertad política y como construirla; es muy claro para él que la misma mal podría haberse realizado en el ámbito de la sociedad colonial, agravado a su vez por el desencadenamiento vertiginoso de los acontecimientos que como la obligada militarización de la sociedad porteña ante las invasiones inglesas y los acontecimientos revolucionarios de 1810, impidieron sedimentar las bases de una hipotética libertad política:

7. Para una discusión más completa sobre el tema de la inevitabilidad en la historia, E. Gallo, (1992).

“La Junta de Gobierno que Buenos Aires eligió el mismo día que destituyó a su virrey, nació bajo las condiciones fatales que pesan siempre sobre los poderes revolucionarios. Tenía ante todo que defenderse; y para defenderse, era menester echar mano a las armas. Forzada así por los sucesos a convertirse en un poder militar agresivo, tuvo que ser un poder despótico al mismo tiempo que un poder de opinión popular. Y así fue que delante de su influjo prepotente y absoluto, hubieron de caer, por el momento, todas las garantías del antiguo régimen, y con ellas se fueron todas las formas que atemperaban el poder público, para no dejar más autoridad en pie que la que debía encabezar y armar el movimiento del país” (Prefacio: XXIII).

López observa el desarrollo de setenta años de historia que para su concepción es el despliegue de una drama sin solución de continuidad, donde la Revolución de Mayo cumple con el rol de darnos una “*patria independiente*”. Sin embargo, y he aquí lo dramático, esta no ha contado con el tiempo ni los medios para construir una organización libre y representativa que sustituya a

“... aquel otro organismo, solemne por los años, templado por la sensatez administrativa de tres siglos que ella ha demolido”. (Prefacio: XXIII.).

El dilema del historiador es entonces: ¿hay alguna posibilidad de que esta sociedad recupere la mentada sensatez? o, planteado en otras palabras: ¿podría la experiencia histórica suministrar los ejemplos necesarios que permitiesen superar ese vacío de legitimidad? Desde su perspectiva, Mitre había arribado a un aparente puerto seguro, situación que le permitía postular que esa simbiosis entre la revolución y la formación social y cultural proveniente del orden colonial, luego de transitar por un largo y azaroso camino había podido legitimarse a partir del pacto constitucional.

Desde la perspectiva de López la visión no sólo es mucha más crítica, sino que también está teñida de pesimismo. Por eso en el *Prefacio* propone a sus lectores la preocupación por el recurrente fracaso institucional

que parece ser la materia prima de los diez volúmenes de su historia. El drama entonces se desarrollará a partir de los gobiernos de la década posterior a 1810 y de la experiencia que vive Buenos Aires al asumir su autonomía en 1820 cuando:

“Resurgió de entre sus mismos contrastes el partido organizador y casi nobiliario de la burguesía decente que había hecho la Revolución de 1810, y que no habiendo podido dar un gobierno representativo a la nación, se concentraba ahora en la tarea de fundarlo y organizarlo en la provincia particular en donde había recobrado su imperio. (Prefacio: XXVIII)

Sin embargo - previene López- “*la organización era viciosa debido a la incapacidad de esas oligarquías liberales*” (Prefacio: XXXI), los elementos constitutivos de esa incapacidad eran atribuidos por el historiador a las falencias de un poder ejecutivo en el ejercicio de sus responsabilidades, la ausencia de una opinión pública y un poder legislativo poco activo. Por tales motivos habríase engendrado a partir de los primeros años de la independencia, un personalismo caudillista o los *gobiernos electores*, que designaban a sus propios sucesores.

A partir de esta concepción de la historia, donde la experiencia del presente colorea fuertemente la explicación del pasado (Botana, 1991: 84), es comprensible que el historiador intente legislar para el porvenir en esa Argentina de fines de la década del 80' que con tanta incertidumbre se muestra ante sus ojos:

“Algún día - profetiza López- la verdad entrará en los espíritus por la influencia de los hechos: será indispensable entonces curar el mal en su origen; los ojos del país lo verán en toda su deformidad, y emplearán el único remedio que tiene: el ministerio parlamentario, o el Consejo de Estado constitucional”. (Tomo V: XXXV).

La imagen que, pese a sus diferencias tanto Mitre como López habían plasmado del pasado, la constituía la idea de la nación argentina surgida y fundada a partir de la acción revolucionaria, la cual podía convertirse en un sustento ideal para una enseñanza de la historia principalmente

dedicada a enaltecer a un estado de reciente formación. Precisamente los textos escolares tributarios de estas dos cosmovisiones, transmitieron con una fidelidad casi exenta de matices, la visión mitrista del origen de la nación y el optimismo sobre el éxito de la “sociabilidad argentina”, ubicado en el futuro y no ya en el pasado. Sin embargo, esa transposición didáctica no se realizó con la densidad erudita del discurso de Mitre sino a través del grandilocuente y adjetivado de López que, seguramente era percibido como el más adecuado para los objetivos de la “*educación patriótica*”.

Esta visión de la historia tuvo privilegiada vigencia en el campo de la enseñanza mucho más allá de los tiempos fundadores. Puede decirse que recién a partir de la segunda mitad del siglo XX y como consecuencia de la renovación de la historiografía en el ámbito académico, la mencionada problemática fue cuestionada y rebatida o tal vez dejada de lado a partir de una renovación conceptual y metodológica. Sin embargo autores como, por citar entre los más conocidos a Perry Anderson y el ya citado Ernest Gellner, volvieron a discutir la cuestión. También es importante consignar que Eric Hobsbawm propuso en distintos trabajos reemplazar el concepto del carácter genético de las nacionalidades por otra visión que plantea la alternativa de lo artificial de esa construcción<sup>8</sup>.

En lo que respecta al nivel nacional, y ante la imposibilidad de extendernos en el análisis, merecen especial mención los trabajos de Tulio Halperín Donghi, José Carlos Chiaramonte y el ya citado de Oscar Ozlack. Resumiendo y a partir de los puntos de vista enumerados, tanto desde la teoría política como desde la historia, tienden a proponerse hoy

8. Las obras en que el citado historiador británico trata el tema son, entre otras: *La era del capitalismo*, Barcelona, Guadarrama, 1977, vol.1, cap. 5. *Nations and Nationalisms since 1780*, Cambridge, 1990. *The Invention of Tradition*, Cambridge, 1983. Dentro de esta línea de análisis también resulta muy importante la obra ya citada de Ernest Gellner, Madrid, Alianza Editorial. En cuanto a Perry Anderson: *El estado absolutista*

en ella, que la nacionalidad no precedería al estado nacional sino que sería una invención o, si se quiere, una construcción paralela.

Volviendo al artículo de Halperin Donghi, disparador del trabajo que presentamos, el autor subraya que en *Ciudades, Provincias, Estados*, Chiaramonte confirma su tesis sobre el anacronismo de atribuir “*el origen de la nación y de la nacionalidad argentinas*” a los hechos revolucionarios verdad de naturaleza casi dogmática planteada por las historiografías oficiales de las “*naciones sucesoras*”, agregando a las conclusiones a las que había arribado en trabajos anteriores sobre la inexistencia de una burguesía con poder de alcance nacional, nuevos argumentos provenientes de la historia y el derecho constitucional. Decisión que -según Halperin Donghi- “*no estoy seguro que debemos celebrar*” ya que tales contenidos obligadamente específicos, proponen un desglose “*del contexto histórico en cuyo marco han entrado en circulación cuanto de las posteriores transformaciones de ese contexto*”. (p. 154)

Respecto de *Civilité et politique* de Pilar González Bernaldo, Halperin subraya que- aunque apartándose sólo parcialmente de las conclusiones de Chiaramonte- la autora enfatiza que si bien sería un anacronismo proyectar hacia el pasado la categoría de Nación que la Argentina sólo alcanzaría realmente en la segunda mitad del XIX:

“el no encontrar hacia comienzos del siglo un nacionalismo del tipo del de fines no le parece ser prueba suficiente de la inexistencia de una representación nacional de la comunidad e incluso de un discurso de la nación”. (p.158)

Finalmente Halperin Donghi concluye: “*Al llegar aquí, el lector habrá quizá comenzado a temer que las discusiones a que incitan estas dos obras tan ricas en sugerencias estén destinadas a avanzar hasta el infinito por los innumerables caminos que esas sugerencias nos invitan a recorrer...*” En otras palabras, el viejo tema de la génesis de la nación, considerado central por la historiografía liberal nacionalista, cobraría nuevamente vigencia, eso sí, recorriendo nuevos senderos, enriquecido con otros atavíos y seguramente orientado hacia otros horizontes.

### “Los orígenes de la nación” y los nuevos manuales.

Como escribíamos al inicio, el contenido de *Los orígenes de la nación argentina*, un tema que retorna obró en nosotros como acicate para verificar que lugar se asigna a estas categorías conceptuales en los nuevos manuales dedicados a la enseñanza de la historia argentina, en el Nivel Polimodal. A los efectos de esta indagación, realizamos una selección de los cinco manuales de mayor uso en el nivel mencionado en los distritos bonaerense de Tandil y Mar del Plata, contamos para ello con la información que nos brindaron docentes y bibliotecarios con lugar de trabajo en los distritos indicados, a los que mucho agradecemos su desinteresada colaboración.

En primer término, consideramos el manual perteneciente a la editorial A.Z. coordinado por el profesor Felipe Pigna y autoría de Marta Dino, Carlos Mora, Julio Bulacio y Guillermo Cao, el número de páginas es de 367.

La periodización utilizada es planteada a través del título: “*Antes de Mayo hasta la Sociedad de los tiempos de Menem*” La lectura del índice nos permite realizar un balance “espacial” de los contenidos dedicados a los siglos XIX y XX: desde las páginas 12 hasta la 97 al primero, mientras que desde la 98 a la 358 al citado en segundo término. Esta situación caracterizará - con algún matiz- a los manuales aquí considerados, recordemos que el énfasis en la contemporaneidad será una de las premisas de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) tanto en la EGB como en el nivel Polimodal. El trabajo ofrece en las dos últimas páginas un listado donde se indica una amplia y caracterizada bibliografía que privilegia los contenidos dedicados al siglo XX.

Respecto de nuestro objeto de análisis el texto prioriza el concepto de la organización del estado nacional como un proceso de construcción gradual. En el capítulo 1° se realiza una somera revista sobre el problema bajo el título de: *Disputas por la organización del Estado* haciendo hincapié en el surgimiento de “los nuevos modos de producción”, el proyecto unitario y la Confederación Rosista. Se subraya como importante la ac-

tuación del “grupo rivadaviano” al que se define como único proyecto consistente para la organización del nuevo estado, rescatando la clásica idea de Bagú (1965).

En cuanto al *origen de la nación y de la identidad nacional*, para los autores del manual ellas serían sólo categorías desarrolladas por la Generación 37' y sus epígonos para quienes estarían ya explícitas en el proceso revolucionario de Mayo. Por el contrario para Felipe Pigna y su equipo, la construcción del estado y de la nación es un proceso gradual que culmina en el período 1860-1880, desarrollado por los autores en el segundo capítulo tomando como referencia los trabajos de Chiaramonte y Ozlack.

Luciano de Privittillo, Lucas J. Luchillo, Alejandro Cattaruzza, Gustavo L. Paz y Claudia Rodríguez, son los responsables del manual editado por Santillana. En el mencionado texto, los contenidos referidos al siglo XIX ocupan el espacio comprendido entre la página 1 y 78, mientras que los del siglo XX abarcan desde la 79 a la 301. En el final se ofrece una exhaustiva y actualizada bibliografía dedicada a la orientación y ampliación temática de los docentes que utilicen el material.

En el capítulo 1, bajo el título de *“Pensar la Historia: el nombre de la Argentina”*, con cierta amplitud se aborda los problemas del origen de la nación, los conceptos de *estado, nación, patria* y su evolución a través del tiempo, los aportes del romanticismo, la polémica entre Mitre y López, la Nueva Escuela Histórica, el Revisionismo, como así también las contribuciones que sobre el tema ofrecen la nueva historia política y social.

La bibliografía a la que refiere el capítulo, propone citas de autores como J.C. Chiaramonte, François Xavier Guerra, Pierre Norá o Ángel Rosenblat<sup>9</sup>. Si bien en el texto se plantea la constitución del Estado y la

9. Ángel Rosenblat publicó en la década del 60' un singular trabajo titulado *El nombre de la Argentina* (EUDEBA, BS.AS) donde se rastrea la evolución

Nación como un proceso constructivo, es sumamente interesante la presentación de un debate sobre la evolución historiográfica de las mencionadas categorías, la percepción de las mismas por parte de los actores involucrados en los sucesos, el análisis que realizan los autores a partir de los testimonios trabajados, situación que conforma una propuesta no usual para la enseñanza de la disciplina en este nivel.

Bajo la responsabilidad de E. Cristina Revis y María Felisa Winter, la editorial Kapelusz formaliza su propuesta para la enseñanza de la historia argentina en el segundo año del Polimodal. El trabajo se estructura en nueve unidades que a su vez se subdividen en capítulos ( cinco por cada unidad. Si bien el número de unidades privilegia el siglo XX, la distribución del número total de páginas es más equilibrado que en los manuales anteriormente analizados, ya que de un total de 538 páginas: 287 se dedican al siglo XIX y 249 al siglo XX.

Respecto de los temas que nos preocupan en el presente trabajo, en la unidad 1 *“La Patria Criolla”*, puede leerse que:

“La revolución implicó cambios culturales. El más importante fue el surgimiento de la nacionalidad emergente del pasado hispano- indio con el cual se enfrentaba y al que creía necesario transformar (...) los americanos que tomaron la conducción del movimiento buscaron difundir los ideales revolucionarios y afirmar lo criollo frente a lo hispano. Para alcanzar estos fines recurrieron a distintos medios: la prensa, la educación, la prédica, la literatura y el arte”. (p.85)

Acto seguido definen y diferencian *nación y nacionalidad*, para pasar a afirmar que:

---

del nombre de nuestro país desde su aparición en las consideradas primeras obras de nuestra literatura debidas a Martín del Barco Centenera y Ruiz Díaz de Guzmán y la fijación del gentilicio *argentino* o *argentinos* por la *poesía patriótica* emergente durante la Revolución de Independencia.

“Nuestra nacionalidad comenzó a forjarse en el período hispano: las Invasiones Inglesas y la Revolución señalaron una nueva etapa en la evolución de la nacionalidad: La Patria Criolla. Simultáneamente surgió una voluntad política de independencia frente a lo hispano y el proyecto de una organización jurídico política propia, es decir constituir un Estado”. (p.86).

Finalmente en la conclusión se señala que:

“El período revolucionario inició una nueva etapa en la formación de nuestra identidad cultural, que se caracterizó por la ruptura con lo español y la búsqueda de una nacionalidad (...) se perciben dos líneas en la búsqueda de la nueva identidad: la que afirma lo americano sin desestimar la tradición hispánica y la que se acerca a las tradiciones culturales europeas, la primera predomina en el interior, la segunda en Buenos Aires. Las fuentes que proveen estos contenidos son las letras, las artes plásticas, el periodismo y la educación”. (p.94).

Según las autoras, la revolución marcó el comienzo e inició el camino hacia una nueva confirmación de la nacionalidad que sería continuada por las futuras generaciones. Puede advertirse aquí una conciliación entre la concepción clásica de la génesis de la nación y de la nacionalidad, como emergentes del proceso revolucionario pero reconociendo sus elementos primigenios en la particular constitución de la *sociabilidad* fundada por España en el Río de la Plata (Mitre) y las discusiones más actuales que definen a estos procesos como construidos a partir del devenir de las generaciones.

El manual producido por la tradicional Editorial Estrada fue coordinado por Raúl Fradkin, teniendo como autores a: María Elena Barral, María Elida Blasco, Beatriz Bragosi, Rodolfo E. González, Silvia M. Ratto y Jorge Saab. El trabajo se divide en cinco bloques y veintidós capítulos, siendo sus ejes la economía, la sociedad, la política y en menor medida lo cultural. Como en casi todos los materiales analizados se ha enfatizado la extensión de los contenidos correspondientes al siglo XX.

En el capítulo segundo: “Crisis y Revolución en el Río de la Plata 1806-1820”, se recurre a una explicación causal del proceso revolucionario a través de la descripción de los hechos más significativos, haciendo hincapié, por ejemplo, en que:

“La Junta de Gobierno que se constituiría como gobierno provisional para resguardar los derechos de Fernando VII, sin embargo progresivamente las manifestaciones de adhesión al monarca español fueron disminuyendo y la idea de independencia se constituyó en un objetivo cada vez más explícito”. (p.27)

Cuando se describen los aspectos culturales y los cambios que se producen en la sociedad contemporánea de la revolución, se hacen alusiones a conceptos tales como, ciudadano, soberanía y al de *una nueva y gloriosa nación* en la canción patria de 1813. Los mencionados conceptos son atribuidos por los autores a que: “El naciente estado necesitaba su propio fundamento” la misma situación es vinculada en el texto con la institución de las *Fiestas Mayas* a partir de 1811 como la nueva aunque efímera modificación del calendario: *así 1810 se convirtió en el año 1 de la libertad y 1816 en el año 1 de la independencia*. (p.55)

Las ideas que fundamentan la organización del Estado Nacional son abordadas en el capítulo 6° en las páginas 74 a 87, caracterizando al proceso como una instancia gradual y constructiva.

La editorial AIQUE, con la autoría de M.E. Alonso y E.C. Vázquez, ofrece su manual estructurado en cinco partes y diez capítulos con un total de 351 páginas (57 dedicadas al siglo XIX y el resto al XX). La periodización abarca desde “La organización del Estado Nacional Argentino (1852-1880) hasta “El restablecimiento de la Democracia política y el ajuste económico Neo-Liberal”. Respecto a los temas que han sido preocupaciones del presente trabajo, puede leerse en las primeras líneas del capítulo 1 que:

“Entre 1810 y 1853 las Provincias Unidas del Río de la Plata fueron un conjunto de entidades políticas soberanas que en distintas

oportunidades, a través de pactos, manifestaron una voluntad de sancionar una constitución nacional y de organizar un estado centralizado (...). Sin embargo ni esos gobiernos ni esas constituciones fueron reconocidas por los grupos que en cada provincia ejercían la autoridad y se consideraban depositarios de la soberanía de los pueblos. Durante la primera mitad del siglo XIX, la inexistencia de un estado centralizado en las Provincias Unidas estuvo vinculada a la imposibilidad de la constitución de un grupo social con poder económico y político suficiente para imponer su autoridad sobre el conjunto de los habitantes del territorio y exigir su obediencia". (p.14)

Se ve claramente en la segunda parte del texto reproducido, la adhesión a la tesis de Chiaramonte, mientras que en el resto del capítulo, referido a la organización del estado, la orientación seguida es la planteada por Oscar Ozlack, en cuanto a que la condición de "estabilidad" es alcanzada a partir de la construcción de un proceso que deviene en el ejercicio pleno de la soberanía sobre un territorio determinado y el monopolio de la autoridad y la coerción social, fundados en una creación simbólica que de razón de ser al nuevo estado. Por otra parte una marcada diferencia entre el manual de AIQUE y los anteriormente considerados, lo constituye el haber obviado un capítulo introductorio referidos a los contenidos correspondientes al período de la "Revolución de Independencia", a nuestro criterio indispensable para comprender la construcción y organización "tardía" del estado nacional.

La situación indicada podría deberse a dos cuestiones que, de todas maneras, se vinculan estrechamente: por una lado la propuesta se ceñiría a lo indicado por el diseño curricular original, es decir, la periodización de la historia argentina para el segundo año del Polimodal propone como punto de partida la década de 1850/ 60 y el final del siglo XX. La segunda parte de nuestra hipótesis conjetura que los editores del texto han apostado a la calidad de los saberes previos de los alumnos. Sin embargo, es menester reconocer la sugestiva riqueza de información con la que se abordan los contenidos referidos al siglo XX —fundamen-

almente su segunda parte, apoyados en una bibliografía para el profesor de inusitada calidad y variedad.

### Conclusiones

Al arribar a este punto de nuestra contribución, cabría remarcar una vez más lo acotado de nuestro análisis- sólo circunscrito a los libros de texto- y lo limitado del espacio abarcado. No obstante las mencionadas prevenciones, podemos concluir provisoriamente que el conjunto de los materiales explorados suscribe las tesis más actuales sobre la organización de los modernos estados nacionales. Para los manuales que hemos considerado " *el origen de la nación argentina*" y la " *génesis de su nacionalidad*", ya no habita como quería Mitre y su larga lista de seguidores " *en la sociabilidad distinta que la España había fundado en la región del Plata*" (Mitre, 1927) sino en un proceso gradual de naturaleza constructiva, dicho esto sin perjuicio de reconocer la diferencia de matices con que los textos explorados abordan el problema, por ejemplo el texto de A- Z privilegia los conceptos económicos y sociales, mientras que el de Estrada utiliza categorías conceptuales más afines con la ciencia política, llegando a insinuar que en los primeros tiempos revolucionarios " *afloró una incipiente identidad nacional*". El único de los manuales analizados que recupera abiertamente los términos de estado, nación, patria y discute la génesis del nombre de " *argentina*" es el de Santillana, aunque su intención no es la búsqueda de los orígenes o de la identidad de la nación, sino plantear estas cuestiones desde el plano epistemológico.

Finalmente y recuperando lo que ya escribiéramos en otras oportunidades (Huarte, 2001, Cap.X) , respecto de la materia prima del nuevo diseño curricular y los nuevos manuales- nos referimos a los Contenidos Básicos Comunes- los cuales en sus expectativas de logros transcriben literalmente los conceptos del artículo 5° de La Ley Federal de Educación que plantea taxativamente: " *el fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales, de afianzamiento de la soberanía de la Nación y la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal...*", en los contenidos y textos analizados - salvo esporádicamente en alguno- no aparecen como incumbencia de su en-

señanza y, por lo tanto, no se hace alusión en ellos a lo que la ley define como *derechos, principios y criterios que deben sustentar los lineamientos de la política educativa*.

Seguramente deberíamos convenir con Halperín Donghi en que:

...la historia de la nación como sujeto colectivo que la historiografía liberal nacionalista había concebido como el necesario tema central para la historia nacional, y la que hoy renace como historia de una más entre las imaginadas comunidades, para decirlo en el lenguaje de Benedict Andersen, destinado a compartir un lugar en el imaginario colectivo con otras comunidades con las cuales mantienen relaciones más complejas que la simple rivalidad; es la gravitación del campo en que todas ellas establecen relaciones infinitamente ricas en matices y en posibilidades el que hace que el tema de la génesis de la nación que vuelva hoy a la atención de los historiadores se revela a la postre tan inaferrable como inagotable.

Discusión que desde nuestro punto de vista, no aparece en los materiales que hemos analizado

### Bibliografía

- Anderson, Benedict, (1993), *Comunidades imaginadas*, México, FCE.
- Botana, Natalio (1991), *La libertad política y su historia*, Bs. As, Sudamericana.
- Chartier, Roger. (1992) *El Mundo Como Representación*, Barcelona, GEDISA.
- Chiaramonte, Juan Carlos, (1997), *Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina(1800-1846)*, Buenos Aires, Ariel, Volumen 1.
- Gallo, Ezequiel (1992), *Lo inevitable y lo accidental en la historia*, en Cornblit, O. (coord..) *Dilemas del conocimiento histórico*, Bs. As., Sudamericana.
- Gellner, Ernest (1991) *Naciones y nacionalismos*, Madrid, Alianza Editorial.

González Bernaldo de Quiroz, Pilar (1999), *Civilité et politique aux origines de la nation argentine*. Sociabilité a Buenos Aires, 1829-1862. Paris. Publications de la Sorbonne.

Halperin Donghi, Tulio, (1996), *Mitre y la formulación de una historia nacional para la Argentina*. En *ANUARIO* N°. 11. IEHS. UNCPBA. Tandil.

—(2001) *Los orígenes de la nación argentina, un tema que retorna*, en *Entre pasados*. Revista De Historia, Buenos Aires, Nro. 20/21.

Hobsbawm, Eric (1983), *The Invention of Tradition*. Cambridge. U. Press.

—(1990), *Nations and Nationalisms since 1780*. Cambridge U. Press.

—(1977), *La Era del Capitalismo*. Guadarrama, Barcelona.

Huarte, Gabriel (2001) *La Historia en los Contenidos Básicos Comunes en la Educación General Básica*, FLACSO, Buenos Aires, Tesis de Maestría inédita.

Lopez, Vicente Fidel, *Historia de la República Argentina*, Bs. As. Tomo 1, Prefacio.

Mitre, Bartolomé (1927), *La historia de Belgrano y de la independencia Argentina*, Librería La Facultad, Bs.As, Tomo I, Capítulo 1.

Ozlack, Oscar (1982), *La organización del estado nacional argentino*, Sudamericana, Bs.As.

Shunway, Nichollas (1993), *La invención de la Argentina. Historia de una idea*, EMECE, Bs.As.

### Libros de texto consultados

*La Argentina Contemporánea* (2000): Editorial A.Z. Buenos Aires.

*La Argentina. Una Historia para Pensar* (2001), Kapelusz, Buenos Aires.

*Desde la construcción del Mercado, el Estado y la Nación hasta nuestros días* (2001), Editorial Santillana, Buenos Aires.

*Historia de la Argentina: Siglos XVIII, XIX y XX* (2000), Editorial Estrada, Buenos Aires.

*Historia Argentina Contemporánea (1852-1999)* (2001), AIQUE, Buenos Aires.

## ¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Primera Parte)

Mirta Abdala; Cecilia Lo Russo y Alcira Trincheri<sup>1</sup>

### Planteo del tema

El presente trabajo forma parte de una pesquisa mayor realizada en el terreno de campo -San Carlos de Bariloche -Provincia de Río Negro-. Esta es la primera de tres partes, que versará sobre las necesidades del por qué y para qué de la temática en cuestión, la presentación del material teórico a utilizar para el enfoque del trabajo y el material empírico. También constan los contenidos de las entrevistas a docentes y directivos de escuela. Por último el relevamiento de los manuales de texto como uno de los recursos de contenidos más usuales en las aulas.

En la segunda parte a publicar, profundizaremos el marco teórico y el corpus empírico. En la tercera, la producción bibliográfica para docentes. La necesidad de emprender esta tarea, la signa nuestra lectura de la realidad, basándose en la "crisis del abordaje de la historia reciente", más la experiencia de trabajo con los docentes del nivel medio en relación con los profesores universitarios que tratan problemáticas de la historia actual.

### El por qué del tema.

Se nos ocurrió mirar el presente y detectar que la mayoría de los temas de hoy -conflictos políticos-étnicos y religiosos- que muestran a diario los periódicos y los *mass media*, están muy lejos culturalmente de América Latina, como el Asia Central, India, Pakistán o Medio Oriente.

---

1. Docentes de Historia del nivel medio de San Carlos de Bariloche. Docente e investigadora de Historia de la Universidad Nacional del Comahue.



### El para qué.

Nosotras como docentes de Historia, consideramos este trabajo como un doble aporte, por un lado, como referencia a la hora de ofrecer a nuestros colegas herramientas que le permitan una lectura crítica de su presente. Por otro e íntimamente vinculado con el aspecto anterior, colaborar con el desarrollo de sujetos respetuosos de las diferencias basadas en el principio de la igualdad del género humano.

### Planteo del problema.

Nos hemos propuesto analizar la relación contenido- historia- actual-docente- escuela- media y los manuales como soporte bibliográfico básico. Además, intentaremos resolver las dificultades de los docentes para abordar la historia actual en la escuela media, como los obstáculos como, la producción del material bibliográfico actualizado que ayude a superar la desmotivación de los adolescentes-adultos. Como así en admitir la historia vivirla y re-conocerla.

De ahí que, para nosotras, la globalización llegue a la sociedad en general para desdibujar la historia, sacar y borrar los bordes a los procesos históricos. Las medidas de ajustes neoliberales de los gobiernos regionales colaboran con la globalización, porque la aplicación de esas políticas hacen que se recorten la cantidad de horas del dictado de la asignatura historia, y por tanto se dan un mínimo de contenidos, que no alcanzan para presentar el presente.

### Los conceptos teóricos

Para poder abordar la historia de los países de culturas distintas de las occidentales, es necesario adoptar cierta metodología dentro de las ciencias sociales. Se puede demostrar con historiadores como Samir Amin, como se ve la historia a partir de la historiografía occidental, mediatizada por un velo eurocéntrico dominada por una sola visión que hasta hoy se ha constituido en la historia desde los que tienen poder, jugando con una ideología, precisamente la capitalista.

Continuando en la línea teórica de Samir Amin, definimos el *imperialismo* como una necesidad histórica del capitalismo. Dice el autor en contraposición con Lenin

“...el imperialismo no es una fase del capitalismo, de hecho no es ni siquiera la más avanzada, desde el principio, el imperialismo forma parte de la expansión capitalista. La conquista imperialista del planeta por parte de los europeos y sus retoños norteamericanos fue ejecutada en dos fases, y puede que este entrando en una tercera...” (Samir Amin, 2004).

Si aceptamos lo antes dicho, nos conduce a un replanteo de la periodización de la denominada Historia Moderna y Contemporánea, que marca como inicio de este período a la Revolución Industrial. Samir Amin parte de un movimiento más abarcativo de dicho proceso histórico, reconociendo en el mismo varias fases. La primera de esta empresa devastadora, dice Amin

“...se organizó a partir de la conquista de América, dentro del marco del sistema mercantilista de la Europa atlántica del momento. La segunda fase de devastación imperialista se basó en la revolución industrial y quedó manifestada en el control colonial ejercido sobre Asia y África...” (op.cit).

Los territorios coloniales quedaron integrados dentro del sistema administrativo de la potencia colonizadora. Según el tipo de administración política existen varias categorías que es preciso definir: *Colonias*, no tienen gobierno propio. Dependen directamente de la metrópoli, son resultado de la ocupación. Las mismas son muy valiosas desde el punto de vista económico y hace al prestigio de la gran potencia. *Protectorados*, en teoría subsisten y actúa un gobierno propio respetado por la metrópoli. Pero además se crea un gobierno paralelo que lo representa en el exterior. Apenas existió diferencia con las colonias. *Mandatos*, fueron una creación de la Sociedad de Naciones para administrar colonias de los países derrotados en la primera guerra mundial. En ellos aparece la noción de tutela internacional ejercida por un país colonizador.

Con relación a la actividad económica, el colonialismo mercantilista se basó en el gran comercio.

En la denominada época Moderna se distinguen dos tipos de colonias, *colonias de poblamiento* y *colonias de explotación*. En la primera una mayoría de población europea se impondrá a la minoría nativa como es el caso de los dominios ingleses en Canadá y Australia. Las colonias de explotación están sometidas a las estructuras económicas y administrativas de las metrópolis. La población nativa mayoritaria se encuentra sometida a la europea.

Entendemos la descolonización como el proceso que condujo a los pueblos del mal llamado "*tercer mundo*"<sup>2</sup> a conseguir su independencia formal de los dominadores coloniales. Asiáticos y africanos han preferido hablar en ocasiones de guerras de liberación dado que la concepción precedente lleva implícito el hecho que la iniciativa de dicho proceso fue tomado por las metrópolis. Éste proceso está relacionado con una creación artificial de las identidades nacionales, que implica la idea de los nuevos estados-nación<sup>3</sup>.

Para los historiadores docentes es muy necesario revisar la manera tal cual nos vienen dados los contenidos para la historia de América Latina, verifiquemos por ejemplo, si los africanos forman parte de nuestra historia, de qué manera aparecen en la historia, qué se rescata de ellos y en qué medida están internalizados en nuestras identidades nacionales y culturales. Como estamos seguras que el tratamiento no existe o es muy insuficiente, desarrollamos un apartado desde el enfoque de la problemática del "*otro*".

La reconstrucción de la historia de los negros en el espacio latinoamericano está "*oculto*", lo abordamos desde la interpretación de las diversas

2. Nominación originada en el economista norteamericano Alfred Sauvy.

3. El presente tema es abordado desde M.E. Chamberlain; (1997); La descolonización. La caída de los imperios europeos; Barcelona; Ariel.

prácticas "*racistas*" ejercidas a dicha población en el contexto de la sociedad local. Creemos que una de las mejores formas metodológicas para llegar a descubrir lo oculto de esa historia es la interpretación de las representaciones de la *identidad* porque permiten vincular al actor, el pasado y el futuro unido en una historia de vida, en el caso del individuo, y de una memoria colectiva en el caso de una etnia.

Re-pensando la historia colonial el patrón extranjero o criollo podía remover a cualquier africano de su comunidad, éste era convertido en el "*otro*":

"...La diferencia cultural es de gran importancia en la cuestión del otro. Desde tiempos inmemoriales, las personas se consideraban como 'un pueblo' y todo el resto como 'los otros'.-los griegos y los bárbaros, los judíos ...En Occidente, la distinción entre cristianos y ateos sirvió durante mucho tiempo como la principal frontera entre ellos y los otros..." (Nederveen Pieterse, 2000: 397).

Para la temática del otro es indispensable utilizar a Tzvetan Todorov:

"El conocimiento de los otros" cuando indaga acerca de "¿Se conoce alguna vez cosa que no sea uno mismo? ...¿cómo se comprende al otro? Este otro puede ser diferente a nosotros en el tiempo, y entonces su conocimiento compete a la historia; o en el espacio, y es el análisis comparado... [en forma de etnología...]; o simplemente en el plano existencial: el otro también es mi prójimo, mi vecino, un no-yo cualquiera. Diferencias específicas, pues, en cada caso, pero que, todas, ponen en marcha esta oposición, constitutiva del proceso hermenéutico, entre yo y el otro. ... yo prefiero ver, por mi parte, como las fases sucesivas de un solo y mismo acto, aunque este movimiento implique vueltas hacia atrás; o mejor, como acercamientos progresivos hacia un ideal inmutable..." (Todorov, 1993).

Los parámetros que toma Todorov para realizar el "*juicio sobre los otros*" son la xenofilia -exagerada simpatía por lo extranjero- con dos variantes: el "*malinchismo*" para designar la ciega adulación a los valores occidentales; y, el "*buen salvaje*", es decir, las culturas extranjeras que se admiran

precisamente por su primitivismo, retraso y su inferioridad tecnológica. Y por último, la xenofobia (Todorov, 1988).

No hay dudas que la concreción de las prácticas racistas se potencian con el colonialismo. Existe el racismo cuando se atribuyen características heredadas de personalidad o conducta a los individuos de una apariencia física particular. Se entiende a las diferencias raciales como aquellas físicas destacadas por los miembros de una comunidad o sociedad étnicamente significativas (Giddens, 1991). Más allá del plano ideológico dominante, hay que tener en cuenta la propia práctica política que implica la esclavitud<sup>4</sup> porque contenía en sus relaciones sociales la desigualdad y la dominación. La esclavitud era ejercer el poder total con el límite máximo del amo y el de total ausencia para el esclavo. A éste se le aliena en todo, se lo aísla genealógicamente, se lo aísla de su cultura, de la herencia de sus ancestros con la pérdida de los vínculos desde su nacimiento.

Aquellas cuestiones de europeos colonizadores, inventadas y creadas como la idea de *raza* y sus taxonomías, dejan en las sociedades un sustrato de tensión, estereotipos y prejuicios, que perviven y parecen ser el legado universal de los sistemas de esclavitud definidos como raciales. No hay que olvidar que estas construcciones sociales fueron utilizadas para establecer las relaciones de explotación<sup>5</sup> que los europeos impusie-

4. "...El primer ingreso de esclavos a Buenos Aires se produjo hacia 1585 cuando el Obispo de Tucumán, Francisco de Vitoria, obtuvo un permiso para importarlos del Brasil... La esclavitud fue asumida como actividad de comerciantes particulares en el marco del Reglamento de Libre Comercio de Negros de 1789..."; Liliana Crespi: "EL Comercio de Esclavos en el Río de la Plata. Apuntes para su estudio"; En: *Cuadernos de Historia* N°3 (2000); ZIF y H.-UNC; pp. 238-241.

5. Explotación en el sentido que se aplicó en el siglo XIX para usos industriales y comerciales, estos procesos se vieron afectados por el desarrollo en un sentido crítico de los mismos aplicados a personas. La esclavitud como explotación del hombre por el hombre desde 1848; capitalistas y explotadores desde

ron a los pueblos colonizados. Para tratar el tema en cuestión es necesario plantear la construcción de otro texto que provoque la ruptura con "la historia oficial" basada en las políticas ideológicas-intelectuales que generó el imperialismo en los países coloniales. Una alternativa es el contra discurso iniciado en las universidades occidentales hacia 1950 por activistas negros, uno de los más conocidos Frantz Fanon<sup>6</sup>, apuntando la existencia de "políticas de blanqueamiento" que da cuenta de sociedades impregnada de prejuicios.

Frente a la alteridad, es decir, frente a la trasgresión de los valores y normas de lo que para Europa constituye la civilización el

"...prejuicio-forma elemental del racismo-representará un tipo de gestión de sentido resultado de la combinación de dos elementos, por una parte, la crisis del agente, su debilidad, su sentimiento de menoscabo o de amenaza, y por otra parte, su capacidad para extraer, en medio de las referencias históricas y culturales o de la inferioridad manifiesta de un grupo ya racializado, los elementos de una identidad no social, negativa para el otro-equiparado con el mal y la inferioridad- y positiva para el agente racista..." (Wieviorka, 1997:123).

Sobre la base de prejuicios se construirán arquetipos en relación con ese otro al que se pretende dominar, arquetipos que por otra parte, servirán

1887; Raymond Williams; (2000); *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*; Buenos Aires; Nueva Visión; p.141.

6. Frantz Fanon; (1952); *Piel negra, máscaras blancas*, París, Ediciones Seuil, plantea que "...el negro que quiere blanquear su raza es tan desgraciado como el que predica el odio al blanco...". Sólo la lucha anticolonial puede finalizar con el "complejo del colonizado"; p.33. Aunque deben tenerse en cuenta las observaciones teóricas a la teoría de Fanon de la representación cultural, expresada en el artículo de Benita Parry, "Problemas en las teorías actuales del discurso colonial"; En: *Entrepasados* N°3; Año II; 1992; pp.123-154; incorporando apreciaciones de las interpretaciones de las escuelas deconstructivista, colonialista, imperialista, nacionalista de resistencia -liberación, novela etnográfica entre otras.

de justificación a la acción colonizadora a la vez que instala en su seno la desigualdad jurídica, política y económica entre europeos e indígenas sobre un fondo de racismo endémico. Desde el punto de vista analítico y siguiendo a Wiewiorka, tendremos en cuenta, la *segregación* y la *discriminación* como manifestaciones concretas de ese racismo endémico:

“...La primera mantiene al grupo racializado a distancia y le reserva espacios propios, que únicamente puede abandonar en determinadas condiciones, más o menos restrictivas, la segunda le impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social, en la que él participa de una manera que pueda llegar a humillarlo. En la práctica segregación y discriminación pueden combinarse, como en África del sur, donde el apartheid conlleva también una organización económica de la producción que convierte a los negros en un grupo social dominado además de segregado...” (op.cit:124).

Entonces para resolver nuestra historia argentina es muy necesario asumir y hacer la historia de africanos en Latinoamérica, que se la puede estudiar desde la “*otredad*”. La línea historiográfica puede ser la “*nueva historia cultural*”, del denominado “*giro hacia el exterior*”: “...*la fascinación, bajo la égida de la moderna antropología, por el Otro cultural...*”(Kelley, Caspistegui, 2000: 44-46)” bajo la noción neo-historicista de la “*representación*”. Si tratamos ésa problemática implica analizar

“...La cuestión de la constitución de identidades colectivas... La fecundación del campo historiográfico con aportes de los estudios culturales, los estudios de género, el multiculturalismo... multiplica en la actualidad los trabajos dedicados a investigar las formas de identificación sexual... La casi totalidad de estos, coincide en caracterizar las identidades como una ‘*invención*’...” (Adamosvsky, 1998: 173).

Otro tema que no se utiliza en el análisis de la sociedad americana y africana porque la historia tradicional siempre marcó su existencia como

condena social en India son las castas<sup>7</sup>. Éstas no sólo son usadas para los indios americanos sino también los europeos expandieron su uso incorrecto a Ruanda y luego evolucionaron acorde a los modelos políticos-sociales occidentales hasta convertirse en otra ficción, “*las etnias*”:

“...O como un mundo organizado por lógicas de casta cuyo papel positivo -la sublimación de los valores pastorales- encuentra su negativo asumido por los tutsi, encargados de toda la impureza deseable. Un modo de producción fundado en proto-clases si se advierte que un rebaño puede considerarse como un primitivo capital. O finalmente, se trata de un avatar reciente, la cuidadosa conservación por los tutsi de sus cromosomas habría realizado un prototipo pre-colonial de la sociedad multiracial con tendencia racista... Castas, clases, aristocracia, razas... Los antropólogos se ingeniaron para dar una vocación a las etnias que, en todo caso, requiere una homogeneidad que el reino no tenía...” (Vidal, 1985:7).

- 
7. Casta: “...*en castellano, los excluidos se denominan a menudo ‘castas’, especialmente en Hispanoamérica, en que el término engloba múltiples categorías de mestizos e indígenas [‘impuesto a las castas’]...*”; Pierre Vilar, (1982); *Iniciación al vocabulario histórico*; Barcelona; Crítica; p.118. “...*La palabra de origen hispano-portugués [casta], aplicada inicialmente a agrupamientos raciales, principalmente en las colonias españolas de América. El sistema de castas de las colonias españolas de América. El sistema de castas de las colonias españolas, sin embargo, no era exactamente un sistema de castas, ni en el sentido indiano, ni en el sentido expandido. Había poca endogamia y una amplia mixtura de razas originarias una proliferación de categorías de ‘medias-castas’, como los mestizos, mulatos y zambos. Como resultado, ser miembro de una casta pasó a ser algo más flexible, negociable y sujeto a redefiniciones en situaciones basadas en la prosperidad y el prestigio...*”; Pierre L. van den Berghe, “Castas”; En: Cashmore, Ellis; (2000); *Diccionario de relaciones étnicas e raciais*; Sao Paulo; Selo Negro; p.118. Tomando una fuente de principios del siglo XIX, Franklin Jose Alvarado Quesada: “...*que los habitantes de Ultramar son españoles, indios y originarios de África, y los que provienen de la mezcla de unos con otros, que son las castas, que se dividen en mulatos y mestizos...*”; En: “Documentos relativos a la población afroamericana”; *Revista de Historia* N°39; (2000); Costa Rica, Universidad de Costa Rica; p.274.

De la inclusión de la concepción europea de castas a los ruandeses hace que se vivan las secuelas hoy día, millones de personas ejecutadas, innumerables guerras civiles con la intervención europea.

### Metodología

El trabajo está basado en la triangulación de fuentes orales y escritas, el análisis de los manuales de historia de uso más frecuente en las escuelas medias y terciarias de la ciudad de San Carlos de Bariloche y las currículas en vigencia. Para la selección de los docentes entrevistados oralmente se emplearon los siguientes criterios: se eligieron los colegios medios y terciarios masivos; aquellos docentes que dictan toda su carga horaria en los cuartos y quintos años, aquellos que, antes de la Reforma les correspondía dar los contenidos generales de la historia más reciente. También se entrevistó a directivos de los CENS y a docentes que ocupan la importante función de ser *"formador de formadores"*. Todo el proceso de pesquisa culmina con la producción bibliográfica para los docentes que les permita superar al manual de texto y estar en mejores condiciones de actualización para un abordaje de la historia actual.

### Análisis de los manuales

Sirviéndonos de las categorías analíticas presentadas en el marco teórico, realizamos una lectura crítica de los siguientes contenidos: periodización histórica, expansión ultramarina, colonización de África y Asia, imperialismo europeo y norteamericano.

### Sobre la periodización

Podemos hablar de una periodización etnocéntrica que se centra en acontecimientos relacionados mayoritariamente con Europa y Estados Unidos, comprobamos una ausencia de hitos históricos significativos para el *"mundo extraeuropeo"*. De su análisis deducimos que la historia adquiere relevancia en su tratamiento cuando refiere a una continuidad de la historia occidental.

En los manuales analizados subyace una concepción evolucionista de la historia que se evidencia en los criterios de selección de contenidos, donde se efectúa una clara jerarquización que tiene como punto de partida a la *"Segunda Revolución Industrial"*. América, África y Asia, entran en la historia en términos de adaptación a la civilización occidental -entiéndase europea- donde se busca destacar

"...la importancia de las innovaciones tecnológicas y de la organización del trabajo en cada una de las sociedades estudiadas y su impacto en la relación entre los países *desarrollados y subdesarrollados*"...<sup>8</sup>.

### Sobre los imperios coloniales

Podemos pensar en la *"legitimación unilateral"* del imperialismo cuando se comienza a hablar en este capítulo de la economía mundial en virtud solo de las necesidades de Occidente justificándolas como una necesidad histórica. Se equipara economía mundial a economía occidental. Se simplifica la proyección económica de abrir los mercados por:

"...el aumento de la población y su capacidad de consumo y a la necesidad de 'ubicar materias primas' por parte del mundo *'extraeuropeo'*"...<sup>9</sup>.

### Sobre la expansión europea

No se desarrolla explicación alguna sobre la colonización europea a la cual se la trata como un hecho naturalizado en sí, "...caracterizado sólo por el dominio político de las potencias europeas sobre las poblaciones

8. J. Luchilo; P. Saccaggio; L. Schwarzberg; L. Prislei; J. Suriano; J. M. Ternavasio, (2002), *Historia 3. El Mundo contemporáneo. Desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días*; Buenos Aires; Santillana: 83. El subrayado nos pertenece.

9. Luchilo y otros, 83. El subrayado nos pertenece.

nativas y sostenido por su enorme superioridad militar, técnica y económica..." (Ibidem: 83). Nótese como se adjetiviza la cultura europea.

"La obligación de intervenir", la "penetración europea" como necesidad de los productores de materias primas justifican la "inevitabilidad de acciones particulares en el ejercicio del control sobre territorios coloniales". Los autores subordinan la "unificación económica y cultural" que encuentra su lógica en los patrones del mercado a los avances en los sistemas de transporte y comunicación de la segunda mitad del siglo XIX. Por otra parte atribuye a esta unificación una acentuada división entre países industrializados y proveedores, argumentando sin embargo que a medida que se sostuviera el intercambio prosperarían las regiones proveedoras. Es importante señalar que la explicación sostiene la posición de Hobson (1974: 25) dado que él mismo pensaba que el imperialismo aunque secuela natural de la injusticia, podía ser eliminado por una reforma social. Es decir que el concepto "unidad" deviene en legitimar la "evolución natural e inevitable" de la economía dominante de los países industrializados por sobre los proveedores de materias primas. Se utiliza el término "unidad" como valor occidental, acentuándolo en el título y dándole además categoría de generalización: "del mundo", para reforzar la idea de la construcción de un sistema económico que establece la paradójica consecuencia de la dependencia económica.

La cita que transcribimos a continuación evidencia lo antes dicho:

"...A mediados de siglo, China se vio obligada a abandonar el aislamiento en el que vivía con respecto al resto del mundo y a estrechar sus relaciones con las potencias occidentales la guerra del opio cuyas consecuencias fueron nefastas para China: tuvo que ceder Hong Kong a Gran Bretaña, y se vio obligada a abrir varios de sus puertos al comercio occidental y a otorgar grandes facilidades comerciales a todas las potencias europeas..." (op.cit: 88).

"La rebelión de los Taiping" produce -este es el verbo que se utiliza- "la presencia occidental en grandes áreas del territorio chino a través de la inversión de capitales y de la instalación de empresas, fábricas y bancos" (ibidem). Se dice que

dicha presencia "...produjo un sentimiento xenófobo, que se manifestó en la rebelión de los boxers...". A éstos se los caracteriza a continuación como "...movimiento nacionalista que atacaban a todos los extranjeros, los ferrocarriles, las tiendas que vendían productos importados y a los chinos convertidos...". Concluye el texto señalando la caída de la monarquía mediante una revolución que proclama la República. No se enuncian las características propias de la República China inaugurada en 1911.

Se evidencia el uso de adjetivos tendiente a otorgar una imagen de superioridad de los países europeos en relación con los países colonizados de África y Asia. Dicha superioridad se la fundamenta en términos de la gran extensión territorial bajo dominio colonial alcanzado por los europeos "del cual ni siquiera" -dice el manual analizado- "...la resistencia de los habitantes de Indochina, apoyados por China, fue suficiente para resistir la penetración de Francia..."<sup>10</sup>. No expresan nada acerca de las poblaciones sometidas, formas de resistencia, sectores sociales que participan en la misma. "...A fines del siglo XIX, el imperio británico era el mayor del planeta. Abarcaba el 23% de su población y el 20% de su superficie". El imperio francés era el segundo en extensión..." (op.cit: 85).

La idea de superioridad se refuerza mediante la adjetivación para mostrar la amplitud territorial y demográfica del dominio colonial al que se le da una idea-fuerza mayor con la presentación de un mapa color de las posesiones europeas en el mundo a fines del siglo XIX, también agregando una imagen donde se lee:

"Inauguración del Canal de Suez en 1869. El canal acortó la travesía entre Europa y Asia, ya que hacía innecesario bordear todo el continente africano. En 1875, Egipto se vio obligado a vender a los ingleses la mayor parte de las acciones del canal para hacer frente a sus deudas ...Algunas revueltas nacionalistas, contrarias a la presen-

10. J. Luchilo; P. Saccaggio; L. Schwzberg; L. Prislei; J. Suriano; J. M. Ternavasio, (2002), Historia 3. El Mundo contemporáneo. Desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días; Buenos Aires; Santillana; p. 85.

cia de los extranjeros en el país, provocaron la intervención del ejército británico y el establecimiento de un protectorado de hecho sobre esta nación" (ibidem).

Nótese que la resistencia de la población nativa es tratada en términos de "revueltas", mientras que el avasallamiento europeo sobre el territorio africano lo efectúa el "ejército británico" institución política vinculada a la idea de "orden social". Se refuerza la idea de inevitabilidad del dominio europeo en la medida en que éstos son obligados a intervenir como consecuencia del desorden -idea subyacente en el relato- de las revueltas causadas por la población nativa "...con lo cual se justifica la intervención armada por la necesidad de restablecer la paz..." (JAULIN, 1979: 99)<sup>11</sup>. No solamente se justifica la intervención armada, sino que también se la valoriza en la medida en que se la entiende como dirigida a la transformación de estos pueblos en sociedades "civilizadas". Por otra parte nótese que los conflictos son siempre internos.

Como lectura complementaria se incluye texto titulado "El imperialismo: argumentos e interpretaciones". Dicho texto abarca dos carillas. Incluye una caricatura de Cecil Rhodes y dos pequeñas imágenes además de un trabajo con bibliografía específica pertenecientes a Eric Hobsbawm y Hannah Arendt (op.cit: 86-86). El texto desarrolla algunas justificaciones teóricas de imperialismo de la época de la expansión, sin ofrecer al alumno definiciones del concepto en cuestión. De los autores críticos del imperialismo sólo se cita John Hobson quien sustenta la idea de remedio del imperialismo en la democracia como valor occidental, dejando de manifiesto la omisión de las culturas sometidas al dominio colonial.

Revisemos la visión del manual de un país oriental que eligió el sistema capitalista con una constitución realizada por Estados Unidos. Una mirada al Japón Meiji desde una concepción de naturaleza etnocéntrica.

11. Robert Jaulin; (comp.); La des-civilización (política y práctica del etnocidio); Nueva Imagen; 1979; México, D.F; p.99.

Para el texto completará su modernización "...mediante la sanción de una constitución cuya función es en otras, garantizar el crecimiento económico...". Nada se dice de su organización política y social, como tampoco se evidencia explicación alguna acerca del proceso de transformación social que experimenta la sociedad japonesa del siglo XIX. Dicho proceso sólo se lo anuncia diciendo que la restauración Meiji "...transformó rápidamente todos los sectores públicos de la vida japonesa: la educación, el ejército, la marina y sobre todo la economía. Se decidió entonces, importar de occidente las técnicas necesarias para superar el atraso japonés"<sup>12</sup>. La noción de "retraso histórico" dice Jaulin (1979: 99) conlleva implícitamente la representación de inferioridad.

La idea de inferioridad asociada a la intervención europea y norteamericana en términos de beneficio, se la refuerza mediante una fragmento en recuadro titulado "Una misión a Occidente" extraído del texto W. G. Beasley; (1995); "Historia contemporánea de Japón", Madrid, Alianza. El fragmento citado trata de los beneficios que en términos de experiencia, adquirieron los integrantes de una misión japonesa que tras visitar Gran Bretaña, Francia, Bélgica Holanda y Alemania y de ser recibidos por jefes y ministros

"...Inspeccionaron departamentos gubernamentales, instituciones militares, parlamentos, juzgados, iglesias, museos, escuelas, bancos y fábricas de todo tipo. Se tomaron copiosos apuntes. Como resultado... se llevaron a Japón un cuerpo de hechos y opiniones que fue publicado en cinco volúmenes en 1878, constituyendo una guía para la modernización en todos sus aspectos. Lo que es más, la actitud de estos hombres de la misión quedó profundamente influida por las experiencias de este viaje..."<sup>13</sup>.

Consideramos, haciendo nuestras las palabras de Jaulin (1979:111) que en el texto subyace la idea de que estos pueblos son incapaces de reali-

12. El subrayado nos pertenece. J. Luchilo y otros, op.cit: 89.

13. El subrayado nos pertenece. Op.cit: 89.

una transformación de esta naturaleza y que solo pueden lograrla gracias al contacto con países "más humanos y civilizados".

### Acerca de la Guerra Fría

Se evidencia una narración cronológica de los hechos centrada en el conflicto entre el bloque soviético y Estados Unidos. Bajo el subtítulo "Otros escenarios", el texto comienza diciendo "*Desde Europa la Guerra Fría se extendió rápidamente a otras zonas -se resalta lo antes dicho en negrita-. En Asia Oriental el enfrentamiento entre bloques alcanzó su pico a principios de 1950 con la guerra de Corea*".

También en Asia oriental se agudizaron los conflictos en Indochina "*Las disputas en Asia cobraron una nueva dimensión a partir del triunfo de la Revolución China encabezada por Mao Zedong*" (op.cit: 165). Acerca de Medio Oriente se señala la creación del estado de Israel -1948- y el conflicto entre Israel y los países árabes por el control de Palestina. Se enuncia como causas de los conflictos la importancia del petróleo en la región y los "*conflictos civiles y religiosos*". ¿El petróleo puede ser motivo de conflictos económicos o religiosos? Nosotras comprendemos los conflictos tal como se los enuncia al comienzo del libro (Alonso y otro, 2001: 11), allí se habla de conflictos sociales, pero conceptualmente no se traduce en el contenido del manual de texto.

### Sobre la descolonización

Acerca de la descolonización de los países de Asia y África, subyace en el texto una interpretación del proceso que sitúa en su base al debilitamiento de Europa, como eje explicativo del proceso de descolonización y del desarrollo de movimientos de emancipación en los países colonizados. A los colonizadores europeos se los presenta como los portadores de la idea de "*libertad*". La toma de conciencia de los colonizados de su sometimiento, se debe a los propios europeos y a las elites locales formadas en la educación occidental "*quienes asumieron entonces, la tarea de llevar a cabo la acción libertadora*". Si bien esto es cierto nos parece impor-

ante conocer y poder explicar a nuestros alumnos el proceso de cambio social.

En la página dedicada al trabajo con bibliografía específica se refuerza la idea del aporte europeo en los movimientos independentistas de África a través de un fragmento extraído del texto Roland Oliver y Anthony Atmore<sup>14</sup> y otro de Lucien Bianco<sup>15</sup>. Nos preguntamos cómo puede el alumno desarrollar las actividades propuesta en el apartado titulado "*Analizar, Interpretar, Comunicar*" si previamente no se le ha ofrecido un contenido que desarrolle explicación alguna acerca del proceso de descolonización en África.

### Comentario sobre la bibliografía utilizada para el apartado Asia y África

La bibliografía<sup>16</sup> citada como base del manual es específica y pertinente, pero no está reflejada su utilización en los contenidos que expone el manual. Si bien en la bibliografía está citado Samir Amin, no explican los mecanismos de la dominación de los países "*centrales*" y de la acumulación desigual contenidos centrales en tal autor. Aunque el modelo de dominación es un obstáculo para el desarrollo de los pueblos periféricos:

"...el capitalismo realmente existente se ha convertido en un obstáculo al progreso ulterior de las fuerzas productivas a escala mundial, porque el modo de acumulación que impone a la periferia excluye la perspectiva de una recuperación..."

14. Roland Oliver y Anthony Atmore; (1997), "*África desde 1880*"; Santiago de Chile; Francisco de Aguirre.
15. Lucien Bianco; (1982), *Asia Contemporánea*; México; Siglo XXI.
16. Capítulo 14. Asia y África; M.E. Alonso; E. Vázquez; A. Giavón; (2001), *Historia. El mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Aique.



“...Ejerce una atracción fascinante en Occidente... Las burguesías del Tercer Mundo no conocen otro objetivo; imitan el modelo de consumo occidental y la escuela reproduce en esos países los modelos de organización del trabajo que acompañan a las tecnologías occidentales...”<sup>17</sup>.

El manual ni siquiera menciona la existencia de una “teoría de la cultura”<sup>18</sup> clásica en el autor.

### De las entrevistas orales

En general los docentes entrevistados manifiestan problemas materiales que condicionan su labor como la precariedad del sistema educativo; la falta de reconocimiento a la tarea docente; la falta de contención en el nivel nocturno -alto grado de heterogeneidad- a las que hay que sumarle la situación socio-económica.

En cuanto a los problemas pedagógicos manifiestan proyectos institucionales inexistentes o inadecuados. Falencias en la capacitación: falta de metodologías adecuadas. Inexistencia de un currículum actualizado. Obstáculos en la selección de contenidos y de bibliografía. Programas atomizados por la escuela. El currículum opera como justificativo de esa situación. Falta de interés en los alumnos por el proceso de aprendizaje -causas múltiples-. Falta de compromiso individual e institucional con la realidad actual. Esto conduce a un soporte ideológico muy débil del docente que lleva a plantear las categorías “objetividad”, “relación pasado-presente” de manera fragmentada y carentes de significación histórica.

Tal vez sin haberlo discutido, hay en todas las entrevistas necesidades por re-definir cómo trabajar la disciplina historia desde la historia re-

17. Samir Amin, (1989), *El Eurocentrismo. Crítica de una ideología*; México; Siglo XXI editores; p.131.

18. Samir Amin, (1989), *El Eurocentrismo. Crítica de una ideología*; México; Siglo XXI editores; p.128.

cente, junto a otras disciplinas sociales. Por tanto es muy necesario dilucidar y profundizar lo que hoy comúnmente denominamos ciencias sociales

“...son en realidad un conjunto de disciplinas cada una con su propia identidad y sus problemas y su integración en conjunto -que en rigor, débil-. La nominación depende más de una denominación administrativa -que asumen a menudo quienes carecen de real experiencia en algunas de esas disciplinas- que del fruto de una realidad científica o académica que puede ser volcada en el aula...” (ROMERO, 1998: 8).

Este problema que soslaya Romero, no sólo es necesario para la formación en la interdisciplinariedad o enfoque multidisciplinario sino implementarlo. La medida de trabajar las disciplinas en Ciencias Sociales surgió antes de decisiones desde arriba, pero sin embargo hoy es una necesidad que surge desde abajo, se encuentra en todos los entrevistados. Tal vez lo requiera la especificidad de la historia actual.

El problema mayúsculo de todos los profesores es la desaparición del Ciclo Básico Unificado -CBU- y Ciclo Superior Modalizado -CSM- determinando que la cantidad de horas semanales para historia fuera dos (2) en cuarto y quinto año y de tres (3) desde primer a segundo año. Incluso los docentes apelan a su memoria y tratan de hacer reflexionar al entrevistador, para ver esta situación como un retroceso cultural, con la cantidad de horas de historia que “...veíamos nosotros cuando íbamos a la escuela secundaria...”. Antes de la Reforma -se refieren al CBU- como había tiempo se trabajaba con dos programas, uno lineal, que era el de todo el año o tradicional, y otro paralelo, donde veíamos temas específicos, como la Revolución Cubana o el Conflicto en Yugoslavia.

De acuerdo a las entrevistas orales se corre el riesgo de la desaparición de la disciplina historia en la escuela media. Dos cuestiones emergen de la finalización de la Reforma del año 1996. La primera, motivada por la reducción del dictado de historia a dos o tres semanales-, esto permite dar un mínimo de contenidos por cuestiones de tiempo al año; la se-

gunda, que la disciplina geografía trabaja como propios los contenidos más actuales que tradicionalmente dictaba historia, ocupando el vacío dejado por la historia con respecto a los problemas contemporáneos

“...ese espacio que de alguna manera hemos resignado nosotros ...en esa división da más tareas a tratar en geografía, bueno por lo menos que las vean en geografía, sino, no las verían en ningún momento...”<sup>19</sup>.

En los cuartos años seguimos dando -de acuerdo a la currícula anterior- la “teoría de los modos de producción”, no se sacó, se sigue viendo lo mismo.

Una de las preocupaciones de todos los docentes entrevistados es ara qué sirve la universidad y la capacitación. Manifestaron que la institución universidad debe colaborar con la actualización de los conocimientos, ése es su rol, mediante cursos largos de cuatro o cinco encuentros y luego volver al colegio con una tarea específica de socializar lo que se vio, para capacitar a sus compañeros, creen en la formación permanente y en la retroalimentación.

### Conclusiones parciales

El problema categorial y conceptual para enfrentar la historia de Asia y África en la escuela media es uno de los ejes principales en nuestro trabajo. Porque mientras los científicos sociales no avancen en la creación de categorías apropiadas para los nuevos fenómenos históricos, y, los historiadores no dejen sus crisis de los paradigmas, para poder enseñar historia de espacios geográficos que se han incluido como mundo cotidiano, en este período histórico no se podrá superar la situación actual de la formación educativa en historia. La dominación cultural y económica de las potencias occidentales impuesta como cultura hegemónica ha hecho que la historia de los países africanos y asiáticos siempre haya sido tratada peyorativamente y de manera secundaria. Otro de los ejes

19. E.O. N°2.

intentar insertar en la escuela media los temas actuales de Asia y África. Otro eje es llegar a la producción bibliográfica para que los docentes puedan superar los obstáculos que presenta el manual de texto.

El marco teórico de los textos de enseñanza media no se corresponde con su aplicación en los contenidos concretos. La bibliografía citada no aparece reflejada en el tratamiento de los temas, sólo cuando aparece citada al lado del texto en pequeños apartados. En relación con los manuales concluimos diciendo que el abordaje de los temas, está organizado por sucesión de hechos. En la narración predomina el aspecto político, sin explicación causal de los hechos. En el caso de uno de los manuales analizados<sup>20</sup>, no ofrece fuentes, solo citas bibliográficas. La idea de superioridad de occidente subyace a lo largo de todo el desarrollo de los manuales analizados. Dicha superioridad permite el dominio y hasta en cierto modo lo justifica la *misión civilizadora* que bajo la influencia *benéfica* de la Francia de las Luces sucede a la conquista. En definitiva la historia de Asia y África aparece siempre en relación con cuestiones de occidente.

Los docentes trabajan aislados en sus colegios sin contacto con sus colegas ni con otras instituciones. Son ellos los que deciden el currículo formal e informal. Todos manifiestan haber trabajado satisfactoriamente en el CBU y en el CBC y estar de acuerdo con la forma de organización laboral. La situación laboral y profesional es muy crítica dadas las condiciones materiales en las que todos los docentes se encuentran. Las políticas de ajuste han golpeado el funcionamiento de los colegios y las situaciones particulares de los profesores. Por primera vez luego del ajuste de 1996 aparecen en la ciudad de Bariloche instancias de acerca-

20. J. Luchilo; P. Saccaggio; L. Schwrzberg; L. Prislei; J. Suriano; J. M. Ternavasio; (2002), Historia 3. *El Mundo contemporáneo. Desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días*; Buenos Aires; Santillana. M.E. Alonso; E. Vázquez; A. Giavón; (2001), Historia. *El mundo contemporáneo*; Buenos Aires; Aique Grupo Editor.

mientos entre docentes para discutir cuestiones curriculares de la enseñanza de la historia.

La historia como disciplina corre serios riesgos en desaparecer institucionalmente ya que cuando más necesita un alumno formarse para su adultez y su vida cotidiana menos contenidos se dictan. La historia se diluye dentro de sus propias problemáticas como disciplina, se desvanece ante otras disciplinas sociales que han ocupado su espacio y se esfuma porque no hay un tiempo adecuado para dictarla. La desorientación y el desconcierto en los docentes de como hacer para abordar la historia de tal manera que sea útil a la formación de los alumnos y a la vida práctica es total. De ahí la demanda de perderle el miedo a la historia actual y a la universidad como actualizadora de conocimientos. Hay una necesidad manifiesta debido a la situación actual que se trabaje en la escuela desde la interdisciplinariedad o se ensaye la multidisciplinariedad para una mejor calidad en el abordaje de contenidos de la historia reciente.

#### Manuales de texto

Alonso, M.E.; Vázquez, E.; Giavón, A.; (2001), *Historia. El mundo contemporáneo*; Buenos Aires; Aique.

Luchilo, J.- Saccaggio, P.- Schwarzberg, L.- Prislei, L.- Suriano, J.- Ternavasio, M.; (2002), *Historia 3. El Mundo Contemporáneo. Desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días*; Buenos Aires; Santillana.

#### Bibliografía

Adamovsky, Ezequiel, (1998), La alteridad de lo propio: el conocimiento y el 'otro' en la constitución de identidades. Apuntes teóricos para el trabajo historiográfico, En: *Entrepassados*-Nº15.

Amin, Samir, (1989), *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*; México; Siglo XXI editores.

Amin, Samir; (2002), *Revista Digital de Información y Análisis* Nº 19.

Amselle, Jean-Loup y M'bokolo, Elikia (dir.), (1985), *Au coeur de l'ethnie*; París; Découverte; traducción: Marisa Pineau.

Bianco, Lucien, (1982), *Asia Contemporánea*, México, Siglo XXI.

Cashmore, Ellis, (2000), *Diccionario de relaciones étnicas e raciais*, Sao Paulo; Selo Negro.

Caspistegui, Francisco Javier; (2000), *La "nueva" historia cultural bajo la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*; Salamanca; Ediciones Complutense.

Chamberlain, Muriel, (1997), *La descolonización. La caída de los imperios europeos*, Barcelona, Ariel.

*Cuadernos de Historia* Nº3 (2000), ZIF y H.-UNC.

*Entrepassados* Nº15, 1998.

*Entrepassados* Nº3, Año II, 1992.

Fanon Frantz, (1952), *Piel negra, máscaras blancas*, París, Ediciones Seuil.

Giddens Anthony, (1991) *Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.

Hobson, J.A., (1974), *Estudios del imperialismo: nacionalismo e imperialismo*, Madrid, Alianza.

Jaulin, Robert, (comp.), (1979), *La des-civilización (política y práctica del etnocidio)*, México, D.F., Nueva Imagen.

Kelley, Donald R, *El giro cultural en la investigación histórica*, en: Olábarri, Ignacio.

Martín Muñoz, Gema, Valle Simón, Begoña, Lopez Plaza, Ma. Ángeles, (1996), *El Islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*, Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional.

Nederveen Pieterse, Jan, *Otros*, En: Cashmore, Ellis, (2000), *Diccionario de relaciones étnicas e raciais*, Sao Paulo, Selo Negro.

Olábarri, Ignacio- Caspistegui, Francisco Javier, (2000), *La "nueva" historia cultural bajo la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Salamanca, Ediciones Complutense.

- Oliver, Roland y Atmore, Anthony, (1997), *“África desde 1880”*, Santiago de Chile, Francisco de Aguirre.
- Perrot, Dominique- Preiswerk, Roy, (1979), *Etnocentrismo e Historia, América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*, México, D.F., Nueva Imagen.
- Revista de Historia* N°39, (2000), Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Romero, Luis Alberto, (1998), *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.*, Buenos Aires, Aique.
- Romero, Luis Alberto, (1998), *Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la E.G.B.*, Buenos Aires, Aique.
- Samir Amin, (2004), *¿Globalización o apartheid a escala global?*, En: [www.verdeislam.com](http://www.verdeislam.com), p. 2, publicado En: *Samir Amin*, (2002), *Revista Digital de Información y Análisis* N° 19.
- Todorov, Tzvetan y otros, (1988), *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Madrid, Júcar Universidad.
- Todorov, Tzvetan, (1993), *Las morales de la historia*, Buenos Aires, Paidós.
- Vidal, Claudine, *Situaciones étnicas en Ruanda*, en: Amselle, Jean-Loup y M'Bokolo, Elikia (dir.), (1985), *Aur coeur de l'ethnie*, París, La Découverte, Traducción: Marisa Pineau.
- Vilar, Pierre, (1982), *Iniciación al vocabulario histórico*, Barcelona, Crítica.
- Wieviorka, Michel, (1992), *El espacio del racismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Williams, Raymond, (2000), *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión.

## Historia Regional y Microhistoria Dilemas, cautelas y algo más ...

Norma Beatriz García\*\*

La progresiva multiplicidad de perspectivas y métodos ha sido la característica permanente en la práctica historiográfica durante los últimos treinta años. El camino único (o al menos, la pretensión de un "camino único"<sup>1</sup>) fue cediendo lugar al reconocimiento de la posibilidad de una pluralidad de enfoques que, según se estimaba, serviría mejor al intento de abarcar la complejidad del pasado. La reorientación en la perspectiva historiográfica, o sea, la pluralización de perspectivas históricas, abría condiciones para "colonizar" problemas y temáticas que habían sido ignorados. La historia social, por ejemplo, se independizaba de la económica. Igualmente, en la historia económica se producía un desplazamiento desde las problemáticas vinculadas con la producción y su tratamiento preferentemente cuantitativo a las cuestiones relativas al consumo, por lo que la separación entre la historia económica y la historia socio-cultural se desvanecía. La historia política trasladaba su interés por lo institucional-estatal a un interés por la política del hombre de y en la calle. Se expandía el alcance y el territorio de lo político y se tendía

\*\* Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Integrante del proyecto *“Prensa, cultura y política en la Patagonia norte (de la década de 1940 a la de 1980)”* dirigido por la Dra. Leticia Prislei.

1. Relativizamos la expresión, pues coincidimos con Kuhn. Respecto de la idea que en las Ciencias Sociales no existe un consenso al estilo del que existe en las ciencias duras que dé lugar a un modelo heurístico único o a prácticas y categorías compartidas. Aunque esto no nos lleva a asegurar, como lo hace él, que las Ciencias Sociales sean "preparadigmáticas", es decir, que aún no estén maduras y que cuando arriben a los acuerdos propios de las disciplinas más avanzadas, se configurarán plenamente como ciencias. La ausencia de un paradigma único no quita la posibilidad de pensar en la tendencia dominante de alguno y el permanente estado de tensión entre modelos de acción, metodologías de investigación y, sobre todo, entre maneras de ver el mundo.

cada vez más a analizar la lucha por el poder en el plano de la fábrica, la escuela y la familia. En ese sentido, la influencia de Michel Foucault resultaba fundamentalmente significativa. Los historiadores de la cultura abandonaban el alcance restringido, estrecho e insuficiente del concepto "cultura" en cuanto arte, literatura, música, etc. y se inclinaban por una perspectiva más antropológica que les permitiera comprender los sistemas simbólicos que daban sentido y significado a las acciones. Esta renovación, por algunos cuestionada<sup>2</sup>, daría lugar, por un lado, al estudio de una serie de asuntos que anteriormente se consideraban carentes de historia, como por ejemplo, la niñez, la muerte, la locura, el cuerpo, la femeneidad, la lectura<sup>3</sup> y, por otro lado, haría que la distinción tradicional entre lo central y lo secundario se socavara, pues el reconocimiento compartido acerca de la idea de que la realidad con toda su complejidad está social o culturalmente constituida y construida, llevaba a que lo que antes se consideraba inmutable o bien, se despreciaba en las explicaciones historiográficas, ahora se viera como una construcción cultural sometida a variaciones temporales y espaciales. La "historia desde abajo" y la historia de la vida cotidiana o sea, la historia de la gente corriente y su experiencia del cambio social -rechazada en otro tiempo por trivial- ganaban terreno en el campo de la producción historiográfica.

En este contexto, el marxismo y el funcional-estructuralismo como sistemas de interpretación completo y cerrado dejaban de ser el marco global seguro para situar y explicar el conjunto de acontecimientos históricos. La formulación de relaciones necesarias para detectar regulaciones, bajo un ánimo "cientifizador", se descartaba como opción episte-

2. Al respecto son ilustrativos las objeciones de Dosse, Francois (1988) en *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim y Fontana, Josep (1992) *La historia después de la historia*, Barcelona, Crítica.

3. Dos obras colectivas aportan una perspectiva valiosa y global respecto de las nuevas formas de pensar y hacer la Historia: ver Le Goff, J. y Nora, P. (1985) *Hacer la Historia*, Barcelona, Alianza o Burke, Peter y otros (1994) *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza.

mológica innegable. La crítica más fuerte se anclaba en la reducción de la pluralidad de acontecimientos a una raíz explicativa y causal común, es decir, a la estructura, concebida como una combinación cuasimatemática de posibilidades. Se iniciaba el cuestionamiento a la noción de estructura, pues se la acusaba de reducir todo a una forma de unidad última, lo que derivaba en una causalidad estructural o una explicación objetivante. Desde la filosofía (Foucault), la lingüística (Derrida) y el psicoanálisis (Lacan) se originaba un camino de objeción a la visión estructuralista, a su pretensión de hallar en las estructuras formales las claves de la explicación. La sustitución de los datos objetivos por los subjetivos resultaba ser el correlato inevitable de la transformación que se emprendía. El impacto fue significativo y a lo largo de los 80 se fue filtrado y fue afectando a un gran número de disciplinas, de las cuales la Historia no quedó afuera.

De esta manera, la fortaleza paradigmática que había tenido el estructuralismo en la escena intelectual empezaba, pues, a debilitarse. La estructura, como modelo de inteligibilidad lógica, perdía legitimidad ante su incapacidad para dar respuesta a las transformaciones que el mundo vivía durante el último tercio del siglo XX. El estructuralismo comenzó a ser percibido como una práctica de lectura que intentaba controlar los sentidos de acuerdo con hipótesis preexistentes. La devaluación de la praxis intencional, de la conciencia histórica y de la dialéctica del cambio, propios del estructuralismo, empezaba a sentirse como una operación reductiva. Los planteos teóricos hasta el momento "exitosos" se percibían como códigos *ad hoc*, como modelos contruidos y no inductivos de los datos empíricos, que devenían en efectos tales como: la discontinuidad entre lo real y su intelección, el escape a la contingencia y el mantener "el juego" dentro de ciertos límites en tanto la estructura se convertía en una totalidad autorreproductiva.

En este contexto, la pregunta central dejó de ser: ¿por qué los pueblos se comportan de manera semejante?. La preocupación, entonces, se centró en poder dar cuenta de lo contrario: ¿por qué las sociedades o los sujetos se comportan de manera diferente?. Brotaba una cierta fasci-

nación por explicar la incontenible diversidad del mundo, que llevaría al interés por dimensiones de la experiencia humana que enfoques dominantes anteriores habían marginado, o bien ignorado. Esta fascinación daba lugar a un nuevo consenso heurístico, que devendría en la reconfiguración de los principios de interpretación sobre el cambio social y el sentido de la historia, y en el imperativo desarme y/o resignificación del andamiaje conceptual de los sistemas teóricos precedentes para recomponerlos conforme a otro hilo argumental que ganara en complejidad.

De esta manera, la restauración del papel de lo particular, de lo distinto o de lo "excepcional normal", en palabras de Grendi, sería la singularidad. El papel de los individuos en la construcción de los lazos sociales, la búsqueda de la reconstrucción de la manera en que ellos producen el mundo social a partir de una situación particular, las racionalidades y estrategias que ponen en práctica comunidades, familias e individuos desplazarían, como parte de las preocupaciones de los historiadores, a las estructuras y los mecanismos que rigen las relaciones sociales fuera de toda intención subjetiva. Dicho en otros términos, los modelos interaccionistas se colocarían como la alternativa para dar cuenta de las diferencias, lo que llevaba a desplazar la mirada de lo macro a lo micro, de las reglas impuestas a los usos imaginativos, de las conductas "obligadas" a las decisiones o a las acciones según recursos propios (condiciones económicas, capital cultural, acceso a la información, etcétera), de las estructuras a las redes, de los sistemas de posición a las situaciones vividas, de las normas colectivas a las estrategias singulares, etcétera. Un ejemplo de esta perspectiva lo constituiría la microhistoria.

La emergencia de la microhistoria hacia la década del setenta se encuadra, podríamos adelantar, en una actitud de provocación, de construcción de cierta manera alternativa opuesta al paradigma de la historia globalizadora. Es el abandono de procesos cognitivos totalizadores o macroanálisis. Este estado de novedad llevó a algunos integrantes de la comunidad de historiadores en América latina a identificar, o bien a homologar, la microhistoria con el proyecto de la historia local o historia regional. Uno de los casos más representativos es el del mexicano

Luis González y González, quien en sus libros *Pueblo en vilo, Invitación a la microhistoria* y *Otra invitación a la microhistoria* equipara la historia pueblerina, la historia parroquial, la *historia patria* con la microhistoria. Asimila explícitamente la microhistoria mexicana con, por ejemplo, la "Local History" inglesa y también con la "Petite Histoire" francesa. También están quienes entienden la historia local como "microhistoria totalizadora" (Rubí I Casals, 1995:23), o bien reconocen las diferencias pero admiten que algunas de las versiones de la microhistoria, particularmente la francesa —en tanto rescatan de ella especialmente la idea de contexto— parecen estar más próximas a la Historia Regional.<sup>4</sup> Por el contrario, igualmente están quienes, como Carbonari, interpretan que la microhistoria y la historia regional no son lo mismo, aunque coincidan respecto de la validez e importancia de la reducción de la escala de observación.<sup>5</sup> Entendemos que la escala de observación no conforma por sí misma la base central capaz de definir una identificación entre la Microhistoria (MH) y la Historia Regional (HR). En este sentido, podría sostenerse que constituyen *proyectos epistemológicos diferentes* que devienen en esquemas diferentes de aproximación a los problemas y a las temáticas históricas. Las líneas que siguen pretenden trazar un borrador que presente la divergencia de las matrices epistemológicas<sup>6</sup> entre la

- 
4. Ver por ejemplo, Bandieri, Susana (1996) Entre lo micro y lo macro: la historia regional. Síntesis de una experiencia en *Entrepasados, Revista de Historia*, Año VI, N° 11, pp. 71-100 ó, de la misma autora, "La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada", en Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela (comp.) (2001) *Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Rosario, UNR: 91-118.
  5. Al respecto, ver Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela (comp.) (2001), ob. cit: 104, o bien, Carbonari, María Rosa "El Espacio y la Historia: de la Historia regional a la Micro-Historia", presentada en el III Taller Internacional de Historia regional y local. La Habana entre el 15 y 17 de abril de 1998.
  6. Al considerar lo epistemológico, estamos pensando en el estudio acerca de la producción del conocimiento bajo sus aspectos lógico, histórico e ideológico a los efectos de poder responder a preguntas tales como: qué objeto se está construyendo, con qué conceptos, con qué categorías, respondiendo a qué in-

MH y la HR a fin de relativizar las posiciones que las equiparan. No pretendo hacer un tratado sobre epistemología. Si así fuera, eso obligaría a una extensión infinitamente mayor y, además, a adentrarnos en problemáticas filosóficas y científicas de mucha complejidad que ignoramos. Nuestro objetivo es un tanto más modesto: hacer una panorámica (necesariamente fragmentaria e incompleta) de los fundamentos epistemológicos que separan, más que acercar, a la Microhistoria de la Historia Regional. El valor de esta tematización no está en el ejercicio de una tarea valorativa que autorice la legitimidad de una sobre la otra. Nuestro propio horizonte epistemológico apunta a poner en tensión la tentación autocomplaciente de nuestra propia práctica como investigadores regionales y a reconocernos con el derecho de darle nuevos sentidos a partir de la sospecha del "aire renovador" y de sus claves ilusorias.

### En primer lugar, una aclaración

Problematizar epistemológicamente implica ensayar un nuevo modo de fundar conclusiones desde nuevas preguntas. No es replantear, necesariamente, la validez del conocimiento histórico. Es asomarse, no sin dificultades ni controversias, a ciertas problemáticas que hacen a las propias dudas acerca del sentido y de la lógica con que se constituye nuestra propia colocación. Avanzar en esta línea nos impone algunas aclaraciones previas.

Desde la perspectiva a desarrollar, no es lo mismo la Historia Regional que la Historia de las Regiones o sobre las Regiones. No se trata de un juego de palabras ni de matices a tener en cuenta. Se refieren a construcciones teóricas y epistemológicas diferentes que soportan y dirigen lógicas distintas.

Si bien lo que nos interesa es comparar epistemológicamente la Historia Regional con la Microhistoria, diferenciar la primera de lo que hemos

---

terrogantes, para qué se produce ese conocimiento, en qué contexto, etcétera. Esto implica un esfuerzo de reconstrucción y no una tarea descriptiva.

clado en llamar "Historia de las regiones" o "Historia sobre las regiones" nos permitirá definir el campo de significación en el que nos deslizaremos.

Uno de los aspectos que distingue la Historia Regional (HR) de la Historia sobre o de las Regiones (HSR) es la concepción de región. Para la primera, la región es una construcción histórico-social, un resultado inestable de un proceso de estructuración social que articula y condensa diferentes procesos sociales, un proceso de territorialización de las relaciones sociales (Fradkin, 2001:126), una hipótesis por demostrar antes que una entidad previa (Von Young, 1991:99-122); en cambio, para la segunda, la región puede ser una manifestación exclusiva de los agentes naturales –sumatoria de elementos naturalmente integrados–, una división político-administrativa (provincia, departamento, municipio o conjunto de provincias) o bien una ficción organicista y esencialista legitimante de una particularidad o superioridad. En todos los casos se trata de una definición apriorística de la delimitación del objeto.

Las diferencias no se reducen sólo a la concepción de región. El aspecto epistemológico también marca la distancia entre ambas<sup>7</sup>. La posición gnoseológica de la HSR tiene su raíz en el empirismo (criterio verificacionista). Es decir, se recurre a lo empírico, a lo observable, a los "hechos" como único origen legítimo y tribunal del conocimiento. El énfasis se pone en la descripción de los hechos y acontecimientos. La "sacralización" de los hechos –propia del paradigma positivista– hace a la concentración en los acontecimientos y en los individuos o instituciones y no al análisis de los procesos o estructuras localizados en la *longue durée*.

Se parte del presupuesto de que en el orden social existe una legalidad "natural" que se debe "descubrir"; de esta manera, la sociedad deja de ser una construcción histórica de los hombres. De modo que el cono-

---

7. Sólo haremos referencia a las características epistemológicas de la HSR, a las de la HR aludiremos al compararla con la Microhistoria.

cimiento sobre la región se concibe como un descubrimiento y no como una categoría de análisis o bien como una construcción histórica.

La región, que pre-existe, encierra, además, una historia particular que forma parte de una Historia Universal, aunque aquélla se explica a sí misma, como si estuviera dotada de cierta autosuficiencia o autodeterminación. En muchos casos, es una suerte de versión a escala más reducida de la "historia nacional oficial"; y resulta ser, a menor escala, la memoria colectiva de las clases gobernantes. Así, se trata de una historia de conmemoraciones, acontecimientos y personajes locales que se juzgan "presentables" ante la historia oficial —erudita, anecdótica y de aniversario—. Desde la HSR, parafraseando a Michelet, la indagación histórica sería una reivindicación de los muertos, lo que nosotros podríamos enmendar diciendo: "de algunos muertos". El conocimiento del espacio propuesto como propio deviene en promesa de conciencia y de subjetividad. El sentido del conocimiento histórico se identifica con la intención de construir una conciencia de la comunidad acerca de su vida, de su originalidad, por lo que lejos de explicar lo central<sup>8</sup>, se aumenta la muestra de lo pintoresco.

En la HSR está vigente una suerte de sincretismo entre positivismo, historicismo y romanticismo, que conserva el principio de que sólo existe lo particular y lo concreto, por lo que la historia atestiguaría el hecho de una pluralidad de sistemas. A la idea de una naturaleza humana universal uniforme y homogénea, la HSR refuerza la idea de la existencia de *esencias* diversas. De tal manera que suele convertirse en un instrumento cultural de exaltación local.

La erudición será el instrumento de trabajo elevado a la categoría misma de esencia de la Historia, con lo cual el conocimiento no constituiría

8. Lo central, entre otros aspectos, apunta a penetrar en un área de acción social en constante cambio en donde se desarrollan relaciones, formas, funciones, organizaciones, estructuras, etcétera, con sus más diversos niveles de interacción y contradicción.

una construcción o reconstrucción interpretativa, sino un proceso de descubrimiento neutral, lo que presupone una relación cognitiva acorde al modelo mecanicista que acepta la interpretación pasiva, contemplativa de la teoría del reflejo. El planteo central se basa en un modelo de epistemología nomotético que alimenta tres tipos de expectativas que han resultado imposibles de cumplir: una expectativa de predicción y una expectativa de administración, ambas basadas a su vez en una expectativa de exactitud cuantificable (Wallerstein, 1999:55). El resultado es un "cientificismo" más preocupado por la verificación que por el origen y la naturaleza del conocimiento y de la práctica historiográfica, que convierte al proceso de conocimiento en un dispositivo ritual.

Si bien las características señaladas no agotan la complejidad de la postura epistemológica de la HSR, nos permiten compendiar una suerte de sustrato en el que se apoya y nos remite a un cuadro de referencia necesario para justificar nuestra exclusión de la equiparación entre la HR y la HSR.

### Historia Regional y Microhistoria.

#### Proximidades y lejanías. Una comparación desde sus matrices epistemológicas

Una primera comparación nos exige pensar en términos de semejanza y, por lo tanto, reconocer algunas similitudes, sin que ello sea lo suficientemente fuerte como para homologar la HR y la Microhistoria (MH). Un cotejo grueso y simplificador nos permite sostener que ambas perspectivas hicieron posible el ingreso al escenario historiográfico de realidades y voces nuevas y procuraron nuevas lecturas sugestivas de tradiciones con adhesiones "inmunizadoras". Asimismo, hicieron posible el ajuste espacial de la observación y de la práctica, recuperaron la diversidad como un terreno fértil y comprometido con las potencialidades locales y/o subjetivas y permitieron la irrupción de la diversidad de actores, realidades y procesos para dar importancia no a la relatividad, sino a la especificidad. Por otro lado, eliminaron la pretendida vía única (monismo teórico-metodológico) de conocimiento sobre el pasado, dieron



una vuelta a una consideración "histórica" de los conceptos, haciendo posible la superación de la visión unilateral de la historia. Sus aportes no son desdeñables desde el punto de vista epistemológico, ya que introducen la posibilidad de la pluralidad, la multiplicidad, la complejidad y la ampliación en la perspectiva de análisis.

Estas características, que podríamos valorar como aportes innovadores en la práctica histórica, pueden también convertirse en limitaciones. Es decir, no basta con desplegar sus "virtudes"; se hace necesario, además, señalar algunos posibles (aunque no necesarios) vicios o limitaciones. La riqueza de la nueva perspectiva puede tener como contrapartida una creciente dispersión y, aun una incoherencia del enfoque histórico, un fraccionamiento cientificista que conduciría a investigar minucias carentes de relevancia o a un estudio de experiencias intransferibles que llevaría a un debate de sordos. Podría, asimismo, devenir en un descuido casi deliberado de las verdaderas constricciones estructurales sobre el comportamiento humano y de las interrelaciones más amplias del tejido histórico. En todos estos casos, la Historia como conocimiento perdería su capacidad explicativa y, por lo tanto, su sentido.

Volvamos a nuestro objetivo central, es decir, distinguir la HR y la MH desde una perspectiva epistemológica<sup>9</sup>. La trama argumentativa obligatoriamente nos conduce a iniciar el itinerario discursivo considerando el origen, pues nos permitirá, en parte, explicar las derivaciones epistemológicas. Ambas emergen como construcciones alternativas u opues-

9. No desconozco que cualquier intento comparativo representa un ejercicio intelectual que fuerza y violenta la realidad. Reunir trabajos diversos, cada uno con sus particularidades, para luego compararlos con otro grupo tiene sus riesgos. Por ejemplo, el mismo Giovanni Levi (1994: 119) reconoce que la microhistoria es una práctica historiográfica con referencias teóricas múltiples y, en cierto sentido, eclécticas, que no posee un cuerpo de ortodoxia establecido. Sin desestimar las limitaciones de todo proceso de agrupamiento, en nuestro ensayo intentamos comparar la HR con la MH, apelando a las características epistemológicas distintivas, pues creemos que desde ese lugar es posible hacerlo.

tas a versiones anteriores. En el caso de la HR, es posible reconocer varios puntos de partida. Probablemente, deberíamos remitirnos a 1945, momento de creación de los *estudios de área*<sup>10</sup> como nueva categoría institucional para agrupar el trabajo institucional. La idea básica de los estudios de área era sencilla: un área era una zona geográfica macro que se caracterizaba por una coherencia cultural, histórica y, frecuentemente, lingüística. Los estudios de área fueron entendidos como un campo tanto de estudio (por ejemplo: América latina, Medio Oriente, Europa central, oriental y occidental, etcétera) como de enseñanza. La expansión de la cantidad de científicos durante las décadas del sesenta y setenta derivó en la ampliación de la base social y, por ello, en la necesidad de hallar nuevas áreas de investigación o estudios de áreas. Esto se constituyó en la emergencia de "voces" nuevas que plantearon cuestiones teóricas que iban más allá de los tópicos o los temas de estudio tradicionales. Estos grupos tensionaron y cuestionaron presupuestos que a veces se incorporaban a modo de razonamiento *a priori*, con lo cual fueron ganando terreno perspectivas de análisis en las que la diferencia no se apartaba, sino reclamaba ser incluida como central para dar cuenta de la complejidad de la dinámica social. De este modo, se ponían en evidencia los límites de la generalización excesiva en la diversidad de terrenos analíticos (Fernández-Dalla Corte, 2001:18). De lo que se trataba, en síntesis, era de construir una historia en términos más matizados, que pudiera poner en suspenso algunas de las verdades más recurrentes y no contrastadas de la historia nacional (macroárea), pero sin perder de vista el contexto, sin el cual las visiones más restringidas perdían significado, buscando siempre la reformulación de los análisis socio-históricos en términos de procesos (Bandieri, 1996:91). En el desarrollo de esta perspectiva, los aportes de la Geografía Crítica<sup>11</sup> fueron estimados y recogidos.

10. El concepto apareció por primera vez en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial, y luego se extendió a universidades de otras partes del mundo. Ver Wallerstein, Immanuel (coord.), ob. cit: 40-45.

11. Ver Carbonari, María Rosa (1998) ob. cit., o bien Bandieri, Susana: *La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a*

dos: la reconceptualización de "región" como categoría otorgaría una nueva dimensión analítica a las construcciones histórico-regionales frente a las crónicas provinciales y a los relatos "porteñocentristas". Por otra parte, estaban dadas las condiciones para la relectura de los trabajos de Frederick J. Turner, particularmente *La frontera en la historia americana* (1976), que permitía concederles nuevos significados a los territorios marginales de la historia general y nacional. De igual forma, la publicación del artículo de Eric Van Young aportaría, más allá de las posteriores críticas,<sup>12</sup> nuevos argumentos para atender las especificidades o la diversidad, al considerar la región como la "espacialización de las relaciones económicas".

En general, si atendemos a los inicios de la HR, advertimos que emerge como respuesta a una visión generalizadora o centralizadora de la historia, y no necesariamente para poner en tensión los principios epistemológicos fundamentales de ciertos modelos explicativos. Por ello, muchas veces, lo que ofrecieron y ofrecen las producciones enmarcadas en la HR fueron y son versiones parciales o mutiladas de la realidad macro-social, y no versiones diferentes.

La MH, en cambio, nació, en palabras de Giovanni Levi, como una crítica a una conceptualización muy fuerte del marxismo, del estructuralismo y, en general, como una propuesta para complicar la categorización y para describir la realidad como más compleja de lo que las ideologías dominantes la consideraban.<sup>13</sup> Al decir de Jacques Revel

---

*una historia nacional más complejizada* en Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela (comp.) (2001), ob. cit., pp. 96-100.

12. Nos estamos refiriendo particularmente a la preocupación por la delimitación anticipada del objeto de estudio. Ver Bandieri, Susana: *La posibilidad operativa ...*, en Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela (comp.) (2001), ob. cit: 94.
13. Crisis y resignificación de la microhistoria. Una entrevista a Giovanni Levi (1999), en *Prohistoria. Debates y combates por la historia que viene*, Año III, Nº 3, Rosario, p. 187.

(1996:142), nació de hecho como una reacción y como una toma de posición respecto de un cierto estado de la historia social y como parte del impacto de los enfoques culturalistas provenientes de la antropología interpretativa, cuyo principal referente era Clifford Geertz. Es decir, la MH surge, en la década del setenta, como producto del resquebrajamiento de los grandes modelos explicativos, de aquellos paradigmas dominantes que se habían buscado en el marxismo, particularmente en su versión estructuralista. Fue una búsqueda del acontecimiento —"producto de un proceso de construcción y no como una clave transparente para la comprensión de la realidad histórica" (Campagne, 1997:86)— y del individuo para dar cuenta de la diversidad etnográfica y del cambio social a través del comportamiento concreto de los sujetos y de los protagonistas, reconociendo cierta libertad más allá del constreñimiento de los sistemas normativos<sup>14</sup>. La disminución de la escala de análisis, como principio epistemológico, permitía revelar aspectos o factores no observados previamente, además de modificar la forma y la trama. Desde sus inicios y como parte de la búsqueda por superar el programa cognitivo estructuralista, también pretendió abordar lo distinto como excepción. Fue la excepcionalidad, como principio epistemológico, lo que le permitiría a la MH poner en tensión viejos y arraigados modelos explicativos. En este sentido, más que una innovación (apelativo más afín a la HR), podríamos preguntarnos si la MH no constituyó, acaso, una provocativa ruptura epistemológica en las prácticas historiográficas.

Por lo tanto, se trata de orígenes disímiles, que explicarían sólo en parte la diferencia de intereses, de acentos temáticos y de estilos conceptuales de abordaje. El horizonte intelectual de la HR, la lleva a ocuparse de la estructuración y sus mecanismos de persistencia y cambio y de las potencialidades y pautas generales de sus transformaciones en fenómenos específicos. Es decir, en la HR es posible la colaboración entre modelos generales de estructura y cambios sociales y la serie específica de fenó-

- 
14. La acción social es concebida como una constante negociación, manipulación, elección y decisión del individuo.

menos. La HR intenta combinar una sociología histórica de las estructuras sociales y de la acción, tanto diacrónica como sincrónicamente. Dicho en otros términos, le preocupa el proceso de las relaciones sociales que se estructuran en un tiempo y un espacio particulares a través de la *dualidad estructural*<sup>15</sup>. Esto significa entender que las propiedades estructurales de los sistemas sociales son a la vez condiciones y resultados de las actividades realizadas por los agentes que forman parte del sistema. A través de los aspectos estructurantes se intenta explicar de qué manera se establecen las relaciones sociales en el tiempo y en el espacio. Lo novedoso es que estas estructuras no son concebidas *a priori*, ni como una lógica y una racionalidad autosuficientes, sino que la única realidad "empíricamente" captable de lo estructural es la particularidad de la contradictoria dinámica social. Ello no evita que se conciba a la región como una formación, a través del tiempo y del espacio, de modelos regularizados de relaciones sociales, que son pensadas como prácticas reproductivas contradictorias y, por ello, dinámicas.

Respecto de la MH, el estímulo de la antropología surte efecto en la localización de nuevos problemas, en la percepción de problemas antiguos con ojos nuevos. Las investigaciones microhistóricas, según Gren- di (1996:132), para huir de la lógica entificante del discurso histórico general (estado, mercado, estratificación social, etcétera) pondrán el acento en las relaciones interpersonales consideradas necesarias para reconstruir la cultura a través de la exploración de las prácticas sociales. El resultado será un giro en las preocupaciones: se pasará del interés en la producción al interés por el lenguaje y las representaciones. La antropología simbólica e interpretativa contribuirá a que se abandone, por ejemplo, el concepto de causalidad, que otorga un importante peso a la contextualización –constelación permanentemente móvil a la que es necesario considerar diacrónicamente–. Esa causalidad se fraguaba en el modelo configuracional. Es la negociación de los actores sociales con-

15. No es un término que nos pertenezca. Lo adoptamos de Giddens, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

cretos la que se entiende como la única forma establecida y palpable de despliegue y particularización de los sujetos. Se apela a la visión del y desde el protagonista como principio epistemológico para detectar el entramado de símbolos capaces de revelar lógicas sociales y culturales de grupo, aspectos inadvertidos por las corrientes historiográficas anteriores. Para interpretar el marco de referencia del actor, el énfasis se pone en captar el significado o el sentido profundo que las personas y los grupos les atribuyen a sus acciones. La intención de acceder a las "reglas de juego" de la interacción social demanda atender el contexto de significados que enmarca la vida del individuo y del grupo. Se parte del presupuesto de que los seres humanos crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio, y que se actúa a la luz de las interpretaciones de esos significados. Se trata de significados en acción con un carácter local. Desde este lugar epistemológico, el contexto es "lo demás", sin límites precisos y sin tematización detallada. De modo que la certeza de encontrar en el contexto, instituido como coyuntura, el origen de las acciones y de las decisiones de los actores pierde solidez y confiabilidad explicativa. Referencias al modelo de acumulación, al régimen político o a cualquier otro contexto quedan excluidos como marcos desde cuyo interior y en función del cual se hacen inteligibles las definiciones de las elecciones de los actores. Por el contrario, se atiende a la multiplicidad de las experiencias y de las representaciones sociales de los actores. Se parte del presupuesto de que "cada actor histórico participa, de cerca o de lejos, en procesos (...) de dimensiones y niveles diferentes" (Revel, 1996: 150). Lo local o lo regional pasan a ser simples lugares de la experiencia.

"Si la causalidad se certifica al interior de cada contexto particular, las formas y los comportamientos sociales se engendran concretamente a partir de las dinámicas de interacción de los individuos ..." (Gribaudi: 199-182).

Se subraya la dimensión de la incertidumbre y de la posibilidad. Las evidencias no se organizan en torno a un marco de referencia predeterminado del cual se deriva una confirmación causal en la elección de evidencias y en la retórica demostrativa.

Se sustituyen los ideales teóricos de explicación, predicción y control por los de comprensión, significado y acción. La finalidad no es buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar en el conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre y revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos.

Así pues, lo planteado hasta ahora nos permitiría ir confirmando que no existe un aspecto intrínseco que emparente o identifique la HR con la MH. Si en esta misma línea atendemos a la diferencia de los núcleos duros epistemológicos, la propuesta metodológica y los horizontes de comprensión distancian a ambas propuestas. El método regional o la "perspectiva regional" (Cerutti, 2001:170) de la HR no se puede homologar al método nominativo, a la descripción densa y al paradigma indicario (modelo de la sintomatología) de la MH.

El método regional se caracteriza por un enfoque histórico y espacial que propende al análisis de las contradicciones suscitadas en la estructura productiva regional, de la relación de ésta con el comportamiento de la superestructura del poder hegemónico, de la correspondiente relación de estos factores con la modalidad de uso de los recursos naturales y del espacio construido y, finalmente, de los efectos del conjunto sobre la alteración de la dinámica de los procesos naturales.<sup>16</sup> El método regional aspira a hacer operativa la definición de los "cambios producidos en una sociedad regional, atendiendo a las variaciones espacio-temporales del modelo de acumulación a escala local y su necesaria relación con el entorno externo, apuntando a la comprensión de la realidad regional a partir de su inserción en marcos más amplios, donde participan actores sociales locales y extrarregionales" (Bandieri, 2001: 105).

16. Ver De Jong, Gerardo Mario (2002) El método regional: recursos para la transformación social en *Revista Realidad Económica*, N° 185: 145-169.

Sin embargo, la lógica de investigación de la propuesta metodológica de la MH difiere de la anterior. Frente a la despersonalización homogeneizadora, a la descontextualización y al olvido del simbolismo que entrañan las acciones y sus productos, se defiende la individualización de la historia. El libro *El nombre y el cómo* de Carlo Ginzburg define un tipo de investigación fundada en el nombre. El punto de partida pasa a ser casos, situaciones y documentos individuales, en cuanto individuales.<sup>17</sup> Se trata de la reconstrucción basada en el nombre, la investigación micro-nominativa, cuyo propósito es armar "la red de relaciones sociales en que el individuo está integrado", atendiendo a una jerarquía estratificada de estructuras significativas (descripción densa),<sup>18</sup> haciendo un análisis que desentrañe las estructuras de significación, determinando su campo social y su alcance. Partiendo de la negación de la transparencia de la realidad, se aplica el "modelo de la sintomatología, o semiótica médica, la disciplina que permite diagnosticar las enfermedades inaccesibles a la observación directa por medio de síntomas superficiales, a veces irrelevantes a ojos del profano" (Ginzburg, 1989: 143). Lo que caracteriza a este tipo de búsqueda (método detectivesco) es su capacidad de remontarse desde datos experimentales aparentemente secundarios a una realidad compleja, no experimentada en forma directa. Si la realidad es impenetrable, para los microhistoriadores existen zonas –pruebas, indicios– que permiten descifrarla y hacer inferencias conjeturales, apelando al modelo epistemológico indicial o sintomático o modelo de interpretación conjetural, cuya base es la inferencia abductiva del filósofo

- 
17. Según Carlo Ginzburg (1989), "muy distinto carácter poseía la ciencia galileana, que hubiera podido hacer suya la máxima escolástica *individuum est ineffabile*, de lo individual no se puede hablar. El empleo de la matemática y del método experimental, en efecto, implican respectivamente la cuantificación y la reiterabilidad de los fenómenos, mientras el punto de vista individualizante excluía por definición la segunda, y admitía la primera con función solamente auxiliar", en *Mitos, emblemas e indicios*, Barcelona, Gedisa, p. 147
18. Ver Geertz, Clifford (2000) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, cap. I, pp. 19-40.

Charles S. Peirce. Así, frente al dilema epistemológico de asumir un estatus científico débil para llegar a resultados relevantes, o asumir un estatus científico fuerte para llegar a resultados de escasa relevancia, la MH opta por lo primero.

Por lo tanto, si atendemos a la lógica de investigación —base epistemológica del análisis— notaremos que es más lo que separa que lo que une a la MH a la HR., aunque, pese a ello, no podemos negar que ha habido un influyente aporte de la segunda sobre la primera. Retomando el propósito de advertir algunas diferencias se podría decir que la MH investiga los resbaladizos fenómenos de la interacción cotidiana y sus conexiones con el mundo social amplio, utilizando como medio el significado subjetivo, en cambio, la HR investiga los fenómenos sociales para explicarlos y comprenderlos como parte de grandes texturas de causas<sup>19</sup>. Los vínculos entre lo general y lo particular no se resuelven de la misma manera: para la MH no existe un contexto unificado u homogéneo en el interior del cual y en función del cual los actores definen sus elecciones, ni condiciones general en el seno de las cuales se inscribe una realidad particular como presupone la HR, sino pluralidad de contextos de comportamientos; es decir, la experiencia del actor se inscribe en el mayor número de contextos posibles. Por otro lado, mientras que la MH parte de la perspectiva de que la acción social es el resultado de una transacción constante del individuo y de una manipulación y elección frente a la realidad normativa para huir de la lógica entificante del discurso histórico, la HR busca reconstruir los sistemas sociales históricos compuestos por múltiples unidades interactuantes, caracterizadas por jerarquías internas y comportamientos espacio-temporales complejos y contradictorios. Mientras que para la MH el objeto es la acción, basada en elecciones respecto de la interpretación de significados,<sup>20</sup> para la HR lo es la conducta, entendida comúnmente como estrategia so-

19. Con ello, a veces, no se logran alterar las características de las explicaciones, sino la complejidad de las hipótesis interactuantes.

20. La causa está intermediada por sistemas de símbolos.

cial<sup>21</sup> en un marco de referencia preestablecido, por lo que ésta es comprendida dentro de un análisis más sistémico y/o estructural. Mientras que la HR tiende al análisis de sistemas, basados en dinámicas particulares de no-equilibrios y no lineales, la MH busca una descripción más realista del comportamiento, recurriendo al modelo de la conducta humana basado en la acción y el conflicto y reconoce la relativa libertad más allá de las trabas de los sistemas prescriptivos y normativos.<sup>22</sup> Mientras que la HR busca resolver la tensión entre el universalismo de principios y el particularismo de hechos, la MH intenta encontrar el máximo de sentidos en el mínimo de signos.

### A manera de epílogo (parcial y perfectible)

"El problema ya no es el de hacer homogéneos o 'coherentes' diferentes puntos de vista; el problema es comprender cómo puntos de vista diferentes se producen recíprocamente. La desaparición de la imagen clásica de la razón y del conocimiento provoca un deslizamiento de la idea de síntesis hacia la idea de complementación como estrategia constructiva" (Cerutti, 1998: 44)

21. La idea de "estrategia social" suele tomar el lugar de una hipótesis funcionalista general que define los comportamientos de los actores individuales o colectivos que tuvieron éxito.
22. Este último punto nos tienta a considerar algunos posibles rasgos negativos que derivan del interés por lo individual e inmediato. El abandono de lo estructural puede resultar un obstáculo que imposibilite un análisis suficiente de la dimensión política como constitutiva de los fenómenos, con lo cual el tema (o la dimensión) del poder se evaporaría y perdería capacidad explicativa al pasar por alto el espesor y la diversidad de lo social. Afirma Aníbal Ford: "si bien lo micro es un dispositivo fundamental en la elaboración de hipótesis y conjeturas y aun en la exploración de los conflictos estructurales, puede transformarse en una coartada cuando no es acompañado por lecturas del mismo objeto en otras escalas" en "La honda de David. Antropología, comunicología, culturología en el tercer mundo", en *Causas y azares*, N° 7, Buenos Aires, 1998, p. 88-89.

Las palabras de Mario Cerutti sintetizan la posición de muchos historiadores. Ciertamente, el desplazamiento de la preocupación de la simplificación a la complejización se ha convertido en el contexto que oficia como facilitador de aspiraciones historiográficas que reemplazan a otras que han perdido su antigua eficacia.

Así, se abrieron y se siguen abriendo nuevos campos que tienden a convertirse en disciplinas que aspiran al diálogo, a la convergencia o a la identificación. En cada caso se reconocen las posibilidades interpretativo-explicativas, pero pocas veces se asumen sus diferencias y liviandades epistemológicas. En este trabajo, intentamos dar cuenta de eso, sin pretender ejercer o desarrollar juicios de valor respecto de la MH y la HR, calificando o descalificando, o haciendo de las diferencias jerarquías. Aspiramos a poner en tensión la identificación entre ambas y, por qué no, la posibilidad o no de la complementariedad. Es así que, sin negar los aportes que la MH le ha hecho a la HR, nos podríamos preguntar si la distancia en la matriz interpretativa y, por lo tanto, en la propuesta epistemológica hace posible esa complementariedad. Por ello, entonces: ¿no se podría pensar en una Historia sin adjetivos limitativos? ¿No se podría pensar en una Historia que aspire a organizarse alrededor de nudos o núcleos temáticos y problemáticos? ¿No se podría pensar en una Historia que, renunciando a la idea de estructuras esenciales en la sociedad, no niegue la concepción de la totalidad de una sociedad como estructura organizada? ¿No podríamos pensar que una Historia que dé cuenta de la complejidad no se resuelve construyendo una teoría, sino con una forma de pensamiento que no anticipe?

Poner al desnudo —uno de los intentos de este trabajo— la razón de la presencia de perspectivas de análisis, lógicas, presupuestos epistemológicos, etcétera, revela las fuerzas de significación de las diversas prácticas historiográficas y se convierte en un ejercicio de vigilancia sobre complacencias prácticas disciplinares. Pero también es cierto que estas inquietudes que piden ser objeto de análisis se convierten en una visión "enflaquecida" si se descuida el sentido del conocimiento histórico; es decir, si no se piensa la producción del conocimiento histórico con rela-

ción a la pregunta: "¿para qué conocer?". Problema que creo que últimamente se desestima. No basta con responder a la pregunta tan sólo desde lo disciplinar o desde la justificación del objeto. Ello tendría que ver con la legitimidad, que es propiamente intelectual. La discusión hay que darla a partir del reconocimiento de nuestra práctica no sólo como historiográfica, sino como práctica social, como compromiso social, jamás al margen de la contienda y, por ello, atravesada por mediaciones contextuales valóricas, ideológicas y culturales. No pretendemos inscribirnos en una tradición moralista ni pedagógica, pero deberíamos pensar que se vuelve cada vez más insostenible, independientemente de que nos inscribamos en la MH o la HR, la pretensión de desvincular la historia en la que se participa y se toma posición, de la historia que se investiga. Probablemente no tengamos que perder de vista que, parafraseando a Lucien Febvre, "el historiador no es un juez. Ni siquiera un juez de instrucción. La historia no es juzgar; es comprender —y hacer comprender—" (Febvre, 1977:133). Ahora bien, aun acordando con él, nos siguen quedando pendientes las preguntas: comprender ¿qué? y ¿para qué?

### Bibliografía

- Bandieri, Susana (1996) *Entre lo micro y lo macro: la historia regional. Síntesis de una experiencia* en *Entrepasados, Revista de Historia*, Año VI, N° 11.
- Campagne, Fabián Alejandro (1997) *Las búsquedas de la historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente* en *Entrepasados. Revista de Historia*, Año VI, N° 13, Buenos Aires.
- Carbonari, María Rosa (1998), *El Espacio y la Historia: de la Historia regional a la Micro-Historia*, presentada en el III Taller Internacional de Historia regional y local. La Habana entre el 15 y 17 de abril de 1998.
- Cerutti, Mario (1998) *El mito de la omnisciencia y el ojo del observador* en Watzlawick, Paul y Krieg, P. (comp): *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Gedisa.

- Cerutti, Mario (2001) Monterrey y su ámbito regional (1850-1910). Referencia histórica y sugerencias metodológicas, en Sandra Fernández y Gabriela Dalla Corte (comp.), (2001) *Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Rosario, UNR.
- Crisis y resignificación de la microhistoria. Una entrevista a Giovanni Levi en. *Prohistoria. Debates y combates por la historia que viene*, Año III, N° 3, Rosario, primavera de 1999.
- De Jong, Gerardo Mario (2002) El método regional: recursos para la transformación social en *Revista Realidad Económica*, N° 185.
- Febvre, Lucien (1977) *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel.
- Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela (comp.) (2001) *Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Rosario, UNR.
- Ford, Aníbal (1998), La hondas de David. Antropología, comunicación, culturología en el tercer mundo en *Causas y azares*, N° 7, Buenos Aires
- Fradkin, Raúl O (2001), Poder y conflicto social en el Mundo Rural: notas sobre las posibilidades de la Historia Regional en Sandra Fernández y Gabriela Dalla Corte (comp.): (2001) *Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Rosario, UNR.
- Geertz, Clifford (2000), *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura* en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Giddens, Anthony, (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ginzburg, Carlo (1989), *Mitos, emblemas e indicios*, Barcelona, Gedisa
- González Y González, Luis (1968), *Pueblo en vilo*, México, F.C.E.
- González Y González, Luis (1982), *Nueva invitación a la microhistoria*, México, F.C.E.

- González y González, Luis (1997) *Otra invitación a la microhistoria*, México, F.C.E.
- (2001) La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada en Sandra Fernández y Gabriela Dalla Corte (comp.): *Lugares para la historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Rosario, UNR.
- Grendi, Eduardo (1996), ¿Repensar la microhistoria? en *Entre pasados*, *Revista de Historia*, Año V, N° 10.
- Gribaudi, Maurizio (1999) Échelle, pertinence, configuration en Revel, Jacques, *Jeux d'échelles*, citado por Barriera, Darío, "Las 'babas' de la microhistoria. Del mundo seguro al universo de lo imposible", en *Prohistoria. Debates y combates por la historia que viene*.
- Levi, Giovanni (1994), Sobre microhistoria en AA. VV. *Formas de hacer Historia*, Alianza, Madrid.
- Pereyra, Carlos (1980), Historia ¿para qué? en AA.VV.: *Historia ¿para qué?*, México, S. XXI.
- Revel, Jacques (1996) Microanálisis y construcción de lo social, en *Entre pasados*, *Revista de Historia*, Año V, N° 10, Buenos Aires.
- Rubi I Casals, María Gemma (1995) *Entre el vot i la recomanació. Partits, mobilització electoral i canvi polític a Manresa (1899-1923)*, Manresa, Premi Oms i de Prat, Fundació Caixa de Manresa, Manresa.
- Turner, Frederick J. (1976) *La frontera en la historia americana*, Madrid, Castilla.
- Wallerstein Immanuel (coord.) (1999), *Abrir las Ciencias Sociales*, México, S. XXI.
- Young Eric (1991), Haciendo Historia Regional: consideraciones metodológicas y teóricas en Pérez Herrero, Pedro (comp), *Región e Historia en México (1700-1850)*, México, UAM.

## La Historia Regional en el Nivel Polimodal: Balance y Perspectivas

*Elvira Scalona<sup>1</sup> - Sandra R. Fernández<sup>2</sup>*

### I.

En la actualidad la Historia regional y local<sup>3</sup> tiene una pertinencia institucional en el plano de la investigación más que importante, sin embargo este lugar tan concienzudamente construido a lo largo de ya casi veinte años y legitimado a la par de la producción que desde distintas Universidades nacionales y organismos de gestión como CONICET o las instancias de los Consejos Universitarios de Investigación se ha venido realizando sistemáticamente, aún pugna por una diferenciación y definición en el plano historiográfico, y además por la construcción de un espacio académico que desborde sus conocimientos hacia las estructuras de la enseñanza en todos los niveles no universitarios.

Sin detenernos en el análisis político de por qué después de tantos años seguimos asumiendo tanto la concepción territorialista como la acumulativista, pasando por la antinómica ecuación de nacional-regional/local,

- 
1. Escuela de Historia, Departamento de Formación Docente, Instituto Politécnico Superior, UNR.
  2. Escuela de Historia, UNR/CONICET.
  3. Es común que ambos conceptos sean tomados como subordinados dentro de una jerarquía en la que lo nacional aparece como la calificación de mayor rango. Sin embargo simplemente con fines aclaratorios, ya que la extensión de esta ponencia impide un mayor desarrollo, es necesario establecer que lo que comúnmente dentro de la historiografía Latinoamericana y Argentina consideramos como historia regional es equiparable a lo que un sector de la historiografía europea, es especial la británica y española, estiman como historia local; exceptuando claro está la tradición francesa imbuida del ideario de la geografía humana que resalta el término regional por sobre el local.



para definir los estudios regionales, en este breve trabajo nos proponemos no sólo abrir la discusión en torno de la definición y alcances de la Historia Regional y Local, sino más importante aún en su trascendencia dentro de la estructura propuesta para la enseñanza de la Historia por la Ley Federal de Educación.

Varias precisiones son necesarias entonces. La primera y más evidente es lo que vamos a llamar la territorialización de los alcances del concepto región. Es común desde una perspectiva ingenua pero no por ello menos extendida colocar como condición intrínseca la base territorial para definir los estudios regionales/locales. Tal visión adecua una realidad social-económica-cultural a un sustrato de división política-administrativa: la historia regional se corresponde mecánicamente a la historia provincial/departamental; la historia local se reduce a la historia de la ciudad o poblado, sin siquiera considerar los procesos de construcción social de ese espacio. Este reduccionismo no sólo parte de historiadores no académicos sino que en muchos casos este tipo de apreciaciones pueden ser encontradas en textos de mayor alcance especulativo.

Dentro de esta línea de tratamiento también pueden encuadrarse los estudios que aún comprendiendo las derivaciones de las transformaciones sociales de los territorios, quedan inmovilizados en torno de un solo eje problemático para explicar tales mutaciones; por ejemplo los estudios relativos a la generación de mercados.

Agudizando este defecto buena parte de los aportes realizados a la historia regional desde otras disciplinas como la economía, en su faceta planificadora, como la sociología, en su afán cuantitativista, en especial durante la década del sesenta del siglo XX y afectando además los primeros años de la del setenta, intensificaron sino el territorialismo ingenuo, la base material de las regiones en función de la generación de los polos de desarrollo al interior de ellas. Los nodos centrales, sus satélites y sus hinterland circundantes eran elementos mensurables tomando como variables la dimensión geográfica y la densidad de población.

El concepto de región fue incorporado - "descubierto"- por la economía poco antes de 1970, y la ambigüedad conceptual empezó a ser advertida en esa época. Los economistas "regionalizaban" un país al dividirlo en espacios caracterizados por formas distinguibles de organización de los recursos y de la población; el enfoque neoclásico además creó, una sofisticada "teoría de la localización" que pretendió explicar las relaciones entre población y recursos, y entre las zonas rurales y urbanas, a partir de criterios de optimización. En esta línea también los planificadores partieron de esta idea de regiones económicas para establecer niveles diferenciados de desarrollo y buscar, con mayor o menor ingenuidad, los supuestos remedios a las desigualdades (Fernández-Dalla Corte, 1999).

Tengamos en cuenta que la conceptualización alrededor de desarrollo/subdesarrollo planteaba por esos años una dicotómica noción entre sociedad tradicional/sociedad moderna, lo urbano/lo rural, desconociendo tal como afirma Castells en su clásico trabajo *La cuestión urbana*, que la distinción entre campo y ciudad plantea el problema de la diferenciación de las formas espaciales de la organización social así como la incapacidad de

"encontrar un criterio empírico de definición de lo urbano no es más que la expresión de una vaguedad teórica. Esta imprecisión es ideológicamente necesaria para connotar, a través de una organización material, el mito de la modernidad" (1974: 27).

Los alcances de estas interpretaciones distinguieron a la región como una entidad natural. Asimismo se la conceptualizó como unidad física y humana, en la que la colectividad ocupaba un territorio establecido. Ambos elementos confluían en el análisis de las "originalidades" regionales. De alguna manera, la región natural preanunció la imagen de "región histórica", pero bajo un halo reduccionista y determinista a nivel material.

Dentro de este contexto la historia regional, por un camino comprensivo errado, se sintió como tributaria de estas aproximaciones, descono-

ciendo que la verdadera ruptura dentro de los estudios regionales provenía del cambio de perspectiva impuesto por la Historia Social.

La historia regional es una de las distintas líneas de aproximación al estudio histórico desde la Historia Social, sin embargo su eje no es temático sino analítico. Dicho de otro modo la historia regional no propone un nuevo tema, un nuevo objeto sino una nueva mirada, un nuevo acercamiento, un nuevo abordaje analítico.

Este proceso de constitución de la historia regional, proceso que por otra parte todavía se halla en construcción, tuvo y sigue teniendo un contexto de surgimiento, y este fue el rechazo del Estado, el Estado nacional en el caso latinoamericano, como objeto exclusivo del análisis histórico.

Tal como afirma Casanova (1999:18) el rechazo del Estado como objeto propio y exclusivo del análisis histórico condujo a la historia social a una profunda reorientación del espacio. La propuesta de incluir en el estudio de la historia los restantes ámbitos de la realidad significó en la práctica abandonar las historias nacionales y reducir los límites geográficos: a menor extensión, mayor profundización, o lo que es lo mismo el conocimiento histórico, para ser global y total —el tótem de los años sesenta y setenta— necesitará restringir su objeto de análisis. Sólo así podrán dominarse las fuentes y conseguir una completa comprensión del tema. La historia total se convertía así en historia local porque incluso en el *Mediterráneo* de Braudel —el paradigma de esas ambiciones totalizadoras— parecía un escenario demasiado vasto para abarcarlo.

En América Latina la valoración de Historia Regional en términos historiográficos se corresponde con diversas clasificaciones de acuerdo a las incumbencias nacionales. Desde ya esta historiografía ha recibido influencia de la historiografía europea. Por ejemplo la larga trayectoria de los estudios franceses desde la segunda postguerra hasta bien entrados los años setenta, tanto geográficos como históricos (en rigor la influencia de los primeros fue contundente en la generación de vastas monografías dentro de la disciplina) sobre la recuperación del conocimiento

de lo “regional” visto como posibilidad acumulativa para llegar a la historia total, hizo que la calificación de regional fuera aceptada y naturalizada en el uso corriente de las disciplinas involucradas. En este caso el conocimiento exhaustivo de las partes, su posterior comparación, y finalmente su estructuración en la visión de un todo no sólo desde un punto de vista sincrónico sino fundamentalmente en la mirada diacrónica provista en especial por la Historia, hacía que la ecuación cuanto más=mejor se tradujera en que el estudio de lo regional fuera simplemente un escalón hacia el conocimiento del todo, en este caso el Estado Nacional, y a partir de esta acumulación de conocimiento supuestamente significativo elaborar la síntesis necesaria para la comprensión del proceso histórico en donde lo nacional era el eje vertebrador de todas las interpretaciones.

La escuela de Annales, al romper con la historiografía superestructural y anecdótica, insistía en la necesidad de una “geografía histórica”, de la búsqueda por el arraigo espacial de los acontecimientos, del conocimiento de los fundamentos naturales ofrecidos a las fuerzas productivas desarrolladas por el hombre en cada una de las etapas atravesadas por la economía. Por otra parte, la llamada historiografía de *longue durée* insistía en las variaciones a largo plazo, detectables en series estadísticas continuas, que no pueden explicarse por constantes geográficas o estructuras intemporales, sino que exigen modelos interpretativos más complejos. Pero ¿cuál es el sujeto de estas variaciones? ¿Es el estado moderno el marco — la condición— de la historia, o por el contrario, la historia de los segmentos sociales, las clases, las regiones, debe emprenderse para entender la configuración histórica del estado? A su vez, estas realidades “menores” ¿no surgen históricamente?

La respuesta a tales interrogantes la empiezan a dar, por un lado, los historiadores locales o parroquiales y por otro lado los historiadores del “hecho nacional” en estados multinacionales. Ambos tipos de historiadores hacen historia regional. En los primeros, la región es un marco de referencia que surge irremediamente al hablar de fenómenos locales —pero que varía a través del tiempo—, cuyos componentes “estratigráfi-

cos” son las oleadas de poblamiento, los sistemas de propiedad territorial y su concreción en patrimonios y heredades, los sistemas de producción agraria y de organización del trabajo, la movilidad de la mano de obra, las formas de dominación administrativa e ideológica y sus dimensiones espaciales, las configuraciones simbólicas, la conciencia de un espacio propio, etc. Los segundos cuestionan radicalmente la correspondencia entre Estado y nación: niegan que el hecho nacional pueda subordinarse a factores de continuidad política. La nación es la historia de un tejido inextricable de etnia, política y economía, y la región —en la acepción de los historiadores nacionales— es la expresión espacial de tal tejido. (Fernández-Dalla Corte, 1999)

Es así que estas premisas historiográficas organizadas por el ideario de la Historia total y la *longue durée* tuvieron un impacto profundo en el resto de las historiografías europeas, sin embargo el concepto regional tributario de este tipo de estudios no tuvo idéntica impronta. Podemos preguntarnos a qué se debió tal efecto, y varias son las respuestas. En principio existían algunas tradiciones académicas muy fuertes como la Local History británica, que sistematizada desde las unidades académicas de mayor prestigio construyó un corpus de trabajos de investigación sobre las historias comarcales en torno de un proceso central en la Historia de Gran Bretaña como es la de la “Revolución Industrial”. La Local History habló de historia local para calificar a los estudios que reunían desde una población, una comarca o un área regional más extensa pero siempre diferenciada de ese todo nacional que impedía comprender procesos más ligados a las tradiciones, el folklore y la vida rural británica antes, durante y después de la irrupción del fenómeno de la industrialización. Aquí entonces los presupuestos de la escuela de Annales no tuvieron eco y el uso del término regional se vio confrontado por el de lo local. En esencia ambas representaron unidades analíticas, si bien no tan diferenciadas desde el punto de vista territorial, pero sí a partir de lo que significaba la perspectiva puesta en juego por estas corrientes a ambos márgenes del Canal de la Mancha.

En segundo término la historiografía española complementando el debate anterior sumó a estas cualidades de análisis, los efectos de la búsqueda de legitimación política: el de las demandas de reestructuración del Estado en términos políticos - un claro ejemplo de este proceso es el caso del Estado español desde la desintegración del régimen franquista.

Recordemos que la lenta construcción —y reconstrucción— de la historiografía en los últimos años del franquismo encontró en la revisión de la historia política tradicional, en la historia económica y en la historia del movimiento obrero y de la protesta social, sus principales vías de renovación; empezó a organizarse el repertorio de hipótesis, problemas y estudios empíricos con el que cuenta la actual historiografía española sobre la edad contemporánea. Con el materialismo histórico en el horizonte, y con una influencia muy notable inicialmente de la historia social francesa, todo ese caudal renovador penetró por diversos cauces regionales y locales; de tal modo que el discurso de equiparación entre la historia total y local hizo notables avances y se empezó a asumir de forma generalizada la necesidad de incorporar las preocupaciones metodológicas y teóricas al análisis social (Casanova, 1999:25).

Específicamente dentro de América Latina, fue en México donde mayores alcances registró lo que hoy damos en llamar Historia Regional. Uno de los temas privilegiados de la historiografía mexicana como es el de la revolución de 1910, planteó la necesidad de repensar el proceso histórico del siglo XIX desde la independencia de España hasta el porfiriato. El común denominador de la búsqueda de comprensión del proceso de consolidación del Estado nacional durante el siglo XIX no alcanzaba para interpretar los cambios y continuidades puestos a flor de piel por el proceso revolucionario del '10. Así la historia regional mexicana se abocó a estudiar las diferencias regionales históricamente estructuradas, existentes al momento del quiebre revolucionario. Quizás un paradigma de este tipo de estudios lo represente la clásica obra de Luis González (1968) *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*, quien introduce mucho antes que los historiadores italianos el término microhistoria pa-

ra hacer referencia a su investigación microanalítica sobre el poblado que lo vio nacer. Más allá de *Pueblo en vilo*, buena parte de los estudios mexicanos permitieron comprender la trascendencia de la perspectiva regional por sobre la del estado nacional, que habilitaba proponer problemas y explicar procesos históricos de forma más compleja y acabada que desde la linealidad de la idea de lo nacional.

Luis González (1997) también habla de la historia pueblerina como sinónimo de historia local y de microhistoria y como una forma que valora la historia "matria" por sobre la historia "patria". Desde el punto de vista de la teoría del género, es importante reconsiderar esta propuesta teórica y nominativa, ya que tiene como punto de partida la valoración acrítica de dos universos, el femenino y el masculino, el primero débil y el segundo potente, el primero propio de la historia general y universal, y el segundo inherente al espacio privado, a la domesticidad, al ámbito que parece ser propio de la familia y de la mujer. Se esté o no de acuerdo con esta forma de ver el espacio generizado, es interesante la presentación que hace González en torno al concepto "patria", y su contraposición con la voz "matria" (vinculada etimológicamente, a su vez, con dos supuestos centrales: metrópoli y madre). En este juego de acepciones, opta por fusionar formas de hacer historia que toman como objeto, no tanto los terruños, sino la vida de los municipios, de las matrias (Dalla Corte-Fernández, 2001: 216).

Como vemos este autor mexicano resultó un precursor de los estudios focalizados sobre un espacio "menor": la localidad, el pueblo, la comarca, la ciudad; pero tales líneas trazadas por González nos permiten comenzar a preguntarnos sobre los alcances de la expresión historia local.

El espacio local no nos dice nada per se, tampoco lo hará la simple apelación a la categoría de historia local. Dicho de otro modo la enunciación del término no remite de forma directa y expresa a las facultades interpretativas del mismo. En principio lo local alude tentativamente a un ajuste espacial de la observación y de la práctica —con el consecuente ajuste de las lentes—, y a la necesidad de detectar la diversidad y la parti-

cularidad en un contexto mayor al que le une cierta coherencia fenomenológica.

Como vemos lo local es una categoría flexible que puede hacer referencia a múltiples dimensiones espaciales, puede ser un barrio, una ciudad, una comunidad, una comarca, etc. De este modo, siguiendo a Serna y Pons (2002: 121-122), lo local, en tanto categoría socialmente espacializada, radica su importancia comprensiva, paradójicamente en la conciencia de su artificialidad; donde el peso del concepto se encuentra no sólo en un espacio físico, sino que se aplica a una investigación específica a la que llamamos historia local. De más está decir que es extensiva esta especulación hacia lo conceptualmente catalogado como regional. Así el historiador regional y local debe adoptar un lenguaje y una perspectiva tales que la transposición del objeto implique una verdadera traducción, la superación del ámbito identitario. Por eso, siguiendo una vez más a los antropólogos, la meta no ha de ser sólo analizar la localidad, la comarca, la región, sino sobre todo estudiar determinados problemas en estos espacios socialmente construidos.

Nuevamente es necesario resaltar que en la práctica profesional de la historia es común observar dos grandes troncos de tratamiento sobre la Historia Local. Por un lado, mucha de la producción sobre el particular se encuentra anclada en el excesivo apego por la anécdota, por lo pintoresco, por lo periférico o por lo erudito. Pero también es sistemático y recurrente hacer depender la historia local de la historia general como si aquella fuera, en efecto, un reflejo de ésta última. El primer peligro es subrayado habitualmente, pero el segundo suele pasar inadvertido, resultando tan comprometido como el primero. A esto último también hay que sumar la confusión repetida sobre la homologación total y parcial de la historia local con la historia de la ciudad o la historia y antropología urbanas

La historia local no es en un sentido estricto historia urbana, como tampoco es una historia de la ciudad, y menos aún una historia en la ciudad. Por ello cabría preguntarse, ¿Lo urbano y la ciudad son una misma cosa? En una ciudad en efecto, vemos estructuras, articulaciones,

instituciones, familias, monumentos, mercados; sin embargo, ninguna de esas cosas corresponde exclusivamente a lo urbano. Al mismo tiempo, y en sentido contrario, la ciudad siempre está en la ciudad, mientras que lo urbano trasciende sus fronteras físicas —como nos hiciera notar Henri Lefebvre—, se ha generalizado y lo encuentra uno por doquier (Delgado Ruiz, 1999: 13).

Pero si en la ciudad, tomada como ejemplo, no existe propiamente una cultura o una cosmología, y no es sin duda una estructura social, aunque se puedan encontrar en ellas instituciones sociales más o menos cristalizadas, tampoco podemos observar tales elementos claramente delimitados dentro de marcos conceptuales como lo local y lo regional. Justamente el sustento de la Historia se basa en la consideración de las relaciones interpersonales como sujeto histórico, y tal elección implica precisamente una decidida opción de escala. Desde esta consideración será la vía microanalítica la capaz de interpretar y explicar las prácticas sociales y políticas puestas en acto por una comunidad dentro de espacios sociales definidos desde lo local y lo regional.

Siguiendo a Eduardo Grendi (1996: 135-136) para el cual el microanálisis ha representado una suerte de “vía italiana” hacia la historia social más avanzada (teóricamente guiada), en una situación relativamente bloqueada en términos de ortodoxia jerárquica respecto de lo históricamente relevante y de clausura en las ciencias sociales. De este modo la perspectiva arriba expuesta nos introduce al análisis de las relaciones interpersonales (redes, grupos, mediaciones, etc.), dentro de un área “antropológica”: la reconstrucción de la cultura a través de la exploración de las prácticas sociales. Así es posible recuperar por ejemplo las formas que traducen la competencia territorial (confines); las variadas formas que expresan tanto la “pertenencia” como la microconflictividad territorial y así sucesivamente. Es interesante poner de relevancia como todas estas formas de acción expresivas, que postulan esquemas de valores compartidos socialmente están estrechamente ligadas al espacio, al lugar, al territorio esto es a referentes a menudo descuidados por la tradición historiográfica.

Esta orientación sustentada por Grendi permite tomar en consideración los ángulos teórico-metodológicos de la investigación histórica

“sugeridos por analogía con los esquemas analítico-operativos de la antropología social y por consiguiente, en cierto modo, de la instancia de procedimientos demostrativos; por otra parte una consonancia más plana y menos ligada a lo específico microanalítico, con aproximaciones y técnicas de trabajo maduradas independientemente, atendiendo a los “episodios ilustrativos”, las “historias de casos”, cuya indudable relevancia analítica permanecía ligada a otras matrices, a otros paradigmas historiográficos” (1996: 137).

Dentro de la historiografía argentina, la herida profunda abierta por la última dictadura militar, significó además el deterioro del cauce natural de las investigaciones históricas iniciadas por la renovación historiográfica de fines de los años cincuenta y la década del sesenta, y los impulsos críticos y generalizadores de los primeros años de los setenta. Tal como afirmamos en un comienzo, la recuperación democrática iniciada a partir de 1984 permitió la aproximación a problemas que habían quedado planteados pero no investigados, menos aún resueltos. Uno de ellos era el de la organización y consolidación del Estado Nacional durante el siglo XIX, y en correspondencia con esto el estudio de los actores involucrados en este proceso. Dos ejes de análisis se desprendieron de estas temáticas: la discusión en torno de la conformación de la clase dominante argentina y como antítesis los orígenes del movimiento obrero.

Del primer gran tema surgen no sólo análisis políticos, sino fundamentalmente los estudios alrededor de la función de Argentina dentro de la división internacional del trabajo e inmediatamente de la generación del mercado interno; mercado interno que como lo han demostrado las sucesivas e intensivas investigaciones distaba mucho en la segunda mitad del siglo XIX en percibirse como nacional. Aquí aparece en escena firmemente la región como categoría susceptible de explicar procesos velados y vedados a análisis generales de la mano de la idea del territorio nacional. Sumado a esto último, el segundo eje en importancia —la con-

formación de la clase dominante argentina- también iba a mostrarnos la ineficacia de exámenes centrados en la idea de "lo nacional" para analizarlo. De ahí en más es sugestiva la larga lista de investigaciones que aportan, interpretan y explican fenómenos de consolidación de grupos dominantes en distintas "regiones" del naciente estado nacional argentino<sup>4</sup>. Como resultado la clase dominante argentina, era más que una burguesía nacional un cúmulo de burguesías regionales o en su defecto burgueses locales; o en otra línea de tratamiento elites locales o regionales administrando su poder en profusas redes relacionales. Pero nuevamente el sesgo de estas investigaciones encontraba en la centralidad del área pampeana, así como las zonas tributarias como Tucumán y Cuyo, el escenario del proceso histórico recortado. Son las investigaciones centradas en otro período histórico (las décadas iniciales del siglo XX) y en una supuesta "área marginal" (la norpatagonia) para la comprensión de la constitución del Estado nacional argentino, la que introduce nuevos aires sobre la formulación de cuestiones relativas a la historia regional; las investigaciones desarrolladas desde la Universidad Nacional del Comahue, ponen en cuestión las líneas fundamentales desarrolladas sobre la generación del mercado interno e internacional, al poner de manifiesto otra periodización para comprender este proceso, así como la explicitación cabal de que el área regional investigada excedía el espacio nacional, rompiendo de este modo con la monolítica concepción de la región como integrada a un todo mayor y jerárquico<sup>5</sup>.

4. Una aclaración particular y simplificada al respecto: este tipo de estudios que se han realizado y aún se realizan se dividen en dos grandes categorías las que tienen como marco categorial a las "elites" y las que sustentan sus apreciaciones sobre un concepto central como el de "burguesías". Más allá de estas miradas teórico metodológicas lo que las investigaciones "regionales" permiten primero entrever y luego afirmar es que esa supuesta monolítica clase dominante era profundamente heterogénea, cruzada por orígenes étnicos, formas de acumulación, intereses, redes de relaciones, jerarquías y asimetrías de poder, vínculos múltiples de relación, etc..
5. No es objeto de esta ponencia enumerar las extensas investigaciones realizadas sobre este tema, sin embargo consideramos que un excelente balance de la cuestión puede encontrarse en el texto de Susana Bandicri (2001) *La posibilidad opera-*

A fines de la década del ochenta y durante toda la del noventa, la centralidad en el tratamiento desde lo regional de la problemática del Estado nacional transitivamente se desplazó y expandió a problemas propios de la historia rural rioplatense<sup>6</sup> o la historia colonial<sup>7</sup>.

Tal caudal de conocimiento permitió la discusión acerca de los alcances y límites de las formas de hacer historia regional y local. Superada, aunque parcialmente la disposición de integrar irreflexivamente los estudios regionales dentro del plano de acumulación para dotar a una historia nacional de mayor información, el eje de discusión se trasladó a las estrategias y dispositivos inherentes a delimitar a la región como contexto de los objetos de análisis de la investigación. Para decirlo más claro, si bien está superada la noción de que la región preexiste al estudio histórico, es ahora el objeto de análisis el que determina a la región. La región entonces sólo se define a partir de lo que la investigación expone, de lo que queda en la superficie: distintos objetos, distintas investigaciones, distintos períodos darán cuenta de distintas regiones, construidas en el espacio pero también temporalmente.

Sobre esta idea instalada en la historiografía regional argentina actual, es necesario una vuelta de tuerca más: la de la capacidad de superar la condición descriptiva del espacio, en este caso la región o el espacio local, introduciendo las variables interpretativas y explicativas de estos conceptos en la profundidad de la actividad historiográfica. Aquí la variable microanalítica es capaz de dar cuenta del plano regional y local no sólo desde el texto que tales conceptos enuncian sino desde el contexto con el que ambos permiten trabajar, desde una defensa analítica de la reali-

---

*tiva de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada*

6. Resulta muy atractivo el trabajo de Raul Fradkin (2001) Poder y conflicto social en el mundo rural: notas sobre las posibilidades de la historia regional, para ejemplificar este proceso
7. En términos similares que la nota anterior, ver Sara Mata (2001) El noroeste argentino y el espacio andino en las primeras décadas del siglo XIX.

dad histórica, desde donde como afirma Grendi se puede organizar mejor integrando al estudio de las formas con el análisis histórico social volviendo a reconstruir los procesos cuya acción y expresión son componentes fundamentales: *"una imagen, no es sólo hija de otra imagen, está también conectada con una situación que expresa y organiza"* (1996: 138).

## II.

Pensando desde el campo de la enseñanza de la Historia y considerando que esta última debe necesariamente constituirse en un ámbito dinámico que reúna tanto las investigaciones historiográficas como las psicodidácticas, resulta pertinente visibilizar las perspectivas que abonan la selección de contenidos de los diseños curriculares jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe, tratando de analizar si tal como se plantea los contenidos prescriptos apuntan a la comprensión de los procesos históricos, la explicación de los hechos sociales y a la interpretación de los cambios y las permanencias. Concretamente, en la propuesta didáctica del diseño curricular se apunta que

"Se trata, pues, de superar posturas históricas que oscilaron entre la valorización excesiva de los saberes y del docente como transmisor de los mismos, por un lado, y el desdén de los contenidos fundado en la excesiva confianza hacia los procesos autogestionarios de los alumnos, por otro" <sup>8</sup>.

Como señala Pilar Maestro la visión "positivista" en la enseñanza de la Historia sólo se superará

"con una nueva y rigurosa selección de contenidos atendiendo a las finalidades educativas y a las características de la nueva historiografía, lejos de un mimetismo de la totalidad del conocimiento histórico investigado" (Maestro, 2000: 172).

8. Diseño Curricular Jurisdiccional, EGB Primer ciclo, Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, p. 20.

En consecuencia resulta necesario analizar si los diseños curriculares incorporan los aportes de la nueva historiografía, o el *aggiornamento* que plantean es sólo un barniz modernizador tras el cual sigue imperando una visión positivista de la Historia que se imposta sobre modernas teorías del aprendizaje, desequilibrando las fuentes del curriculum a favor de estas últimas y en detrimento de la disciplina enseñada. Nos centraremos en los problemas referidos a la enseñanza de la Historia Regional y Local, porque pensamos que la misma tiene potencialidades educativas que permitirían concretar los objetivos didácticos que los diseños plantean.

Los diseños curriculares jurisdiccionales de la Provincia de Santa Fe adoptan para el Nivel Inicial y la EGB la opción de incluir la "Historia" dentro del área Ciencias Sociales. Como sabemos esta decisión es objeto de controversia y de un debate muy fuerte entre las perspectivas disciplinares e interdisciplinares. En esta oportunidad no es nuestra intención reeditar, por lo que nos centraremos en el análisis de los contenidos que la currícula asigna a la disciplina "Historia", ya que de hecho, sobre todo en el tercer ciclo de EGB operan como disciplinas a pesar de la organización areal de la currícula. Siguiendo la prescriptiva nacional, los contenidos de Historia para estos ciclos de la enseñanza recorren un camino que va desde la enseñanza de los más próximo a lo más lejano para la realidad del niño. De este modo se asignan al Nivel Inicial temas vinculados a la historia personal y familiar, priorizando la noción de "ambiente social" como objeto de estudio, lo cual permitiría involucrar en un mismo plano las ciencias naturales, las sociales y la tecnología. Los diseños elaborados para los restantes niveles del sistema educativo obligatorio, siguen en su estructura formal un esquema, denominado "Fundamentación general", que se encuentra dividido en dos ítems: la fundamentación desde el marco filosófico – epistemológico y la referida al modelo pedagógico–didáctico. En el primer apartado se expresa claramente el objeto de estudio de las ciencias sociales –la realidad social– y se explicita que los ejes vertebradores del área son la geografía y la historia, con lo cual se pasa inmediatamente a definir las variables básicas en la construcción de ambas disciplinas: el espacio y el

tiempo. La fundamentación es idéntica, como ya se dijo, para todos los ciclos en cuestión. En tanto los cambios en los enfoques de las variables espacio y tiempo los encontramos en el otro apartado de la fundamentación, donde se van acotando los niveles y las formas en que los niños, desde su conformación psico-cognitiva, van construyendo ambas nociones. En el Primer Ciclo, en un avance desde el tiempo "vivido" al tiempo "percibido", se incorporan contenidos relacionados con la Historia del barrio y la localidad. En cuanto al espacio la categoría sufre una evolución muy importante: la transición del espacio personal al compartido y de allí a la construcción del espacio social.

En el Segundo Ciclo, en forma espiralada se recorre la Historia de la provincia, la nación y el continente. Indagando en las fundamentaciones se percibe claramente que la elección de estos recortes temporales y espaciales encuentran su explicación en la priorización de los aspectos pedagógico-didácticos por sobre los disciplinares y epistemológicos. Como lo expresa el propio diseño se parte de la "elaboración de un Proyecto Curricular que permita abordar los contenidos con niveles de complejidad creciente (currículum espiralado), avanzando de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, y de lo concreto a lo abstracto, *así el alumno logrará una visión globalizadora de los procesos sociales*".

En el terreno de lo disciplinar propiamente dicho, además de determinar cuál es el objeto de estudio de las ciencias sociales, la realidad social, se considera al "tiempo" como eje vertebrador de la Historia. En claro correlato con las decisiones adoptadas en el terreno pedagógico el tiempo se complejiza desde lo vivido a lo percibido y de allí al tiempo concebido. El tiempo histórico es una coordenada que sustenta los procesos históricos, dentro de los cuales el individuo no es un sujeto aislado sino un sujeto social. Aprender el tiempo histórico significa apropiarse de la reconstrucción de los procesos y luego explicar los hechos sociales de manera organizada e interrelacionada para poder posteriormente ex-

9. Diseño Curricular Jurisdiccional, EGB Segundo Ciclo, Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, 1997, pág. 112.

plicar los cambios y las permanencias. Más allá de esta declaración de principios, vale aclarar que los contenidos conceptuales no aparecen vertebrados para alcanzar tales objetivos, contrariamente están prescriptos en forma lineal, careciendo la selección de la noción de proceso histórico, que supuestamente es la que sustenta la selección.<sup>10</sup>

Si los contenidos referidos a la problemática de lo local encontraba en los primeros ciclos de la enseñanza un "lugar", en el tercer ciclo éstos desaparecen totalmente. Partiendo de la misma fundamentación tanto en el orden epistemológico como en el pedagógico-didáctico, se incorporan en este ciclo contenidos cuyas expectativas de logro están expresadas de la siguiente manera:

"explicar los principales acontecimientos y procesos de la historia mundial, de Occidente, de América y de la Argentina a través de la comprensión de los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales más relevantes"<sup>11</sup>.

La selección de los procesos refiere fundamentalmente a la historia occidental y comprende desde la formación de las primeras sociedades estatales hasta la historia de "nuestros días". En el Tercer ciclo, los alumnos

"habiendo partido de las vivencias más próximas en el Primer Ciclo (su propia vida, la familia, la escuela, el barrio y la localidad), se avanzó hacia entornos más distantes pero no por ellos menos significativos, en el segundo Ciclo (la provincia y la nación dentro del marco latinoamericano), para acceder en el transcurso del Tercer Ciclo al conocimiento de los grandes procesos de la civilización

10. Sobre el particular ver el trabajo de Ernestina Alonso (1995) ¿Ciencias Sociales sin proceso histórico?. Análisis de los nuevos contenidos básicos de las Ciencias Sociales para la educación general.

11. Diseño Curricular Jurisdiccional, EGB Tercer Ciclo, Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, 1997: 43



mundial que dan significado profundo al escenario regional y nacional en el proceso de los contextos contemporáneos"<sup>12</sup>.

La única referencia a problemas de índole regional o local aparece expresada con la consigna "*con especial referencia a Santa Fe*", no existiendo recorte problemático alguno, sino la particularización de algún proceso de orden nacional. Los contenidos para el tercer Ciclo se presentan como una replica de los CBC a nivel nacional, habiendo hecho la provincia un uso bastante escaso de la opción para incluir temáticas relacionadas con la dinámica regional.

Como antes se expresaba los objetivos didácticos del diseño se planteaban como una superación tanto de la Historia positivista como de las teorías del aprendizaje por descubrimiento que centraban más el interés en los procesos de aprendizaje que en las particularidades de las disciplinas. Sin embargo el análisis realizado permite comprobar un notable desequilibrio en las fuentes del curriculum, por cuanto los contenidos, en especial los de Primer y Segundo Ciclo, se seleccionan tomando en cuenta los estadios evolutivos de los alumnos, quedando los problemas de la historia local reducidos a recursos al entorno. Esta decisión remite a concepciones en boga en los años '70, que como señala Joaquin Prats, pueden ser sintetizadas bajo los siguientes presupuestos:

"el núcleo de lo que había que aprender era un centro de interés al que se le atribuía una mayor potencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los promotores de estas propuestas justificaban su opción en aspectos psicológicos, metodológicos y didácticos. Se consideraba que, a estas edades, sólo podía trabajarse en las clases de primaria cuestiones concretas y tangibles. Se citaba para ello la autoridad de Piaget en su concepción del desarrollo intelectual del niño, los alumnos de edades correspondientes al EGB se encontraban en un estadio de desarrollo operacional concreto, por lo tanto qué mejor que basar los aprendizajes en estudios de historia local que, al menos en teoría, permitía apreciar la ligazón entre las cosas concre-

12. Ibidem: 38.

tas, comprobables y cercanas con el aprendizaje de conceptos" (1996: 96).

Una consideración especial merece el diseño para el nivel Polimodal, improvisado frente a la inminencia de la implementación del nivel en el año 2001, cuando el Ministerio no contaba con presupuesto para la contratación de "expertos", ni con tiempo para que fuera analizado con anterioridad por los docentes, como había ocurrido con los diseños correspondientes a los otros ciclos del sistema educativo.

El diseño para la Educación Polimodal se abre con una serie de consideraciones generales que apunta a centrar el debate en torno a qué historia enseñar, para ello se señalan como ejes de una discusión aun no cerrada, los siguientes aspectos: la presencia o la ausencia de los héroes en el curriculum, la selección de contenidos que rompan o no el continuum temporal, la enseñanza de la historia reciente, la diferencia entre historia como construcción científica y la historia enseñada. El valor que se le atribuye a la historia como ciencia y como disciplina escolar es afianzar la conciencia del pasado colectivo lo cual aportaría elementos de identidad presente y arraigo en el futuro. En cuanto a la enseñanza de la disciplina

"se orientará hacia conceptos históricos de mayor complejidad y profundidad que en el EGB, contribuyendo a mejorar la percepción del entorno social y la comprensión de las relaciones del presente, posibilitando el desarrollo de las capacidades de análisis y reflexión sobre la sociedad"<sup>13</sup>.

La carga horaria que tiene asignada la disciplina en el Polimodal (un espacio curricular en todas las modalidades), determina que los contenidos que se han priorizado hagan referencia a la Historia Argentina Contemporánea desde la segunda mitad del siglo XIX articulada con temáticas de la historia mundial occidental. De acuerdo al diseño "una buena enseñanza de la Historia" deberá tener en cuenta que la disciplina debe construirse desde el presente, centrar el análisis en los procesos,

13. Comisión de Diseño Curricular, Historia, p. 70.

tomar en cuenta las relaciones multicausales, los enfoques historiográficos diferentes y la interrogación sobre las causas. Se señala que siguiendo estas pautas se posibilitará que el adolescente desarrolle la conciencia histórica, dado que se interesarán por el pasado, valorando los logros de las generaciones pasadas y reconociendo las cuestiones que quedan pendientes en las dimensiones local, regional y mundial. El análisis de las *cuestiones pendientes* es la única referencia explícita que aparece en el diseño en el plano de lo local.

En la dimensión de los contenidos procedimentales el diseño toma el esquema planteado por el didacta catalán Cristofol Trepas, quien identifica los procedimientos con el método de investigación de la Historia, estableciendo la tradicional secuencia que va desde la identificación, uso y procesamiento de las fuentes hasta la elaboración de conclusiones. Si bien en el diseño aparecen ejemplificadas algunas unidades didácticas a modo de sugerencia para los docentes, en ningún caso se hace referencia a cómo trabajar concretamente los contenidos procedimentales, sobre todo en aquellos aspectos vinculados a las fuentes.

Al comenzar estas reflexiones afirmábamos que renovar la enseñanza de la historia significaba repensarla desde los múltiples campos que la configuran, el historiográfico, el psico-didáctico y el sociológico. Cuando analizamos el enfoque adoptado para el EGB comprobábamos un desequilibrio a favor de las teorías del aprendizaje, en el caso del Polimodal es dable observar una tendencia que abreva fundamentalmente en la fuente sociológica, remitiendo las finalidades de la enseñanza de la Historia a su capacidad formativa en el orden de los valores. En las expectativas de logros y en la fundamentación general se hace hincapié en consideraciones que atienden a la formación de la conciencia histórica, la identidad, la participación responsable, el rechazo a la discriminación, y la defensa de la democracia, entre otras.

Llegado este punto, cabe preguntarnos qué enfoques dentro de la renovación historiográfica posibilitarían encontrar un equilibrio entre las distintas fuentes del currículum, que integre los enfoques cognitivistas y las capacidades valorativas de la disciplina en su propia estructura epistemológica. En este sentido consideramos que los contenidos de histo-

ria local tienen potencialidades educativas suficientes para ser incorporados en todos los ciclos del sistema educativo, no como recurso didáctico al entorno ni como la particularización de procesos generales, sino como ejes que permiten el ejercicio de la explicación y la puesta en práctica del instrumental metodológico de nuestra disciplina. Buscar un "lugar" para la historia regional y local en el aula significa, como señala Joaquín Prats

"la introducción, primero...de unidades didácticas que utilicen elementos o fuentes históricas procedentes de la historia de la localidad y, en segundo lugar, plantear algún trabajo sobre períodos concretos de la historia de la propia localidad." (1996: 100).

La pretensión no tiene que ver con la manipulación del entorno como única posibilidad de aprendizaje de la historia, sino en mostrar y enseñar al alumno cómo trabajan los historiadores, es decir cómo llegan a la elaboración de las explicaciones sobre el pasado.

### III.

Aunando las perspectivas de la Historia investigada y la Historia enseñada es posible sintetizar las potencialidades que la Historia Regional y Local contienen en sí pero partiendo de las carencias que ambas áreas tienen dentro de su recorrido disciplinar.

Como ya expresamos más arriba, historiográficamente en Argentina la Historia Regional y Local aún no han legitimado lo que para nosotros representa la particularidad esencial de estas disciplinas: su capacidad analítica, o mejor aún microanalítica, ligada además a las potencialidades científicas del estudio de caso.

Su anclaje exacerbado sobre la base territorial de la conceptualización de la región y de lo local, la imposición abrumadora dentro de los estudios históricos de la definición de estas categorías simplemente sobre la base de la exposición y recorte de los objetos de estudio, han empañado el sustrato más interesante de la faceta renovadora de la Historia Social contemporánea.

Este proceso trasladado al plano de la enseñanza de la Historia abre idénticos problemas. Por un lado identificar la región y lo local exclusivamente con el territorio remite a pensarla dentro de la enseñanza de la Historia simplemente como recurso didáctico. El recurso al entorno circunscribe a la base física y administrativa las posibilidades más sugerentes de la Historia Regional y Local, y en muchos casos remitiendo a una producción historiográfica que tiene más que ver con una Historia de anticuario que con una verdadera Historia científica.

Contrariamente pensándolo desde la Historia Social y del microanálisis la Historia Regional y Local aporta para la enseñanza la capacidad explicativa y los fundamentos de la metodología de la disciplina. Los estudios de caso no son referentes anecdóticos de un pasado más remoto o más cercano, ni tampoco son fruto de investigaciones parciales que no disponen de un contexto de comprensión significativo dentro del proceso educativo. Por el contrario la Historia en tanto disciplina por excelencia del contexto subraya la potencialidad de la representatividad del caso en la comprensión del todo, la interpretación de la particularidad para esbozar un plano general, la explicación de lo singular para la complejización de lo general.

Finalmente, tal como afirman Anacleto Pons y Justo Serna, dos autores que largamente se han preocupado por los alcances de la historia local

“...estudiar en no es sin más confirmar procesos generales. Da ahí que no aceptemos aquella afirmación según la cual lo local es un reflejo de procesos más amplios...si estudiamos este o aquel objeto en esa o en aquella comunidad no es porque sea un pleonasma, una tautología o una prueba más repetida y archisabida de lo que ya se conoce, sino porque tiene algo que lo hace irrepetible, que lo hace específico y que pone en cuestión las evidencias defendidas desde la historia general” (2002: 125).

Si bien consideramos que la Historia Regional y Local no representa la particularización de lo general, estimamos importante la contextualización teórico-metodológica de los estudios de caso, por ello nos parece

que el nivel polimodal es más adecuado para seleccionar e introducir contenidos referidos a la problemática de lo local y regional.

Por último destacamos un aporte más de la enseñanza de la Historia Regional y Local, superador de la separación de los llamados contenidos actitudinales del resto de los contenidos de la enseñanza. Esta división tajante, impuesta desde la aplicación de la ley federal, ha contribuido a remitir con exclusividad lo actitudinal a comportamientos personales relegando la conformación histórica de los sujetos sociales. Tal es el caso de los procesos inherentes a la conformación histórica de la identidad.

Hemos referido a lo largo de este trabajo que los fenómenos relativos a la construcción de la identidad también se enmarcan en la conjunción del escenario de múltiple representación de las relaciones y prácticas sociales al interior de un colectivo. Tal definición en sí se encuentra expuesta claramente en los diferentes planos de ese escenario, en donde lo local y lo regional son cuadros privilegiados para el análisis social.

#### Bibliografía.

- Alonso, Ernestina (1995), ¿Ciencias Sociales sin proceso histórico?. Análisis de los nuevos contenidos básicos de las Ciencias Sociales para la educación general en *Entrepasados*, Año V, Número 8, Bs. As.
- Bandieri, Susana, La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada, en Fernández, S. y Dalla Corte, Gabriela (2001), *Lugares para la Historia, Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*.
- Casanova, Julián (1999), Historia Local, Historia Social y Microhistoria, en Rújula, P. y Peiró, I., La Historia Local en la España Contemporánea, Universidad de Zaragoza-I'Avenc, Barcelona.
- Castells, Manuel (1974), *La cuestión urbana*, Siglo XXI, Madrid.
- Dalla Corte, Gabriela, (comp.) (2001), *Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Universidad Nacional de Rosario Editora, Rosario.

- , Límites difusos o géneros confusos: variaciones sobre la historia local, en Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela, (comp.) (2001), *Lugares para la Historia, Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- , La metáfora de la región: continente conceptual y construcción historiográfica, en *Anuario N° 18, Escuela de Historia, Fac. de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario*, 1998-9.
- Fradkin, Raúl, Poder y conflicto social en el mundo rural. Notas sobre las posibilidades de la Historia Regional, en Fernández, S. y Dalla Corte, G., (comp.) (2001), *Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Universidad Nacional de Rosario Editora, Rosario, 2001.
- González y González, Luis, Invitación a la microhistoria, en *Obras Completas*, Tomo IX, Ed. Clío, México, 1997.
- (1968) *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*, El Colegio de México, México.
- Grendi, Eduardo, ¿Repensar la microhistoria?, en *Entrepassados N° 10*, Buenos Aires, 1996.
- Maestro, Pilar (2000), La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones, en *Historia a Debate*, Carlos Barros Editor, Santiago de Compostela.
- Mata, Sara (2001), El noroeste argentino y el espacio andino en las primeras décadas del siglo XIX, en Fernández, S. y Dalla Corte, G., (comp.), *Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*, Universidad Nacional de Rosario Editora, Rosario.
- Prats, Joaquín, (1996), El Estudio de la Historia Local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia, en *Iber*, Número 8, Año III, Barcelona.
- Serna, Justo y Pons, Anaclét (2002), En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis, en *Prohistoria N° 6*.

## ¿Historia presente, historia actual, historia reciente? Un desafío para la enseñanza

María Elina Tejerina, María Ester Ríos<sup>1</sup>

### A propósito de Historia Contemporánea, Actual, Inmediata, Reciente, Presente

Las rápidas transformaciones y reacomodamientos de la sociedad capitalista- en este sentido, la aceleración de los procesos históricos en las últimas décadas del siglo XX: la caída del Muro de Berlín, los planteos de Fukuyama sobre *el de la historia*, la primera guerra de la OTAN en 1999, la globalización, las tecnologías de información-, el comienzo del tercer milenio y las circunstancias que vivimos aparecen como aceleradores de la historia y nos comprometen con la historia de nuestro presente, historia actual, historia reciente y/o historia inmediata. La vertiginosidad de los cambios genera tendencias confusas, de allí la necesidad de promover estrategias que posibiliten la comprensión de las relaciones entre pasado, presente y futuro como medios de entender quiénes somos, de dónde venimos y hacia donde vamos, aspectos que hacen a la conformación de nuestra conciencia histórica. Así, en esta perspectiva, nos preguntamos a qué llamamos Historia Contemporánea, denominación corrientemente utilizada.

Desde cánones convencionales, muy frecuentemente utilizados, la llamada Historia Contemporánea se extiende de 1789 hasta nuestros días. La periodización clásica –Historia Antigua, Media, Moderna- considera que la Edad Contemporánea corresponde a la historia de los últimos dos siglos, desde la Revolución Francesa hasta nuestros días. Sin dudas, esto devela una intención taxonómica respecto al recorte temporal.

1. Universidad Nacional de Salta

Reinhart Koselleck (1993) manifiesta que ya en el siglo XVIII se tenía conciencia que se vivía desde hace tres siglos en un tiempo moderno muy diferente del anterior, el medieval. Se usa el concepto de tiempo moderno como contraste de un tiempo pasado o de una época pasada, antigua.

Así en la determinación de los períodos que hoy es usual, el tiempo queda reservado para aquellas combinaciones que sirven para la caracterización de la propia época: modernidad[...]y también historia contemporánea... (p. 292).

Es precisamente en esta época, hacia fines del siglo XVIII, que se comienza a usar la expresión historia contemporánea<sup>2</sup> pero como un aditivo de moderna.

La expresión "historia del tiempo contemporáneo, también la usó Ranke quien consideraba que comenzaba con la Revolución americana o con la Francesa; sin embargo para referirse a la historia de sus contemporáneo, apelaba a la denominación "historia de nuestro tiempo".

Así, el concepto de Historia contemporánea se fue imponiendo no como aditivo de lo moderno, sino como un período nuevo caracterizado por los cambios, por la elaboración de una conciencia de esos cambios y con experiencias históricas distintas de lo moderno.

A fin de precisar el significado de contemporáneo acudimos a lo que dice el diccionario

"contemporáneo/a . Adj. El o lo que existe al mismo tiempo que alguna otra persona o cosa. Etimología: del latín contemporaneus; de com, con, y temporaneus, forma adjetiva de tempus, tiempo.."<sup>3</sup>

2. Koselleck, R., op. cit: 305, sostiene que Büsch, J en 1775 organizó el tiempo en historia antigua, media y moderna, pero diferencia en esta última un período "la contemporánea" que se haría cargo de la última generación.

Historia contemporánea significa e incluye –sin duda- la historia de nuestra coetaneidad, de allí la extensión hasta nuestro días.

Desde el punto de vista historiográfico y desde la práctica de los historiadores- en general- la historia vinculada con nuestro presente no fue canonizada como tal, salvo excepciones, y fue abordada por políticos y sociólogos<sup>4</sup>. Sin duda, la realidad histórica del siglo XX conmovió los cimientos de la historiografía clásica y nuevas necesidades y cuestionamientos impactan en las producciones historiográficas y en el hacer historia.

En la segunda mitad del siglo XX, desde diversos círculos académicos, surgen voces que reclaman el abordaje de la historia del tiempo presente, reciente, actual.

...la provocación más grave a la historia tradicional es, sin duda, la bosquejada por la nueva concepción de una historia contemporánea, en busca de sí misma a través de las nociones de historia inmediata o de historia del presente, que negándose a reducir el presente a un pasado incoactivo, pone en tela de juicio la definición bien consolidada de la historia como ciencia del pasado (Le Goff J., 1978: 9-10).

Así, en las últimas décadas el surgimiento de "una especialidad disciplinar" de historia del tiempo presente está dando muestra que estos tiempos forman parte de la preocupación de los historiadores.

Esa concepción de historia contemporánea nos está indicando que su final está abierto. Al decir de Aróstegui (en Rodríguez Frutos, 1989), la historia contemporánea mantiene abierta una de sus fronteras o límites:

3. Barcia, R., *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*. Ediciones Anaconda. Buenos Aires. T II, 1945: 404/5.

4. Esta historia de los tiempos presentes, recientes, actual, fue dejada de lado por el positivismo que vinculó la historia al pasado y fundó el quehacer del historiador en el culto al documento.

los de su conclusión. La llamada edad contemporánea -al mantener abierto los tiempos de su final- nos lleva a realizar algunas consideraciones: incluye procesos históricos que tienen su propia especificidad y de hecho, también, alude a la coetaneidad.

La historia de nuestra coetaneidad es la que necesita, hoy, una reconceptualización. Para referirse a la misma existen múltiples denominaciones: "historia reciente", "inmediata", "actual", "del presente", entre otras.<sup>5</sup> La necesidad de abordar esta historia de nuestros tiempos está profundamente manifiesta en incuestionables historiadores, tal es el caso de Hobsbawm, Le Goff, para nombrar algunos.

Le Goff, comenta que en la historia contemporánea hay un retorno al acontecimiento pero desde una perspectiva distinta a la planteada por la historiografía tradicional. El acontecimiento evoluciona de manera diferente en la sociedad contemporánea por la influencia y papel que tienen los mass-media. De allí que "la historia contemporánea aparece como un campo verdaderamente nuevo de la historia a la que no se le puede aplicar los métodos de la historia tradicional"<sup>6</sup>.

5. Cuesta Josefina (1993) comenta que una primera reflexión sobre el tema aparece en la obra "La nouvelle Histoire" dirigida por J. Le Goff, R. Chartier y J.Revel, en las voces "Presentes" e "Historia Inmediata" a cargo de P. Nora y J. Lacouture respectivamente. París, Retz CEPL, 1978. En la reedición de 1988, de Editions complexe sólo se incluye esta última. J.F. Soulet y Guinle-Lorinet: "Précis d'Histoire Immédiate. Le monde depuis la fin des années 60", París, Armand Colin, 1989, en su primera parte "Un nouveau champ historique: l'Histoire Immédiate". El Dictionnaire des Sciences Historique dirigido por A. Burguiere introduce las voces "Histoire Immédiate", "Memoire Collective", "Temps Présent" escritas respectivamente por B. Paillard, Ph. Joutard y J.P. Ázema, París, PUF, 1986. Lacouture, F. Soulet hablan de Histoire inmediata para referirse al tiempo corto, al acontecimiento. J.Rioux sostiene que es la historia escrita por el periodismo retrospectivo o de investigación, e historia presente para la escrita por los historiadores. Historia próxima o muy contemporánea la llaman los ingleses y los alemanes hablan de historia de nuestro tiempo o del tiempo en que vivimos.

6. Entrevista a J. Le Goff en La Ciudad Futura, Buenos Aires, 1988: 17,

Hobsbawm (1998: 13) al abordar la historia del corto siglo XX explicita que su propósito era comprender y explicar por qué los acontecimientos ocurrieron de esa forma y qué nexos había entre ellos en la medida que la mayor parte de los jóvenes, los hombres y mujeres crecen en una suerte de presente permanente, caracterizado por la ruptura de los vínculos entre las generaciones, es decir, entre pasado y presente.

Estas son las razones que nos impelen a plantear la necesidad de la historia de nuestro presente y de su enseñanza

Las diferentes manera de denominar a la historia de nuestra coetaneidad nos lleva a referirnos a ellas:

**Historia inmediata** se utilizó para hacer referencia a un período de tiempo corto, que no supere una década, muy vinculado con el acontecimiento. Lacouture, Jean, padre de esta idea, considera que lo inmediato es casi lo episódico por lo que sostiene que está en constante movimiento, negándose a un encuadre, a una acomodación; recurre a la entrevista, a la encuesta. A la historia inmediata se la vincula con el periodismo y a los mass media (Cuesta, 1993: 9). En el mismo sentido, Le Goff alude a la historia inmediata y sostiene que los media construyen la información y son por lo tanto creadores de acontecimientos.

**Historia reciente** alude a lo más cercano a nosotros, a lo que está vigente. J. Aróstegui (1989: 48,49) la caracteriza de la siguiente manera:

- No alude a un período cronológico sino a un procedimiento para historificar la coetaneidad, al tiempo que significa una reconsideración de la idea de contemporaneidad.
- Tendría como presupuesto el conocimiento, descriptivo cuando menos, de la realidad social que llamamos presente, para proceder desde ella a su testimonialización, es decir a un intento de explicación que se base en encontrar sus raíces en el pasado.

- Pretende la explicación genética estructural pero de realidades sociales que definimos como vigentes; es una historia integrada.
- Es una propuesta de describir de un modo histórico los procesos sociales en los que nosotros mismos estamos inmersos.

Sin embargo, años después, 1997, Aróstegui (1998: 31-45) considera que Historia Reciente no recoge lo que él quiere significar y utiliza Historia Presente o Historia del Tiempo Presente. La caracteriza de la siguiente manera: alude a una nueva experiencia histórica, es un intento de historiar la propia experiencia y exige reacomodaciones del oficio del historiador. Exige replantear que tiempo histórico incluye todos los tiempo y por lo tanto también el presente y el futuro. Así, presente es una especificación física del tiempo pero también una realidad sociohistórica. El tiempo presente es aquél que cabe en la memoria de la gente modelado entre su experiencia y su expectativa.

Estos conceptos guardan una clara vinculación con lo que dice Kosselleck (1991: 338) para quien experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan lo racional y lo inconsciente del comportamiento humano. Por eso la Historia se concibió como conocimiento de la experiencia ajena. Expectativa se efectúa en el hoy y es futuro hecho presente, apunta al todavía no, a lo no experimentado a lo que sólo se puede descubrir. En la experiencia están reunidos muchos tiempos anteriores.

F. Bédarida, también, realiza consideraciones con respecto a la Historia del Tiempo Presente y señala límites móviles; uno refiere a los testigos vivos, lo que condiciona el trabajo del historiador. El otro límite tiene ver con el situar presente/pasado para redefinir su objeto de estudio.

En síntesis la Historia del Tiempo Presente (H.T.P.) es un desafío para el historiador, no es una mera cuestión taxonómica, significa nuevos métodos, nuevas fuentes y rigurosidad en el abordaje e incorporación y delimitación de nuevos temas y cuestiones a considerar, especialmente

referidos a los sujetos, a sus experiencias, a sus diferencias vinculados con su identidad y lo multicultural. Desde este punto de vista, tiene como protagonistas a las generaciones vivas y se adentra en las relaciones e interrelaciones que establecen. Cuando se alude a historia presente no se está pensando en una cuestión cronológica, sino que refiere- en cada momento histórico- al espectro de las realidades sociales que marcan la época.

Hemos intentado desbrozar las diferentes conceptualizaciones que aluden a la historia de nuestra coetaneidad. Éstas tienen como denominador común la necesidad y urgencia de recuperarla y como dice J. Cuesta (1993:4)

No somos partidarios de añadir una nueva época a la división cronológica tradicional de la Historia, sino para completar la Historia contemporánea con la aproximación a nuestra coetaneidad.

Es en este sentido que adoptamos la denominación de "**Historia Actual**"- incluyendo en la misma a la historia reciente, historia del presente e historia inmediata-, por cuanto posibilita abordar temas y problemas imprescindibles para comprender y aprehender la realidad del mundo en que vivimos.

La "Historia Actual" busca la explicación crítica y comprensión del mundo actual, no queda circunscrito a lo reciente-inmediato, también requiere de lo mediato y nos obliga a rastrear la génesis de los problemas y conflictos.

Así entendida, la **Historia Actual** implica diferentes temporalidades, en las que se entretienen pasado, presente y futuro. Como sostiene E. Morín "de hecho siempre hay un juego retroactivo entre presente y pasado". El presente retiene el pasado y mira al futuro. En síntesis en el presente se conjugan ambos.

Desde esta perspectiva "historia actual" no deber ser asimilada al tiempo corto, ni reducida a una cuestión taxonómica-temporal Exige un

análisis crítico, un replanteo y redefinición de los problemas de la realidades sociales del mundo reciente.

En nuestro país la historia del tiempo presente o actual o reciente cobra fuerza en las últimas décadas del siglo XX y las producciones alcanzadas indican una renovación del campo historiográfico. Liliana Aguiar (2003: 193-211) nos dice que

...Hoy podemos dar cuenta de una serie de obras que consideramos claves para el estudio de los procesos políticos nacionales y locales. No todas estas producciones proviene del campo de la historia pero sus aportes teóricos proporcionan categorías que permiten avanzar en fértiles interpretaciones de nuestro pasado reciente.

Reconocemos que los estudios referidos al tiempo presente, actual y /o exigen una forma particular de abordaje y es allí donde el oficio del historiador se reacomoda y se amplía sin abandonar el rigor y la reflexión crítica de procesos que están en construcción y que nos involucran<sup>7</sup>.

También Gonzalo de Amézola (1999:137-161) se expresa con respecto a la Historia Reciente y aclara que cuando habla de historia reciente lo hace para referirse casi exclusivamente a la década de los '70 en Argentina, período controvertido y necesario de abordar, para buscar una continuidad con el presente. Sostiene que la conflictividad de esa época hace necesario reflexionar acerca de las secuelas de la violencia que aún hoy presenta nuestra sociedad. Además cita bibliografía referida a la historia de los últimos treinta años en nuestro país

No escapa a la problemática de la Historia reciente, actual, presente-como se la puede denominar- Luis Alberto Romero (2001: 26) que a propósito sostiene que

7. En nuestro país incursionan en esta historia Noemí Girbal Blacha, Liliana de Riz, Luis A. Romero, entre otros, además de los numerosos proyectos de investigación que están ejecución

la historia termina siempre hace cincuenta años. Lo demás es política. Así los historiadores académicos enfocaban la cuestión de la historia cercana; se trataba de un terreno vedado para los historiadores que querían ser objetivos y científicos, y también para los profesores de historia, que no debían mezclar la tarea docente con sus inclinaciones e ideas políticas. Según otra frase conocida, éstas debían ser colgadas en el perchero antes de entrar a clase. Nunca colgué con esa idea que me parece la negación misma del oficio del historiador y del docente”.

### La historia, hoy, en la escuela

La transformación educativa y los contenidos escolares de historia han sido objetos de estudio y generado una basta producción. Tantos los contenidos Básicos Comunes, como los Diseños Curriculares de la provincia para EGB3 y polimodal tuvieron en cuenta e incorporan las nuevas formas de hacer y entender la historia.

En el Diseño del polimodal se caracteriza a la historia, a enseñar, atendiendo al recorte temporal, como historia contemporánea; que abarca desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Desde lo espacial los procesos históricos tienen en cuenta la diversidad planetaria. La fundamentación contenida en el documento es amplia. Además, considera que para la historia y su enseñanza debe atenderse la complejidad de la producción del conocimiento histórico, desde perspectivas metodológicas e historiográficas actualizadas.

Los contenidos conceptuales están precedidos de un apartado muy sugestivo titulado “Controversias y debates en el conocimiento histórico”<sup>8</sup>. Los contenidos conceptuales se organizan y consideran como

8. En el apartado se focaliza la controversia acerca de la multicausalidad del proceso [...] en los mecanismos de articulación entre innovación tecnológica, sociedad y cultura...Diversidades mundiales, nacionales y regionales...profundidad diacrónica espacial de las formas y relaciones sociales a través del tiempo



punto de partida el ciclo de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, la expansión capitalista hasta crisis de los 70 y el nuevo orden mundial<sup>9</sup>. Teniendo en cuenta la totalidad de los lineamientos prescriptos para historia- fundamentación, expectativas de logro, contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, orientaciones didácticas- estamos en condiciones de aseverar que los mismos son ambiciosos, sin desmerecer la posibilidad que brindan de acercarnos a la historia y su enseñanza desde enfoque renovados y en pos de superar concepciones y prácticas perimidas. Al mismo tiempo, señalamos que su implementación exige una sólida formación docente y actualización constante para dar cuenta de los desafíos que implica enseñar historia en el nivel. polimodal. Podemos decir que los contenidos de historia:

“si bien significan un alto grado de imposición por su alta formalización, han constituido un aporte a la discusión y renovación de los contenidos de la asignaturas históricas, renovación que se encontraba obturada por el fuerte control, bajo distintos regímenes políticos, que un Estado autoritario ha mantenido durante casi cien años” (Aguar, 2000).

Los contenidos escolares de Ciencias Sociales de EGB 3 también focalizan en problemáticas de historia contemporánea y lo expresa claramente en la fundamentación cuando dice : ". en cuanto a los temas la historia puede aportar una perspectiva crítica en dos campos. El primero el de la mundialización de la sociedad humana y la confluencia de una historia común de procesos culturales. Y el segundo tiene que ver con las tres cuestiones en torno de las cuales se articulan las dudas y los conflictos del mundo de hoy: la reestructuración del capitalismo, la

---

po...Comparación entre sociedades europeas y no europeas, entre antiguas y modernas...etc”, en Lineamientos Curriculares: Nivel polimodal. Salta. pp 37.

9. Los contenidos conceptuales están organizados bajo las siguientes subtítulos: “ El ciclo de las revoluciones contemporáneas. [ ] El ciclo de la expansión capitalista. [ ] Las guerras mundiales y el período de postguerra. [ ] La etapa post industrial ( 1973 en adelante)”

transformación del Estado y el funcionamiento de la democracia, en sus dimensiones política y social”<sup>10</sup>.

No cabe duda que la historia actual, reciente, del presente será objeto de enseñanza como lo señalan los siguientes contenidos: Sociedad de consumo. Cultura de masas, Contrastes sociales: desocupación, marginalidad, exclusión – en séptimo año- Cambios en la organización del trabajo . La crisis del endeudamiento y la reestructuración económica, en noveno año, entre otros.

### Los docentes y la Historia actual

Nos aproximamos al pensar de los docentes de historia, que trabajan en el polimodal y E.G.B., a través de entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales, quisimos conocer cómo conciben y significan a esta asignatura después de la transformación curricular y si la historia actual es considerada en las aulas.

Escuchar su voz, sus relatos, nos colocó en el tipo de investigación colaborativa. Los intercambios y los relatos son centrales para adentrarnos y conocer qué piensan los docentes de sus clases.

La investigación de corte narrativo se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa aunque no es privativa de este campo. También la utilizan la antropología, la historia y otras ciencias sociales. En esta perspectiva, la voz de los docentes permite conocer y reconocer la historia como asignatura escolar y posibilita registrar información y su experiencia en las distintas instituciones educativas en las que trabajan.

De esta manera, el material empírico relevado nos permitió explorar una forma de conocimiento que conlleva un proceso de auto-inserción

- 
10. Diseño Curricular Jurisdiccional de Salta. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. P.R.I.S.E, 1998

en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro (Connelly y otro, 1997:21). La voz del otro fue el hilo articulador y facilitador de concepciones y conocimientos para acercarnos al significado y sentido que docentes del polimodal y EGB le otorgan a la Historia Actual, Reciente, del Presente.

Para abordar la historia en el polimodal, trabajamos con entrevistas y relatos realizados a los docentes<sup>11</sup> de historia –que trabajan en el polimodal –de dos instituciones educativas de Salta, capital. Seleccionamos una escuela céntrica, de prestigio y tradición educativa centenaria<sup>12</sup>. Los docentes de esta institución, desde la apertura democrática en 1983, fueron capacitados para asumir la transformación que implicó la puesta en funcionamiento del Magisterio de Educación Básica (MEB), proyecto de capacitación implementado por el entonces Ministerio de Educación de la Nación. La otra institución seleccionada es una escuela periférica<sup>13</sup>, vespertina, creada en la década de los setenta, funciona en el edificio de la escuela primaria, con una población escolar de escasos recursos procedentes de los barrios circundantes y muchos de los alumnos trabajan.

Con respecto al EGB trabajamos entrevistando a docentes de historia en actividad, con el propósito de indagar qué contenidos de “historia actual” enseñan. Centramos nuestra atención en el análisis de los contenidos programáticos de Historia Argentina, del noveno año. De acuerdo con lo consignado en el currículo oficial, los contenidos deberían

- 
11. Los docentes seleccionados son 5 (cinco), todos egresados como profesores de historia de la Universidad de Salta. Los identificamos a lo largo del trabajo como docente A (25 años de antigüedad); B (17 años de antigüedad), las dos tienen experiencia en el nivel superior no universitario; C (17 años de antigüedad). Ellos trabajan en la ex escuela Normal. Docente D (25 años de antigüedad) y E (15 años de antigüedad) trabajan en el Colegio Néstor Oscar Palacios,
  12. Nos referimos a la Ex Escuela Normal Nacional.
  13. Nos referimos al Colegio Néstor Oscar Palacios.

abordar desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la apertura democrática en 1983.

Es opinión generalizada que la extensión de los contenidos programáticos y la reducción de la carga horaria, en la asignatura Historia y Ciencias Sociales –tanto en polimodal y EGB– dificulta el desarrollo de los mismos durante el período lectivo<sup>14</sup>.

Consultados sobre los contenidos referidos a la “historia actual”, los profesores de EGB 3 – 9º año– manifiestan:

**Docente 1:** “Yo la enseño, directamente sin darle nombre y en el programa figura Argentina desde el ‘45 hasta la actualidad (...) Por más que ellos sean chicos, es la historia que han vivido sus padres (...) en la que se han formado sus padres...la historia contemporánea de los padres (...) ellos cuestionan lo que ven, lo que escuchan, pero yo les digo que no se queden con las noticias, que lean, que lean documentos, que la historia no es una simple versión de las noticias o de algunos telenoticiarios que tienen sus ideologías políticas (...) al profesor de historia sí le compete enseñar esta historia, pero tiene que tener apoyo en otras asignaturas (...) yo el año que viene voy a tomar la decisión y voy hacer un proyecto para poder llegar a terminar el programa. Ya tengo claro sacar algunos detalles. Si bien está ausente yo digo que no se tomó como una unidad, pero siempre tratamos de encontrarle una línea para explicar por ejemplo la economía liberal”.

**Docente 2:** “Yo hablo de historia actual e incluyo bajo este nombre estos últimos años, a partir de la apertura democrática, pero estos temas no los he llegado a desarrollar en el aula”.

- 
14. Este cuestión fue planteada en el artículo “Al final del milenio enseñar historia del mundo actual”, en Revista Escuela de Historia, N° 1, Facultad de Humanidades, U.U.Sa., Salta, 2002, p. 265-280.

**Docente 3:** “Los temas históricos, como son los recientes, consideramos que los alumnos todavía no están preparados para tener un juicio valorativo de los acontecimientos de la historia más reciente. Por eso el siglo veinte, lo abordamos lentamente analizando los procesos de instalación de los partidos más contemporáneos como el radicalismo, peronismo desde el punto de vista muy general... sólo hemos llegado a enunciar los procesos desde mediados de siglo, la actuación de los partidos mayoritarios, la participación de los grupos de poder y hemos abordado temas económicos : las multinacionales, el MERCOSUR...lo político, lo ideológico lo hemos dejado...En el caso de tercer año es más interesante por que hay un complemento, el interés del chico... se entusiasman más con la historia contemporánea, le interesa más lo cotidiano, se entusiasman cuando uno habla de la región, de las dificultades, de los problemas recientes...En mi caso yo tengo una preparación en historia y pienso que falta tiempo para abordar las ciencias sociales en plenitud... yo me veo con dificultad de abordar los temas que tienen que ver con lo ideológico, los tiempos más recientes, siento inseguridad...”.

**Docente 3:** “Yo no hablo de historia reciente ni de historia actual, yo hablo de procesos, trato de que ellos –los chicos- hablen de procesos, no identificándolo a la evolución política- presidente por presidente-, sino incluyendo a la economía y la sociedad...trato de abarcar todo lo que pueda, buscando que el proceso del siglo XX se lo entienda. Quizás pongo mucho más énfasis en los primeros cincuenta años que en los otros. Por una cuestión que es quizás la historia que tenemos más aclarada, más está escrita, más está vivenciada. Quizás la otra, que yo la he vivido, la tomo como referente de cosas que se están dando en la actualidad que muchas veces se han dado en otros periodos históricos argentinos. En ese sentido los chicos me respondieron muy bien esos últimos cincuenta años, cosa que me sorprendió. Evidentemente en la casa ha habido contacto con los padres, con lo que ellos han vivido y han recopilado muchísima documentación. He llegado hasta el '76”.

**Docente 4:** “La historia reciente es más polémica y hay que mantenerse más objetivo, ya que los chicos que provienen de ciertos grupos se sienten más tocados...para enseñar esta historia necesito más tiempo para leer y cursos de capacitación.”

**Docente 5:** “Con la historia del presente los chicos relacionan mucho ellos mismos...con el peronismo se preguntan y me preguntan el peronismo que ha dejado Menen y lo comparan con el otro peronismo... y así yendo y viniendo en la historia analizando los golpes de estado hemos visto cómo se presentan los actores y cómo se presenta la sociedad civil... hemos trabajado con la exclusión social, hemos leído los diarios, hemos tratado de encuadrar los modelos para que el chico pueda entender la relación que existe entre lo que pasó y el país que tenemos hoy. En el quinto año hemos llegado a la década del '80 pero analizando más lo social que lo político, la cultura de masa, el papel de la moda, etc.”

“..al peronismo no lo terminamos de ver, pero a ellos (los alumnos) les gustó trabajar. Yo tenía diarios de la época y los llevé. El chico mostraba más interés en ciertos temas que en otros , por ejemplo la parte de la República Conservadora no les ha motivado tanto como el Peronismo. Tal vez porque es un tema que ellos escuchan más y que les refleja la actualidad. Por ejemplo cuando tenían que completar una ficha para ver cómo iban evolucionando las conquistas obreras –leyeron sobre las ocho horas semanales, el trabajo de los niños, el artículo 14 bis de la Constitución ..Ellos se ponían en la actualidad y analizaban la situación de los obreros hoy y decían tanto que pelearon y al final están peor que antes. Esta era la conclusión a la que ellos llegaban .”.

El relato de los docentes de polimodal deja entrever que la “ Historia del Presente”, “Historia Actual”, “Reciente” cobra presencia y los contenidos se vinculan con problemáticas mundiales. Así lo expresan:

**Docente A:** “..Después tomamos problemáticas- sobre todo en el siglo XX- de mirar los otros continentes África y Asia...[ ]o hemos tomado, suponte en el siglo XX para trabajar el tema de los fundamenta-

lismos. el concepto básico es el de nacionalismo y ver cómo transita en el siglo XIX; XX para llegar a estas formas de fundamentalismos o particularismos que se han dado; ejemplo hemos tomado el terrorismo, estos fundamentalismos, hemos analizado el caso talibán, el caso de los vasco en España o el caso de Irlanda, como particularismo regionales. Es como tratamos de integrar- desde una mirada de eso que se está hablando mucho- el enfoque globalizador es decir marcamos los conceptos, señalamos los procesos, dentro del proceso buscamos aquellos acontecimientos que nos pudieran dar las claves para construir el concepto. ... Otros ejemplos de conceptos que tomamos son capitalismo, liberalismo, nacionalismo, imperialismo y hemos jugado con éstos a lo largo del siglo XIX, XX y en esta última etapa de globalización capitalista...”.

**Docente B:** “Por ejemplo, para cada uno de estos siglos tiene elaborada una cartografía que es como se va complejizando, porque el mismo mapa que utilizaron para el siglo XIX, cómo se transforma para el siglo XX y cómo llegamos a esta etapa de globalización. La idea es llegar a esta etapa de globalización, entonces, también se trabaja con cartografía que es necesaria para ubicar alumno en la dimensión espacial...”.

Los relatos nos permiten sostener que los docentes de EGB y Polimodal muestran interés por enseñar contenidos vinculados con la historia de las últimas décadas. En el caso de la historia de nuestro país, la historia actual se la vinculan con la historia política, temporalmente se remontan hasta 1945 y consideran importante la década de los 70. Sin duda, aspiran plantear los contenidos referidos a la recuperación de la democracia 1983. Además aluden a qué contenidos refiere la historia actual: peronismo, radicalismo, golpe de estado de 1976 y gobierno de facto, apertura democrática. Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia actual le exige al docente una actualización constante y, al mismo tiempo, el apoyo teórico y metodológico de otras ciencias sociales para abordar los núcleos temáticos y problemas derivados del proceso

histórico, desentrañar las relaciones entre el presente con el pasado y repensar las formas de trabajo en el aula.

Del testimonio de los docentes se desprende que la enseñanza de la historia actual los relaciona con otras fuentes y metodología de trabajo que sensibilizan al adolescente y plantean otras formas de vincularse con la historia. No obstante podemos sostener que viejas y nuevas de historia se manifiestan y superponen.

### Cierre provisorio

La historia de nuestra coetaneidad es llamada de diferentes maneras, “Reciente”, “Presente”, “Inmediata”, “Contemporánea”; nosotros optamos por llamarla “Historia Actual”. Al mismo tiempo rescatamos la consideración que realiza J. Cuesta al expresar que “No somos partidarios de añadir una nueva época a la división cronológica tradicional de la Historia, sino para completar la Historia contemporánea con la aproximación a nuestra coetaneidad” pero estamos convencido que abordándola y considerando sus aportes estaremos dando respuestas al problema del hoy. No desconocemos que la historia actual requiere de nuevas miradas, nuevos enfoques y del aporte de otras ciencias sociales. Sin embargo, su aporte e inclusión en la enseñanza permitirá comprender y explicar cómo llegamos hasta aquí. La relación presente-pasado-futuro, experiencia y expectativa se conjugan en el presente.

Desde nuestra perspectiva “historia actual” no debe quedar asimilada al tiempo corto o reducida a una cuestión taxonómica –temporal. Su abordaje y enseñanza encierran exigencias y desafíos, tales como el replanteo y redefinición de los problemas de la realidad mundial, su historicidad y análisis crítico. Al mismo tiempo nos obliga a pensar a quiénes está dirigida su enseñanza y qué valores se entretrejen en combates y debates.

El relato de los docentes nos permite percibir un velado temor a la enseñanza de la “historia actual”, en algunos casos motivadas por la inse-

## Reseñas

partida provocada por la escasa actualización o por la cuestión de la presente objetividad frente al abordaje de tan conflictivo período.

## Bibliografía

- Aguilar, Liliana (2000), La constitución de la historia como asignatura escolar. Trabajo presentado para el curso de postgrado "La crisis del cambio curricular"; dictado por el Dr. Ivor Goodson.
- , (2003) El retorno de la política y la narración ¿ una nueva historia enseñada?, en *Reseñas de enseñanza de la historia*, N° 1, Universitas, Córdoba.
- Aróstegui, Julio, (1989, )La historia reciente o del acceso histórico a realidades sociales actuales, en Rodríguez Fruto J. ( Ed.), *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Laia, Barcelona.
- (1998), Tiempo contemporáneo y tiempo presente. Una reconsideración necesaria, en Díaz Barrado, M. P. ( Coord.). I.C.E. Universidad de Extremadura, Salamanca.
- Connelly, M.- Clandinin, J. (1997). Relatos de experiencias e investigación narrativa, en Larrosa, Jorge y otros, *Déjame que te cuente*, Barcelona, Editorial Laertes.
- Cuesta Josefina (1993) *Historia Presente*, Madrid, Eudema.
- De Amézola, Gonzalo, Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente, en *Entrepasados*, N° 17, Buenos Aires, 1999.
- Hobsbawm. Eric (1998), *Historia del siglo XX*. Crítica, Buenos Aires.
- Koselleck, Reinhart (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Barcelona.
- Le Goff, J., Nora P. (Dir) (1978), *Hacer la Historia*, Laia, Barcelona.
- Romero, Luis Alberto, (2001) La historia y el presente, en *Novedades Educativas* N° 125, Buenos Aires.

## Presente y memoria en la Historia. Reflexiones teórico-metodológicas sobre su enseñanza<sup>1</sup>.

María Celeste Cerdá

### I. Introducción

No por que no se hable de él o no se lo aborde el pasado deja de operar sobre nosotros. De sus innumerables huellas, de las madres y de los hijos que ha parido, tenemos muestras sobradas en la Argentina, reflexiona Inés Dussel (2001: 70). Aún cuando somos conscientes de ello, para quienes enseñamos la historia de nuestro país de los últimos años, el tratamiento de los temas polémicos – como es nuestro pasado reciente y su abordaje en las instituciones educativas no resulta una cuestión fácil de tratar.

Por un lado, numerosas investigaciones dan cuenta de la continuidad de relatos que tienen su origen en la escuela de la modernidad; uno de ellos, la narrativa de neutralidad, marca a la institución educativa desde su contrato fundacional.

Por otro, la dificultad también tiene que ver con que *en nuestro país el pasado reciente está lejos de poder ser archivado* (De Amézola, 1999:17); todavía, como intelectuales y como sociedad, no hemos podido responder a las preguntas que, por más que repetidas hasta el cansancio en todo trabajo que aborde la problemática, continúan siendo esclarecedoras: ¿Qué ha sucedido? ¿ Por qué sucedió? ¿Cómo ha podido suceder?.

- 
1. El presente artículo forma parte de una investigación interdisciplinaria de la cátedra "Práctica Docente y Residencia" en cuyo marco, el área Historia recorta el tema *La relación forma/ contenido. La historia del presente y su enseñanza*<sup>1</sup>. Así mismo, se inscribe en un Trabajo Final de Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, titulado "La dialéctica entre memoria e historia: el contenido de la forma". U.N.C.

Reconociendo el mandato de neutralidad y la conflictividad y falta de consenso social sobre esta problemática estamos convencidos que la escuela no puede callar su tratamiento en las aulas. Frente a algunas voces nada neutrales - que sostienen que esto daría lugar al relativismo absoluto otros creemos que esta situación nos interpela, nos obliga a tomar "opciones responsables". Ahora bien, reconocida la politicidad de la transmisión - de toda transmisión - y el carácter no neutral de nuestra intervención, las preguntas no dejan de surgir: ¿Cómo hablarles a las jóvenes generaciones sobre el pasado reciente? ¿Cómo transmitir una política de la memoria pero sin que se convierta en un mandato autoritario?

Estos interrogantes se relacionan con los procesos de transmisión y apropiación de los conocimientos en el aula pero, especialmente cuando se trata de problemáticas tan complejas, creemos que es necesario dar un paso más y problematizar los procesos de transmisión intergeneracional sobre el pasado como mecanismo social.

En un primer nivel, la transmisión puede entenderse como mecanismo básico de reproducción social y cultural; en este sentido, podría ser pensada como un "eterno retorno", pero - sostiene Hassoun (1996) - la tendencia a fabricar no le es intrínseca. En su lugar, nos propone pensar en la posibilidad de una transmisión lograda que ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo (Hassoun 1996: 17)

Tratándose de nuestra historia reciente, la distinción analítica entre ambas formas de transmisión es fundamental. Como sociedad somos portadores de ese pasado, sus depositarios y transmisores, podemos ser rebeldes o escépticos, pero eso no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso. El problema no es reconocernos parte de esta genealogía sino pensar qué ofrecerles a las generaciones que nos suceden de ese pasado, cuáles "hechos de la cultura" son significantes de transmitir y, más aún, para qué hacerlo.

Sin duda nuestra postura ante dicha problemática tiene, para las prácticas de enseñanza, derivaciones fundamentales en cuestiones de orden epistemológico, psicológico, cultural y social. ¿Qué ofrecerles del pasado a las jóvenes generaciones? ¿Cómo hacerlo? Desde nuestro lugar nos proponemos la socialización de sujetos reflexivos, con capacidad crítica y activa en los procesos históricos; ello supone que "las nuevas generaciones puedan acercarse a sujetos y experiencias del pasado como "otros", diferentes, dispuestos a dialogar más que a re-presentar a través de la identificación" (Jelin 2002:126)

Partiendo de estas consideraciones iniciales, nos proponemos avanzar sobre algunas reflexiones teóricas que alimenten nuestras respuestas a problemáticas fundamentales de la enseñanza: el qué y para qué de la historia en el nivel medio. Cuestionamiento de carácter epistemológico e ideológico que tiene como punto de partida una primera aproximación a los conceptos de historia del presente y memoria, para luego indagar sobre algunas de las especificidades y/o potencialidades de su articulación en una propuesta de enseñanza.

## II. Historia del presente y memoria: un contexto de emergencia en común.

La disciplina histórica es objeto de importantes debates en las últimas décadas del siglo XX. Sus problemas, modelos explicativos y metodología, son discutidos y resignificados en un debate que alcanza incluso a la propia naturaleza del discurso histórico.

*Tiempos de incertidumbre* (Chartier, 1995: 47) en que conviven el retorno de la narrativa y de la nueva historia política, la recuperación de personajes antes relegados, la relectura y ampliación de fuentes, la fragmentación de la historia en múltiples objetos y el renunciamiento a la apuesta de la historia total.

¿Continuidad, nuevo paradigma o multiplicidad de estrategias de investigación? Tal vez porque aún nos encontramos inmersos en el proceso o por la incapacidad de las Ciencias Sociales de “impensar” sus categorías, luego de algunas décadas de acaloradas confrontaciones, no existe una respuesta unívoca. La preocupación por la historia del presente y la memoria se inscriben en este proceso de cambio, de redefinición del conocimiento histórico.

Producto de esto ha cobrado centralidad el análisis de las transformaciones de la subjetividad, la preocupación por el sentido de la acción y por la perspectiva de los agentes sociales, por el papel activo y productor de los agentes individuales y colectivos. También la consideración y reflexión sobre el propio proceso de construcción de sentido que la investigación implica. Entre un positivismo extremo – que buscaba establecer “lo fáctico” desechando la subjetividad de los actores y un constructivismo y subjetivismo extremo – que privilegia las narrativas subjetivas – la búsqueda es por un punto de equilibrio.

La crisis actual por la que atraviesa la disciplina histórica tiene numerosas aristas, entre las que la relación entre historia /literatura, pasado/presente y objetividad/subjetividad sean probablemente las más importantes.

Por otra parte, el retroceso de modelos explicativos tradicionales ha obligado a los historiadores a renunciar a las definiciones clásicas de los objetos históricos y categorías analíticas y en el que la unidad se encuentra fragmentada en perspectivas diversas que multiplican los objetos de investigación, los métodos, las historias. Los debates epistemológicos sobre la posibilidad del presente y la memoria como objeto de nuestra disciplina se inscriben en la problemática anteriormente descrita y son discusiones fundamentales de las “nuevas formas de hacer historia.”

2. En términos de Wallerstein, I (1998)

## II.1. Clío cambia de ropajes: el presente como historia

El quiebre de la idea de progreso – común a las diferentes escuelas historiográficas del siglo XIX – y la consecuente puesta en tensión de la concepción de temporalidad – nueva perspectiva de pasado/ presente/futuro – le otorgan ahora al presente un lugar definitorio como objeto de estudio.

Desde nuestra postura, sin desconocer las dificultades con las que se enfrentan quienes investigan los procesos recientes y los recaudos epistemológicos y metodológicos que se plantean, sostenemos la posibilidad de convertir el presente en objeto de conocimiento histórico ya que, como afirma Thompson (1981: 69) “Suponer que un *presente*, por el hecho de moverse hacia un *pasado*, cambia por esto de estatuto ontológico, equivale a no comprender ni el pasado ni el presente. La realidad palpable de nuestro propio presente (ya pasando) no puede en modo alguno cambiar por el mero hecho de estar, ya ahora, convirtiéndose en el pasado de la posteridad.” Esta “presencialización” desplaza al pasado y al futuro como horizonte; pero el presente presupone, por la densidad de las relaciones temporales, el pasado como perspectiva y el futuro como prospectiva.

Los alcances que se siguen de estos presupuestos son numerosos, pero interesa rescatar al menos dos: 1- la emergencia del presente como horizonte epistemológico rescata la categoría de *coetaneidad* pues cuenta entre sus características la simultaneidad entre historia vivida e historia contada. 2- Resultado de la propia coetaneidad, la historia del presente no se entiende como una época determinada, con una delimitación temporal estática y fija, sino como una *categoría dinámica y móvil* que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores.

Al debate epistemológico que, sobre la historia del presente, se está produciendo en el campo historiográfico, se suman otros interrogantes:

¿EN ESTA “parcela historiográfica” en gestación un nuevo enfoque o un nuevo objeto? La existencia de conceptualizaciones diferentes (Historia del presente, reciente, inmediata, del mundo actual, entre otras) dan cuenta de las dificultades propias de un campo todavía en construcción.

En este sentido, el debate está protagonizado por quienes se autodenominan “presentistas” o “actualistas” diferenciándose de aquellos a los que nombran como “contemporaneístas”. No es sólo una cuestión de denominaciones, la discusión es epistemológica y metodológica en el más amplio sentido. Es el abordaje que realizan del “presente” lo que diferencia a ambas posturas. Mientras que para unos este sería una prolongación de la época contemporánea, más precisamente el último período ella, para los “presentistas”, el presente se constituye en objeto mismo de la historia. Sin desconocer que existen diferencias entre quienes trabajan desde esta perspectiva – las más notables se refieren a la forma de nombrar su objeto y varían según que el énfasis este puesto en la relación sujeto-objeto, en lo inacabado de los procesos a los que hace referencia o al tiempo como variable fundamental<sup>4</sup>- todas ellas recuperan la dimensión de “coetaneidad” como categoría fundamental.

¿Qué significado tiene que el presente se vuelva objeto de la historia?  
 ¿Cuál es entonces la diferencia fundamental con aquellos que trabajan desde una perspectiva contemporánea? Otorgarle al presente estatuto epistemológico – del cual había sido despojado por el positivismo- implica romper con la visión lineal del tiempo, en la que el presente aparecía como un espacio comprendido entre dos momentos, un lapso ahistórico por definición, para recuperar su “espesor” y “extensión” que incluye a los tres constructos temporales pasado, presente y futuro, en tanto recuerdo, necesidad y expectativa.

3. Tal la denominación adoptada por Josefina Cuesta Bustillo.

4. Así, las denominaciones pueden variar entre Historia del presente, Historia reciente, Historia Actual, entre otras.

El historiador Julio Aróstegui – representante de los presentistas - sostiene que se trata de una nueva forma de conciencia histórica como hace doscientos años lo fue la contemporaneidad, reafirmando las profundas diferencias que existen entre quienes optan por abordar estos últimos años como pasado reciente de procesos históricos anteriores y los que realizan el camino inverso, tratando de dotar de inteligibilidad el presente mediante el análisis de ese pasado. Unos y otros podrán coincidir en el período cronológico a estudiar pero no es lo mismo preguntarse “desde el hoy” – situación común a todos los historiadores señalada ya por Annales desde los años treinta – que preguntarse por el hoy “describiendo de un modo histórico los procesos en los que nosotros mismos, y no nuestros antepasados, nos hallamos inmersos” (Aróstegui, en Soto Gamboa, 2004)

Los debates tienen un espacio importante en diferentes publicaciones específicas de la temática (Historia a Debate, Asociación de Historia Actual) y si bien es difícil realizar un balance podríamos visualizar algunas tendencias con relación a las características con que se va construyendo el campo. Las más visibles – a nuestro entender - tienen que ver con temáticas y espacios. Existe una fuerte presencia de problemáticas muy actuales (Atentados en el país vasco, 11 de setiembre, la crisis del 2001 en Argentina, la situación en Venezuela) que no en todos los casos son tratados con perspectiva histórica y adquieren carácter más ideológico. Como sostiene C. Barros (2003), “Nos falta hábito para analizar como historiadores el presente”.

En cuanto al lugar de procedencia, según el mismo autor, se observa un desplazamiento geográfico de los centros generadores de iniciativa y polémica historiográficas, menos sujetos que nunca a la jerarquía centro periferia (Barros, 1999) debido a la globalización en las comunicaciones que rompe, en parte, con el viejo modelo de países dominantes /culturalmente dependientes y permite múltiples iniciativas. En el caso específico de las relaciones historia/sociedad y pasado/presente existe un foco de producción muy importante en España, América Latina en general y en nuestro país en particular.



No es mera casualidad que sea en estos países donde el debate sobre el compromiso social del historiador (relación historia/sociedad) y la problemática de la relación pasado/presente haya echado fuertes raíces. Es en estas sociedades en transición, en las que los hechos traumáticos de “un pasado que no termina de pasar” retornan contantemente, donde estos interrogantes plantean la necesidad de respuestas más urgentes.

### II.1.1. La enseñanza del presente...un desafío hacia el futuro.

Rescatamos anteriormente la pregunta por el hoy como la distinción fundamental en el campo disciplinar entre quienes se ocupan de investigar períodos recientes; señalamos también la pluralidad nominativa que caracteriza a este nuevo objeto y sus características distintivas. Interesa a partir de ahora reflexionar acerca de las especificidades que éste adquiere al transponerse en objeto de enseñanza.

Definido el presente como objeto de estudio, la primera dificultad que encontramos quienes pensamos los procesos históricos recientes desde esta perspectiva “presentista” es de qué forma nombrarlo; la situación del campo disciplinar no ayuda mucho en tal intento. En este sentido son significativas las palabras de Carlos Barros, uno de los historiadores más identificados con la división entre “presentistas” y contemporaneístas” quien sostiene: “¿Es lo mismo la Historia Inmediata de Historia a Debate que la Historia de Tiempo Presente de Historia Contemporánea? Creo que sí y que no. Nos identificamos más con los intereses de la Asociación de Historia Actual que nos ha reunido aquí y que dirige el profesor Julio Pérez Serrano. No tenemos problemas de nombre. Se puede llamar Historia Inmediata, Historia actual o historia del tiempo presente. Pero sí tenemos los contenidos.” (Barros, 2003)

Esta situación en el propio campo disciplinar nos permite sostener la denominación por la que optamos – historia del presente- a partir de los

contenidos que en ella incluimos más allá de que, según la tradición en la que se incluya, esta podría adoptar diferentes significados<sup>5</sup>.

Seleccionado el presente como nuestro objeto y resuelta la problemática de su denominación resta ahora precisar – retomando las palabras de Barros - su contenido.

La Historia del Presente fue clausurada del quehacer historiográfico por la hegemonía positivista hasta los años treinta; historia y presente eran términos antinómicos. Annales y el marxismo le otorgan nuevamente una dimensión en nuestra disciplina, pero no es hasta después de la Segunda Guerra Mundial que el presente se convierte en objeto de investigaciones y la Historia puede afirmarse como *el estudio de las sociedades en el tiempo*, en todo el tiempo, pasado-presente y también, afirman algunos, futuro.

El intento de reflexión que nos propusimos en un primer momento no deja de complejizarse. Nuestra definición de la disciplina nos permite incluir al presente como objeto de estudio – que como señalábamos anteriormente incluye por definición al pasado y futuro – y así asomarnos a los interrogantes de nuestro tiempo. Pero preguntarse por el *hoy* no tiene una única respuesta:

“¿Cuál sería esta historia del presente? ¿La historia de la sociedad en red, de las paradojas de la mundialización, y el estallido de la identidad? ¿Se trata aquí del fin de la cultura del trabajo, de la masa creciente de pobres estructurales? ¿Del fin de la política?”<sup>6</sup>

Todos éstos y muchos más podrían ser los interrogantes a los que la historia del presente intentaría dotar de inteligibilidad. Desde nuestra

- 
5. Algunos contemporaneístas utilizan la denominación Historia del Tiempo Presente – especialmente en Alemania – para designar el período posterior a la segunda Guerra Mundial. Otros autores – más identificados con la perspectiva actualista – le confieren un significado similar al otorgado en el presente trabajo.
  6. Saab, Jorge Conferencia en Congreso de Historia a Debate

perspectiva, entendemos que una propuesta de enseñanza debe ser construida casuísticamente, por lo que las problemáticas a trabajar se modificarán de acuerdo a los intereses, vivencias, preguntas de nuestros alumnos y el contexto en el cual se lleva a cabo la experiencia. Así, nuestra construcción metodológica

“deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre una lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein y Coria 1995:68)

Asumiendo que la construcción adquirirá características específicas en su concreción, creemos que como ciudadanos de un país que transita un proceso post-dictatorial, existe una problemática común a la que toda enseñanza de la historia del presente debería intentar abordar y es la que se refiere a las posibilidades de la democracia como régimen político querible y exigible.

Esto es así ya que la apariencia de consolidación democrática no debe ocultar la precariedad con que ésta se está construyendo. Como sostiene Ansaldi (2003) estas democracias políticas son relativamente estables, no consolidadas, ni mucho menos irreversibles. Están más cerca de la precariedad que de la democracia.

Retrotraernos al inicio de la última dictadura militar – temporalidad otorgada a la historia del presente en nuestro país – para intentar dar respuesta a nuestro interrogante no implica desconocer que

“la lucha por la democracia no cuenta, históricamente, con actores democráticos genuinos” (Ansaldi, 2003: 17)

y que habría que remontarse probablemente al período colonial y emancipatorio para poder encontrar razones explicativas de la dificultad para definir regímenes políticos democráticos en América Latina. Pero, de-

más está decir, muchas de las debilidades de nuestra democracia actual, se inician o profundizan durante la última dictadura.

No es éste un intento por volver a periodizaciones fijas y cerradas, o a una delimitación cronológica estática (si bien esta historia no abandona las fechas o determinados hitos) sino de poner en juego la característica que le otorga su especificidad: la coetaneidad.

En este sentido, retomando a Cuesta Bustillo (1993), el inicio puede coincidir con la supervivencia de actores y de testigos o con la persistencia de una cierta historia vivida o de una memoria viva, en algunas generaciones que conviven en la misma época o remontarse al inicio de procesos históricos vigentes, inacabados, perspectiva esta que se sitúa más bien en el ámbito de las relaciones pasado-presente.

Construir una propuesta de enseñanza a partir de estos supuestos no sólo define una postura epistemológica sobre la disciplina, sino también un posicionamiento teórico – político frente a la relación realidad-ciencia-educación. Ante numerosas muestras de debilitamiento del vínculo que las une, entre otros, la presencia de contenidos fuertemente desactualizados; la enseñanza de la historia del presente supone un gran poder explicativo del mundo actual, nos permite llevar al aula los problemas del hoy y dar respuesta a los interrogantes de nuestros alumnos, rescatando la temporalidad de los acontecimientos. La identificación temporal entre sujeto y objeto y el análisis de la propia realidad facilita un acercamiento entre la disciplina y la realidad social de la que es parte y de la que se ocupa, coincidencia que puede generar el interés del estudiante y un acercamiento a los conocimientos históricos menos pasivo y más crítico.

A partir de la llamada Transformación Educativa, en Córdoba, se introduce en la enseñanza del nivel medio la historia argentina del presente. Si, tal como sostienen los documentos oficiales y programas, el objetivo principal es ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les toca vivir, su enseñanza no puede limitarse a un racconto de acontecimientos producidos en los últimos años. Es en este punto que recuperamos la

memoria como herramienta teórico-metodológica que nos permitirá abordar nuestra problemática desde una construcción alternativa.

## II.2. Clio y Mnemosina: Una relación conflictiva

Como sucede con otras categorías sociales, no existe una delimitación clara del concepto memoria. No intentaremos aquí arribar a una definición del mismo, tampoco abarcar la inmensidad de abordajes de la que puede ser objeto en las ciencias sociales y otros campos de conocimiento; nos limitaremos, en cambio, a abordar la problemática desde dos ejes fundamentales al momento de pensar su incorporación en la enseñanza. 1º- La relación entre memoria e historia y 2º- los alcances de su incorporación como objeto de nuestra disciplina.

En cuanto al primer eje, la separación entre nuestra disciplina y la memoria es histórica. Señala Yerushalmi (1989: 23) que en un principio “el historiador no soltó amarras con el grupo y su memoria (...) era entonces un moldeador, un afinador, un restaurador de la memoria” Encuentra la génesis de esta separación en el siglo XIX, momento en el que se realiza un doble movimiento: por un lado el pasado total se convierte en objeto de conocimiento, por otro, la aspiración a la objetividad científica le exige al historiador un desprendimiento del grupo y del tema que trataba. A partir de aquí la historia que practican los historiadores no será ni una memoria colectiva ni su recuerdo, sino “una aventura radicalmente nueva” (Yerushalmi, 1989: 23)

La novedad se convirtió en paradigma y el positivismo histórico sentó las bases del conocimiento y la producción historiográfica por más de cien años. Los “combates” que contra él se llevaron adelante – específicamente Annales, pero también desde el marxismo – lograron cuestionar muchos de sus supuestos y desnudar al historiador de su manto de objetividad. Pero no fue hasta bien entrado el siglo XX que la relación entre historia y memoria se volvió una preocupación central en el campo académico.

Hasta aquí se pensaba acceder a la memoria colectiva del pasado a través de la elaboración historiográfica. El proceso se desarrollaba desde la historia a la memoria al punto de confundir ambos conceptos. Hoy, en la perspectiva de la historia del presente, el proceso es inverso.

Pero la discusión recién comienza. Algunos continúan señalando la existencia de claras oposiciones entre Historia y memoria. Para ellos, la primera se caracterizaría por la intención de exactitud de la representación, preocupación por el orden y vocación de universalidad; mientras que la memoria sería el ámbito de la verosimilitud, de las pasiones, emociones y desorden, nutrida de recuerdos vagos, fluctuantes, abierta a la dialéctica entre recuerdo y amnesia, múltiple y multiplicada. Otros se contentan con subordinarla debido al carácter cambiante, deformado y fragmentario de la memoria ante la historia, concebida como una construcción con pretensiones de “integrar las impresiones subjetivas, los recuerdos, los testimonios en una representación que tiende a la objetividad en la medida que integra a su relato el mayor número posible de documentos” (Touraine, 2002: 20)

Desde nuestra postura, ambas representaciones del pasado comparten ciertos rasgos en común,<sup>7</sup> e incluso son complementarias. La memoria da cuenta de una verdad semántica reveladora del sentido de los acontecimientos que, con frecuencia, se sitúa más allá de la verdad de los hechos, razón por la que el testimonio se aparta de ella. Evidentemente, esta verdad factual debe ser establecida previamente.

Como intenta demostrar esta breve reseña, recuperar la discusión sobre la memoria no es una cuestión menor ya que implica reafirmar – tal vez con más fuerza que nunca – que “el papel de los/as historiadores/as no es simple y solamente la “reconstrucción” de lo que “realmente ocu-

7. Es innegable que la historia también puede ser arbitraria, selectiva, plural, olvidada, falible, caprichosa. Como la memoria puede recomponer el pasado a partir de “pedazos elegidos”, volverse una apuesta, ser objeto de luchas y servir a estrategias de determinados partidarios.

rió”; obliga también a una reflexión sobre la disciplina que marca un fuerte quiebre con las anteriores formas de producción del conocimiento histórico. La magnitud de esta “herejía” puede percibirse con sólo mencionar que es el tradicional “hecho” –tan caro a los historiadores – el que sufre la mayor metamorfosis: el retorno de la memoria supone su objetivación como hecho histórico.

Pero – en tiempos extremistas– dicha constatación levanta voces - también extremistas – sobre las implicancias que esto tiene para la disciplina. Quienes no se oponen totalmente a la incorporación de la memoria al quehacer historiográfico le reconocen el status de recurso para obtener datos, incluso asumen que pueda tener un papel importante al complementar, en palabras de Jelin (2002:66), “datos duros” (los documentos y otras fuentes debidamente criticadas) y los “datos blandos” (de percepciones y creencias subjetivas de actores y testigos).

La memoria supone todo lo anterior pero, tomarla como objeto de estudio, nos obliga a dar un paso más. Frente a posturas idealistas, subjetivistas y constructivistas extremas - que diluyen la historia en la memoria – o posturas objetivistas – que descartan a esta última por su volatilidad – se rescata, en palabras de la misma autora, la tensión entre una y otra como el cruce donde se plantean las preguntas más sugerentes, creativas y productivas para la indagación y la reflexión.

Reconociendo el carácter simplificador que implica toda tipología, intentaremos enunciar las formas en que el nuevo objeto puede ser incorporado al campo disciplinar: 1-La memoria es objeto de historia en primer lugar como fuente. Vertida, a través de la fuente oral, bajo diversos métodos, se ha abierto camino en el ámbito de la historiografía de la coetaneidad, 2-Además se constituye como objeto de historia en el análisis de las relaciones entre memoria e historia, entre historia vivida e historia contada, y al permitir interrogarse por el comportamiento de la memoria ante los diferentes acontecimientos. 3-Es también objeto de estudio del presente, en su impacto sobre el propio trabajo del historiador.

No desarrollaremos aquí las “nuevas formas de hacer historia” que la incorporación de este objeto supone. Tampoco indagaremos sobre la memoria de catástrofes sociales, en las que incluimos nuestro pasado reciente, que confieren ciertas especificidades –epistemológicas y metodológicas- al trabajo en torno a la memoria.

### II.2.2 Historia, memoria y enseñanza.

Incluir a la memoria como objeto de la historia complejiza la tarea docente en torno al conocimiento. Implica un importante desafío epistemológico y metodológico<sup>8</sup> que requiere de un esfuerzo de reflexión teórica sobre un objeto que, por sus propias características, se vuelve por momentos inasible. La apuesta política – en el sentido más amplio del término – que guía nuestra búsqueda aporta un desafío aún mayor. Aún ante estas dificultades - o a partir de ellas - creemos que vale la pena el esfuerzo.

*¿Qué derivaciones tiene para la enseñanza incluir a la memoria como objeto de la historia?* Creemos que son numerosas las formas en que su incorporación podría enriquecer nuestra mirada sobre el pasado y, claro está, sobre el presente. Interesa rescatar al menor tres:

1- *La ampliación del objeto de estudio* con la historia de su propia memoria supone una modificación del mismo, de su definición y límites cronológicos. Propone, además, una acercamiento a diferentes ámbitos de la realidad social y espacial, al trabajar los distintos géneros de memoria, recuperando los actores sociales, sus acciones y significaciones, desde una relación dialéctica entre sujeto – estructura. Rompe, por último, con el concepto tradicional de fuente, incorporando fuentes orales, icónicas, documentos de la vida cotidiana y otros vehículos de la memoria 2- Permite, además, una *aproximación dinámica al tiempo en la historia*, el hecho

8. Temática que será objeto de análisis en la siguiente etapa. Categorías como “experiencia”, “testimonio” y “verdad” se constituirán en vías de análisis fundamentales.

pierde su carácter positivista - “lo que realmente sucedió”- y se inscribe en una nueva relación pasado- presente que capta la diversidad de tiempos, sus continuidades y rupturas. 3 - Se constituye como un *excelente ejercicio de análisis crítico*. Al evidenciar la pluralidad y jerarquización de memorias, los recuerdos y olvidos, ocultación y silencios, promueve una aproximación al discurso histórico como operación historiográfica<sup>9</sup>, sujeta a luchas simbólicas por la imposición de sentidos.

### III. Memoria e Historia del presente: Una construcción alternativa

Para quienes indagamos acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las preguntas principales se refieren a la medida en que los nuevos problemas y metodologías que promueven la historia del presente y la memoria como objeto de la historia, están expuestos en la transposición del saber erudito o si esta transmisión se realiza con formas y contenidos que responden de manera muy indirecta a la producción del campo disciplinar. Sin lugar a dudas, en la actualidad, las remanencias “positivistas”<sup>10</sup> coexisten con las formas renovadas (Le Goff, 1992) de producción histórica; saberes afirmados en certezas inamovibles, conocimientos avejentados, a veces irrelevantes, si bien en algunos casos aggiornados, gozan de muy buena salud sobre todo en el campo de la historia escolar.

La historia del presente no está exenta – incluso pareciera estar más expuesta – a dicha situación. Tal vez por las dificultades propias, aunque no únicamente, de ser todavía un campo en construcción, existe cierta tendencia a construir relatos acontecimentales, con cronologías estáticas

9. Tal la denominación acuñada por Michel de Certeau para hacer referencia a la Historia como la relación entre un lugar, varios procedimientos de análisis y la construcción de un texto.

10. En la historia escolar se relaciona enfoque tradicional que recupera características similares en cuanto al objeto de la Historia, las fuentes, metodología y temática.

y cerradas, en las cuales los hechos políticos y económicos por se tienen primacía.

Consideramos que abordar la problemática de la enseñanza de la historia del presente a partir de la memoria, como herramienta teórico-metodológica y categoría social, implica poner en tensión supuestos epistemológicos que “desarman” al objeto desde adentro y lo reconstruyen en una postura que recupera la producción actual del campo historiográfico. Frente a una historia dominada por paradigmas que privilegiaron a grandes hombres o macroestructuras, retorna el “hombre de a pie”, se restituye el papel de los actores en la historia, rescatando sus recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Permite, por último, moverse desde este suelo epistémico que es la narrativa a conceptualizaciones de gran nivel de abstracción como son las categorías sociales, en una ida y vuelta que facilita las condiciones de apropiación significativa de los contenidos por parte de nuestros alumnos.

### IV. Entre combates y desafíos: el presente como recuerdo, necesidad y expectativa.

Numerosos desafíos recorren nuestra propuesta. En ella objetos, sujetos e instituciones se mueven en las fronteras, ponen en suspenso “certezas situadas” acerca de saberes disciplinares, representaciones y mandatos en una búsqueda que se renueva constantemente y nos interpela de mil maneras diferentes. Se trata de un camino de ida y vuelta. La pregunta inicial por los sujetos ¿Cómo enseñarles a las jóvenes generaciones sobre el pasado reciente? nos llevó a interrogarnos sobre el objeto y así surgieron en nuestro horizonte la historia del presente y la memoria como una construcción posible. Pero, en la pregunta por el contenido encontramos también la forma y esta nos orientó nuevamente hacia los sujetos. Este recorrido no es casual, las clásicas preguntas sobre el qué y cómo de la enseñanza sólo tienen sentido si nos interrogamos para qué.

De todos los desafíos, quizás sea éste el mayor. Lo repetimos una vez más: volvemos al pasado por el presente; retornamos no para abusar de

sus memorias desde un mandato moral sino para rescatar sus voces ya que entendemos que la democracia no se construye sobre silencios sino que conlleva, necesariamente, el reconocimiento de los conflictos y la pluralidad. Aprender a recordar – que siempre implica una parte de olvido- tampoco es una tarea fácil. Aún así es un camino que debemos transitar en la búsqueda de esta transmisión lograda sobre nuestro pasado reciente a la que hacíamos referencia en un primer momento.

No descubrimos nada al señalar que la enseñanza de la historia ha estado y continua estando fuertemente vinculada a fines políticos e ideológicos. De hecho, su relación con la formación de futuros ciudadanos es uno de los argumentos más fuertes que sostienen la presencia de nuestra disciplina en la curricula.

En una sociedad que se encuentra transitando un proceso postdictatorial la formación de una ciudadanía democrática además de ser una tarea compleja, es urgente. Creemos que esto exige un fuerte replanteo sobre los contenidos históricos que deben estar presentes en las aulas pero también sobre la forma en que estos son presentados a nuestros alumnos. En este sentido, la indagación sobre la naturaleza de los contenidos debería ser acompañada por una preocupación por el método ya que, como sabemos, la forma en que el conocimiento es presentado por el docente tiene importantes derivaciones en la relación que nuestros alumnos establecen con él.

Creemos que una propuesta de enseñanza de la historia del presente que recupera a la memoria como objeto de la historia puede contribuir al objetivo de generar un cambio en las prácticas y, por lo tanto a la emergencia de nuevas subjetividades<sup>11</sup>, que permitan establecer vínculos políticos más propicios al sistema democrático. Por ello, trabajando en

11. Estas reflexiones se enmarcan en la perspectiva analítica de la relación entre orden y cultura ( M. Foucault, H. Arendt, entre otros). Para el caso argentino AMUCHASTEGUI, Martha, "El orden escolar y sus rituales", en Silvia Gvirtz (Comp.) (2000)

torno a la memoria<sup>12</sup>, el aula se vuelve un espacio en el que circulan múltiples voces. La asimetría inicial, característica de toda relación pedagógica, se reduce entre quienes comparten desde una "experiencia" que es vivida subjetivamente, culturalmente compartida y compartible.

### Bibliografía

Ansaldi, Waldo, "El faro del Fin del Mundo. La crisis argentina de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad". Texto preparado para participar, en calidad de profesor visitante, en "La crisis que no acaba: Argentina desde la historia i desde l'economía", curso ofrecido en la XX Edición de la Universitat d' Estiu de Gandia, julio 2003. Puede verse en <http://www.catedras.fsoc.uba.ra/udishal>

Arostegui, Julio y otros (1998), Dossier: Historia y Tiempo presente, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Universidad Complutense, N° 20, Madrid.

Arostegui, Julio, El Fin de la Contemporaneidad o el Presente como Historia, *Historia 16*, Año XXII, N° 255.

Barret, Françoise (Dir.) (2002), *¿Por qué recordar?*, Madrid, Garnica.

Barros, Carlos: ¿Es posible una historia inmediata? en *Boletín de la Asociación Historia Actual*, número 7, otoño 2003.

Barros, Carlos: Nuevo Paradigma. El retorno de la Historia. Transcripción revisada y ampliada por el autor de la cuarta conferencia plenaria del II Congreso Internacional de Historia a Debate, dictada el sábado 17 de julio de 1999 en Santiago de Compostela, España.

Candau, Joel (2002), *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.

12. A partir de experiencias de Historia Oral o trabajos en torno a los "lugares de la memoria" ( Monumentos, graffitis, calles, consignas, canciones)

- Chartier, Roger, (1998), Al borde del acantilado, en *Pluma de ganso, libro de letrados, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México.
- Cuesta Bustillo, Josefina (1998), *Memoria e Historia*, Madrid, Marcial Pons.
- \_\_\_(1993), *Historia del presente*, Madrid. EUEDEMA.
- Da Silva Catela, Ludmila, (2001), *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- De Amezola, Gonzalo (1999), Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia reciente Revista *Entrepasados*. Año IX. Número 17.
- De Certeau, Michel (1998), La operación historiográfica, en *La escritura de la Historia*, UIA, México.
- Dussel Inés, (2001), La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria, en *Memorias en presente*. Sergio Guelerman (comp.) Editorial Norma, Buenos Aires.
- Edelstein Gloria, Coria Adela, (1995), *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz editora S.A., Buenos Aires.
- Finocchio, Silvia, (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel, Buenos Aires.
- Gvirtz, Silvia (Comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Santillana, Buenos Aires.
- Hassoun, Jacques (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Hobsbawm, Eric (1998), *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona.
- Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI de España editores – Siglo XXI de Argentina editores, Madrid.
- Le Goff, Jacques (1992), *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Paidós, Barcelona.

- Soto Gamboa, Ángel, Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización, Revista Electrónica *Historia actual on-line*, Año II, N°3, invierno 2004.
- Thompson, Edward P. (1978) La lógica de la Historia, en *Miseria de la teoría*. Crítica, Barcelona, 1981.
- Touraine, Alain (2002), Memoria, Historia, Futuro, en *¿Por qué recordar?* Academia Universal de las Culturas. Ed. Garnica.
- Virno, Paolo (2003), *El recuerdo del presente. Ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires, Paidós.
- Wallerstein, Immanuel (1998), *Impensar las Ciencias Sociales*. México, Editorial Siglo XXI.
- Yerushalmi, Yosef (1989), Reflexiones sobre el olvido en Yerushalmi y otros. *Usos del olvido*. Nueva Visión, Buenos Aires.

---

## III - ENTREVISTAS

---

Fernando Devoto

Entrevistadores: Nancy Aquino (UNC), Miguel Jara y Víctor Salto (UNCo)

*-Dr. Devoto nos interesaría empezar con algunas reflexiones sobre la historiografía de nuestro país; cuál sería, a modo de balance general, su opinión sobre el campo de producción disciplinar por lo menos en las últimas décadas.*

-Pregunta comprometida, no sé si tengo una respuesta acabada. Para acotarla temporalmente, hablaremos desde la transición democrática. Creo que hay bastante consenso que la historiografía avanzó mucho en los últimos veinte años, en calidad, en cantidad de temas. Hoy hay un aceptable nivel medio de producción, eso es lo importante, creo que la historiografía no se mide por algunas figuras sino por lo que consideramos una producción estándar. O sea, entiendo que los avances en niveles de profesionalidad han sido importantes por muchas razones: la continuidad institucional, el marco democrático, el incremento de los recursos. Los recursos se ven -me parece- en dos vertientes. Una, la cantidad de cargos con dedicación exclusiva que, aunque es pequeña, es mayor que la que existía en los '60, momento en el que además había muchas menos universidades. Otra, la aparición de mecanismos de subsidio a la investigación que si bien también existían precedentemente, en el área de Ciencias Sociales eran muy reducidos. Si uno se detiene en los años '60, había pocos grupos que tenían mucho dinero procedente de subsidios externos. Hoy, yo diría que la mayor parte de la financiación es interna y está más distribuida. Creo también que hay una buena cantidad de gente formada afuera, en muchos lugares distintos no un único centro, lo que también es bueno. Hay además programas de doctorados, que tampoco existían antes; o sea, creo que se ha generado una masa



crítica bastante considerable. Esto sería lo que uno podría considerar avances sin discusión, aunque por cierto, las cosas positivas tienen también dimensiones discutibles.

Podríamos pensar en dos o tres cuestiones. Una es que acá en Argentina, pese a todo, no se consigue un marco de estabilidad y consenso compartido por el conjunto de los practicantes de la profesión. Esto genera recurrentes niveles de conflictividad no procesados a través de mecanismos admitidos por los distintos grupos. Creo que eso le da -si uno compara la historiografía argentina con otras historiografías- cierto nivel de incomunicabilidad. Para decirlo de una manera sencilla: no todos juegan el juego con las mismas reglas. Eso hace que haya inevitables ruidos. Otra cuestión tiene que ver con la evolución de los horizontes de expectativas de los jóvenes que siguen historia. En este sentido podría uno discriminar tres grupos: por un lado, aquellos que ven en esto una profesión -más allá de que les interese o no el pasado por cuestiones políticas. Grupo que es -me parece- más minoritario que en otros contextos nacionales. Ciertamente la profesión de historiador puede ser dos cosas: ser un historiador o ser un profesor de historia. Así la profesión tiene dos vías, pero en cualquier caso es una profesión. Un segundo grupo ve la historia solamente como herramienta de transformación de la sociedad. No tengo nada en contra. Sin embargo me preguntaría si la historia es un instrumento para la transformación a la sociedad transformando la profesión? o ¿es un instrumento para transformar la sociedad en la sociedad? Creo que este es el problema. Hay ahí un elemento problemático porque efectivamente la sociedad no se va a cambiar cambiando la profesión. Esto es creo, en el mejor de los casos, una ilusión, en el peor, un auto engaño. Entonces, no me parece mal que esta profesión pudiese formar cuadros políticos, sólo me parece mal que los cuadros políticos operen en el seno de un ambiente tan restringido como el de la profesión. Y acá sí hay una diferencia importante, y no sé si hablar a favor de los años '80 o de los '60, y es lo siguiente: en los años '60 había una distinción más clara entre lo que podríamos llamar historia profesional e historia militante. Los historiadores militantes tenían un público, o aspiraban a tener un público. El lugar desde el que opera-

ban era sustancialmente el de la sociedad civil e inversamente no aspiraban a hacer carrera académica. Si uno piensa cualquier nombre que se les ocurra: Rodolfo Puiggrós, Milcíades Peña, Abelardo Ramos, el nombre que ustedes quieran, no eran académicos, criticaban a los académicos; su lugar de enunciación era externo. Una de las características curiosas de los años '80, que no es sólo argentina, es que todo el mundo está adentro del campo profesional. Todo el mundo cobra un sueldo universitario, todo el mundo -casi todos- aplican el programa de incentivos, piden subsidios, etc, etc, aspiran a ganar los concursos, entonces todo esto genera una especie de doble lógica interna en el campo profesional. Hay además otros lugares, si uno lo que quiere es encontrar un público, que son mejores lugares que el de los cultores de la profesión. Siempre pongo el ejemplo de Ingenieros. Ingenieros escribe la evolución de las ideas en el '17, dice "yo no voy a escribir para niños, o sea, no voy a escribir para el sistema escolar, voy a escribir para los jóvenes". Es decir aspira a hablarle a un público mucho más amplios que el de los estudiantes. Creo que acá se repite un proceso que se vio en otros contextos, europeo y norteamericano; el sistema fue capaz de absorber a los jóvenes contestatarios e introducirlos dentro de los mecanismos del sistema. Los hace ineficaces como historiadores -si son consecuentes con su horizonte ideológico- y los hace ineficaces como militantes políticos porque pierden demasiado tiempo haciendo informes y papeles, propios de la actividad académica. Por esas razones o por otras, se genera un nivel de conflictividad y a veces uno diría niveles de agresividad que uno no encuentra en otros contextos. Diría que ahí hay un tema, no sé cómo se soluciona, quizás, lo resuelva otra generación de historiadores más jóvenes.

Creo así que tenemos en algunos planos lo que se llamaría un nivel de ciencia normal, por ejemplo en el nivel de producción. Empero, el segundo problema, se da a nivel de la problemática de esa producción. Se han hecho muchas críticas a los historiadores profesionales en relación con el tipo de temas que abordan y con el interés social de esos temas, quizás reflejen alguna situación más general de la crisis del historiador en la sociedad contemporánea. Tendría que ver con la pregunta que ha-

ce Marc Bloch en *Introducción a la historia*, cuando hablando imaginariamente para su hijo dice: *¿papá, para qué sirve la historia?*. A veces perdemos de vista para qué hacemos lo que hacemos; entonces ese lugar se ha ocupado y dejado para un historiografía de muy mala calidad, que sin embargo tiene un público mucho mayor que el que tienen los géneros profesionales. Son problemas que tienen que ver con los niveles de especialización y creo que un modo de intentar resolverlo es volver a pensar en los grandes temas o grandes problemas, o volver a pensar en eso que me habían dicho alguna vez cuando empecé a estudiar, si no hay problema no hay historia. Yo creo que a veces no hay muchos "problemas" en lo que los nuevos profesionales hacen y ahí veo un déficit y ese déficit tiene un impacto, me parece, interno; y tiene también un impacto en la relación que establecen los historiadores con la sociedad.

*-¿Eso tiene que ver con la formación inicial? ¿Con el nivel de profesionalización?*

Hay dos posibilidades. Una es general, tiene que ver con la historia hoy en el mundo, nunca hay que ver sólo lo de los rasgos excepcionales de un caso, el caso argentino. Otra explicación, en cambio, estaría más centrada en los andariveles militantes que toma la historiografía argentina, de fines de los '60 y de los '70, que se construye en la transición democrática como contra-modelo. Eso puede haber orientado hacia un tipo de historia profesional que aspira a niveles técnicos incompatibles con la comunicabilidad de los resultados. Entonces hay un contexto general y, además, algunas características argentinas específicas. Creo que hay que volver a pensarlo. Sin embargo, la historiografía profesional ¿no puede pensar grandes temas? Yo creo que sí pero no siempre ha ocurrido. Si pensamos en ese ejemplo de la historiografía profesional argentina que fue la llamada "nueva escuela histórica", Levene, Ravignani, la verdad es que los temas que hacían y la forma en que los presentaban tenían muy poco interés. Ello sugiere que quizás hay algunas incompatibilidades entre lógica académica y horizontes del discurso. Ahora, si es así inevitablemente no hay nada para hacer. Sin embargo quizás podamos dar una respuesta un poco más voluntarista y decir que los histo-

riadores pueden y tienen que volver a pensar en la Argentina, si es que alguna vez la han pensado. Porque Argentina fue pensada muchas veces más desde el ensayo que desde la historia. En cualquier caso, la respuesta es compleja y hay ahí un nivel de insatisfacción, por lo menos en mí, no hablo por la corporación profesional, hablo personalmente. Si uno ve las listas de best-sellers hasta donde sean representativas que es lo que ve Lanata, Pigna, Pacho O'Donnell. Muy pocos libros de historiador profesional, están tirando más de mil ejemplares, es muy poco. Entonces la pregunta vuelve a ser ¿cómo se llega a la sociedad?. Seguramente no sólo depende de nosotros ¿la sociedad tiene interés en consumir una historia que no sea simplemente una historia pasatista, para leer en la playa debajo de la sombrilla? No lo sé. Aspiramos a una historia más compleja y más problemática y a lo mejor no hay un público para eso, a lo mejor el historiador ya no ocupa el lugar que ocupaba hace cincuenta años, digamos así, como predicador.

*-Entonces, en este contexto, habría que pensar de alguna forma en el trabajo del historiador.*

-Yo creo que sí, la pregunta me parece es: ¿cómo es posible compatibilizar? hacer una buena historia -sacaría el rótulo profesional- que tenga sentido e impacto sobre la propia sociedad. Porque también existe una contradicción aquí, cuando la historia es más didactista, más simple, más lineal, más antropomórfica, es más eficaz políticamente. ¿Cómo se puede hacer una historia compleja? -la complejidad en la historia implica pensar en la complejidad de los argumentos de los distintos sectores sociales- y que esa historia a su vez sea una historia que tenga una -no me gustaría utilizar la palabra utilidad- valencia social, una valencia en la sociedad. Ahora eso también tiene que ver con el rol del historiador, que no sé cuál es o cómo lo definiríamos.

*-Usted ha pensado, en este contexto que describe y también considerando este cuadro de situación a partir de los '70, que esto se difundió como la crisis de los viejos paradigmas.*

-Los viejos paradigmas seguro están en crisis, eso es una realidad; ahora, ¿con qué los vamos a sustituir? Que estos paradigmas estén en crisis no quiere decir que no se deban construir otros; están en crisis, porque no le sirven al historiador como instrumento para manejar analíticamente los niveles de complejidad del conocimiento del pasado al que hemos llegado, entonces eso los pone en crisis.

*-Específicamente en el marco de la historiografía argentina ¿ha dado respuestas positivas en las últimas décadas a estos problemas?*

Bueno, hay una cosa un poco más dramática, no sé si la historiografía argentina es generadora de lo que podríamos llamar paradigmas o más bien teoría historiográfica. Creo que ha sido más bien una historiografía receptora más que precursora. Y esto vale para todos, aún aquellos que planteaban la discusión sobre la posibilidad de conocer de modo más fecundo el mundo desde la periferia que desde el centro, por que aún ellos, usaban teorías esbozadas en el mundo que llamamos centrales, aunque fuesen de otra matriz. Dicho eso no creo que haya una limitación insalvable el hecho de estar en la Argentina. Por el contrario creo que una ventaja que podrían tener los historiadores argentinos es el estar abiertos a una heterogeneidad de influencias. Muchas veces, sobre todo de historiografías europeas, son muy autocentradas y eso las empobrece. Nosotros podríamos realizar síntesis que reciban distintas influencias, pero hay que proponerse hacerlas.

*-Yo pensaba, algo que me viene dando vueltas, en realidad lo discutíamos hoy con mi compañero, si puede la historia liberarse del pasado, intentando la reconstrucción de estos llamados "procesos recientes", en función del objeto, en función de la objetividad-subjetividad en la reconstrucción del tiempo.*

-Hago una pequeña digresión que a lo mejor pueda dar respuesta a tu pregunta. Yo estoy volviendo, llegué el martes de Italia, de Génova, donde esta discusión se presentó. En realidad se planteaba más bien la relación entre historia y memoria, o sea si el historiador debe tratar de conocer el pasado, o si el historiador debe construir una memoria. Y la

cosa se vuelve a plantear en dos términos: si el historiador destruye mitos, o sea si ese historiador tiene pensamiento crítico, o es un constructor de mitos, cualquiera sean ellos: el mito de la nación, el mito de la clase obrera, el que quieran. La construcción de mitos está asociada con la memoria. Esta discusión la tuvimos el viernes pasado, es una pregunta que no es sólo local.

Segunda cuestión, acerca de lo que vos decías. Yo coincidiría en esto: el problema de un historiador no es el pasado, el problema de un historiador es el tiempo. Entonces efectivamente no se presenta a priori desde el punto de vista conceptual ninguna objeción irreparable a lo que se llama historia del tiempo presente o reciente, acerca de la cual no soy para nada competente. Además yo diría que el problema mayor, tampoco es el problema de la objetividad, como la vieja historia lo presentaba. A mí me parece que el problema mayor es la disociación entre la propia percepción de los procesos -en tanto procesos vividos en nuestra experiencia- y esos procesos entendidos como objeto a indagar. Creo que ahí existe el problema, no es el problema de la memoria e historia en general, sino el problema de nuestra memoria y nuestra operación histórica.

Yo viví el '73, tengo una idea. No lo he estudiado pero tengo una tendencia muy fuerte a pensar que desde el punto del '73 íbamos al '76; ese era el lugar es desde donde yo lo miraba. Entonces esa operación de toma distancia que el historiador tiene que hacer con respecto al objeto, me parece que es más problemática, pero no más problemática por razones ideológicas, sino más problemática por razones experienciales.

*-Es como más difícil de objetivar...*

-Es como más difícil sacarlo de uno y ponerlo afuera...

*-Más cuando existe un acontecimiento ya de por sí cargado de subjetividad.*

-Seguro, exactamente, pero, por otro lado este problema está presente en otras ciencias sociales que trabajan con el tiempo presente o sea no hay ningún problema irresoluble. El tema con la historia en tiempo presente es que el cuadro cronológico es corto y creo que es muy difícil percibir dinámicas de procesos más largos y aquí hay que recordar que si el historiador tiene cierta especificidad en cuanto a su análisis, es que el suyo es un análisis de continuidad y de cambios en el tiempo, creo que ese es un eje importante. Otro es que el historiador tiene mucho menos habilidades o si se prefiere instrumentos que otras ciencias sociales y eso es una cosa que yo creo no hay que olvidar. Viceversa algunos de los puntos fuertes del historiador quizás son menos valorizables en el tiempo presente. Por ejemplo, el historiador tiene una cierta heterogeneidad en su formación, que le da una cierta flexibilidad analítica, si se quiere se puede llamar a eso multidisciplinariedad aunque sea una multidisciplinariedad muy poco pensada, más bien de hecho. El historiador tiene una formación en general con muchos límites y eso con relación a otras ciencias sociales. Trae un poquito de cada cosa y de nada sabe mucho. Tiene un nivel de formalización teórica y de modelización muy bajo, niveles de sofisticación analíticos, en general, también bajos; y niveles tecnológicos menores que otras disciplinas -pienso sobre todo en economía, demografía, sociología, la vieja sociología más que la sociología que se hace hoy también con bajos niveles de tecnificación. La contraparte de la flexibilidad es que el historiador corre el riesgo de no saber hacer nada. Eso también pasa hoy, en parte, en la geografía. Son disciplinas heredadas del siglo XIX, con un enfoque más generalista y creo que eso lleva en muchos casos a tipos de matrimonios algo apresurados con otras ciencias que me simpatizan poco.

*-¿por ejemplo?*

-Semiología, literatura, yo nací en una generación que creía en el dialogo entre historia y las ciencias sociales, y sigo creyendo en eso, pero no está de moda.

*-¿y la narrativa?*

-La narrativa está muy de moda, me parece que la narrativa tiene un punto importante en lo que hace a una autorreflexión acerca de cómo construimos nuestros argumentos; porque eso es importante pensar en torno a ello y porque además nos debería orientar a hacer más explícitas nuestras ideas sobre nuestros procedimientos discursivos; en eso estoy de acuerdo. En cambio estoy menos de acuerdo con lo que llamaríamos, por tomar la frase del libro de Hayden White, el contenido de la forma. A mí la forma no me interesa, me interesa el contenido, o sea, cuando leo un historiador estoy pensando en lo que quiere decir. Puede ser un defecto mío porque soy ya demasiado viejo, pero estoy pensando en la hipótesis, qué quiere demostrar, cuáles son sus argumentos, contra quién está usándolos, si puede ubicarse en tal horizonte historiográfico, en tal horizonte ideológico. Por otra parte si miro los textos de forma retórica, nos saca de cualquier posibilidad de dar un cierto sentido social a lo que hacemos y eso también debe ser dicho.

*-¿Y la nueva historia política? La renovación fue interesante —me parece— no sé si hubo un desarrollo, pero de alguna manera significó un repensar lo político, a veces tampoco está claro el tema.*

-Bueno, pensando ventajas y desventajas, creo que el proceso de encontrar en la política una explicación para la política, en medio de la política, me parece que fue parte de un análisis necesario luego de la crisis de subalternidad de la política a la economía o a la sociología o, digamos así, a los enfoques sociales estructurales. Ahora, en muchos casos creo que se fue demasiado lejos, o sea me parece que tendríamos que volver a pensar la relación entre sociedad y política, yo no creo en la autonomía de la política y tampoco creo en los viejos esquemas en los cuales la política es reflejo de la estructura de clases sociales o de cualquier otra estructura. De ahí a autonomizar la política y no ver la política, por lo que es, una relación entre personas o sea una relación social, creo que hay un trecho y me parece que la pregunta vuelve a ser individuo-sociedad.

*-Bueno, yo creo que hay que repensar el problema, es como volver al principio, a la lectura de los clásicos.*

-Si querés, es como decir: el viejo papel de la historia de la sociedad, la historia política es parte de la historia de la sociedad; ahora, además, muchas cosas que se venden como nueva historia política son, a veces, peores que la antigua, quiero decir, no nos va a resolver el problema el uso de algunos términos sofisticados que tomemos de la filosofía política o en la ciencia política. La buena historia, vieja o nueva se hace con buenas hipótesis, adecuados instrumentos analíticos y mucho trabajo.

***-De nuevo hay que volver a pensar los problemas***

-Hay que volver a pensar los problemas. Uno de ellos es ver la política como un problema de élites que interactúan de un modo específico o ver a la política como un problema ciertamente de élites, pero también de grupos humanos movilizadas mucho más extensos que ellos. La primera alternativa es bastante válida para el siglo XIX, la segunda alternativa es imprescindible para la política del siglo XX. En cualquier caso hoy hay muchos modos admitidos de enfocar un problema.

***-El abordaje de los clásicos permite la posibilidad una mirada más crítica con referencia a los nuevos enfoques y me parece que ayuda al historiador a elevarse a un mayor nivel teórico, es decir, no es que lea la interpretación de "fulano" sino que leo a él y discuto con los distintos debates o las distintas miradas que hay.***

-Igual no te obsesiones con la teoría, la historia es fundamentalmente una práctica. Es una búsqueda de los conceptos, de los instrumentos para resolver problemas concretos de investigación. Nosotros no poseemos solución para la construcción de la teoría con mayúsculas. Tenemos más formación para destruirlas que para construirlas, o sea, más para ver las excepciones que las reglas. Creo que la persona que tiene una tentación teórica, que me parece legítimo y hace historia, está equivocando la profesión; porque no tiene formación para eso. Cuando los historiadores discuten de la teoría de la historia, todos decimos banalidades. La cabeza no nos funciona de ese modo. Yo me doy por satisfecho cuando encuentro una obra de historia que enfrenta en modo satisfactorio un problema y propone respuestas plausibles. Parte del pro-

blema de la nueva historia es que, en muchos casos, no dice nada; lo dice bien, pero no dice nada. Necesitas problemas, preguntas, buenas preguntas, pero necesitas además entrar ahondar, si se quiere "morder" el pasado. Se distingue en seguida, los historiadores que van por la superficie y los historiadores que uno dice, dan una reconstrucción verosímil e interesante sobre una problemática del pasado.

***-¿Y no es el tema de las fuentes uno de los problemas?***

-Aunque los repositorios documentales sean a veces menos extensos y a veces peor ordenados que en otros contextos, no creo que el problema sean las fuentes. Las cosas se hacen con las fuentes que se tienen. O sea ¿mejores fuentes harían mejor historia? No. Mejores preguntas harían mejores historias, más oficio haría mejor historia. El oficio: es algo bastante inasible y en realidad no es transmisible a través de la lectura, ése es el problema.

***-Es a través del hacer, nadie puede contarnos cómo se hace una pregunta, sino hasta que uno...***

-No, la pregunta es tuya, pero el oficio no es tan tuyo, el oficio es transmisión. Transmisión de saberes, de las técnicas y habilidades, y eso se hace lamentablemente en concreto, aprendes a trabajar cuando otros te enseñan a trabajar, no cuando lees un manual de método, eso no sirve.

Yo creo que una de las ventajas de la continuidad es que habrá generaciones que habrán aprendido más cosas y transmitirán a otras generaciones y así serán saberes más acumulativos. Me acuerdo de una anécdota de Halperín, que estudió con Braudel; pero lo que hacía con Braudel era análisis de fuentes, de documentos. Braudel le explicaba trucos que había aprendido tal vez de Febvre y éste de Monod y éste tal vez de Michelet, era acumulativo. En muchos casos, acá pero hoy en día no solo acá, eso no se da. Las personas que están solas en el desierto tratando de orientarse, pierden muchísimo tiempo; creo que la relación clave siempre es una relación maestro-discípulo. Es una relación muy

importante, no como relación de poder, ni como relación institucional sino como relación concreta intergeneracional en torno a un conjunto de saberes acumulados. Saberes: en el sentido de habilidades, no de conocimientos, que pueden ser transmitidos de una generación a otra. Con la gente que yo dirijo, me gusta ir con ellos alguna vez al archivo a ver qué hacen. Dicho esto, la historia se hace con fuentes, también ahí hay otra discusión. No se hace historia mandando a otro a juntar las fuentes al archivo, otras profesiones sí, la nuestra no.

*-Usted mencionaba recién unos trabajos que estaba coordinando, ¿en qué anda en el campo de la investigación?*

-Ando en demasiadas cosas, porque estoy saliendo de algunos temas y tratando de resolver en qué voy a entrar. Colaboro con un grupo del cual yo ya no soy más el director, sino que es un director de Mar del Plata, Julio Melón; están trabajando sobre peronismo; creo que sobre el peronismo hay todavía bastante tela para cortar; bastantes para decir. Un segundo tema relacionado con la cuestión de los archivos, a veces uno se encuentra con un archivo y eso genera la pregunta. Estoy trabajando un poco sobre los católicos sólo por azar; la familia de Dell'Oro Maine, -intelectual católico bastante importante- que fue el primer director de Criterio, ministro de educación de la Revolución Libertadora, me ofreció el archivo. El tercer tema que me gustaría trabajar pero tengo que encontrar el tiempo, es el Estado. Es el tema en el que estamos más atrasados. No del Estado como idea, sino del Estado como administración, como burocracia, como lógica de funcionamiento, como lógica de asignación de recursos, es para mí el gran tema en la Argentina del siglo XX. Entonces, si yo fuera libre de hacer lo que quiero, ese es el tema que haría en concreto. Entretanto lo que estoy escribiendo es una historia de la historiografía argentina junto con dos colegas Nora Pagano y Jorge Myers. Me gusta ir cerrando los temas pero por cierto los temas nunca se cierran. Pero la historia de la historiografía es una de las deudas pendiente que tengo dado que en los últimos veinte años estoy en ese campo. Dejame decir una cosa más sobre las fuentes. Parte de la habilidad está en encontrarlas y parte en valorizarlas; que es una cosa

distinta. Viene a cuenta la historia que contó un profesor italiano, Vittorio Giuntella, que cuando era joven escribió un artículo y luego se enteró que Croce había hecho uno sobre el mismo tema. Me dijo, yo tenía tantos o más papeles y el de Croce, reducido en fuentes, era tanto mejor. También es eso, cómo se pueden expresar las fuentes, cómo se pueden encontrar formas de miraras, cómo se puede resolver sustituir una fuente que no tenemos por otra. Hay personas que tienen una habilidad especial para encontrar las dificultades y menos para explorar las soluciones.

*Por ahí, si nos ponemos a pensar en el objeto de trabajo, el tema de la enseñanza de la historia ¿cómo la ve? ¿Qué percepción tiene sobre esto?*

-Hay dos planos ¿no? Sobre una yo no tengo experiencia, una vez solamente enseñé en el secundario, no fue una experiencia gratificante, así que es un mundo que me resulta bastante ajeno. Tengo ideas que son muy abstractas. Algunas las expuse en eso de las fuentes. Yo creo que lo que se llama la crisis de la historia, no entendida crisis como disolución, sino como momento que exige nuevas síntesis o lo que dicen ustedes, nuevos paradigmas, requiere también repensar lo que estamos enseñando. Entonces requiere pensar, sea la dimensión diacrónica, sea la sincronía entre procesos, lo que yo creo que está en crisis, la herencia del siglo XIX que es el evolucionismo y sus distintas formas, una historia más compleja que la historia que va desde el neolítico hasta no sé, el paraíso de la sociedad futura. La teoría lineal yo creo que es el punto central de lo que está en crisis de los grandes paradigmas.

Está en crisis es una cierta idea de progreso, una idea del siglo XIX, en cualquier vertiente que la quieran tomar; a partir de allí probablemente eso obligue a una reflexión más profunda sobre qué es lo que hay que enseñar y sobre lo que no se tiene que enseñar.

*-Se volverá a la discusión del tiempo*

-En la discusión del tiempo, yo ciertamente soy una persona que cree debe ponerse mucho mayor énfasis en los periodos contemporáneos. Me parece que esto también es parte de cosas que ya dije. O sea, si yo tuviera que contar la historia, la contaría desde el siglo XVIII para acá, lo otro es una curiosidad, es interesante, pero es menos pertinente para explicar el mundo en el que vivimos y de eso se trata ¿no?. Tal vez pondría una materia que no fuese historia, que se llamase cultura general o como quieran, para que la gente sepa algo de los griegos y los romanos o lo que fue el Renacimiento. Pero desde el punto de vista comprensivo, a mí no me parece que sea ya una lectura válida.

*-Porque ¿el riesgo cuál es?*

El riesgo es que la historia esté manteniendo ese cuadro cronológico muy largo y vaya siendo cercenada por los poderes públicos en su lugar en la escuela, en el sistema educativo como está ocurriendo ¿no?

*-O sea, tener que trabajar procesos tan largos con una carga horaria de dos horas, ¿de qué manera me puedo acercar a una mirada comprensiva?*

-Corremos el riesgo de ser sustituidos, suplantados por las ciencias sociales. Es un riesgo real y no depende sólo de nuestra voluntad, sino de que tengamos una propuesta a la altura del siglo XXI, partiendo de que el rol histórico que era formar las naciones, la identidad nacional, etc., ya no es un rol que se asigne a la historia, se le asigna a otros instrumentos, a la comunicación o lo que fuere. Entonces ese rol histórico que le permitió crecer a la disciplina histórica, darle un papel central a la historia en el mundo del siglo XX; central en la perspectiva de las élites y también central para aquéllos que conformaban una posición contraria a las mismas. Ese rol lo hemos perdido ya. Partir de esa comprobación menos omnipotente puede ayudar a repensar la función de la enseñanza de la historia en el secundario.

*-¿Y en qué niveles sería o se cambiaría esta posibilidad? Digamos la identidad nacional ya no es función u objetivo de la historia a enseñar,*

*entonces ¿cuál sería o qué mirada se le puede dar en respuesta a este corrimiento: la historia ya no es para revalorizar lo nacional, lo identitario? ¿Entonces qué?*

-Buena pregunta, si tuviera la respuesta. Dos cosas: una, la otra función es siempre la de crítica. La historia para lo primero que debería servir es para leer el diario. O sea, el historiador es un especialista en criticar la información, esa es su habilidad. Entonces los alumnos deberían desarrollar un pensamiento crítico con respecto a la manipulación de la información de uso cotidiano. En este sentido ese papel ya le estaba asignado a la historia en el siglo XX. Creo que esa dimensión crítica puede ser una dimensión importante. La otra dimensión me parece tiene que ver con la posibilidad de presentar los procesos históricos como parte de múltiples respuestas a los distintos momentos históricos o a problemas sociales; me parece que es una cosa que el historiador debería enfatizar, o sea la pluralidad de itinerarios -voy a agregar civilizatorios- y probablemente esa pluralidad también es la pluralidad de la propia sociedad argentina, una sociedad compleja. Entonces, creo que si apuntamos a la idea de tiempo, a la idea de complejidad, a la idea de multilinealidad y a la idea de crítica, cumplimos un papel, que no será el papel estelar en el escenario; pero que es socialmente fundamental para que una sociedad crezca, a través de ciudadanos que piensen de manera más compleja, de manera más crítica y que admitan más la diversidad. En esto la historia opera como antídoto contra las ciencias sociales, la economía o la sociología clásica, opera como flexibilizador del análisis social.

Otra cosa es la enseñanza universitaria. Ahí yo creo que nosotros no tenemos bien divididas dos funciones que son: la función de formar profesores y la función de formar investigadores. División que probablemente requeriría una estructuración por facultades distintas. O sea, un departamento que podríamos llamar de ciencias pedagógicas o una Facultad que podríamos llamar de ciencias pedagógicas para formar profesores; y otra de filosofía y letras que formasen centralmente investigadores. Sin incumbencias con los contenidos sino con la formación meto-

dológica. Yo creo que tendría que ir por ahí. Porque por otro lado uno de los problemas más graves, yo formé parte muy poco tiempo, de una comisión de estudio sobre la situación de los profesados, es la situación de los profesores de historia que, en cuanto a su formación, es calamitosa. El dato que doy no lo puedo verificar, lo digo de una manera más coloquial que otra cosa. Creo recordar que habría un veinte por ciento de personas que enseñaban historia que no tenían ningún título, y había alrededor de otro veinte por ciento de profesores de futuros profesores que tenía el título de maestro primario. Profesores de institutos de profesorado, no estoy diciendo profesores de secundario. Entonces tenemos una proliferación de profesores, y allí yo creo que sí, nuevamente el Estado tiene que imponer una estructura normativa institucional, que obligue, a mí me parece, a que el profesor de secundaria sea un profesor titulado en lo posible en una Universidad. Soy de la idea de que no tiene que hacer necesariamente la carrera de Filosofía y Letras, sino que hay que crear o hay que dar probablemente a los institutos de profesados prestigiosos, nacionales, etc., pero dándoles una dimensión más universitaria. Creo que ahí avanzamos y podemos tener también mejores profesores o por lo menos mejor formación.

*-Creo que quien tiene buena formación en el objeto, puede pensar en formas diferentes de llegada, de acercamiento. Pero quien no tiene objeto, difícilmente pueda pensar, alguna estrategia diferente para llegar a los adolescentes que parecen son muy diferentes a las representaciones que por ahí tienen los docentes.*

-Absolutamente.

*-Porque no es que no tengan interés en lo político o en lo público, sino que son las formas a partir de las cuales presentamos ese "qué" que posiblemente no lo tenga resuelto quien está haciendo la mediación.*

-Es muy aburrido lo que enseñamos también. ¿Cómo éramos nosotros como alumnos en el secundario? Yo siempre digo: uno, para hacer historia, primero tiene que pensar sobre sus propias experiencias. Me parece que a veces hay como una distancia fuerte entre los educadores y los

educandos, que quizás nosotros deberíamos atender desde la historia ¿no? Y que hace muy difícil crear planos de comunicación que no estén regidos por mecanismos que son disciplinarios o por incentivos externos. Por eso también soy bastante negativo cuando me preguntan sobre cuál es el papel de la historia; entonces, el tema es, si mejoramos la oferta además hay que encontrar los mecanismos de comunicación. En Argentina, más que la nueva escuela histórica, los mitos o relatos nacionales los crearon Sarmiento en el XIX, Rojas y Lugones en el XX, no los historiadores. Tengo experiencias positivas en el sentido que, aunque uno no tenga la respuesta, porque no necesariamente tiene que tener todas las respuestas, puede lograr que el otro se formule las preguntas: Con sólo eso me siento mucho más gratificado que explicándoles "la verdad", porque alguna vez hice eso también. Siendo ahora un poco más autocrítico que a los veinte años, si no sé las respuestas, cuestiono las preguntas.

*-Es interesante ver el problema en el contexto actual de reforma educativa. La situación no es tan simple, la influencia de los medios de comunicación y cómo pensar la figura del docente frente a 30 o 40 chicos, sin recursos. Por ahí también transportar esa inquietud a su punto de vista...*

-Bueno, ahí tenés una respuesta, siempre la relación social concreta es más fuerte que una relación social mediática. Pensalo en la política, el político que hace campaña mediática construye una opinión volátil, el puntero construye una opinión, un vínculo perdurable. Es cierto que es antipático decir que el docente es el puntero, pero lo que quiero señalar es que cuando el vínculo es resultado de una interacción social primaria concreta, ese vínculo, si funciona, es siempre más fuerte que el vínculo mediatizado a través de relaciones impersonales. Entonces yo creo que el docente tiene un instrumento fuerte: es él el que tiene la relación directa.

Por otra parte no hay que olvidar lo que señaló Marc Bloch "*Los hombres se parecen más a sus tiempos que a sus padres*", o sea que la dimensión del pasado es sólo una dimensión de la experiencia mediatizada por la memo-



ria en este caso pública; privada, etc...; no estoy diciendo que el uso de la memoria es otra cosa, estoy diciendo que hay que pensar más sobre eso, que es lo que pasa y cómo pasa de una generación a otra generación, es decir la relación con nuestra memoria, entendida como recuerdos, como imágenes, entendida como prácticas, hábitos, etc. Creo que un historiador que trabaja el tiempo, debería pensar mucho más sobre ello y que el profesor de historia no menos. Ese es un plano de la reflexión teórica en el cual los historiadores estamos muy, muy atrás, lo damos casi por descontado. La memoria, -fuese social, o individual- no es un simple proceso acumulativo.

*-Claro, hay que construir esa transmisión.*

-Entonces pensar sobre eso, pensar sobre el tiempo entendido en la perspectiva de la transmisión y la memoria, me parece que es un punto central. Cuando digo revisar el sistema educativo en su totalidad me refiero a las primeras instancias de escolarización. Qué es lo que queremos en este contexto del siglo XXI ¿no? Para qué queremos formar y qué queremos formar; ¿se hace desde el centro o desde la periferia?

Es decir, lo hacen los jacobinos o lo hace la asamblea. O sea, un problema también en los mecanismos de decisión que también es un problema, o sea como pasás de una instancia deliberativa a la instancia resolutoria. Es un problema de voluntad política pero no sólo de voluntad política del Estado...

También un punto interesante es tratar de ver algunas experiencias comparadas, o sea si hay subsidios para investigación traten de abordar alguna temática comparada, porque a veces tenemos una mirada demasiado centrada en nosotros mismos, son problemas que son nuestros y a veces hay que ver semejanzas y diferencias, cuáles son específicamente ligados a la sociedad argentina, al Estado argentino, a la clase política argentina, y cuáles pueden ser más generales y responden a problemas más profundos de la sociedad contemporánea

Acabo de terminar un libro de historia comparada Argentina-Brasil con Boris Fausto. Brasil es en muchos planos el espejo invertido de la Argentina. Brasil tiene un Estado muy fuerte, pero muy poco inclusivo. En cambio la Argentina posee un estado invertebrado pero a la vez la dinámica de una sociedad movilizadora muy tempranamente; con un imaginario específico democrático, socialmente democrático, no políticamente democrático.

*¿Y desde dónde hay que pensar el Estado?*

Y yo creo que el Estado puede ser pensado en el caso argentino, en torno a algunos ejes. Uno es el de la construcción de las escisiones entre público-privado, y el otro el de los niveles de profesionalización-burocratización, tecnificación, como quiera llamarle. Si querés usarlo en sentido weberiano o si no lo haces en cualquier otro sentido ¿no? El Estado moderno es un Estado racional formal y relativamente autonomizado de sectores sociales. También tiene que ver con mecanismos de reclutamiento, de profesionalización... etc...que en el caso argentino tiene problemas ya históricos desde el XIX, de muy lenta construcción de una administración pública... si en nosotros no existe una figura de funcionario, acá lo de funcionario es una figura social que no existe. A veces ni existe la palabra. Por ejemplo en la universidad los no docentes no se llaman no docentes, en España o en Uruguay se llaman funcionarios.

*-Si, por ejemplo los mecanismos de acceso en España son, rendir por concursos.*

-Concurso, estabilidad y capacitación. Son criterios que a lo mejor existen sectorialmente en el ámbito docente, pero en otros ámbitos no existen para nada; entonces si no tenés eso es muy difícil pensar reformas. Porque tampoco hay instrumentos para llevar adelante estas reformas, yo no estoy acá hablando de gobiernos tecnócratas estoy hablando de que aun la política necesita una tecnocracia para la ejecución política. Una cosa que decía Albert Hirschman es que los recursos en los países periféricos son siempre pocos. Entonces uno de los elemen-

tos claves es cómo optimizar el uso de los recursos. Y no optimizar el uso de los recursos implica un no estado racional. Yo creo que ese es un problema grave a largo plazo, me parece a mí, de la Argentina ¿no? Difícil de resolver pero me parece que por lo menos hay que ponerlo en discusión. Creo que el Estado es visto como algo perdido, algo hostil, ajeno, se ve sólo en cosas obvias como la policía, en los niveles que ha llegado o la justicia.

*Que por lo menos yo que estaba en el ámbito de la educación en el nivel ministerial, si veía la ineficiencia en términos de niveles de comunicabilidad.*

Tenés que ir a Brasil, yo fui evaluador de la CAPES, no digo que los resultados que producen son muy buenos y a veces da la impresión que el capital humano históricamente es mejor que en la Argentina. Pero la CAPES que es la comisión de acreditación de post grado, lo que sería acá la CONEAU, lo tienen hace 40 años. Creo que sería un lindo lugar para mirar desde un ángulo invertido, porque ahí se ven, también los problemas de subdesarrollo que pueden ser comunes; pero aún, de nuevo, volvemos al tema de la multiplicidad de respuestas. Nosotros partimos de que ésta es la situación; estas cosas faltan, pero aún así podemos dar respuestas mejores o peores, o si no queremos hablar en términos históricos de mejores o peores, digamos diferentes, los procesos se construyen de manera histórica, de manera diferente. Cuando decimos América latina, decimos una etiqueta cómoda para pensar procesos históricos vistos desde Europa, pero si no, si vos lo miras desde acá, esto lo que es, es una pluralidad de itinerarios.

Eso funciona bien a nivel de creación del conocimiento, pero dice de dónde estamos. Y eso sí creo que hay una especificidad argentina y es que en el fondo la profesión de historiador no tiene un reconocimiento, ni en cuanto a su especificidad, o sea cualquier "chantún" puede hacerlo, ni tiene prestigio social. Prestigio social quiero decir capital simbólico, no quiero decir otra cosa. Y eso se ve cuando el tipo se muere. Doy un ejemplo y no estoy comparando los dos personajes: cuando murió Bobbio en Italia, bueno yo compré el diario y bueno, las siete primeras

páginas del diario, las siete, todas dedicadas a Bobbio. Eso es impensable en Argentina, o sea, el rol, que es un rol heredado. El capital que tiene, el intelectual, es uno. Acá no es eso, eso es una vara también con la cual hay que contar ¿no? Digo, se murió Tandeter y no salió en ningún diario, apenas una cosita en el suplemento "Ñ" de Clarín.

*Para terminar me quedé pensando, usted quería tomar al estado como objeto, ¿es un problema más bien estructural o hay algún periodo donde se empieza a trazar?*

Bueno ahí te metes en un debate historiográfico, porque los historiadores parten de hipótesis que yo no comparto. Algunos creen que el problema es el peronismo y ello los lleva a una revalorización del proceso de construcción de un estado moderno en la década del treinta. No estoy de acuerdo. El estado que se construye en el 30 es un estado mínimo que necesitan para controlar la crisis pero son antiestadistas. Tenés por ejemplo la creación del Banco Central y lo ponen bajo la dependencia de una asamblea integrada de bancos privados ¿por qué lo hacen? Lo hacen porque tiene una ideología fuertemente antiestadista. Yo creo que nuestro liberalismo no entiende sino hasta muy tardíamente los cambios en el mundo. El problema está en la fuerza de nuestro liberalismo y su confianza en los éxitos obtenidos precedentemente. Desde luego, siempre pueden indicarse algunos sectores modernos pero ese no es el problema, el problema es en términos comparativos. Una golondrina o unas pocas golondrinas no hacen un verano. El problema del historiador es siempre ponderar: hay muchas cosas pero hay que considerar el conjunto. La segunda hipótesis es que todo el estado moderno nace con el peronismo. Desde luego el peronismo tiene cierto diseño sobre todo el primer plan quinquenal y enfatiza mucho más una dimensión clave: la escisión público-privado pero su instrumentación fue muy pobre. Luego además decide identificar a un movimiento político de masas con el Estado. Entonces cualquier idea de una estructura impersonal, no existe. Lo que ahí hay es una identificación peronismo con el Estado. El fascismo italiano, el varguismo en cambio eran estatolátricos, el peronismo no lo era. Por lo demás en nuestra derecha autoritaria son

casi todos literatos de formación, retóricos mientras que la derecha brasileña que está con Vargas tiene otra formación y esas son claves específicas al pensar. Al pensar la modernidad, hay que pensar sociedades complejas y estados complejos y las relaciones entre ambos y pensarlos en el largo plazo, en la perspectiva de un siglo. Una cosa es las funciones que cumple el estado y otra cómo las cumple. Pensemos como funciona nuestro cotidiano y ya ves que las cosas no funcionan. Por ejemplo en la Universidad ¿dónde está el estado? Están los profesores, están los alumnos y cuando hay conflictos uno tiene la sensación de que no hay nada más que grupos y facciones, ni árbitros ni instituciones.

### *Bueno pero ahí cual es el imaginario?*

El que creó Mitre, el mito de la futura grandeza del país. La verdad es que no se ha verificado, incluso en los veinte años de democracia en que hemos conquistado o reconquistado tantas cosas. Alfonsín decía "con la democracia se educa, se come etc.". No es verdad, pero la solución no es decir no es verdad sino preguntarse ¿por qué eso no funciona? Esconder las cosas bajo la alfombra no sirve. Preguntarnos sin concesiones ni conformismos tal vez sirva. Si hay algo que el intelectual tiene que ser es ser crítico, no conformista. Ustedes empezaron con la historiografía preguntando sino había mucho conformismo. Supongamos que sí. La solución no es tirar tomates sino hacer mejores preguntas desde indagaciones sin autocomplacencia.

---

## IV - NOTICIAS

---

### III Congreso Internacional Historia a Debate

Durante el primer Xacobeo del tercer milenio, se realizó en Santiago de Compostela el III Congreso Internacional Historia a Debate coordinado por Carlos Barros.

La red de Historia a Debate -con la colaboración de cientos de entidades académicas y miles de historiadores de todo el mundo- se ha convocado desde 1999 a debatir y reflexionar para orientar la historia.

En el mes de Julio del 2004, en el Campus Norte de la Universidad de Santiago, se dieron cita historiadores de los cinco continentes para trabajar en torno a mesas redondas y temáticas, que versaron sobre: Globalización, antiglobalización, historia; retorno de la sociedad civil; reconstrucción del paradigma historiográfico; historiografía digital; historia mixta como historia global; 11 de septiembre/11 de marzo; estado y sociedad civil en la historia; los fines de la historia hoy; historia y democracia; historia y derechos humanos; grupos, redes, movimientos historiográficos; tendencias colectivas y "grandes historiadores" en la historiografía; historia mundial como historia global; ¿es posible una historia inmediata?; conceptos históricos y actualidad; pueblos indígenas, historiografía y actualidad; fragmentación de la historia, globalización de la sociedad; formación histórica del sujeto político; Oriente y Occidente; historias oficiales; transiciones a la democracia; idea histórica de España; memoria histórica activa; las formas de la sociedad y sus transiciones; Europa en la encrucijada histórica; América en la encrucijada histórica; protagonistas individuales y colectivos de la historia.

Se desarrollaron tres conferencias plenarios, la primera a cargo de Etienne Bloch de la Association Marc Bloch, quien se refirió a la trayectoria y obra de su padre, el gran Marc Bloch; la segunda, fue desa-

rollada por André Gunder Frank del Luxembourg Institute for European Studies; World History Center, Boston ( USA). Gunder Frank desarrolló las relaciones entre una historiografía global y la teoría social. En tercer lugar, Carlos Barros de la universidad anfitriona, centró su exposición en las posibilidades de las redes de historiadores- como historia de debate- para el análisis de acontecimientos regidos por la globalización y la escritura colectiva de la historia.

Siguiendo la metodología de trabajo de los congresos precedentes, los participantes además de escuchar las exposiciones de ponentes y conferencistas, participaron con interrogantes, comentarios, opiniones, enriqueciendo los debates.

Por último interesa reseñar, el debate generado alrededor de “los nuevos usos sociales de la historia en el presente” como una temática muy interesante para los que se dedican a la enseñanza de la historia, ya que centra la disciplina y el trabajo de historiadores y otros científicos sociales en el espacio social y en la opinión pública.

La próxima tarea prevista por equipo de trabajo compostelano, es hacer llegar las actas del Congreso y convocar a una nueva peregrinación historiográfica en el 2010.

*Graciela Funes,*  
Universidad Nacional del Comahue

### Congresos - Jornadas 2005

#### X Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia.

Rosario 21,22,y 23 de septiembre de 2005. Sede Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario . Teléfono: 0341-480267°/72- Interno 119. E-mail: historia@fhumyar.unr.edu.ar.

#### 4° Congreso Nacional y 2° Internacional de Investigación Educativa.

Cipolletti ( Río Negro) Octubre de 2005. Sede. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Teléfono 02994781429/ 4783849/50. E- mail: fceinves@uncoma.edu.ar

### RESEÑAS DE TESIS

**La historia y los contenidos básicos comunes de ciencias sociales en el tercer ciclo de la educación general básica” Gabriel Huarte, Tesis de Maestría. FLACSO**

El centro de mis trabajos como investigador, lo ha constituido el análisis de las representaciones, pertenencias e identidades que a través de la enseñanza de la historia - mejor dicho, a través de la “historia de la enseñanza de la historia”- han influido en la configuración de la *conciencia histórica*, definida ésta última como una dimensión de la conciencia de la sociedad<sup>1</sup> El universo de análisis fue fundamentalmente el nivel medio de nuestro sistema educativo, algunos de los resultados de estas inquietudes se plasmaron en una tesis de maestría y artículos publicados con posterioridad a la misma<sup>2</sup>.

1. Romero, Luis Alberto (1994): *Volver a la historia*, AIQUE, Bs.As.
2. Entre otros: Huarte, Gabriel (2001) *La historia y los contenidos básicos comunes de ciencias sociales en el tercer ciclo de la educación general básica*. FLACSO, Bs.As, (Tesis de Maestría Inédita) y Van der Horst, C.(2002) “*Historiografía y enseñanza de la historia: análisis de los textos escolares utilizados en Argentina 1880 -1910*” en Visiones Latinoamericanas, Educación. Política y Cultura. Inés Castro (coord.) UNAM, CESU, Plaza y Valdés, México. Huarte, Gabriel, “*Los contenidos básicos de historia en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica: identidades, representaciones y la construcción de la conciencia histórica*”. En-redados por la educación, la cultura y la política. Alejandra Corbalán (coord.) PAIDOS, Bs. As. (En prensa).

En la citada tesis —cuya reseña ofrecemos aquí— nuestra investigación se orientó a establecer comparaciones entre dos etapas que consideramos fundamentales para la enseñanza de la historia en nuestro país. La primera, a la que por convención denominamos “fundacional”, abarca aproximadamente desde 1880 y finaliza en 1910, la segunda, corresponde a la implementación de los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) que para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se implementaron en el marco de la Reforma Educativa puesta en marcha en los años 90' del siglo recientemente fenecido.

El trabajo presenta una estructura basada en una introducción, tres capítulos y las conclusiones finales. En el capítulo primero llevamos a cabo un análisis o “puesta a punto” de las corrientes historiográficas de mayor repercusión e influencia en la renovación de la de la escritura de la historia en nuestro país, ya que suponíamos a priori que sus categorías conceptuales y aportes metodológicos, deberían constituirse en insumos básicos para la propuesta de los CBC.

En el capítulo dos abordamos los contenidos desarrollados por la historiografía fundacional (1880-1910) y que Tulio Halperin Donghi y otros autores denominan *visión canónica del pasado nacional*. Aquí fueron analizadas *La Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina* de Bartolomé Mitre y *La Historia de la República Argentina de Vicente Fidel López (Tomo 1)*. Acto seguido se procedió a examinar las consecuencias directas e indirectas que, en la configuración de representaciones e identidades, estas obras mayores podrían haber tenido en los manuales escolares utilizados durante el período estudiado. Con el fin de verificar esa posibilidad, se confeccionó una muestra de los textos que según el historiador y crítico historiográfico Rómulo Carbia tuvieron mayor difusión en el tiempo de referencia<sup>3</sup>, los materiales que fueron consultados en el trabajo de

3. Carbia, R (1940) *Historia crítica de la historiografía argentina* La Plata. Lib. De la Facultad. Entre los autores citados por este autor y utilizados en la muestra a la que hacemos mención, cabe señalar entre otros a: Clemente Freire (1885), Alfredo B. Grosso (1893 y 1910), Luis María Domínguez

campo se encuentran en la Biblioteca Nacional de Maestros y la Biblioteca de la Universidad Nacional de la Plata.

El tercer capítulo, central para los objetivos de la tesis, se dividió en dos secciones: la primera dedicada al análisis de los documentos que dieran origen a los nuevos contenidos tales como *la agenda de prioridades en el mundo actual, las expectativas de logros, la síntesis explicativa* y la propuesta de contenidos debida a los especialistas convocados, nuestra indagación como en el capítulo anterior apuntó hacia la construcción de representaciones, pertenencias e identidades que allí se proponían. En la segunda sección del capítulo, se verificó como la transposición didáctica de la propuesta era llevada cabo por los nuevos manuales. Como en el caso descrito anteriormente, aquí también recurrimos a una muestra de textos proveniente de la oferta editorial emergente a partir de la oficialización de los CBC<sup>4</sup>.

Las conclusiones a las que se arribó una vez finalizado la tesis, arrojaron algunas certezas pero también incertidumbres e interrogantes que se han constituido en un nuevo desafío para profundizar la investigación, sobre todo en aquellas cuestiones en las que se obtuvieron respuestas insuficientes o simplemente quedaron en el tintero. Finalmente, es necesario aclarar que la investigación se circunscribió exclusivamente a los contenidos provenientes de la historiografía y su reflejo en los libros de texto de mayor utilización en el ámbito de la enseñanza de la historia.

**Historia , docentes e instituciones: un diálogo difícil en tiempos de reformas educativas**, Graciela Funes, Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires (sede Comahue)

(1861), José Manuel Estrada (1905), José María Aubin (1897) Carlos Octavio Bunge (1908). El período se cierra con un manual que marcará un cambio de época: *Lecciones de Historia Argentina*, Ricardo Levene (1912)

4. Las editoriales que elaboraron los primeros textos a partir de los nuevos CBC fueron Kapelusz, Santillana, Estrada, AZ, Troquel.

La tesis de maestría *Historia, Docentes e Instituciones: un diálogo difícil en Contextos de Reforma Educativa*, puede pensarse de muchas maneras y articularse de formas diversas; en tanto construcción elaborada con la misma construcción de la mirada; o si se quiere, comprender que el objeto de esta investigación se rehúsa a ser visto a simple vista, rehusándose también a ser objeto de una mirada lineal, donde causa y efecto resuelven por decantación una conclusión lógica y previsible.

Centrada en la *perspectiva de los sujetos* la opción teórico metodológica elegida pretende comprender la construcción de sentidos de la historia enseñada y por lo tanto no intenta producir un tipo de saber clasificatorio, generalizable o de carácter universal, reconociendo que esta misma perspectiva, es y se comporta como un posicionamiento teórico político y metodológico.

En cuanto a las aproximaciones al objeto seleccionado, he intentado ser fiel a dos postulados básicos: que **lo histórico es inherente a toda explicación, interpretación o comprensión de lo social**; y que: **la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras es el fundamento mismo de los cambios y permanencias de las instituciones sociales**.

He tomado entonces como religazón cuatro cuestiones sustantivas constituyentes del objeto:

- el conocimiento histórico,
- los maestros que enseñan historia,
- las instituciones escolares primarias, lugares donde se producen enseñanzas y
- el contexto de reforma educativa.

Fueron precisamente éstas, las que me permitieron estructurar, o bien, dar forma de tesis a este recorrido por un paisaje que muchas veces asechó desde la incertidumbre y la obscuridad-opacidad, pero que al mismo tiempo perfilaba la validez de un camino iniciado en la dialéctica: cambio-permanencia, discontinuidad-continuidad, progreso-tradición, oposición-imposición, obediencia-resistencia.

Sabido es que en algunos sectores de la sociedad hay una apuesta a la consolidación de constituir una “nueva” matriz ideológica para definir la sociedad de nuestro presente; en tanto en otros, planteamos como primera búsqueda el desmontaje de la matriz para a partir de ella preguntarse:

¿qué sentidos, significados y significaciones se juegan en la enseñanza en tiempos de reformas? ¿cuáles son los asignados y asumidos en la enseñanza de la historia?

Es así entonces como el qué se funde y configura con el “dónde”. Espacio y tiempo se entrelazan para diseñar lugares comunes del presente histórico: **crisis**: del estado, del mundo del trabajo, del sistema educativo, de la escuela, de la enseñanza..., si entendemos las crisis como inherentes a las sociedades y las conceptualizamos en el sentido gramsciano, *un momento en el cual lo viejo está agonizando y lo nuevo aún no ha terminado de nacer*, es posible interpretar que se modifican-permanecen: las significaciones de los sujetos, el oficio de enseñar, la institución escuela, la Historia y las historias. Con lo cual también **crisis** en un aquí concretizado en el espacio neuquino, interpelado y signado también por la recomposición del capitalismo periférico y dependiente.

Así, los primeros tres capítulos “Definiendo el objeto teórico en la trama”, “El lugar en la trama” y “Lo epistemológico-metodológico en la trama”, están destinados a configurar el lugar explícito desde donde pretendo construir una mirada; en tanto que el último capítulo “Los maestros y la historia enseñada”, se configura como el lugar de imbricación donde a partir del trabajo sobre ocho casos de maestros que ejercen su profesión en la provincia de Neuquén -trabajo que implicó tanto la elaboración y operatoria de las entrevistas e investigación sobre materiales, como el necesario ejercicio de distanciamiento para la lectura y organización de los mismos- se hace visible la indagación sobre:

¿Cómo significan los maestros la simbolización del oficio de enseñar?

¿Qué lugar ocupa la historia y la historia enseñada en este proceso?

¿Por qué y para qué enseñan historia?

Urdir, tramar y desentramar, es entonces la característica fundamental de esta escritura. Preguntas con respuestas, y preguntas simples y complejamente orientadoras se entrecruzaron permanentemente en la realización del texto y su textura, preguntas como por ejemplo:

¿Cuál es “el sentido” y la “reserva de sentido” del conocimiento escolar historia, ...de la disciplina escolar historia?

¿Cuál es “el sentido” de la propia producción del conocimiento histórico? y su inseparable cuestionamiento sobre la condición humana.

Apuesto entonces al desafío de *religar*, de encontrar los vasos comunicantes, de bucear en las complementariedades inmersas en los antagonismos, de aceptar lo simple, de que no toda pregunta encuentra su correlativa respuesta, que no todo lo esperado es todo lo encontrado; y sobre todo, respetar las perspectivas y voces de los maestros que me acompañaron en esta tarea.

## Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores.

Joan Pagès<sup>1</sup>

### Introducción.

Una de mis primeras actividades como profesor universitario fue participar en unas *I Jornadas de encuentro y reflexión metodológica en el área de Ciencias Sociales* celebradas en el ICE de esta Universidad los días 29 y 30 de mayo y 1 de junio de 1979. En aquella ocasión creo que también hablé de “La didáctica de la Historia en la formación inicial del profesorado”. Ha llovido mucho desde entonces y, sin duda, el crecimiento de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales ha sido espectacular en muchos sentidos: en investigación, en docencia, en publicaciones, en su institucionalización en la universidad, etc.

De aquel encuentro tengo un excelente recuerdo. Fueron los primeros contactos que tuve ocasión de realizar con otras compañeras de fuera de Catalunya interesadas por la Didáctica, contactos que se han mantenido y que me han hecho sentirme a gusto en las ocasiones en que he estado en esta Universidad. Con posterioridad, los contactos entre quienes hace 25 años nos dedicábamos exclusivamente a la Didáctica – una minoría que se contaba con los dedos de las manos- se extendieron a muchas otras universidades y, afortunadamente, el profesorado univer-

---

1. Se agradece a Joan Pagés (Universidad Autónoma de Barcelona) la autorización para publicar en Reseñas el presente artículo incluido en Nicolás, E./Gómez, J. A. (coord.): (2004) *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia, 155-178.

sitario español que se dedica a la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia (más de un centenar largo de profesores y profesoras) tiene, desde hace ya algunos años, una organización —la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales—, se reúne anualmente en Simposios organizados en distintas universidades de la geografía española<sup>2</sup>, edita unos Boletines y publica los resultados de sus trabajos.

Han pasado 24 años de aquel encuentro en el ICE de la Universidad de Murcia en el que nos planteamos qué debían saber los maestros y las maestras, el profesorado, para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Recuerdo que no hallamos respuestas definitivas a las preguntas que nos formulábamos, pero si intercambiamos experiencias y sugerencias que, a buen seguro, hemos intentado poner en práctica en nuestras respectivas universidades. Hoy, quienes nos dedicamos a la Didáctica de las disciplinas sociales, seguimos formulándonos preguntas sobre la formación del profesorado, en especial de secundaria, a la espera que el Ministerio de Educación ofrezca un modelo coherente de formación y que las Universidades pongan todos los medios para que la formación disciplinar y la pedagógica vayan de la mano.

No es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia. Actos como el que tengo el privilegio de asistir en el día de hoy son aún excepciona-

2. Todo esto pueden ustedes consultarlo en nuestra web <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/> Este próximo mes de abril realizaremos el XIV Simposium dedicado al "Patrimonio y didáctica de las ciencias sociales" en el campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha.

les. Mi enhorabuena a sus organizadores, en especial a la Dra. Encarna Nicolás, por esta iniciativa.

En este trabajo voy a plantear un pequeño bosquejo del perfil profesional del profesorado de secundaria de historia, para analizar, luego, las fuentes del curriculum de Didáctica de la Historia: la práctica de enseñar y los estilos de enseñanza del profesorado, las propuestas de formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la profesión de profesor de historia. Mi pretensión es realizar una aproximación que permita comprender la urgencia de la toma de decisiones sobre la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales de enseñanza secundaria.

### El perfil profesional del profesorado de historia de secundaria

Sin duda, una parte de este perfil viene dada por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. Ahora bien, ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros conocimientos son necesarios para enseñar historia en secundaria?

Sigue habiendo profesores y profesoras, políticos y ministras, que creen que para enseñar es suficiente con saber aquello que debe enseñarse. Para enseñar matemáticas basta con saber matemáticas, de la misma manera que para enseñar historia basta con saber historia. Si eso fuera así, sería difícil explicar porqué existen tantos problemas en el aprendizaje de la historia —o de cualquier otra materia—, porqué existen tantos jóvenes y adultos que no saben historia o saben muy poca cuando quienes les enseñan han acreditado sus saberes en la Universidad. Recurrir al tópico de que los jóvenes no muestran interés, o no se esfuerzan, cada vez funciona menos por más que sea uno de los argumentos en los que se sustenta la Ley de Calidad. ¿No sería conveniente plantearse la necesidad de completar la formación de los futuros profesores con una formación profesional que no sea un añadido a su formación científica?



Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar.

Enseñar es comunicar. Y en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta: a) la formación para la comunicación, la adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc. Hay que formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa; b) las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y c) lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes. Y, además, el contexto en el que se realiza la comunicación, contexto que incluye desde las finalidades o propósitos educativos que la administración educativa otorga a los saberes escolares, el contexto social y cultural, hasta la institución en la que se realiza y la organización espacio-temporal en la que tiene lugar (organización del espacio aula y tiempo de duración de la comunicación).

La didáctica de la historia pretende dar respuesta a esta formación. Se ocupa de enseñar el oficio de enseñar historia, de formar como profesores a los estudiantes de historia. Pero, ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores? En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su histórici-

dad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.

En otros lugares (por ejemplo, Pagès, 1993, 1994, 2000), ha señalado cuáles son las competencias de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en concreto de la Didáctica de la Historia, en esta formación. La Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia y Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza. Sus saberes constituyen un cuerpo de conocimientos distintos del cuerpo de conocimientos que constituye la propia enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Son conocimientos construidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y dirigidos al profesorado, en formación o en activo, para poder comprender qué hace o deja de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica así como para poder analizar qué ha ocurrido o qué ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo. El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales y la base de su curriculum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales.

Esta enseñanza se produce en un contexto institucional y requiere de la colaboración de otras enseñanzas. En la investigación sobre el conocimiento del profesorado se considera hoy que las Didácticas Específicas, entre ellas la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, constituye uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los cono-

cimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales. Las relaciones entre estos conocimientos en la formación del profesorado y, en especial, entre los colectivos que se ocupan de ellos no han sido, ni lamentablemente son, tan fluidas como sería de desear para innovar estas enseñanzas y ubicar al profesorado ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información. Y ello porque aún hay quienes dudan del lugar que ha de ocupar la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado: un lugar central, ubicado entre el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Afirma Moniot (1993: 5), en relación con el lugar de la Didáctica de la Historia, que

"la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil (...). Se ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa".

¿De dónde proceden los conocimientos de la Didáctica de la Historia? La Didáctica de la Historia se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar historia en secundaria, de las propuestas que han existido y existen sobre la formación inicial del profesorado para enseñar y de la investigación sobre la propia enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado. ¿Qué sabemos sobre la formación en didáctica de la historia del profesorado? ¿Qué sabemos sobre cada una de estas tres fuentes anteriores? ¿Qué sabemos sobre la formación inicial para enseñar historia?

### La práctica de enseñar historia: ¿cómo enseñan los profesores de historia de secundaria?

Existe poca investigación en España, y en general en todo el mundo, sobre la práctica de enseñar historia. Se ha investigado mucho más el pensamiento del profesor de historia, sus concepciones de la historia escolar, de la enseñanza, de su propia práctica que la práctica. También existe más investigación sobre los aprendizajes históricos realizados por el alumnado o sobre los contenidos históricos en los textos y en los materiales escolares, (ver, por ejemplo, Pagès, 1997 o Valls 2003, en este mismo volumen).

Intuimos más sobre qué y cómo enseñan los profesores, sobre cuál es su estilo de enseñanza, a través de sus palabras y de sus pensamientos que a través de la observación sistemática y de la investigación en sus aulas. Sin embargo, algo sabemos sobre el papel del profesor de historia cuando enseña historia en el aula.

Investigaciones como las de Thornton (1991) y de Evans (por ejemplo, 1988) nos han permitido, en mi opinión, comprender el alcance y la importancia de las investigaciones centradas en el profesor de historia, y su práctica, y tener en cuenta sus resultados en los proyectos de formación didáctica (he analizado con cierta profundidad estas obras en otro lugar, Pagès 1997). Thornton (1991) realizó una importante revisión de las investigaciones existentes en el mundo anglosajón sobre la práctica de enseñar historia y ciencias sociales y creó el concepto del profesor como *gatekeeper* del currículo, es decir como controlador, como portero o "guardabarreras" curricular. En definitiva, como la persona que decide en última instancia qué contenidos enseña y qué contenidos decide no enseñar. Evans, por su parte, investigó las creencias y las prácticas del profesorado de historia de los USA y estableció cinco categorías o estilos de enseñanza: el narrador de historias, el profesor científico, el profesor reformista, el filósofo cósmico y el profesor ecléctico.

Los resultados de estos trabajos pueden completarse con otros trabajos más recientes publicados en Europa. No son propiamente investigacio-

nes sino reflexiones que se desprenden de investigaciones centradas en otros temas. Por ejemplo, los de Grech (2000) y Tutiaux-Guillon (2003a). Grech, en su informe del Seminario europeo sobre la enseñanza del Holocausto organizado por el Consejo de Europa, habla de la existencia de tres tipos de profesores: a) los que consideran, simple y llanamente, la Historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia; y c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan el Holocausto como un hecho pasado pero estudian de que manera influye todavía en nuestras vidas.

“Cette troisième catégorie d'enseignants va même jusqu'à établir une relation entre passé, présent et aspirations pour l'avenir. Ces professeurs comprennent bien qu'en tant qu'événement passé ayant encore des conséquences aujourd'hui, l'Holocauste influe aussi, obligatoirement, sur notre avenir”.

Por su parte, Nicole Tutiaux-Guillon (2003, 37-38) ha puesto en evidencia algunas paradojas, algunos dilemas, de la profesión de enseñar historia. Ha planteado estas paradojas en el marco de su propuesta de formación de la conciencia histórica en los jóvenes franceses. Una paradoja tiene relación con la concepción cognitiva de la historia escolar y con el aprendizaje. Los profesores franceses, protagonistas de su investigación, quieren que su alumnado comprenda la historia pero

“leurs pratiques témoignent plutôt de la croyance en une compréhension spontanée et en un transfert évident au monde actuel: ils ne sollicitent pas la réflexion des élèves et tiennent que le processus qui s'est accompli pour eux enseignants devrait s'accomplir “naturellement” pour les élèves. La conscience historique est ainsi posée comme fille de la seule connaissance, et la connaissance comme le résultat du travail de l'enseignant, qui clarifie et donne cohérence au passé (même si l'élève est réputé travailleur lui aussi)”.

Otra paradoja se relaciona con el mundo de los valores y de la ética. Los profesores franceses quieren formar jóvenes demócratas, tolerantes, abiertos a los otros, pero

“leurs pratiques et leurs affirmations, en réponse à d'autres questions, récusent la transmission explicite de valeurs, renvoient celles-ci à la famille (...), au libre choix des jeunes —précisément au nom de la tolérance, de la démocratie, des droits de l'homme”. Tutiaux concluye preguntándose cómo los adolescentes franceses podrán desarrollar su conciencia histórica si “que les pratiques d'enseignement ne semblent pas prendre en charge cette construction”.

En España, Barrado (2002: 662-663) afirma, sin aportar evidencias que justifiquen su diagnóstico, que en la práctica docente

“sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemento con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre esos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum. (...) El alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación”.

Tal vez situaciones como las descritas explican los problemas del aprendizaje de la historia y sitúan la tarea de enseñarla entre las tareas educativas más complejas. Pendry et al. (1998) parten de la complejidad de la enseñanza de la historia en su libro dedicado precisamente a la formación de su profesorado, al aprendizaje de su enseñanza. Para esta autora, y sus colegas, la enseñanza de la historia es un ejercicio intelectual relativamente complejo porque las clases son lugares complejos pero también porque es compleja la naturaleza de la propia historia. Afirman en el prefacio de su obra:

“History teaching is about *all* of these things (“transmission of ‘content’”, “acquisition of skills”, “a vehicle of ‘political education’ and values”, development of ‘historical concepts’), and one of the

complexities with which history teachers and history learners have to deal is the nature of the discipline and the complexity of the ideas which underpin it.

History teaching is, in part, about making appropriate and meaningful selections from this complexity. (...) attempt to contribute to the development of history teachers who are capable of articulating this complexity" (p. viii).

Parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de historia. Predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional —del profesor al alumno—, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la historia más cercana a la que predominaba a principios del siglo XX que a la que debería predominar a principios del XXI como señaló Thornton (1991b) en relación con la situación de la enseñanza de la historia en Estados Unidos .

¿Cómo puede la Didáctica de la Historia enseñar a enseñar de una manera diferente ante unas prácticas como las predominantes? ¿Qué conocimientos y estrategias ha de aprender el futuro profesorado para hacer frente a la complejidad de la enseñanza de la historia?.

### **La formación inicial para enseñar del profesorado de historia: propuestas**

La preocupación por la formación del profesorado de historia y de ciencias sociales ha aumentado en los últimos años probablemente como consecuencia de la situación descrita en el apartado anterior. O, tal vez, como señala Tutiaux-Guillon (2003b: 27), a causa del aumento de evidencias sobre la escasa aplicabilidad de los aprendizajes realizados por el alumnado "a la hora de pensar en el mundo y la sociedad": "muchos docentes, cuando hablan de la enseñanza de la geografía y de la historia, dan la impresión de buscar ante todo que los contenidos esen-

ciales "pasen" de la mejor manera posible y que los ejercicios "funcionen", es decir, ejercicios que los alumnos puedan hacer con facilidad, pero raramente parece que se pregunten sobre el papel o el significado de las asignaturas. Hemos postulado que tal actitud era el resultado de una concepción de la materia escolar basada en conocimientos y en prácticas y que no tenía de ningún modo en cuenta las finalidades que, sin embargo, son las que les dan sentido". Los cambios en el contexto social global, en el contexto institucional, y en el conocimiento de lo que sucede en las aulas cuando se enseña y se aprende historia serían, en opinión de Tutiaux-Guillon, razones suficientes para repensar la formación del profesorado y orientarla más hacia la reflexión sobre las finalidades y las respuestas necesarias para que el alumnado pueda ubicarse en el mundo y pueda participar en su construcción.

Por todo ello, desde diferentes instituciones internacionales se ofrecen propuestas sobre la formación del profesorado de historia y se fomentan los intercambios entre profesionales de distintos países. Son los casos, por ejemplo, del Consejo de Europa y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Por esto también algunos países han revisado sus modelos de formación y han implantado nuevas propuestas. También se fomenta cada vez más la necesidad de evaluar los programas de formación de profesores. Y, por supuesto, de investigar sus resultados.

Analizaré en este apartado algunas propuestas sobre la formación inicial del profesorado de historia. Las primeras son más institucionales. Las segundas son propuestas realizadas por profesores de didáctica o por otros formadores del profesorado de historia.

#### **a) Propuestas institucionales**

El Consejo de Europa ha sido la institución internacional que más se ha preocupado desde hace mucho tiempo por la enseñanza de la historia en sus países miembros. En los últimos tiempos —sobre todo a raíz de la caída del Muro de Berlín— ha manifestado también una gran preocupación por la formación de su profesorado. Como ejemplo de ella, ha

convocado distintos encuentros y seminarios destinados a analizar y buscar alternativas a esta formación. En 1998 y 1999 convocó un Seminario sobre la formación inicial del profesorado de historia en el que participaron trece países, entre ellos España. Este seminario tuvo dos encuentros plenarios, uno en Viena en 1998 (Savova, 1998) y otro en Praga en 1999 (Bivar, 1999). También en el año 2000 convocó una Conferencia celebrada en Atenas sobre la formación inicial y continuada del profesorado de historia (Stradling, 2000).

El primer seminario estaba vinculado al proyecto impulsado por el propio Consejo de Europa "Aprender y enseñar la historia de Europa del siglo XX" y en él se pretendía:

- intercambiar informaciones y experiencias sobre la formación inicial del profesorado de historia de los países participantes (además de España, Albania, Austria, Bulgaria, Estonia, Federación Rusa, Francia, Hungría, Noruega, Holanda, Portugal, la República Checa y Gran Bretaña),
- reforzar la cooperación entre expertos especializados en la formación inicial de los profesores de historia (en el caso español, los expertos fueron substituidos por técnicos del CIDE. Personalmente, desconozco sus aportaciones al campo de la formación inicial del profesorado de historia),
- buscar los problemas centrales de la formación inicial,
- realizar un estudio comparativo sistemático sobre objetivos, programas, modalidades de organización, conceptos teóricos y praxis de la formación inicial,
- interrogarse sobre cómo los temas del proyecto "Aprender y enseñar la historia de Europa del siglo XX" se reflejan en los programas de la formación pedagógica, y

- poner a punto principios directrices concretos para la formación inicial de los futuros profesores de historia para someterlos al Consejo de Europa.

Las principales aportaciones de este seminario fueron recogidas en parte por el representante de Noruega quien en su informe hizo un retrato de la formación inicial del profesorado de historia del que es importante destacar, entre otras, las siguientes características (Lorentzen, 1999):

- a) en Europa es muy diversificada pero empieza a ser considerada por los gobiernos de los distintos países:

"Si on étudie les tendances spécifiques aux années 1990, on remarquera que la formation des enseignants est devenue une priorité du programme des réformes scolaires", y "Pour la première fois depuis des années, un nombre important d'états placent la formation des enseignants au centre du débat politique et scolaire".

- b) ha de centrarse en los retos de la nueva Europa del siglo XXI a fin de poder dar respuesta a preguntas como:

"Comme l'éducation peut-elle doter les jeunes Européens des connaissances, compétences et dispositions d'esprit qui leur seront nécessaires pour vivre dans un monde interdépendent, caractérisé par une grande diversité et une évolution rapide et constante?"

Comme l'éducation peut-elle contribuer au rapprochement des peuples d'Europe et développer un sens de identité européenne?

Comme l'éducation promouvoir un engagement actif pour faire respecter les droits de l'homme et les principes de la démocratie plurielle?"

- c) necesita superar la disociación –y la relación problemática- existente en muchos países entre la formación profesional y la formación científica. Lorentzen se pregunta:

“Comment les universités et leurs disciplines fondamentales vont-elles affronter les nouvelles priorités politiques et pédagogiques de la société, et la nécessité d’une restructuration de la formation de l’enseignant?”

Después de analizar los tres modelos existentes en la formación del profesorado de historia según las relaciones entre la formación disciplinar y la formación profesional —el modelo de separación, el modelo de integración y el modelo de cooperación— afirmaba que los tres modelos tienen sus ventajas y sus inconvenientes y que es necesario plantearse sus puntos fuertes y sus puntos débiles pues

“de nouvelles matières et de nouveaux modes d’enseignement requièrent de nouvelles structures dans la formation des enseignants. En même temps, le monde extérieur exerce de fortes pressions sur nos universités. Il questionne la pertinence et l’efficacité des institutions universitaires”.

- d) la necesidad de plantearse la formación de los formadores de profesores de historia para garantizar la calidad y eficacia de su formación. Este es un problema que prácticamente no se plantea en ningún país. En su opinión se requiere de un profesional que conozca la disciplina pero que, a su vez, sea un experto en didáctica de la historia, es decir en los conocimientos propios de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos escolares. Este profesional ha de ser capaz de conseguir que los futuros profesores de historia relacionen sus conocimientos con la práctica pedagógica en las escuelas y ha de establecer fuertes relaciones entre estos centros y la universidad.

Lorentzen concluía su informe con las siguientes palabras

“toutes les perspectives envisagées et les exemples utilisés visent un objectif commun qui est au cours de la formation des enseignants: permettre aux futurs enseignants de développer leur conscience historique grâce à la réflexion et la pensée critique”.

Estas temáticas fueron desarrolladas en la Conferencia de Atenas de 2000 a la que asistieron algunos de los mismos expertos del seminario de los 13 países realizado en 1998 y 1999 si bien los países representados eran los del Sudeste de Europa. En consecuencia, las conclusiones y las sugerencias fueron bastante parecidas (Stradling, 2000).

Fruto de estas y de otras iniciativas, el Comité de Ministros del Consejo de Europa aprobó el 31 de octubre de 2001 una *Recomendación* relativa a la enseñanza de la historia en Europa en el siglo XXI en la que se dedicó el punto séptimo a la formación inicial y continua de los profesores de historia. En este punto se recogen algunas de las ideas desarrolladas en los seminarios y conferencias realizados a finales del siglo XX. Así se dice:

“Afin d’atteindre ces objectifs et de définir le profil spécifique de l’enseignant d’histoire, il conviendrait:

- de donner aux institutions de formation des enseignants d’histoire le support adéquat pour maintenir et améliorer la qualité de leur formation, et pour développer le professionnalisme et le statut social des enseignants d’histoire en particulier;
- d’apporter une attention particulière à la formation des formateurs d’enseignants d’histoire selon les principes contenus dans la présente recommandation;
- de promouvoir des recherches comparatives relatives aux objectifs, structures et normes de la formation initiale et continue spécifique des enseignants d’histoire et par là d’encourager la coopération institutionnelle et l’échange d’informations relatives aux besoins nécessaires aux réformes de la formation initiale et continue des enseignants et de la formation continue des formateurs;
- de susciter et d’encourager les partenariats entre l’ensemble des institutions actives en matière de formation d’enseignants d’histoire ou concernées par cette formation (en particulier les médias), en vue notamment de souligner leur mission particulière et leur responsabilité spécifique”.

¿En qué medida las propuestas y las recomendaciones del Consejo de Europa son tenidas en cuenta por los estados miembros?, ¿en qué medida estas recomendaciones han impactado en las universidades y los centros de formación de profesores?, ¿las tenemos en cuenta los didactas de la historia y de las ciencias sociales en nuestro currículum y en nuestra práctica?

No sólo Europa se plantea el futuro de la formación del profesorado de historia. También en América hay distintas propuestas. Tal vez la más cercana a nosotros sea la de la Organización de Estados Iberoamericanos. La propuesta del Nodo Coordinador de la "Cátedra de Historia de Iberoamérica" de la OEI (2001) sobre la formación del profesorado en historia de Iberoamérica pretende combinar la formación que ya tiene el profesorado de historia con la formación necesaria para poder enseñar Historia de Iberoamérica:

"Será responsabilidad de los planes formativos de los distintos países, sea cual sea su estructura y modelos de formación, desarrollar y proporcionar al profesorado elementos formativos y competencias orientadas en la triple dirección que a continuación se indica, sin que el orden en que aquí se desarrollan signifique preferencia o prioridad, pues las tres habrán de coexistir e interactuar:

- a) Unos valores y unas actitudes proclives a esta enseñanza, basados en la comprensión del otro, en la solidaridad y en la responsabilidad hacia un pasado común y hacia un futuro en el que sean posibles los procesos de integración regional.
- b) Unas competencias académicas referidas a la Historia en general y a la Historia de Iberoamérica en particular, a sus rasgos específicos y a las experiencias comunes de los procesos históricos que en ella se han producido.
- c) Unas competencias pedagógico-didácticas facilitadoras de procesos de aprendizaje autónomos, que permitan al profesor conocer, se-

leccionar, utilizar, evaluar y desarrollar estrategias efectivas de intervención didáctica". (p. 12)

Entre las competencias académicas se señalan competencias relacionadas con la naturaleza y los procedimientos del conocimiento histórico como las principales tendencias historiográficas y su evolución; el tipo de conceptos, datos y hechos que utiliza la Historia y el carácter relativista de su interpretación; la comprensión y orientación en los sistemas temporal y espacial; la comprensión del sentido procesal de la Historia, etc... Por su parte, las competencias pedagógicas las clasifican en tres grandes grupos: la adquisición de competencias sociales y de comunicación; la concepción, planificación y programación de la actividad docente y la organización, dirección y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las ideas expuestas en los trabajos del Consejo de Europa o en los de la OEI están presentes ya en algunos programas de formación de distintos países europeos y han demostrado tener éxito. Otras, en cambio, han demostrado su más rotundo fracaso. Otras, están a la espera de futuros mejores... Son los casos de Inglaterra, Italia, Francia y España.

Según señala una amplia inspección realizada entre los años 1996 y 1998 por el cuerpo de Inspectores de Inglaterra entre los cursos de formación inicial de profesores de historia de secundaria (Baker, Cohn, McLaughlin, 2000a), la calidad de la formación del profesorado de historia en Inglaterra está por encima de la del resto de asignaturas de secundaria. Los resultados de esta inspección señalan que los futuros profesores están bien preparados en el conocimiento de la historia; en la planificación, enseñanza y dirección de la clase; en valorar el trabajo de los alumnos, proporcionar un *feedback* con ellos y dirigir su progreso. Estos resultados tienen mucha relación con una formación basada en una muy meditada relación entre la teoría y la práctica realizada en las escuelas (Baker, Cohn, McLaughlin, 2000b):

"Broadly speaking, history teacher training is mostly of good or very good quality in England, as are the standards achieved by trainees. (...) History compared well with other secondary subjects and particularly favourably in respect of the quality of the trainees it attracts". (p. 192)

"It is in school that trainees have their major opportunities to observe good teachers in the classroom. During their first teaching practice trainees normally spend a considerable amount of time observing teaching. Trainees need to observe a range of teaching strategies being used effectively to teach history, but they also need opportunities to discuss with the teachers they observe reasons for the particular teaching strategies adopted, the aims of lessons, and the intended and actual learning outcomes. This helps trainees to analyse, reflect upon and adapt what they have observed in their own teaching". (p. 206)

La situación es muy distinta en Francia. En Francia, desde hace ya bastantes años la formación del profesorado de historia se realiza en los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) después de cursar una licenciatura y haber superado uno de los concursos que dan acceso a la docencia: el CAPES (Certificado de Aptitud para la Enseñanza Secundaria) o la "agrégation".

El funcionamiento de este sistema de preparación del profesorado de historia es valorado por Audigier (2001: 118), uno de los más destacados didactas de la historia, de la siguiente manera:

"La formación inicial privilegia la formación en la ciencia de referencia, pero esta formación presenta un fuerte desequilibrio entre historia y geografía, siendo nula para la educación cívica. Privilegia demasiado a menudo enfoques parciales en detrimento de visiones de conjunto. Eso expresa la contradicción entre la formación de especialistas en historia y geografía, proyecto legítimo de la universidad, y la formación de docentes que deben transmitir saberes que abarcan todos los períodos de la historia y un gran número de países, ayer y hoy. La formación inicial se centra casi exclusivamente en la transmisión de los resultados de los trabajos de los historiadores y

geógrafos. Ignora cualquier reflexión epistemológica (...) los docentes disponen de pocas herramientas intelectuales para proseguir eficazmente su formación cuando han empezado a desempeñar su oficio (...)".

Situaciones como las descritas por Audigier están en la base de la actual revisión de los IUFM y de sus planes de formación del profesorado y, tal vez, se substituyan por otro sistema.

La situación en Italia es distinta. En este país, la formación del profesorado de secundaria se realiza desde finales del siglo pasado en la *Scuola di Specializzazione per la formazioni degli insegnanti della Scuola Secondaria* (SSIS). La organización de las SSIS consiste en integrar las ciencias de la educación con los saberes metodológicos y didácticos de las distintas disciplinas con un practicum de 300 horas en el que los futuros profesores se inician, guiados por tutores de los centros de secundaria, en la enseñanza. La valoración que realiza Bianchi (2002) de esta formación es radicalmente distinta de la realizada por Audigier para Francia:

"La formazione degli insegnanti è argomento istituzionalmente e culturalmente nuovo per l'università italiana, tradizionalmente estranea a precise finalità professionalizzanti a attenta piuttosto ad un sapere teorico. Ora se da un lato la partnership tra università e sistema scolastico permette di superare il disimpegno degli accademici sui temi delle didattiche, dall'altro fa sì che proprio l'università contribuisca in misura significativa al miglioramento della qualità dell'intero sistema formativo e costruisca con esso un legame. (...) Obiettivo della scuola è formare un nuovo modello di insegnante, capace di trasferire i contenuti delle discipline in pratiche esperte di insegnamento: la scelta dei contenuti e le tipologie delle attività proposte sono mirate con rigore a questo fine."

La situación en España es harto conocida. Seguimos formando al profesorado de historia con el modelo de los años setenta del siglo pasado: el CAP. En varias ocasiones se han anunciado cambios, pero hasta la fecha la formación del profesorado de historia, como la del resto de disciplinas, sigue siendo una formación marginal, obsoleta y burocrática



(son muchos los estudiantes que buscan en el CAP fundamentalmente la certificación que les permita opositar). Algunas universidades, como la Autónoma de Barcelona, han iniciado hace algún tiempo un proyecto alternativo de carácter experimental, el Curso de Calificación Pedagógica, cuya duración es de un año, a la espera que el Ministerio y las Comunidades Autónomas decidan cómo ha de ser la formación del profesorado de secundaria (García/Pagès, 1999).

No quisiera concluir esta breve revisión sobre la situación institucional de la formación del profesorado de historia sin señalar una tendencia que ya se ha iniciado en los Estados Unidos y que probablemente no tarde en llegar a España y Europa: la acreditación de los cursos de formación del profesorado. Con el argumento de la preocupación por una buena formación del profesorado, en países como los Estados Unidos han hecho su aparición agencias que acreditan dicha preparación como la NCATE (*National Council for Accreditation of Teacher Education*). Para poder realizar esta acreditación otras instituciones como en el caso de los Estudios Sociales, el NCSS (*National Council for the Social Studies*) elaboran unas normas nacionales, *National Standards for Social Studies Teachers* (1997), normas que se acompañan de una *guidebook* (Myers, 1999) a fin que los *Colleges* y las universidades puedan adoptarlas como referencias de sus programas de formación de profesores.

Estas normas siguen las propuestas curriculares realizadas por el NCSS o por otras instituciones de profesionales y científicos de cada una de las ciencias sociales y de las humanidades (geógrafos, economistas, historiadores,...). Concretamente, el programa aprobado en 1997 (véase Myers, 1997) incluye estándares temáticos basados en el documento del NCSS (1994) y estándares disciplinares de todas las disciplinas sociales que, en el caso de la historia, proceden del documento elaborado por el National Center for History in the Schools (1994). Un ejemplo del tipo de estándares de los que serán evaluados los futuros profesores de historia y de estudios sociales norteamericanos (Myers, 1997) puede ser el que se refiere al conocimiento del tiempo histórico, de la continuidad y del cambio:

“Social Studies teachers should possess the knowlegde, capabilities, and dispositions to organize and provide instruction at the appropriate school level for the study of Time, continuity, and Change. The should: - assist learners to understand that historical knowledge and the concept time are socially influenced constructions that lead historians to be slective in the questions they seek to answer and the evidence they use”.

Con estas medidas, se pretende garantizar un buen aprendizaje del profesorado en conocimientos básicos de la historia o de otras ciencias sociales para que pueda diseñar y aplicar unidades didácticas que generen buenos aprendizajes en su alumnado. Los estándares evalúan el producto final y no informan, ni se preocupan, por el proceso de aprendizaje del oficio de profesor de historia.

Existen, sin embargo, otras evaluaciones más cualitativas y más centradas en el proceso sobre proyectos de formación del profesorado de historia. Yo mismo tuve la ocasión de evaluar el “Proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes en Historia, geografía y ciencias sociales” de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y puede comprobar a través de entrevistas a alumnos y profesores y del análisis de la documentación, el éxito de un plan de formación que, desde el primer año, combina la formación disciplinar con la formación pedagógica y didáctica (Pagès, 2001).

En realidad, la preocupación por una buena relación entre formación disciplinar y formación pedagógica y didáctica junto con la preocupación por una, asimismo, buena relación de la teoría con la práctica, constituyen las principales agendas de trabajo de muchos didactas y la base de sus propuestas de formación.

#### **b) propuestas de profesionales de la didáctica y de la educación**

Existen ya bastantes propuestas surgidas del propio profesorado de didáctica de la historia y de las ciencias sociales dedicadas al aprendizaje

de la enseñanza de la historia, a la didáctica de la historia entendida como una disciplina de carácter profesional. Buena parte de estas propuestas señalan los problemas existentes y plantean alternativas de mejora. Junto a estos trabajos más analíticos, existen otros que plantean al futuro profesorado ideas, conocimientos, sugerencias, recursos sobre las maneras de enseñar historia (en España, Benejam y Pagès coordinaron, 1997, un trabajo en esta línea).

Las principales propuestas y análisis sobre la formación didáctica del profesorado de historia realizados por profesores e investigadores proceden del mundo anglosajón, aunque también empiezan a aparecer trabajos en otros países como Italia (por ejemplo, Guerra y Mattozzi, 1994), España (la Asociación Universitaria del Profesorado ha dedicado varios Simposia a esta temática; por ejemplo Asociación Universitaria., 1997, o Pagès, Estepa, Trave, (eds.), 2000) o Argentina (Arrondo/Bembo, 2001). Voy a exponer algunas de estas propuestas .

En Estados Unidos, Wilson y Williamson McDiarmind (1996) proponían una revisión en profundidad de los cursos de metodología de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, basada en supuesto tales como la poca experiencia de los estudiantes de profesor en modelos y métodos de enseñanza, la necesidad de experimentar alternativas pedagógicas en la práctica, la confusión existente en muchos estudiantes de profesor entre aprender historia y memorizar información, etc...

Proponían que la formación como profesores se adecuase a las necesidades reales de los profesores como, por ejemplo, el conocimiento de acontecimientos históricos claves y sus protagonistas; la comprensión de cómo el conocimiento se crea, cambia, es revisado y es valorado; el conocimiento de las tradiciones pedagógicas y curriculares en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales; y el conocimiento de teorías del aprendizaje aplicadas a la historia y a las ciencias sociales para poder ayudar al alumnado a ser críticos y argumentar sus ideas.

Su curso de didáctica de la historia y de las ciencias sociales tenía los siguientes componentes:

- 1) *In depth examinations of four critical events in U.S. history that included writing analytical essays about each event*
- 2) *Analysis of "cases" of teaching history and the social studies*
- 3) *Analysis of key documents in the movement to reform history and social studies teaching*
- 4) *Writing case studies of students in secondary history and social studies classes*
- 5) *Development of a curriculum*
- 6) *Observation of, participation in, and writing about secondary history and social studies classrooms (p. 299).*

Haydn, Arthur y Hunt (1997), por su parte, consideraban que para adquirir experiencia y habilidad en la enseñanza de la historia se requiere la aplicación de cualidades personales como la perseverancia, la resistencia, la iniciativa, la determinación y, tal vez por encima de todas ellas, la voluntad de aprender. Sugerían a los estudiantes de profesor de historia aprovechar el trabajo en las escuelas para aprender del profesorado. Y para desarrollar sus competencias como futuros profesores de historia les recomendaban: a) tener sus propias experiencias enseñando historia en clase; b) observar a profesores experimentados y expertos enseñar historia; c) consultar, comentar y discutir con sus tutores de la universidad y de las escuelas acerca de la enseñanza de la historia; d) asistir a seminarios, grupos de trabajo, sesiones de debate en las escuelas y en la universidad; e) leer libros sobre la enseñanza, artículos en revistas educativas, etc... y f) hablar sobre la experiencia de aprender a enseñar historia con otros aprendices, con profesores de las escuelas o de la universidad. Su propuesta de aprendizaje de la enseñanza de la historia se basa en las siguientes proposiciones que desarrollan en su obra: enseñar historia consiste en algo más que en saber historia, existen puntos de vista y enfoques diferentes sobre el contenido y la metodología de la en-

señanza de la historia, para aprender a enseñar historia hay que establecer relaciones estrechas entre la teoría y la práctica, etc...

Por su parte, Pendry et al. (1998) opinaban en relación con la formación del profesorado británico de historia que el aprendizaje que se realiza en las prácticas es el aprendizaje más duradero y sugerían que el análisis de estas prácticas fuese la base de los cursos más teóricos. Pendry et al. (1998: 148) concluían su trabajo con las siguientes palabras:

“The ideas we have of the nature of history, its purpose and content condition the way we interact with pupils and assess the outcomes of their work and are thus an important element in professional development and learning. History more than any other subject is about values. The examination and articulation of these values in relation to and on the basis of classroom experience is itself an essential dimension of professional learning in history”.

Williamson McDiarmid y Vinten-Johansen (2000) calificaban la formación de los futuros profesores de historia en Estados Unidos como de un rompecabezas. Creían que buena parte de los problemas de esta formación se ubicaban en la mala relación entre historiadores y educadores de profesores, entre la Facultad de Historia y la de Educación.

“Hence, in the eyes of historians, teacher education faculty are not their scholarly peers, and teaching methods courses are most certainly not history seminars. In addition, many history faculty share with other citizens the perception that public schools are doing a lousy job and that teachers are largely to blame –and that, by extension, so is teacher education. For their part, few teacher educators are engaged in scholarly research in any discipline and may have little understanding of what historians and social scientists do as scholars”. (p. 157)

Proponían un curso de didáctica que incluyese desde el conocimiento de la materia hasta el uso de estrategias de evaluación pasando por el conocimiento de las estrategias de aprendizaje para la programación de actividades, la identificación de los objetivos del aprendizaje, etc. y pro-

ponían experimentar unidades didácticas concretas en centros de enseñanza y evaluar y revisar sus resultados. Esta era la valoración de su propuesta:

We believe we have developed a model for doing what accomplished teachers do in planning instruction: move from a deep understanding of issues and problems and an equally deep understanding of their learners to a plan for helping their pupils develop the knowledge and skills described in various standards. As a model for the preparation of history teachers, the issue-based curriculum unit plan appears infinitely adaptable –to the individual teacher, the subject matter, and learners in various settings. (p. 174)

Finalmente, Thornton (2001) planteaba la necesidad de revisar, de repensar, la relación entre los contenidos que debe saber el profesorado y su formación didáctica. En su opinión, la didáctica es una piedra básica de la educación del profesorado ya que sus saberes van a permitirle convertir sus conocimientos disciplinares en objetivos educativos, seleccionar y secuenciar los contenidos del currículo en función de las posibilidades que tenga su alumnado de superarlos, seleccionar los materiales necesarios y optar por un estilo u otro de enseñanza en función de los objetivos previstos. La didáctica, según Thornton, cuenta donde más importante es la enseñanza, en el aula. Por ello, cree que debe replantearse enfatizando la relación de los procedimientos educativos concretos con las disciplinas concretas, en nuestro caso con la historia.

Muchas de estas propuestas son perfectamente aplicables a nuestra realidad. Algunas –y esta es una diferencia importante con España- han ido acompañadas de investigaciones y, en consecuencia, no se basan en suposiciones o intuiciones sino en los resultados de investigaciones empíricas.

### La investigación sobre los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.

¿Qué sabemos sobre la formación inicial de los profesores y las profesoras de historia?, ¿cuáles son las concepciones de los futuros profesores de historia sobre su enseñanza?, ¿por qué han escogido como profesión ser profesores de historia?, ¿qué sabemos sobre la docencia en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, sobre sus contenidos y sobre sus métodos?, ¿cuál es el impacto de la práctica en la construcción de su competencia didáctica?, ¿qué relaciones tiene con la formación teórica?

En el mundo anglosajón, en especial en los Estados Unidos, la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia, sobre la formación inicial del profesorado para enseñar historia y ciencias sociales está bastante desarrollada y ha permitido conocer algunos de los puntos fuertes y de los puntos débiles de esta formación.

En una importante revisión de la investigación realizada en el mundo anglosajón sobre el desarrollo profesional de los educadores de estudios sociales, entre los que incluye al profesorado de historia, Armento (1996) señalaba los seis principales aspectos que habían merecido la atención de los investigadores hasta la fecha y se preguntaba por el conocimiento existente sobre:

- a) los educadores de profesores de estudios sociales, los futuros profesores de estudios sociales y los programas de educación de profesores de estudios sociales;
- b) las *creencias* de los futuros profesores acerca de la educación de estudios sociales y las consecuencias de los programas de educación de profesores sobre estas creencias;

- c) el *conocimiento del contenido* de los futuros profesores de estudios sociales y las consecuencias de los programas de preparación de profesores sobre el conocimiento del contenido;
- d) la predisposición de los futuros profesores de estudios sociales hacia la reflexión y el pensamiento reflexivo y los efectos de la formación sobre ella;
- e) el conocimiento y las creencias de la diversidad cultural de los futuros profesores de estudios sociales y las consecuencias de los programas de educación sobre ambos; y
- f) la experiencia de enseñar a estudiantes de estudios sociales.

En su trabajo, Armento analizaba la investigación existente sobre cada uno de estos aspectos, proponía un modelo conceptual comprensivo para el desarrollo profesional de los educadores, y avanzaba una serie de problemas centrales y necesarios para investigar su desarrollo. Destacaba en su modelo el importante papel de la relación teoría-práctica en la formación de los profesores y señalaba los campos en los que creía que había que seguir investigando. En un trabajo posterior, Armento (2000: 19) afirmaba que la investigación en este campo se complicaba a causa de los siguientes factores:

- a) La falta de consenso y claridad acerca de los objetivos de los estudios sociales y, como consecuencia, de los objetivos para la preparación del profesorado en estudios sociales;
- b) El nivel general de descontento con el estatus quo de la educación en estudios sociales en la secundaria, así como en los programas de formación de profesores; y
- c) La debilidad importante en las bases empíricas y conceptuales fundamentales en la educación profesional de los profesores de estudios sociales”.

Los trabajos de Armento han constituido un importante referente para quienes hemos creído en la necesidad de investigar nuestras propias prácticas de Didáctica de la Historia, conocer su racionalidad, y, en definitiva, poder utilizar los descubrimientos de la investigación para tomar decisiones sobre programas y estrategias de formación con conocimiento de causa. En otros lugares he analizado la investigación dedicada a la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales y, en particular, su formación didáctica existente en España y en los países de nuestro entorno (Pagès, 1997, 2000). También, he defendido la necesidad de investigar nuestras prácticas docentes y en concreto el papel de la relación teoría y práctica en la formación del futuro profesorado. En este sentido, estoy dirigiendo una línea de investigación sobre la formación en didáctica tanto del profesorado de primaria como del de secundaria. Se ha leído ya una tesis doctoral (Bravo, 2002) cuyo objetivo fue la comparación entre la formación didáctica del futuro profesorado de historia de secundaria recibida en el CAP y en el CCP. En el momento de redactar este trabajo están en su fase final dos tesis más centradas en la formación en didáctica de las ciencias sociales del profesorado de primaria. Una cuarta investigación está dedicada a analizar las concepciones del tiempo histórico de los estudiantes de maestro de primaria y los cambios, o continuidades, producidos en las mismas a consecuencia de la experimentación durante el practicum de una unidad didáctica sobre el tiempo histórico. También estoy dirigiendo otra tesis sobre la formación continuada del profesorado de Historia y Ciencias Sociales centrada en un proyecto de autoformación del colectivo de profesores y profesoras de un centro de secundaria.

Muchas de estas investigaciones parten de la detección de las representaciones, o concepciones, sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, y de sus orígenes, de los estudiantes de maestro o de profesor de secundaria. Se trata no sólo de hacer emanar estas ideas y analizar sus orígenes sino básicamente de conseguir que los futuros profesionales tengan consciencia que poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas y que, en general, son ideas muy bien trabadas

y muy resistentes al cambio. Se trata de conocerlas, indagar sus orígenes, contrastarlas con otras ideas o con otras concepciones y trabajar con ellas y no, como se ha creído durante un tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a los estudiantes de profesor a contrastarlas con otras y a cambiarlas, sabiendo, sin embargo, que el cambio de las ideas no siempre supone un cambio de las conductas, de las prácticas.

Esta es una línea de investigación bastante desarrollada en el mundo anglosajón, especialmente en los Estados Unidos (por ejemplo, Adkins: 1999) que ha empezado a penetrar en Europa y en España con interesantes resultados. En uno de los trabajos más recientes, Virta (2001) investigó las creencias y las concepciones de estudiantes de profesor finlandeses a través de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿por qué estudiamos historia en la escuela?, ¿cuál es la importancia de la historia en la sociedad?, ¿qué es para mí la historia?, ¿cuál es su significado?, ¿cuál es mi lugar en la historia? Después del análisis de las respuestas, concluía señalando la necesidad de los estudiantes de profesor de historia de clarificar sus propias creencias sobre la historia y sobre sus funciones sociales y añadía:

“They should also become able to transform their philosophy of teaching history into practical teaching activities, and to find such teaching methodologies that they can support their students’ independent thinking and motivation. Prospective teachers should learn how to use methods supporting critical thinking and reflectivity on the one hand, and empathy on the other hand”.

Otra de las líneas de investigación consiste en averiguar el impacto de la práctica en la formación de su competencia didáctica y en la construcción de su identidad profesional. Bravo (2002: 420) analizó y comparó este impacto en estudiantes de profesor de historia y ciencias sociales formados en el CAP y en el CCP de la Universitat Autònoma de Barcelona. Y llegó a la siguiente conclusión: “lo observado durante estos tres años y medio me ha permitido apreciar que la inserción paulatina y secuciada en la realidad educativa, por parte de los futuros profesores

que participan en un programa de formación inicial, ayuda a la configuración de una imagen más cercana a la realidad que a través de períodos únicos y breves de prácticas. La posibilidad de observar la realidad y de analizarla de acuerdo a los planteamientos teóricos analizados desde las aulas universitarias, enriquece la experiencia de las prácticas y permite avanzar en una vinculación real entre la teoría y la práctica”.

Hace falta mucha más investigación. Hemos de conocer con mayor profundidad las concepciones de nuestros futuros profesores y profesoras de historia, las características del currículum de su formación como profesores, en especial de su desarrollo práctico en las aulas universitarias y en las aulas de secundaria, el pensamiento y la práctica de quienes nos dedicamos a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, etc... Queda, sin duda, mucho por hacer en muchos campos.

La situación ha cambiado en relación con la que teníamos en el año 1979. Hoy conocemos mejor cuál es la situación en el mundo de la enseñanza de la historia y de la formación de su profesorado. Tenemos currícula de formación de maestros de primaria que pretendemos que respondan a los descubrimientos de la investigación. Investigamos. Tenemos programas de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en algunas universidades. Debatisimos en Simposia y en nuestras revistas. Sin embargo, queda por hacer lo fundamental: una propuesta coherente, útil y adecuada a los tiempos actuales de formación del profesorado de historia y de ciencias sociales de secundaria.

Sólo así podremos equipararnos, por ejemplo, a la situación de esta formación en la Inglaterra actual. Entretanto, debemos conformarnos con la conclusión a la que llegó Ian Steele en 1976: “*It is evident that the initial training of history teachers is in a far from satisfactory condition*” (p. 111).

#### Bibliografía:

Adkins, P. H. (1999), Perceptions of Pre-service Elementary Teachers About Social Studies Instructional Activities and Content Areas. Dissertation submitted to the College of Human Resources and

Education at West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction.

Armento, B. J. (1996) The professional development of social studies educators. In Sikula, J. et al. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, 485-502

Armento, B. J. (2000), El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. In Pagès, J.Estepa, J./Trave, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 19-39.

Arrondo, C./Bembo, S. (comp.), *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens

Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales (1997), *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Díada

Audigier, F. (2001), Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes. In Arrondo, C./Bembo, S. (comp.), *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario, Homo Sapiens, 113-137

Baker, C./ Cohn, T./ Mclaughlin, M. (2000a), Current issues in the training of secondary history teachers. An HMI perspective. In Arthur, J./Phillips, R. (ed.), *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 191-201

——— (2000b), Good practice in the school-based training of history teachers. In Arthur, J./Phillips, R. (ed.), *Issues in History Teaching*. London/New York. Routledge, 202-210

Barrado, J. (2002), La enseñanza de la historia en secundaria, reflexiones desde el frente, en Forcadell, C. et al. (coord.), *Usos públicos de la historia*, VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza. 655-666

- Benejam, P./Pagès, J. (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori editorial
- Bianchi, S. A. (2002), I nuovi insegnanti, i giovani e lo studio della storia, un'indagine nelle classi seconde di un istituto professionale alberghiero in provincia di Verona.  
[http://www.edscuola.it/archivio/ped/studio\\_storia.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/ped/studio_storia.pdf)
- Bivar, M. L. de (1999), La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe. "Séminaire de suivi "Prague, République tchèque, 6-9 juin 1999  
[http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignement\\_enthistoire/Histoire\\_du\\_20siecle/themes\\_abords/Formation\\_des\\_enseignants/b.enseignants-bivar.asp#](http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignement_enthistoire/Histoire_du_20siecle/themes_abords/Formation_des_enseignants/b.enseignants-bivar.asp#)
- Bravo Pemjean, L. (2002), La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, un estudio de caso. Dirección, Joan Pagès. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Comité Des Ministres (2001), Recommandation Rec(2001) 15 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI siècle. Adoptée par le Comité des Ministres le 31 octobre 2001, lors de la 771e réunion des Délégués des Ministres). Conseil de l'Europe.  
[http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted\\_texts/recommendations/f20011r15.htm](http://cm.coe.int/stat/F/Public/2001/adopted_texts/recommendations/f20011r15.htm)
- Evans, R. (1991), Concepciones del maestro sobre la historia, *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 61-94. Versión original, *Theory and Research in Social Education*, 1989, vol. XVII, 3, 210-240
- García, T./Pagès, J. (1999), La formación didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP, *Contextos Educativos*, vol. 2, 53-70

- Grech, L. (2000), Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif enseigner l'Holocauste. Vilnius, 1-6 avril, Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/T/F/Cooperation\\_culturelle/education/L'enseignement\\_de\\_l'histoire/Histoire\\_du\\_20e\\_siecle/Themes\\_abordes/Enseignement\\_de\\_l'Holocauste/holocauste-grech.asp](http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abordes/Enseignement_de_l'Holocauste/holocauste-grech.asp)
- Guerra, E./Mattozzi, I. (a cura di) (1994), *Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività*. Bologna. Clueb (Cooperatia Libreria Universitaria Editrice Bologna)
- Haydn, T./Arthur, J./Hunt, M. (1997), *Learning to teach History in the secondary school. A companion to school experience*. London/New York. Routledge.
- Lorentzen, S. (1999), *La formation des enseignants d'histoire. Ce que l'on attend du nouvel enseignant dans un siècle nouveau*.  
[http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/L'enseignement\\_de\\_l'histoire/Histoire\\_du\\_20e\\_siecle/Themes\\_abordes/Formation\\_des\\_enseignants/c.enseignants-lorentzen.asp#](http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/L'enseignement_de_l'histoire/Histoire_du_20e_siecle/Themes_abordes/Formation_des_enseignants/c.enseignants-lorentzen.asp#)
- Ministerio De Educación, Cultura y Deportes (2000), Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 16 de enero de 2001.
- Moniot, H. (1993), *Didactique de l'Histoire*. Paris. Nathan
- Myers, C. B. et al. (dir.) (1997), Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies.  
<http://www.ncss.org/standards/teachers/ncate.html>
- \_\_\_\_ (1999), Guidebook for Colleges and Universities Seeking to Meet NCSS/NCATE Program Standars for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies.  
<http://www.ncss.org/stantards/teachers/guidebook.html>
- National Center For History In The Schools (1994), National Standards for History. Los Angeles. Universty of California

- National Council For The Social Studies (1994), Expectations of Excellence, Curriculum Standards for Social Studies. Washington.
- Ncss Board Of Directors, The (1997), National Standards for Social Studies Teachers.  
<http://www.ncss.org/standars/teachers/home.html>
- Nodo Coordinador (2001), La formación del Profesorado en Historia de América. Orientaciones generales, Catedra de Historia de Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos.  
<http://www.campus-oei.org/cathistoria/Modul.pdf>
- Pagès, J./Estepa, J./Trave, G. (eds.) (2000), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva
- Pagès, Joam, (1994), Psicología y didáctica de las ciencias sociales, en *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151
- \_\_\_\_ (1994), La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 13, 38-50
- \_\_\_\_ (1997), Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales, In Benejam, P./Pagès, J. (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori editorial, 209-226
- \_\_\_\_ (2000), El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado, investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. In Pagès, J./Estepa, J./Trave, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 41-57
- \_\_\_\_ (2000), La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 24, 33-44
- \_\_\_\_ (2001), Evaluación del proyecto de "Fortalecimiento de la formación inicial de docentes en historia, geografía y ciencias sociales" de

- la Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso (Chile). Material no editado.
- Pendry, A. et al. (1998), *History Teachers in the Making: Professional Learning*. Buckingham. Open University Press
- Savova, J. (1998), La formation initiale des enseignants d'histoire dans treize Etats membres du Conseil de l'Europe. Séminaire, 19-22 avril 1998, Vienne, Autriche. [http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire\\_du\\_20e\\_siecle/themes\\_abords/Formation\\_des\\_enseignants/a.enseignants-savova.asp#](http://www.coe.int/T/F/Cooperationculturelle/education/enseignementhistoire/Histoire_du_20e_siecle/themes_abords/Formation_des_enseignants/a.enseignants-savova.asp#)
- Steele, I. (1976), *Developments in History Teaching*. London. Open Books.
- Stradling, R. (2000), The initial and in-service training of history teachers in South East Europe. Report by... Conference on... Athens 28-30 september 2000. Conseil d'Europe. Strasbourg
- Thornton, S. J. (1991), Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies, In Shaver, J. P. (ed.) (1991), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan, 237-248
- \_\_\_\_ (1991b), ¿Hay que enseñar más historia?, *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 55-60. Versión original, *Theory and Research in Social Education*, 1990, vol. XVIII, 1,53-60
- \_\_\_\_ (2001), Educating the Educators: Rethinking Subject Matter and Methods. *Theory into Practice*, vol. 40, n° 1, 72-78
- Tutiaux-Guillon, N. (2003a), L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. In Tutiaux-Guillon, N./ Nourrisson, D. (eds.), *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne, 27-39
- \_\_\_\_ (2003b), Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geo-



grafía e historia. Objetivo de esta etapa, Enseñanza de las Ciencias Sociales 2, 27-35.

Virta, A. (2001), Student Teachers' Conceptions of History, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, n° 1. <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>

Wilson, S. M./ Williamson Mcdiarmid, G. (1996), Something old, something new: What do Social Studies Teachers need to know? In Murray, F. B. (ed.), *The Teacher Educator's handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. A publication sponsored by the American Association of Colleges for Teacher Education. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, 295-319.

Williamson Mcdiarmid, G./Vinten-Johansen, P. (2000), A Catwalk across the Great Divide Redesigning the History Teaching Methods Course. In Stearns, P. N./Seixas, P./Wineburg, S. (ed.) (2000), *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*. Published in conjunction with the American Historical Association. New York. New York University Press, 156-177

## La Historia de Formar Profesores de Historia

Silvia Finocchio<sup>1</sup>

### Introducción con dolor

Este escrito es un ensayo y no la presentación de resultados de una investigación, es una reflexión sobre mi propia experiencia y no el estudio de un objeto distante, es algo que quiero decir y por eso comparto con quienes tenemos inquietudes similares. La intención es contribuir a un debate amplio pero enfocado, imprudente pero oportuno, avergonzado pero comprometido con las jóvenes generaciones de profesores de historia.

Desde hace dos años me hice cargo de una cátedra de Didáctica de la Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Las palabras que me anticipaban cómo iba a ser mi tarea poco margen dejaban para el entusiasmo. Allí me iba a encontrar con la mala prensa de Didáctica de la Historia entre los alumnos y con alumnos que eran "malos alumnos", según la perspectiva de mis colegas profesores. Me iba a encontrar, también, con las luchas políticas en un departamento cruzado por varios fuegos: dos fracciones de profesores (los que se hicieron cargo de la carrera Historia a partir de la apertura democrática y los que habiéndolo procurado quedaron al margen y ahora habían alcanzado el poder) y los militantes alumnos (que militan pero —se dice— "no estudian").

La socialización académica que ofrece la facultad a sus alumnos prescribe la docencia como destino y a éste como condena. Frente a esta sentencia, se abren los amplios horizontes de la investigación, prometedores de un status en un mundo académico de miserias. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? Promesas en boca de los mayores e incum-

---

1. FLACSO/UBA/UNLP

plimientos o incoherencias que los propios alumnos advierten al poco andar.

Los criterios que orientan la formación de profesores se resume en dos frases: "lo que vale son los papeles ordenados" y "lo que no vale son los alumnos". Uno y otro comentario de pasillo, situación de clase o intercambio formal con pares suma a esa estela que forma el sentido común de quienes forman a los profesores de historia. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? Allí está. Papeles ordenados para los burócratas y poca pasión, poco compromiso con los alumnos, poca imaginación, poca perspectiva de futuro.

La formación de profesores de historia se concentra en dos productos: planificación y carpeta. Sobre la planificación se trabaja un cuatrimestre. Como los alumnos no saben planificar, no saben didáctica y no saben historia, la tarea se circunscribe a marcar a lo largo de un cuatrimestre todas estas faltas en un papel con columnas poco capaces de resistir el peso de una gran obra. En el segundo cuatrimestre llega la residencia. Pero lo importante es la carpeta, aquella que hay que armar con todos los componentes que marca el reglamento. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? La importancia no solo de los papeles sino del reglamento, y de nuevo, poca pasión, poco compromiso con los alumnos, poca imaginación, poca perspectiva de futuro.

En este marco, insignificante me resulta el debate historia-ciencias sociales o la supuesta renovación a partir de enseñar a enseñar "procedimientos". Profesores que forman a profesores de historia y la vida que pasa por el costado de todos ellos. ¿Queremos algo más parecido a una escuela? Peleas corporativas, contenidos en el medio y pocos lazos de sentido que vinculen generaciones.

Si la tarea es escolarizar la formación de profesores de historia, podemos decir que se viene realizando con éxito. Se suele afirmar que el problema de la formación docente son los IFD (Institutos de Formación Docente), porque tanto se parecen a una escuela (en el peor sentido del término). Pues no, la UBA es una escuela (en el peor sentido del

término) cuando piensa en formar a sus profesores de historia. Y muy lejos estamos de la autoimagen proclamada por los profesores del departamento que suponen que enseñan historia en la mejor escuela (en el mejor sentido del término) del país. Lejos, muy lejos estamos de formar bien a los profesores de historia. Miradas, prácticas, condiciones, combinadas en una compleja situación, pero un foco que no podemos perder de vista y por el que es nuestra responsabilidad pensar, proponer, luchar: los jóvenes futuros profesores de historia. Hasta aquí mi introducción con dolor.

### Un humilde y difícil comienzo

Quemar los papeles. Sí, quemar los papeles para escribir otro texto. Y de ese texto sólo algunos trazos que hablan más de enseñar a enseñar historia en relación con la pedagogía, la propia historia de la educación, el cine, la fotografía, la lectura, la escritura, las nuevas tecnologías, la política, la ética, la sensibilidad, el afecto. Trazos que hablan de enseñar a mirar, a reconocer, a apasionar a las jóvenes generaciones para decirles que la docencia no es simplemente "un trabajo", que no es un trabajo a cambio de un salario, que no es cualquier trabajo, y que por tanto no se trata de cuanto menos trabajo mejor. La docencia está atravesada por el saber, por la cultura, por el compromiso con las jóvenes generaciones, y eso no puede faltar. Si eso es lo que nos quitó la dictadura, eso es lo que hay que conquistar. ¿Se puede formar a un futuro profesor partiendo del desprecio? ¿Se puede formar a un futuro profesor sin convicción? ¿Se puede formar a un futuro profesor sin hacer carne los fundamentos? ¿Se puede formar a un profesor sin pasión por la tarea de enseñar?

Pero, no sólo nos quitó la dictadura, también nos quitó la década del noventa, dejando profundas huellas en la sociedad y en la educación. En la vida diaria de las escuelas se percibe la fragmentación del sistema educativo, la pérdida del sentido de la tarea pedagógica, el desencuentro entre los modelos educativos familiares y la cultura escolar, la erosión de la autoridad docente, la proliferación de miradas estigmatizadoras sobre los jóvenes, entre otros problemas. Estos desdibujamientos trazan nuevos contornos de acción para la práctica educativa y, por tanto,

suponen retos inéditos para quienes asumen la formación para la transmisión de los contenidos de la cultura y de la historia.

Frente a este escenario precario e ignorado en muchos aspectos, resulta necesario que la formación docente abandone su sesgo tecnocrático centrado en la elaboración de planificaciones, que opacan los problemas antes mencionados, y apunte a un diálogo intergeneracional, en el que las palabras de los adultos se presenten como sugerentes “pasadoras” de culturas e historias.

Desde esta perspectiva, resulta necesaria la apertura de los horizontes de la formación docente para profundizar en una mirada sobre el pasado, el presente y el futuro de la enseñanza de la historia. Resulta necesario problematizar la enseñanza de la historia en términos de subjetivación y socialización, de formación política y de apropiación cultural, de fronteras y vínculos entre jóvenes y adultos.

La enseñanza de la historia no es tanto lo que se ve como lo que se lee, ya que lo que se hace en el aula depende del sentido escolar, que rara vez se trae a la superficie para ser examinado. Aprender a pensar la enseñanza de la historia es parte fundamental del ejercicio a realizar en la formación docente. Resulta importante saber historia para poder transmitirla. Pero la mirada pedagógica, política, cultural es también crucial en los modos de definir la tarea del aula y asignarle significado.

Al mismo tiempo que se piense en la enseñanza de la historia, será posible construir e imaginar iniciativas y modos de tratamiento de los contenidos que repongan sentidos pedagógicos para la tarea del aula, a través de articulaciones entre la reflexión teórica, los abordajes empíricos y las propuestas concretas que recuperen la complejidad de enseñar hoy.

Por este motivo, formar a los profesores de historia supondrá introducir algunos debates y reflexionar sobre el sentido y los problemas de la enseñanza la historia en las escuelas argentinas del presente. Con este propósito, se tendrán que analizar diferentes tradiciones políticas, ideas

pedagógicas y prácticas escolares de formación ciudadana. Asimismo, se deberá reflexionar sobre el oficio del profesor de historia en el actual contexto, la complejidad del trabajo del aula, los significados de las culturas y prácticas juveniles y la erosión de la autoridad docente en las clases de historia. Finalmente, se tendrá que apostar a generar un espacio para pensar en contenidos y medios para un tratamiento diferente de la historia en la escuela al tiempo que se forma para la enseñanza.

Reconocer la complejidad que supone la formación para la enseñanza de la historia deja muchas preguntas pendientes. En cierta medida esto es interesante, porque la tensión entre rutina e inquietud alienta a la construcción de un pensamiento productivo en el campo de la formación para la transmisión y recepción de la historia en las escuelas.

### Puntos a revisar

Es necesario plantear la necesidad de profundizar en la formación docente la revisión de la enseñanza de la historia en la Argentina en términos de inclusiones y exclusiones, haciendo hincapié en que no solo se trata de cuestiones tan relevantes e importantes para la vida en sociedad como invisibilización o negación de los indígenas, los afrodescendientes, las mujeres o todo aquel que por su aspecto físico no convenga a la propia imagen que la sociedad argentina se dio como tal, sino que es la propia historia, la experiencia vital de los alumnos y docentes las que quedan afuera de la historia enseñada. En un país que ha atravesado dos profundas crisis en los últimos veinticinco años —la dictadura militar (1976-1983) y la implosión económica y social (2001)— podemos sostener que la enseñanza de la historia no ha logrado vincularse con la vida efectiva y sufrida de sus ciudadanos.

Los últimos tiempos el debate no estuvo tan signado por las inclusiones o exclusiones en la enseñanza de la historia sino por la estructura curricular: área o disciplina. La gran discusión aquí fue cómo se organizarían esos contenidos, si adoptarían la modalidad del área de Ciencias Sociales o la historia escolar resguardaría su identidad disciplinar.

Además, la consideración de los procedimientos se presentó como la gran novedad frente a una historia centrada en hechos. Se argumentó que incorporar este tipo de contenidos en el currículum comprometería su enseñanza y se lo presentaba como un elemento fértil y novedoso en términos de una enseñanza renovada. Sin embargo, esta presencia llegó a perder de vista que la historia intentaba explicar hechos que tienen lugar en el mundo de lo fáctico como son las exclusiones sistemáticas en nuestra sociedad. Y entre ellas, la exclusión de alumnos y docentes en la historia que cuenta la escuela.

La escuela ha sido maestra en anular las voces de los alumnos, ha sido maestra en anular la propia voz de los maestros y profesores. La idea de neutralidad, de asepsia, de objetividad, trajo a las escuelas escenas de aulas científicas y quirúrgicas muy alejadas de la posibilidad de habilitar un "¿Querés que te cuente?/Contáme". Podríamos reconocer diferentes tendencias que alentaron la enseñanza de la historia desde la formación del sistema educativo. Sin embargo, todas estas tendencias que sedimentan y se entretajan en prácticas y productos escolares le hicieron el juego a la anulación de esas voces.

Pensar en que la historia puede ser narrada o contada, a partir del desarrollo historiográfico actual, alienta a que voces polifónicas puedan ser escuchadas en las escuelas. Un futuro profesor relata sus encuentros y desencuentros con un libro a lo largo de toda su vida. Luego, propone estudiar a los alumnos algunas cuestiones a partir de él y traza un recorrido del papel de ese libro en la historia de la humanidad. Más tarde, los alumnos leen algunos capítulos y conversan sobre significados para ellos. Posteriormente, una alumna narra una historia familiar vinculada con ese texto. Finalmente, se cierra la clase con un comentario acerca del papel que tuvo ese libro en la historia argentina. La historia narrada habilita subjetividades, sensaciones, emociones, detalles que otorgan significados y que invitan a construir sentidos propios. La marca de esa clase de historia es la del entrecruzamiento de narraciones en las que diferentes voces — la del profesor, la de una alumna, la del autor del texto, la de historiadores de Europa y de la Argentina se dejaron escu-

char—. Y son esos cruces de voces los que vuelven productiva a las clases de historia, los que forman realmente, los que invitan a pensar, los que acogen a profesores y alumnos, los que no anulan, congelan o matan el drama de la vida.

El psicoanalista egipcio Jacques Hassoun, en su obra *Los contrabandistas de la memoria* (Hassoun, 1983), comparte su preocupación por los trastornos identificadorios que sufren los jóvenes de nuestras sociedades actuales, que oscilan entre el apego a tradiciones agonizantes y la falta de referencias históricas. Estos nos implica como adultos, en particular a los educadores, y nos convoca a pensar en los modos en que formamos para transmitir la historia. En relación con la transmisión, Jacques Hassoun propone: "desprenderse de la pesadez de las generaciones precedentes para reencontrar la verdad subjetiva de aquello que verdaderamente contaba para quienes, antes que nosotros, amaron, desearon, sufrieron y gozaron por un ideal". Reencontrar la "verdad subjetiva", sería algo así como la reescritura que hace el sujeto de su historia, donde es convocado a tomar la palabra y hacer un uso propio de lo heredado.

Cuentos, leyendas, historias repetidas y renovadas han ido construyendo la historia de las almas occidentales y latinoamericanas. Las historias de los otros ocupan el lugar de nuestra inquietud, dice Jorge Larrosa (1995). La historia personal, la que un hombre se cuenta a sí mismo, es, la mayor parte de las veces, la repetición de otras historias en las que podemos adivinar algo de nosotros mismos. Los hombres somos lo que nos contamos y para contarnos recurrimos a palabras y frases que nos designen, que nos hablen, que nos expresen, sostiene este autor catalán. La narración cuenta así una historia e invita a contar otras historias, a reencontrar la "verdad subjetiva", que como educadores necesitamos fortalecer en las trayectorias de nuestros alumnos, futuros docentes, hoy.

Como acto educativo, en la transmisión no importa solo el contenido sino el acto de reconocimiento que uno con experiencia hace de otro que se inicia. En ese acto, la autoridad pedagógica, autoriza, faculta, aprueba que un joven ocupe un lugar en esa historia, no con fuerza ma-

nipuladora o con pretensiones de adoctrinamiento, sino con el propósito de legar lo mejor que tiene en sus manos para que libremente pueda recrear la cultura y su propia subjetividad al mismo tiempo.

La consideración anterior no es menor si pensamos a formación docente como un lugar donde se puedan relatar historias, construir una identidad en relación con las historias de otros, escribir una narración en relación con otros textos narrativos, contar frente a adultos experimentados que pueden escuchar sus historias y, en ese mismo espejo, reconocerse como parte de una comunidad, la colegialidad de profesores.

De este modo, perderse entre libros, ejercitar la escucha, aprender a leer y escribir de otros modos, contarse a sí mismo la propia historia, pensar en el futuro, retrotraerse hacia el pasado, bucear en imágenes y conmoverse ante ellas (Sontag, 2003), preguntarse y habilitar identidades en movimiento puede ser un muy interesante modo de encarar la tarea de formar profesores, en particular, cuando hablamos de quienes tendrán el oficio de la transmisión de la historia.

Existe un sentido común que dice que los alumnos de nuestras escuelas son apáticos, abúlicos y aburridos. Es una generalización bastante aceptada. Menos aceptado está que los adultos quienes nos hemos vuelto bastante apáticos, abúlicos y aburridos. Varias pueden ser las razones, pero creo que a esta altura vale la pena admitir que nuestras clases llenas de definiciones incomprensibles y memorizables o colmadas de redes conceptuales que supuestamente trasuntan un modo de pensar relacional pero que suponen un saber anodino, frío y descarnado, no nos ha dado resultados interesantes en la enseñanza de la historia. El recorrido del saber escolar anecdótico al saber escolar procedimental nos hizo perder el drama de la historia en las aulas, la posibilidad de conmover a nuestros alumnos, la ocasión de resolver alguna inquietud y de decir a nuestros alumnos algo acerca de quiénes son, la oportunidad de educar la sensibilidad y el pensamiento al mismo tiempo. Y con estas pérdidas nos perdimos los profesores de didáctica y también se perdieron nuestros alumnos, los futuros profesores, los desamarrados de hoy.

Nietzsche en su tratado *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* (Nietzsche, 1998) plantea la relación de la historia con la existencia humana y retoma allí el papel que le cabe a la historia de los historiadores en la sociedad. Sostiene que la vida necesita a la historia, pero no como la necesitaría un tropel de puros pensadores, con fiebre histórica devorante, sino para entretener la vida con hilos de sentido. Se requiere recordar y olvidar, aceptar lo histórico y lo ahistórico, para poder pensar y crecer desde el propio sentir, el imaginar, el crear y el actuar. La historia contribuyendo a re-poner lo que falta, al permitir hablar a voces que aguardan hacerlo, al hacer palpar la vida, las ilusiones y los dolores de los demás puede habilitar una frontera impetuosa entre lectura y vida, “una interpretación intelectual y moral, un revivir” (Teran, 2000), en tiempos en que “la nada” ronda entre diversas generaciones, pero sobre todo, entre las más jóvenes.

### Una propuesta

Aquí, aquello que entendemos puede ser un modesto aporte para discutir. Se trata de una propuesta pensada para enriquecer la mirada y, en consecuencia, las prácticas de enseñanza en la formación de profesores de historia:

### Metáforas sobre el aula y la clase de historia

*Metáforas del aula.* El aula global y sus sucesivas consolidaciones entre los siglos XVI y XX. Sentidos y prácticas pedagógicas desde el protestantismo y Comenio hasta la crítica escolanovista.

Metáforas del profesor y los alumnos. Las nociones de infancia y juventud. Igualdad y homogeneidad en la historia de la escuela. Trayectorias de los alumnos y fracasos de la enseñanza de la historia.

*Metáforas de los contenidos escolares.* La “neutralidad” de los contenidos de historia. “De eso no se habla”: el rechazo a los temas polémicos y a la historia reciente.

*El profesor de historia ante la cultura y la gramática del aula y la clase*. Debates y perspectivas a partir de "Frankenstein educador", de Philippe Merieau.

### Rumbos (des)encontrados en la enseñanza de la historia

*La enseñanza de la historia como tradición social*. Antecedentes de la formación histórica en el seno de la escuela moderna. Génesis de la disciplina escolar: su tardía configuración, en el marco los sistemas educativos nacionales.

*Historia de la enseñanza de la historia en Europa Occidental y en los Estados Unidos*. La tensión con la tradición de los Social Studies. Las tradiciones nacionales recientes: la psicologización en España, el culturalismo en Inglaterra, la formación de la conciencia histórica en Alemania, el "back to basic" en los Estados Unidos.

*La enseñanza de la historia en la Argentina y en América Latina*. Los giros ideológicos y las pervivencias durante la dictadura. Alcances de la renovación de programas y textos de la educación secundaria durante la transición democrática. Crisis, cambios y continuidades a partir de la reforma educativa de los noventa. La enseñanza de la historia en el contexto latinoamericano: similitudes y diferencias con Chile, Uruguay y Brasil. Las iniciativas sobre la enseñanza de la historia en el seno del MERCOSUR.

*El profesor de historia frente a las tradiciones de la enseñanza de la historia*. Debates y perspectivas a partir de "El maestro ignorante", de Jacques Rancière.

### Debates actuales sobre identidad, memoria y enseñanza de la historia

*Identidad y diferencia*. Sus usos en la escuela. La identidad nacional. Los efectos del silencio. Los efectos del racismo. Entre la "falta" y el "exceso" de patria. Identidades fragmentadas y complejas.

*Inclusiones y exclusiones en la escuela y en las clases de historia*. Correspondencia entre los relatos históricos y los relatos escolares: la diferencia como enfermedad, peligro o amenaza.

*Memoria y enseñanza de la historia*. Entre tradiciones, nostalgias y carencias de referencias históricas. Pensar y construir una transmisión. Una ética de la transmisión.

El profesor de historia ante la memoria y la formación de identidades. *Debates y perspectivas a partir de "Los contrabandistas de la memoria"*, de Jacques Hassoun.

### La lectura y la escritura en la enseñanza de la historia

*Los textos escritos*. La materialidad y el contenido de los textos escolares. El culto a las fuentes escritas. La pedagogía del dossier de fotocopias. La tarea del profesor: preparar para la lectura de textos de historia.

*Los museos*. Museos y escuelas como textos y lectores. Las propuestas de difusión cultural. El público escolar. La circulación entre aulas y salas.

*La historia oral*. Las fuentes orales como medio posible para el tratamiento de la historia. La preparación para la entrevista. La organización y preservación de la memoria a partir de archivos orales escolares.

*La fotografía y el cine*. Los medios audiovisuales como forma posible para el tratamiento de la historia. Las representaciones sobre el otro, el trauma y el dolor en la fotografía y el cine. Su uso posible en la enseñanza.

*El profesor de historia como profesor de lectura y escritura*. Debates y perspectivas a partir de "La lectura de un siglo a otro", de Anne Marie Chartier y Jean Hébrard.

**Pensar y enseñar historia**

*Análisis de las prácticas docentes.* Las prácticas de enseñanza de la historia como un campo de problemas. La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de los aportes teóricos.

*Diseño de un proyecto de enseñanza.* El contrato con las instituciones educativas. Sujetos e interacciones institucionales. Hipótesis sobre el trabajo en el aula y en la institución. El armado de las clases. Contenidos ricos y valiosos. Estrategias y materiales para la enseñanza de la historia.

*Prácticas de enseñanza.* Prácticas en diferentes instituciones de nivel medio y superior. Análisis de las interacciones en el aula. Reflexión y ajuste de las intervenciones docentes.

*El profesor de historia ante su propia práctica.* Reflexión sobre la propia práctica de enseñanza de la historia. Debates y perspectivas a partir del intercambio con pares que se inician en la docencia y con profesores de trayectoria.

Nada más práctico que una buena teoría, nada más práctico que una mirada interesante y sensata, nada más práctico que convicciones que muevan el pensar y el sentir. Sólo un cambio de mirada sentido y pensado modifica la práctica. Porque la práctica es acción sentida y pensada.

**Gracias**

La historia de formar profesores de historia es también mi historia. Gracias a mis profesores por enseñarme la pasión de enseñar, gracias a mis alumnos por renovar mi juventud al conversar con ellos y demandarme más palabras que llenen el hueco entre el dolor y la posibilidad que signa el tránsito hacia el oficio de enseñar. Gracias a todos ellos por marcarme la falta. En un contexto de transición cultural, tal vez de lo que se trata es de poner a la formación docente más en diálogo con la trama de generaciones y de hacer hablar a muchas voces que anhelan

hacerlo. Creo que los futuros jóvenes profesores de historia lo reclaman.

**Bibliografía citada**

Chartier, Anne Marie y Hébrard, Jean (2002), *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, Gedisa.

Hassoun, Jacques (1993), *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Larrosa, Jorge (1995) *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.

Meirieu, Philippe (2001), *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.

Nietzsche, Friedrich (1998), *Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*. Córdoba, Alción Editora.

Ranciere, Jacques (2003), *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.

Sontag, Susan, (2003) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.

Terán, Oscar (2000) Tiempos de memoria, en *Punto de Vista*, N° 68. Buenos Aires.

## El oficio de enseñar a enseñar historia

Graciela Funes<sup>1</sup>

*"Por lo tanto, lo que se manifiesta bajo la forma de  
investiduras de sentido en múltiples materias,  
es el trabajo social"*

Eliseo Verón

Interesa hacer público el sinuoso proceso recorrido como profesora de Didáctica General y Especial (Historia) de la Carrera Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue y desde allí en recapitulación de lo accionado, pensado y escrito sobre la *formación docente en historia*.

La presentación de esta temática puede pensarse de muchas maneras y articularse de formas diversas, en tanto siempre es una evocación, una construcción elaborada con la misma construcción de la mirada, o si se quiere, comprender que el objeto de esta pesquisa se rehúsa a ser visto a simple vista, a ser objeto de una mirada lineal donde causa y efecto resuelven por decantación una conclusión lógica y previsible.

Resulta evidente que los procesos del enseñar y del aprender, como todos los hechos educativos, se encuentran situados en el entramado de una realidad compleja y plena de interrogantes. Esta es a la vez una realidad particularizada, específica: la de la Universidad Nacional del Comahue en los umbrales del siglo XXI. Hechos y procesos educativos refieren a: la circulación - reproducción - transformación - legitimación del conocimiento histórico, a los sentidos del enseñar historia, a la in-

---

1. Universidad Nacional del Comahue



serción laboral, a las condiciones que definen el ser docente, entre otros. Así, *las significaciones de enseñar historia* se circunscriben a la experiencia de reconocerse docente, profesor que enseña historia, afrontando problemáticas y tomando decisiones. Vale decir, intentamos acercarnos a la complejidad insita en el propio objeto: la formación docente en historia.

Todos y cada uno de los sujetos actuantes dentro de una institución real, particular y específica, cargamos con un bagaje de construcciones, representaciones, significaciones tales como modos de ser, de estar y de sentirnos en el mundo, que son construcciones históricas, generadas socialmente en el transcurso del devenir temporal. Los sujetos pensamos, actuamos, somos desde esas ideas aprendidas. Aprendemos un sentido de ser/ estar en el mundo, en dinámicas aleatorias entre cambio/conservación, libertad/ condicionamiento, autonomía/control, que ocurren y transcurren a su vez en el marco del interjuego de las relaciones de poder, de las relaciones de significación y de las relaciones de producción, constitutivas de todos y cada uno de los sujetos. Es en el marco de estos condicionamientos sociales, racionales y no racionales, que se configuran los aspectos instituidos pero a la vez cambiantes de la realidad donde los sujetos operamos, como protagonistas situados, producto y productores de la trama que anuda lo instituido y lo instituyente.

Situada e implicada en la institución de formación docente esta recapitulación significa una nueva mediación ya que permite analizar reflexivamente la propia práctica y devela, en un nivel diferente, *la trama del oficio de enseñar historia*. Parafraseando a María Saleme (1997)

“animarme a emprender una re-visión de nuestra enseñanza implicó ‘vernors’ de otra manera, desde el emparentamiento con el conocimiento y el compromiso ético en consecuencia, hasta la descarnada, si bien respetuosa mirada sobre la representación de sí, del otro y de la tarea”.

## El Contexto Institucional

En la Universidad Nacional del Comahue se dictan un conjunto de profesorados en distintas Facultades: Humanidades, Economía, Ingeniería – entre otras-. La formación pedagógica está a cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación con cátedras de “servicio”.

La carrera del Profesorado en Historia se desarrolla en la Facultad de Humanidades y tiene un régimen de formación diferente al resto de los profesorados. El plan de estudio consta de veintinueve asignaturas, cuatro <sup>2</sup> de ellas son las denominadas “pedagógicas” y tratan la especificidad de la formación docente. Son en términos de Susana Barco:

“una addenda a lo que se considera medular y sustantivo: la formación en las disciplinas de las que el profesorado trate. Pareciera que la llamada formación pedagógica es una suerte de concesión hecha en favor de quienes ejercerán la docencia en otros niveles del sistema educativo”

Estas asignaturas, con excepción de la práctica docente, pueden cursarse a partir del segundo año de la carrera, sin embargo y casi por tradición la mayoría de los alumnos las cursan durante el quinto año, esto indica que finalizando la formación recién se enfrentan a los cuestionamientos sobre el oficio de enseñar.

Es sabido que en los planes de estudio se juegan las relaciones de poder, de “prestigio”, de autoridad entre: las “disciplinas”- en este caso de la

- 
2. Ellas son: “ Problemas Fundamentales de la Educación” ( PFE ) ; “ Psicología General y Evolutiva” (SGyE); “Didáctica General y Especial” ( DGyE) y “Práctica Docente” (PD). Plan de Estudio Profesorado y Licenciatura en Historia FH UNCo 1995. Según consta en el Plan de referencia, para aprobar (DGyE), se necesitaba tener aprobadas (PFE) y (SGyE); para realizar la PD haber aprobado DGyE. Ahora bien en la década del 90 se produce una modificación de correlatividades (PFE)no es requisito para la (DGyE) y esta tienen cursado paralelo con ( SGyE).

Historia y la Didáctica-; las “instituciones” -Facultad de Humanidades y de Ciencias de la Educación- ; los “enfoques”, las “políticas”..., y que esas relaciones tienen períodos de mayor tranquilidad, de indiferencia y otros en cambio se caracterizan por ser turbulentos, tormentosos. Estas páginas se escriben en un período crítico y las reflexiones son producidas y productos de esa agitación.

### Una Asignatura “inaugural”

La Didáctica General y Especial (Historia) es la asignatura “inaugural” de la formación pedagógica y tiene algunas características que le dan especificidad:

- Es la primera de las pedagógicas y se cursa paralelamente con Psicología General y Evolutiva.
- Es una cátedra compuesta, aborda conjuntamente las problemáticas de la Didáctica General y de la Didáctica Especial (Historia).
- Tiene carácter cuatrimestral.

### Las opciones teóricas

Se han escrito muchas páginas respecto de la contribución de la historia en la construcción de identidad/es, de un imaginario colectivo respecto al futuro-pasado (Koselleck, 1993) y de una memoria común.

Independientemente de las distancias entre los discursos y las expectativas que ha tenido a lo largo del tiempo la enseñanza de la historia, en los últimos años el contexto ha cambiado profundamente. A finales del milenio pasado se ha producido el quiebre de mandatos tradicionales que tiene su correlato en la búsqueda de los sentidos de la escuela, de la enseñanza, de la historia y de la enseñanza de la historia. Preguntarnos por los sentidos de la enseñanza de la historia en este presente histórico,

se ha constituido en un eje de trabajo en el marco de la investigación<sup>3</sup> y por lo tanto en una opción teórica central en la propuesta de enseñanza.

Los fenómenos del sentido adoptan las formas de investidura, la descripción del mismo, especifica las condiciones bajo las cuales algo se produce, circula y es reconocido. En el funcionamiento de una sociedad nada es extraño al sentido, éste se encuentra en todas partes y está intrincado con lo ideológico y el poder. Consiste en una red significativa que resulta a los efectos prácticos infinita y tiene un campo de efectos de sentidos posibles, el sentido producido llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado, es una relación de “otredad” constituida por relaciones de producción, circulación y reconocimiento; por ende la reconstrucción de la gramática de reconocimiento, resulta de suma importancia en una teoría del sentido.

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

Por otro lado, Cornelius Castoriadis (1983, 1990, 1997) indica que las significaciones sociales imaginarias, especifican la organización del mundo en un momento, también, particular. Las instituciones de una sociedad constituyen una colectividad, sus obras el espejo donde mirar-

3. Funes, A. G. (2001) “*Historia, docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contextos de reforma educativa*” Tesis de Maestría en Didáctica UBA; Funes, A. G. (2003) “*Significaciones de la historia enseñada*” en *Reseñas de enseñanza de la historia* APEHUN; Funes, A. G. (coord.) (2004) *Ciencias Sociales, el gran desafío*. Educo.

se, reconocerse, interrogarse. La relación pasado/porvenir “marca” una memoria inagotable y garantiza la creación venidera.

Una pregunta central es, ahora: ¿cuál es la identidad colectiva?; con su consecuente: ¿cómo se construye el “nosotros”?. En momentos como los actuales, de crisis de los procesos identificatorios, el sentido, socialmente, no está en ninguna parte, ahora la institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones sociales imaginarias que podemos llamar mundo de significaciones y es éste el que mantiene unida a una sociedad. La concretización del magma de significaciones se realiza en instituciones sociales: la escuela y el aula son centrales en la construcción del mundo de significaciones.

### Las decisiones teórico- metodológicas

A fin de analizar reflexivamente los sentidos –asignados, asumidos- sobre la enseñanza de la historia, seleccionamos trabajar articuladamente en dos niveles:

- el abordaje teórico que se desarrolla en cinco **ejes temáticos**
- **el trabajo de campo** que posibilita la primera inserción en instituciones educativas

- 1) Las relaciones entre lo histórico social, lo institucional y lo pedagógico didáctico. Las instituciones escolares.

En este apartado abordamos los “lugares” de la enseñanza de la historia: las instituciones escolares del nivel medio de ambas provincias<sup>4</sup>. Las describimos atravesadas por multiplicidad de dimensiones, de conflictos, de expectativas, de deseos... El ingreso de los estudiantes en este ámbito genera multiplicidad de

4. Me refiero a las provincias de Neuquén y Río Negro, lugares de inserción laboral de los futuros graduados.

interrogantes, interpelaciones, desafíos y los sitúa en diferentes espacios: del alumno, del docente...

- 2) La relación didáctica general, didácticas especiales. Un debate inconcluso. La didáctica especial de la historia.

En este eje trabajamos el objeto de la didáctica general y dos de las perspectivas teóricas: la tecnología educativa y la didáctica crítica. Abordamos la didáctica especial de la historia, centrada básicamente en la constitución del objeto y en algunas investigaciones en el campo. Cerramos el bloque argumentando sobre el debate inconcluso.

Este primer abordaje sobre teoría de la enseñanza y teoría de la enseñanza de la historia, se realiza con los alumnos incorporados en las instituciones educativas, situación que permite complejizar la temática.

- 3) El enseñar y aprender historia en la institución escolar. El “entrecruzamiento” de posiciones teórico prácticas que sustentan la acción intencional. El aula de Historia/ Educación Cívica.

En este ítem trabajamos la primera aproximación sobre la “complejidad” del aula de Historia / Educación Cívica<sup>5</sup>. La recolección de la información<sup>6</sup> y el tratamiento de la misma se realiza centrado en la “clase escolar”.

5. Seleccionamos esta asignatura porque muchas veces se erige como la primera socialización laboral de los egresados

6. Se realiza con entrevistas a los docentes, a alumnos y con observación y registro de clases

- 4) El conocimiento escolar: la dimensión curricular<sup>7</sup>, significados y sentidos del conocimiento histórico escolar. La dimensión epistemológica ¿Qué historia enseñar? La función social ¿Por qué y para qué enseñar historia?.

Abordamos significados y sentidos asignados a la enseñanza de la historia . Centramos la mirada en la reforma educativa de los 90, especificamos las particularidades provinciales.

Buceamos en la disciplina escolar y en el código disciplinar de la historia<sup>8</sup> -categoría conceptual heurística que permite afrontar y explicar, a un tiempo, las características de la especificidad de la historia enseñada.

Comenzamos a elaborar la fundamentación epistémica ( objetiva y subjetiva) y los marcos axiológicos y contextuales de la “construcción metodológica” (Edelstein, 1996).

- 5) El proyecto didáctico como hipótesis de trabajo en el aula. La construcción metodológica en el aula de Historia/ Educación Cívica.

7. En la Provincia de Neuquén la Ley Federal de Educación no ha entrado en vigencia. En el caso de Río Negro hay una aceptación solo “ formal”.

8. Cuesta Fernández define al código disciplinar como una tradición social configurada históricamente y; compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función atribuida a la historia y regulan el orden de la práctica de la enseñanza. “El código disciplinar de la Historia, alberga pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de prácticas docentes, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos dentro de una cultura. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia, encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos “regímenes o juegos de verdad” (1995:20).

Seleccionamos y organizamos contenidos específicos, definimos estrategias de enseñanza, construimos materiales para el aula, elaboramos instrumentos de evaluación para el curso en el que realizamos la observación participante.

La construcción de la *propuesta de enseñanza de Historia o Educación Cívica*, se constituye en la producción académica del ciclo de trabajo.

### Las dificultades

Numerosas dificultades surcan año a año el desarrollo de la asignatura, algunas se reiteran- y casi podría decir que se constituyen en estructurales y otras impactan por lo “novedosas”.

Si hacemos un breve racconto de las primeras podemos mencionar que los alumnos:

- Al final de la carrera se encuentran con las problemáticas educativas , en su mayoría eligieron la carrera por la historia y recién en esta asignatura se preguntan si desean ser profesores
- Muchos de ellos poseen la siguiente representación “el que sabe historia, sabe enseñarla”.
- Desvalorizan los conocimientos pedagógico didácticos.
- La complejidad de las temáticas que se abordan en esta cátedra compuesta, no condice con los tiempos de cursado cuatrimestral.
- El encuentro con los materiales teóricos ofrece inconvenientes, en muchas ocasiones resuelven y argumentan solo desde el sentido común.
- El ingreso en las instituciones educativas los “impacta” y en algunos casos los “paraliza”.

Por supuesto que las mencionadas, no son dificultades simples, pero a fuerza de ser “estructurales”, batallamos con y junto a ellas.

Ahora bien, las “novedosas”, nos han interpelado para ‘ver-nos’ de otra manera.

“Los chicos se cortan solos”

Partiré de dos frases dichas por los alumnos en este cursado, que me sorprendieron

“...sabe profesora que yo no quiero ser adulta, quiero seguir siendo adolescente...”<sup>9</sup>

“... si los alumnos de la escuela secundaria nos dejan, nos gustaría participar y enseñarles...”<sup>10</sup>

y me recordaron el texto de Adriana Puiggrós (1995)<sup>11</sup> - tantas veces trabajado en ciclos anteriores- donde los que se cortaban solos eran los chicos de la escuela secundaria; ahora tengo la amarga sensación de que son los alumnos universitarios los que se “cortan solos”. Los cambios culturales no son repentinos, sino productos de largos procesos de cocción, de múltiples lecturas de los lenguajes y los rituales, de alteraciones dolorosas en las costumbres y en los valores. Cuando un cambio cualitativo tiene lugar en la cultura, muchas de las causas que confluyeron, se condensaron y generaron una ruptura con la situación anterior se vuelven invisibles a nuestros ojos. No hay nada más difícil de percibir que las vinculaciones entre las expresiones culturales de tiempos cercanos, de generaciones continuas, de grupos sociales distintos” (31-32).

9. Frase dicha por María de 22 años, durante una clase teórica de 2004.

10. Palabras emitidas por Mario de 24 años durante un examen en 2004.

11. Me refiero a *Volver a educar* Buenos Aires. Ariel.

Y frente al cambio cultural, sólo algunas reflexiones que nos permitan hacer visibles y vernos de otra manera evitando comentarios efectistas, efímeros, alarmistas que no buscan analizar la complejidad del problema sino que culpabilizan a los estudiantes o/ y a los docentes (Barco, 2004).

1. Los jóvenes universitarios son adolescentes si entendemos que esta etapa aproximadamente llega hasta los 30 años. Me pregunto ¿porque María tiene que desear ser adulta? ¿sólo porque estudia historia?, cuando en el mundo de hoy un alto porcentaje de adultos no *quiere serlo ni parecerlo*<sup>12</sup>. Ahora bien, como va a establecer pactos, como va a acordar rituales, como va a escuchar y enseñar; las aulas se convertirán en lugares solo de adolescentes?
2. Los conocimientos y las disciplinas se complejizan, abordarlas requiere de esfuerzos, tenacidad, valoración positiva hacia los saberes, de tiempos para la reflexión. Situación que coliga también con los tiempos presentes de rapidez, inmediatez, de macdonalización de los saberes. Podemos preguntarnos ¿por qué los jóvenes han de valorar positivamente el conocimiento, si una parcela llamativa de la sociedad no está interesada en el tema?, ¿las estrategias de *zafar* son una construcción juvenil, o más bien las aprendieron de los adultos?, ¿el pensamiento único, débil, light, es privativo de los estudiantes o también circula en algunos ámbitos profesoriales?
3. Las instituciones y los sujetos escolares están cruzados por la cuestión social, forman parte de esta Argentina desmoronada y fragmentada y es claro que los aprendizajes que en ellas se producen no

12. Sobre la concepción de temporalidad dominante ver Funes, G. “La problemática de la temporalidad, algunas aproximaciones para pensar la enseñanza” en *Congreso Nacional de Formación Docente*. Universidad Nacional del Litoral. 1998; Marzolla, M; Funes, G. “Subjetividad y tiempo social en la enseñanza” en *1er Congreso de Investigación Educativa* Universidad Nacional del Comahue. 1999.

son satisfactorios, pero son síntomas de un fenómeno mundial y complejo que tienen que ver con una multiplicidad de dimensiones.

4. Por otro lado, es bueno que los adolescentes tardíos que quieren ser profesores sepan reflexivamente que: la escuela media es el único lugar que les queda a los otros adolescentes.

El único, aparte de los no lugares, como son la calle, el boliche o el reformatorio, donde se les ofrece emborracharse o drogarse y se los vigila como a delincuentes. Ya no se trata solo de ese porcentaje marginal de canillitas, vendedores ambulantes y chicos vagabundos sino la gran masa de los adolescentes, a la cuál se expropiaron espacios que en algún tiempo ofrecieron los clubes de barrio, las iglesias, los partidos políticos, los programas estatales y barriales... A medida que las instituciones sociales se fueron reduciendo, la escuela secundaria se fue transformando en playa de estacionamiento de los adolescentes. Y, entonces concentro las frustraciones reales e imaginarias que les ofreció la sociedad Argentina en la última década (Puiggrós, 2004).

Si buscamos afanosamente que la escuela deje de ser playa de estacionamiento de los adolescentes, es probable que Mario descubra que los alumnos de la escuela secundaria "esperan que no los dejemos solos" y una forma de acompañamiento interesante es construir y accionar propuestas de enseñanza de la historia creativas y convocantes que posibiliten participaciones reales y aprendizajes significativos.

5. Interesa reflexionar que *el pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico* (Lopez Facal, 2004). La descalificación y la denuncia del papel de la escuela como mero aparato de reproducción ideológica han contribuido involuntariamente a desarmar ideológicamente a los movimientos populares y democráticos, fomentando la desconfianza en prácticas educativas más progresistas, al tiempo que proporcionan argumentos que han sido explotados por el bloque neoconservador. Por ello, en el terreno de las diferentes prácticas educativas apostemos a construir proyectos alternativos que sean locales y generalizables, que permitan la

comunicación y el diálogo, en los que la crítica al trabajo de los otros sea solidaria y que nunca equivoquemos al antagonista.

6. Y finalmente para no quedarnos solos, ni dejar solos a los adolescentes, busquemos colectivamente *sentidos para la escuela media y para enseñar historias en la escuela media* que vuelva a situar la educación en el centro de las aspiraciones de construir un mundo más justo para todos.

### Referencias Bibliográficas

- Barco, Susana (2004), Estudiantes y encuestas: algunos por que de los resultados Conferencia en *Cátedra Libre de Derechos Humanos*. Universidad Nacional del Comahue.
- (1998) Curriculum universitarios de formación docente o la viga en el ojo propio en Congreso Nacional de Formación Docente. Universidad Nacional del Litoral.
- Castoriadis, Cornelius (1990), *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- (1993), *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2: *El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1997), *El avance de la insignificancia*. Eudeba, Buenos Aires.
- Cuesta Fernández, R (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares Corredor. Barcelona.
- Edelstein, G. (1996), Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en AAVV *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires. Paidós.
- Koselleck, Reinhart (1993), *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* Barcelona. Ediciones Paidós.
- Lopez Facal, R (2004), El pensamiento crítico debe, en primer lugar, ser autocrítico en *Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 3. Barcelona

Puiggrós, Adriana, Retrasmitir el mandato fundador de las sociedades en *Diario Río Negro* 10 de octubre de 2004.

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

Saleme, María (1997), *Decires* Navaja Editor. Córdoba.

## Los documentos curriculares en la formación continua de profesores.

Mariana Canedo<sup>1</sup>

En la Argentina, la formación permanente o continua de los docentes en ejercicio pareciera tener un lugar secundario en las investigaciones fundamentalmente cuando se trata de miradas realizadas desde las formaciones específicas y en comparación con la formación inicial. Igualmente ambas persisten como desafíos a los que hay que dar respuestas y no pueden ser pensadas una sin la otra.

La formación permanente de los docentes en ejercicio resulta ser un complemento ineludible de la inicial; se ha conformado como una necesidad personal, profesional y social de estos tiempos. A los cambios que experimentan las sociedades, que conllevan nuevas demandas educativas y desafíos para los docentes, se le agrega la necesidad de actualización del conocimiento disciplinar. Pero también, la formación permanente influye en esos tres ámbitos porque permite el desarrollo de la reflexión práctica propia de la profesión docente en el marco de las didácticas específicas.

Presentamos aquí algunas reflexiones sobre experiencias realizadas junto a otros colegas que pueden incluirse en la formación continua. Dichas experiencias no fueron convocadas bajo ese objetivo pero han sido valoradas así por los profesores participantes<sup>2</sup>. Tienen además en

- 
1. Docente e investigadora de la UNMDP y del CONICET. Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-mail: mcanedo@mdp.edu.ar
  2. Las experiencias corresponden a un proceso de actualización de los programas oficiales para 1° y 2° año de la Escuela Secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuyo análisis de viabilidad se realizó a través de consultas de diferente tipo a profesores en ejercicio de los distritos de la jurisdicción. Se inició en

común que se refieren a la participación de profesores de Historia en procesos de transformación curricular y que son realizadas en ámbitos profesionales donde se comparten intereses y preocupaciones.

### La formación de los profesores de Historia y la práctica cotidiana

¿Cuál es la relación existente entre la formación inicial recibida y la práctica docente que se realiza? El tema requiere de un estudio específico; sin embargo, las diferentes formas de los profesores de concebir y llevar adelante la enseñanza de la Historia no parecieran centrarse en su formación inicial. En ambas experiencias, han participado cantidades similares de profesores egresados de Institutos de Formación Docente (de Ciudad y de Provincia de Buenos Aires) y de egresados de Universidades Nacionales; sin embargo, durante los encuentros fue difícil identificar diferencias, según este criterio, entre ellos<sup>3</sup>.

Tras por lo menos diez años en actividad plena por parte de la mayoría de los profesores —a cargo de muchas horas semanales de clases frente a diferentes cursos de distintas escuelas—, las condiciones laborales de la práctica cotidiana parecieran convertirse en una aplanadora que, entre otras cuestiones, homogeniza la formación inicial.

Sin embargo, el mismo mimetismo se ha observado en los profesores con poca experiencia o recién recibidos. En estos casos la explicación

---

el año 2001 y continúa. La otra experiencia coordinada junto a Raúl Fradkin, María Elena Barral y Sergio Cercos se realizó durante el año 2004 con profesores de Historia que trabajan en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Consistió en un seminario sobre la "Situación y perspectivas de la enseñanza de la Historia" convocado por la Dirección de Educación Superior. La mayoría de los ejemplos corresponderán a la primera de las experiencias por la continuidad y profundidad alcanzadas, pero el segundo caso corrobora lo planteado.

3. Un dato a tener presente es que la gran mayoría de los participantes tiene más de 40 años, y varios de ellos han cursado sus estudios durante el último gobierno de facto (1976-1983).

pareciera encontrarse en las características propias de la acción didáctica, que como plantea Pilar Benejam (1993: 345)

"... deja muchos espacios de indeterminación en los que hay que optar alternativas que dependen del maestro, quien puede hacer o dejar de hacer, por lo que la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora un principio de incertidumbre. Los profesores, cuando agotan sus escasos recursos adoptan los modelos tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir".

Los profesores que han participado de estas experiencias han realizado durante estos años varios cursos en instituciones reconocidas. Según la encuesta que realizamos al grupo del año 2001, la valoración sobre los mismos varía, privilegiándose aquellos vinculados con "temas de historia" ("me interesa el tema" o "me gusta"). Al ser preguntados sobre sus expectativas para futuros cursos, los profesores suelen solicitar que los mismos se encuentren vinculados al aula (comentarios similares aparecen en las críticas sobre cursos o talleres realizados, "es difícil vincularlo con el aula").

En las experiencias realizadas, los docentes suelen manifestarse como profesionales solitarios. Todos los encuentros realizados durante estos años fueron valorados positivamente como momentos "no frecuentes" para compartir experiencias profesionales con otros colegas. Entre las dificultades encontradas por los docentes que realizaron una de las experiencias de actualización de programas para realizar acciones en la escuela tendientes a implementarlo, aparece el limitado interés de otros docentes por incorporar cambios en la enseñanza de la materia<sup>4</sup>.

---

4. Algunas afirmaciones de los docentes permiten ejemplificar ciertas situaciones: "...tiene que existir continuidad en el trabajo realizado. Personalmente trabajo en un proyecto interdisciplinario en geografía, historia, biología en los primeros años y todo el esfuerzo que realizamos y los logros que obtenemos, se pierden en segundo año porque pasan con otros profesores que no implementan el proyecto"; "Tendría que conversar con otros docentes para enriquecer mi propia



En otro trabajo en que nos detuvimos sobre el tema, planteábamos que la escuela, en tanto marco de interacción de los docentes, no siempre constituye un contexto institucional propicio a los cambios o al enriquecimiento profesional, supuesto que aparece en varias propuestas de cambio. El peso de las variadas demandas, en detrimento de lo pedagógico-curricular como eje articulador de las mismas, pareciera influir en esta situación, y el contexto de crisis vivido en la Argentina haberlo hecho aun más complejo.

Por otro lado, el cambio concebido como una sumatoria de esfuerzos individuales de cada docente en su aula resulta, por lo menos, dificultoso; el sostenimiento de los mismos como parte de una política pública en tanto política de estado podría contribuir a construirlos.

### Los profesores y los documentos curriculares

Coincidimos con quienes plantean que una transformación curricular puede convertirse en un interesante ejercicio intelectual cuya utilidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, o de cualquier otra materia, no está en absoluto garantizada<sup>5</sup> Sin embargo, en tanto se logran articular los desafíos de la práctica docente cotidiana de los profesores de Historia con las preocupaciones de en torno a las propuestas

---

práctica docente y sobre todo para lograr mayor coherencia en el trabajo en el aula. Aunque sé que esto corresponde a un tema que debe abordar el Equipo de Conducción de una escuela, para crear espacios de trabajo, acuerdos mínimos, que luego deben ser evaluados para que se logre esa coherencia entre todos los docentes"; "Creo que la aplicación requeriría conversar con otros docentes. En mi colegio, en este aspecto, falta trabajo en equipo"; "No sé si es posible articular con ellos [docentes que tienen otra formación] aunque estemos en la misma institución"; "NO quiero conversar con otros docentes." (las mayúsculas no son nuestras, MC)

5. Pagès, J., "¿Es necesaria una reforma del currículo de Humanidades y de Historia?". En: *Iber*, 2000. Elmore y Sykes, "Política curricular". En Jackson, P. (comp.), *Handbook on research of curriculum*. New York, Macmillan. 1992.

y decisiones curriculares, la situación se modifica y puede convertirse en una práctica profesional formativa.

El programa, y las planificaciones realizadas por los profesores, donde se contextualizan y desarrollan los primeros y los diseños curriculares en general, son entendidos mayoritariamente por los profesores, y por otros agentes del sistema educativo, como documentos exclusivamente técnico-burocráticos. Las planificaciones cumplen una función administrativa, y no son consideradas como hipótesis de trabajo sobre la enseñanza (y el aprendizaje) a desarrollar, concretar y revisar a lo largo del curso y del ciclo. En términos de una profesora, "en la institución no le dan importancia y tengo poca práctica".

Lo delicado de este comportamiento es que si por extensión los documentos curriculares son así entendidos, nuevas propuestas pueden ser puestas en funcionamiento sin necesidad de proceder a la revisión de las prácticas de enseñanza, simplemente aceptándola formalmente. Según otra docente "El peligro es que se deje caer en el vacío..."

Colabora con esta situación, el tipo de lectura que suele realizarse de un programa de historia u otra propuesta curricular: el programa se convierte en un listado de temas, aunque no se presente así. Independientemente de que se haya leído el documento curricular completo, los cuestionamientos comienzan en torno a si "los temas son los mismos" y cuál es la diferencia con lo que se tenían seleccionados. Como complemento, no se leen, o solo se incorporan parcialmente, los propósitos educativos y los "objetivos de aprendizaje" o "expectativas de logro" (surgen escasas preguntas, observaciones, cuestionamientos sobre ellos).

Las tareas emprendidas en el proceso de actualización de los programas tuvieron como objetivo analizar la viabilidad de los programas para ser puestos en funcionamiento, y la posibilidad de dar respuestas a los problemas de la enseñanza de la Historia de los primeros años de la escuela media. Consideramos que los aspectos más valorados por los docentes que realizaron la experiencia se basaron en:

- -La vinculación entre la teoría y la práctica.
- -La vinculación de los problemas de enseñanza y de aprendizaje con los contenidos específicos en el marco de la Didáctica de la Historia o de las Ciencias Sociales.

Dentro de estos ejes queremos rescatar:

- Si bien aparecería un cierto rechazo ante los “temas” considerados nuevos, una vez que algunos de estos contenidos son abordados en las reuniones, que se genera la posibilidad de una lectura apropiada para la actualización profesional, la actitud hacia ellos cambia y los mismos son positivamente valorados e incorporados. Es más, al ponerlo en juego dentro del programa permiten reflexionar sobre cuestiones que no aparecían vinculadas.
- La elaboración de planificaciones, proyectos de actividades, evaluaciones por parte de los propios docentes, a partir de documentos curriculares y desarrollándolos en el aula, puso de manifiesto que en algunas planificaciones, se presentan “objetivos” presentados en “abstracto”, separados de “los temas”.
- Se comienza a analizar los problemas propios de los aprendizajes de contenidos históricos. Al considerar los problemas de enseñanza de la Historia se ha destacado una dificultad vinculada con los alcances que presentan los contenidos (a enseñar) en cada ciclo. En Historia, tal vez más que en otras áreas de conocimiento, los contenidos suelen ser identificados por el “tema” o simplemente por una referencia temporal y espacial. Así es habitual que un profesor sintetice los contenidos enseñados en un año, expresando “llegué hasta Revolución Francesa”, “Hispanoamérica en el siglo XVIII”, y excepcionalmente por la complejidad las relaciones conceptuales buscadas en las actividades propuestas o alcanzadas por los alumnos.

- La indefinición por parte de los diseños curriculares, o las dificultades de los docentes para identificar los alcances de los contenidos considerados básicos, hace que la gradualidad conceptual con la que se pretende trabajar en cada ciclo se haga imprecisa y por lo tanto dificultosa. Esta situación genera además repeticiones, solapamientos innecesarios, ausencias que entorpecen una adecuada articulación de los contenidos, y cuestiona el desarrollo -en la práctica- de los currículos en espiral.
- Los docentes suelen expresar dificultades para realizar, y sobre todo para utilizar como herramienta para mejorar la enseñanza de la Historia, diagnósticos que recuperen la complejidad conceptual alcanzada en los aprendizajes y la heterogeneidad en las aulas.
- En un sentido más amplio, la evaluación de los aprendizajes en tanto currículo oculto de los docentes, pone de manifiesto contradicciones para desplazar la repetición de información o las actitudes de participación como indicadores para valorar los aprendizajes alcanzados en Historia. Esta situación se debe en muchas oportunidades a las dificultades para elaborar instrumentos adecuados específicos para el conocimiento histórico enseñado.
- Varios profesores que vienen compartiendo la experiencia de actualización de los programas, han ido logrando una lectura integradora del programa, aunque se reconoce la complejidad de hacerlo y las dificultades que surgen. Especifican la necesidad de dedicarle mayor tiempo a los propósitos y la evaluación (objetivos de aprendizaje) durante el proceso de planificación. Una docente señaló, no con poca angustia, que “para planificar ‘en serio’ hay que disponer de muchísimo tiempo”. Otra profesora sintetizó sobre la actividad: “necesito dedicarle más tiempo, es decir, incorporarlo como parte de mi práctica.” También se reflexiona que “Coincido con la propuesta..., pero a veces no termino de elaborar. Repensar la planificación en cierta forma me puso en este camino”.

- En términos de una profesora: "...entro en contradicción entre los propósitos que me planteo y la evaluación, que atribuyo a: prácticas docentes, inserción institucional, contradicciones propias" o, que "me costó seleccionar casos y adoptar un enfoque y mantenerlo a lo largo de todo el programa".

### Para finalizar

Las experiencias realizadas podrían encuadrarse en lo que Thornton ha planteado sobre la necesidad de convertir a los docentes en planificadores del currículo. En general, se puso de manifiesto una representación desdibujada por parte de los docentes de las decisiones curriculares que ellos mismos realizan en sus planificaciones y, las que pueden realizar ante una nueva propuesta. Este comportamiento confirma lo que diferentes investigaciones han puesto de manifiesto: que los profesores no se consideraban a sí mismos como planificadores del currículo, que ejercen un alto grado de control sobre el mismo, que consideran al currículo como un cuerpo de conocimientos identificado por especialistas y presentado a través de los libros de texto.

A partir de la experiencia de actualización de los programas, aunque muy posiblemente la experiencia del seminario se ubicara con mayor tiempo plenamente en el mismo camino, se puede considerar que las actividades realizadas constituyeron parte de la formación continua de dichos docentes.

Esto es así, porque promovieron una vuelta al conocimiento disciplinar y pedagógico a partir de la reflexión sobre su práctica docente, otorgándoles a estos conocimientos un nuevo sentido e integrándolos en un proceso de cambio profesional orientado por especialistas y compartido con otros colegas con intereses y experiencias similares.

Promovieron que las finalidades de la enseñanza de la historia se acercaran a las prácticas del aula. Promovieron, en suma, como se ha dicho "aumentar la curiosidad y el desafío acerca de mi clase de historia".

### Bibliografía.

- Benejam, Pilar, Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado en: Montero Mesa, L. y Vez, J. M. (edit.) (1993) *Las didácticas específicas en la formación del Profesorado*, Tórenlo Ediciones, Santiago de Compostela.
- Canedo, M. (2003) Un proceso de actualización de programas de historia en época de crisis. Preocupaciones, prácticas y transformaciones docentes. Ciudad de Buenos Aires, 2001-2003, ponencia presentada en el *V Seminario de Didáctica de la Historia*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Historia.
- Elmore y Sykes, Política curricular. En Jackson, P. (comp.), (1992) *Handbook on research of curriculum*. New York, Macmillan.
- Pagès, J., ¿Es necesaria una reforma del currículo de Humanidades y de Historia? En *Iber*, 2000.

## Una reflexión sobre la práctica docente. La formación de profesores en Historia: transmisión de un oficio.<sup>1</sup>

*Liliana Aguiar de Zapiola*

*...así manda la tradición,  
entre los indios del noroeste de América:  
el artista que se va entrega su obra maestra al  
artista que se inicia.*

*Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contem-  
plarla  
y admirarla, sino que la estrella contra el suelo,  
la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos  
y los incorpora a su arcilla,*

Eduardo Galeano / *Las palabras andantes*

### I. Presentación.

El seminario-taller *Práctica Docente y Residencia* constituye la última materia de los profesorados en Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba<sup>2</sup>. Bajo la coordinación general del titular de cátedra (desde los concursos implementados a partir de la transición democrática, Gloria Edelstein) el equipo docente se conforma multidisciplinariamente con especialistas en la enseñanza de las distintas disciplinas<sup>3</sup>.

- 
1. *Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia*, Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba.
  2. Los alumnos del profesorado en Psicología, que desde el año 2000 integran una nueva Facultad, por su pertenencia inicia a Filosofía, continúan cursando las materias pedagógicas en forma conjunta con estos profesorados.
  3. Área Historia: Profesor Adjunto a cargo del Área: Liliana Aguiar de Zapiola; Jefes de Trabajos Prácticos, Carmen Orrico, Susana Ferreyra, Nancy Aquino;

El programa general de la cátedra sintetiza los lineamientos teórico-metodológicos compartidos por los equipos docentes que conforman las áreas<sup>4</sup>. Por ello, el presente artículo trabaja en primer lugar los núcleos de problematización del mismo, para luego abordar la propuesta del área Historia. En éste segundo apartado, se describe el dispositivo metodológico que en torno al eje articulador: *análisis y reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la historia*, estructura contenidos y actividades a lo largo del año.

La propuesta que hoy se presenta es fruto de búsquedas y ajustes de muchos años en el marco de profundas modificaciones y cuestionamiento de los paradigmas vigentes en las ciencias sociales en general y, en particular, de la dinámica propia del campo de la historia. En un proceso que lleva más de treinta años de desarrollo, no puede soslayarse el contexto socio-político que derivó en sucesivos quiebres a la autonomía universitaria producto de las últimas dictaduras militares y que específicamente en esta cátedra de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba implicó el alejamiento forzado de profesores y alumnos.

## II. Programa Marco. Fundamentación.

En la explicitación del marco teórico de referencia interesa destacar ciertos núcleos de problematización:

1. La perspectiva adoptada en la caracterización de la docencia y sus derivaciones en la propuesta de formación.

---

Adscripta, María Noel Mera; Adscriptos a investigación: Celeste Cerdá, Dante Bertone.

4. El programa 2004, del que se toma la fundamentación, está basado en el presentado para el concurso de la profesora titular Gloria Edelstein.

2. La problemática de la enseñanza en diferentes campos de conocimiento y la posibilidad de abordaje teórico y práctico desde la confluencia de aportes de diversas disciplinas.

3. La inserción en las instituciones para la práctica docente y los complejos procesos interactivos que se generan a partir del encuentro entre sujetos e instituciones.

1. La perspectiva adoptada en la caracterización de la docencia y las derivaciones en la propuesta de formación.

Los sustanciales y controvertidos cambios en la estructura del sistema, las bases curriculares, el gobierno y la gestión de las instituciones educativas plantean como factor decisivo la necesidad de transformaciones urgentes en la formación de docentes y de sus formadores. Se advierte sobre la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, en tanto profesionales les cabe desempeñar a los docentes tanto en relación al núcleo de su trabajo -la enseñanza- como en relación con el entorno institucional y social del mismo.

Tales postulaciones tienen su raíz en perspectivas de análisis de muy diverso tipo y dan lugar consecuentemente a formas también diversas de manifestación en la práctica. Sin embargo, es frecuente observar que, en el marco de las políticas de reforma en educación de corte neoliberal, derivan en una mera ampliación e intensificación de las tareas en el marco de la recualificación profesional.

La perspectiva que se propone como punto de partida para la reflexión en este caso sería en cambio la de conducir a una potenciación y revalorización del estatuto del profesorado, de su poder para pensar, definir y configurar colegiadamente tanto el tipo de instituciones educativas donde trabaja, como lo que en las mismas se enseña, cómo y para qué se hace.

Dos cuestiones interesa destacar en relación a este debate. El trabajo al interior del aula, que tiene que ver con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, ámbito en que la enseñanza se perfila como proyecto pedagógico, como apuesta ética necesita ocupar un espacio sustantivo en la formación. Pero esto no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de las determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar.

La docencia como práctica social históricamente determinada se genera en un tiempo y espacio concretos y como toda práctica social, expresa conflictos y contradicciones. Conflictos y contradicciones que no son solo efecto de viejos y nuevos condicionantes externos, sino que también devienen de representaciones generadas en los propios docentes fruto de pautas social y culturalmente internalizadas.

La posibilidad de profundizar la mirada, la reflexión en torno a procesos que se generan en relación a las prácticas docentes concretas, se constituye en instancia necesaria ante la intención de elaborar propuestas alternativas.

Procurar una aproximación a la realidad de las prácticas docentes requiere en consecuencia un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, sus determinantes, sus límites y posibilidades. La complejidad que las caracteriza por las múltiples dimensiones que en ella se juegan complica su abordaje. Los problemas no se encuentran claramente definidos, hay que dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas, imprevisibles, inciertas. De ahí la necesidad de una actitud de búsqueda sistemática de las claves que la caracterizan.

Desde la perspectiva por la que optamos, el análisis implica básicamente la construcción de nuevas relaciones conceptuales, en tanto se valoriza la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia incluyendo en ella, sujetos, situaciones, procesos y supuestos implicados. Reflexión que excede lo individual, requiere diálogo y debate, demanda contraste intersubjetivo y plural.

Se procura así, abrir posibilidades diferentes de conocimiento y comprensión, lo que a su vez incide en la apertura de alternativas de intervención. La relación entre comprensión e intervención articula instancias de indagación y proyección que se requieren mutuamente.

En esta tarea diferentes marcos disciplinarios, desarrollos teóricos y programas de investigación, aportan categorías que permiten avanzar, al analizar las situaciones de la práctica, desde una visión acrítica a una teoría comprensiva de la enseñanza. Interesa en tal sentido, destacar aportes teórico-metodológicos de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en investigación educativa, como parte de una propuesta que se desafía a formar para el análisis y reflexión crítica acerca de las prácticas de la enseñanza.

2. La problemática de la enseñanza en los diferentes campos de conocimiento y la posibilidad de abordaje teórico y práctico desde la confluencia de diversas disciplinas.

Aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza es ya recurrente el concebirla como actividad intencional. Actividad que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula.

En tanto práctica social, la enseñanza responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

Sostenida sobre procesos interactivos múltiples las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.

Desde nuestra perspectiva la enseñanza es un proceso en el que el conocimiento se revela como problemático por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, que remite a las formas en que se aprende determinado conocimiento, los modos de relación que se promueven con el mismo; cultural y social en tanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la escuela una selección valorativa en base a un universo más amplio de conocimientos posibles.

Basados en este enfoque, no podríamos pensar en una propuesta de enseñanza válida para todo campo de conocimiento ni en la homogeneidad dentro de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema, que adquiere su concreción en la construcción metodológica.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de producción exige cada vez más profundización sobre la cuestión disciplinar. Esto plantea paralelamente, interrogantes sobre la necesidad de recuperar aportes interdisciplinarios en la búsqueda de respuestas desde múltiples sentidos a las problemáticas que surgen en el campo de la enseñanza.

3. La inserción en las instituciones para la práctica docente y los complejos procesos interactivos que se generan a partir del encuentro entre sujetos e instituciones.

La entrada en las instituciones educativas para la práctica docente pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, la Universidad y las Escuelas e institutos de Nivel Medio y Superior no-universitario, vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia a una u otra institución los coloca en lugares que portan socialmente significados diferentes.

Esto nos ubica en un espacio social cuya conflictividad lleva a interrogarnos sobre nuestra responsabilidad y la perspectiva de intercambios asumida desde una cátedra universitaria.

Rescatamos la idea de una universidad que conoce y respeta la realidad educativa concreta, que no la contornea, no la evade. Una universidad que es expresión de un contexto histórico de profunda conflictividad en el orden político, económico y cultural, que se vincula con otros niveles del Sistema Educativo signados por el cambio y el profundo debate sobre sus orientaciones y consecuencias.

Desde esta postura asumimos la intención de generar ámbitos para socializar saberes y experiencias en torno a las prácticas docentes como una vía para avanzar en la construcción de conocimientos alternativos sobre la enseñanza en diferentes campos y contextos.

### III. Área Historia.

En torno a los núcleos de problematización del programa marco, el área historia diseña su propuesta de trabajo planteándose los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar hábitos de reflexión y análisis para formarse como un profesional comprometido con la revisión permanente de las propias prácticas y el diseño de construcciones metodológicas alternativas.
- Revisar enfoques históricos para asumir una postura que otorgue sentido a la selección y estructuración de los contenidos que se llevan al aula.
- Asumir la responsabilidad de acercar la historia a los sujetos del aprendizaje intentando hipótesis explicativas de sus procesos cognitivos en función de sus características grupales y el contexto institucional.

- Demostrar creatividad y flexibilidad en la elaboración de estrategias y recursos, que articulen el contenido con la forma en que se lo presenta.

La opción por el eje que, como dijimos, articula actividades y contenidos -“*análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza de la historia*”- lleva a cargar de significado expresiones que, a partir de usos acrílicos, pueden resultar vacías de contenido. En primer lugar “*reflexión*”. Si se la define como un proceso mental, actividad de la memoria, en torno a experiencias, situaciones; si a éste proceso se lo entiende sesgado por una problemática de lo ético que por ende conlleva un compromiso de resolución. ¿en qué medida, la tendencia a trabajar sólo desde el sentido común, podría redundar en la reproducción/consolidación acrítica de prácticas internalizadas en el tránsito por el sistema educativo? ¿cómo plantear la reflexión sobre las propias prácticas de manera que permita su deconstrucción/ reconstrucción? Procesos de análisis alimentando esa reflexión, permitirían quebrar el círculo de la reproducción y avanzar en la objetivación de las propias prácticas. El análisis que implica la división del problema en partes e incluye necesariamente procesos de síntesis, se sustenta con la validación permanente de la hipótesis explicativas en confrontación con los marcos teóricos de referencia.

Estas definiciones sobre los procesos de análisis y reflexión y el reconocimiento de la complejidad de las prácticas docentes en tanto prácticas sociales, al hacer explícita la dificultad de producir efectos de lejanía, lleva a diseñar e instalar un dispositivo de formación complejo, conformado por diversas y variadas estrategias y recursos. El dispositivo, - que se desarrolla a lo largo de todo el año en ámbitos diferentes: la institución formadora (la Universidad) y las instituciones en las que se desarrollan las prácticas-, incluye instancias de revisión teórica individual y elaboración de textos de reconstrucción crítica sobre problemáticas teóricas claves; talleres de construcción grupal en el área y con las otras áreas que conforman la cátedra; trabajo con los tutores y con los profesores de las instituciones.

En su recorrido se reconocen varias etapas claramente deslindadas según los actores involucrados, las tareas desarrolladas y los espacios en que éstas se realizan. La primera, preparatoria, tiene como eje la elaboración de una construcción metodológica personal basada en una aproximación diagnóstica a la institución y al grupo áulico; la segunda, está conformada por la práctica docente intensiva y, la tercera, de pos-práctica, implica una revisión de las mismas al confrontar grupalmente problemas y propuestas, y volver a la teoría para significarlas.

#### a. Diseño y fundamentación de la construcción metodológica.

Una doble inserción institucional, universidad e instituciones de las prácticas, caracteriza la experiencia apenas iniciado el año lectivo al entender que facilita la siempre difícil relación teoría práctica. Los residentes ingresan a las instituciones en carácter de observadores participantes<sup>5</sup> y, desde los aportes de la etnografía, buscan avanzar en una aproximación institucional y áulica que permita sustentar la propuesta metodológica personal.

Sin embargo, el eje de esta etapa (primer semestre) está puesto en las clases en la universidad y una parte considerable de la actividad del profesor a cargo, tutores y alumnos, se articula en torno al diseño y fundamentación de una construcción metodológica personal, definiendo ésta, siguiendo a Edelstein (1994), como la propuesta de enseñanza fruto de un trabajo de diseño personal y creativo que se elabora sobre un contenido específico, para un grupo dado y en un contexto determinado.

La forma metodológica predominante es la de seminario-taller dado que el análisis de las dimensiones que entran en esa elaboración, se espirala con ejercicios cada vez más complejos de análisis y reflexión sobre esas prácticas, buscando crear espacios propicios para la formulación y vali-

---

5. Se privilegia el trabajo en pares de practicantes dado que el compañero y el docente de la institución constituyen apoyos invalorable para confrontar con la crítica pedagógica del tutor.



dación de hipótesis sobre diversas problemáticas referidas a la enseñanza de la historia.

Con el objetivo de construir experiencias comunes de enseñanza y aprendizaje sobre temáticas específicas, el dispositivo se inicia con clases de historia dadas en la Universidad por el profesor adjunto que permiten basar los primeros ejercicios de reflexión/análisis; éstos se apoyan en registros exhaustivos realizados por los auxiliares docentes. A medida que se avanza en los seminarios sobre temáticas teóricas, se continúa con ejercicios que ahora se apoyan en las observaciones de los residentes en las instituciones. Sobre el final del semestre, esta línea de trabajo culmina con microclases que cada grupo de practicantes coordina y registra y se convierten en objeto de reflexión y análisis del grupo clase en general. Se busca desarrollar hábitos de análisis que permitan al futuro docente avanzar en la objetivación de sus prácticas, suspender el juicio evaluativo y profundizar la capacidad para describirlas y analizarlas críticamente fomentando una actitud investigativa sobre las prácticas. La reflexión se centra en la relación contenido/método que estructura en cada caso la propuesta analizada. Se hace explícito el supuesto de que la forma en que se enseña es parte del contenido que llega a los alumnos, que método y contenido no son variables autónomas, que la metodología no es independiente del contenido de que se trate.

El espiralamiento de tales ejercicios implica el ingreso y entrecruzamiento paulatino de categorías conceptuales que profundizan el análisis a la vez que permiten avanzar en la elaboración fundamentada de una construcción metodológica personal. La revisión teórica abarca aportes multi-disciplinarios que dan cuenta de las distintas dimensiones que se abren en su elaboración: las formas que adquiere la interacción, el qué y el cómo de las tareas académicas.

Los aportes de la etnografía permiten ampliar la mirada y elaborar aproximaciones diagnósticas que sustenten la propuesta. La semiótica social ayuda a develar los patrones de significado que estructuran las prácticas; categorías tomadas del psicoanálisis permiten reflexionar sobre la constitución del sujeto; la psicología cognitiva contribuye a la elaboración de

hipótesis sobre cómo aprenden los alumnos; la reflexión epistemológica sobre la historia constituye la base de sustentación de la propuesta metodológica y la didáctica de la historia plantea los grandes desafíos teórico-metodológicos desde los que nos interpela la complejidad de la práctica. Los avances en la construcción teórico-conceptual se plasman en textos de reconstrucción crítica sobre núcleos conceptuales claves de la propuesta de formación: el primero, con relación al posicionamiento personal frente a las perspectivas historiográficas y un segundo texto, sobre la problemática del aprendizaje de la historia de sujetos no especializados<sup>6</sup>.

La transposición didáctica lleva a sucesivas operaciones prácticas que orientan la selección de contenidos y el diseño de estrategias y recursos; trabajo permanentemente apoyado por el tutor. El desafío acá es acompañar la construcción metodológica del futuro docente, interrogando sus opciones, incentivando su creatividad, ofreciendo alternativas sin interferir con los propios modelos.

El concepto de residencia enfatiza la permanencia prolongada en las instituciones para facilitar la articulación teoría-práctica y a la vez refiere a espacios que no se limitan en forma exclusiva al trabajo en el aula. En esta misma línea de sentido, antes del ingreso a las instituciones en que se desarrollan las prácticas y al finalizar el semestre, se desarrollan talleres que organizan el trabajo de alumnos de distintas áreas que realizan sus residencias en las mismas instituciones de manera de abordar desde una mirada multidisciplinar la problemática institucional.

Esta etapa preparatoria culmina con la presentación del informe de julio que incluye una primera aproximación diagnóstica institucional y áulica; el diseño de una construcción metodológica, su fundamentación, la selección y secuencia de contenidos, actividades, recursos, formas de evaluación y bibliografía. La defensa del informe implica la revisión por

---

6. Se incorpora en Anexo los núcleos temáticos que guían el desarrollo de los Seminarios.

parte del docente a cargo del área, el tutor y el practicante, de la propuesta en general y en forma más intensa de las primeras clases.

### b. Prácticas docentes intensivas.

La etapa de las prácticas docentes intensivas implica la puesta en acción de la construcción metodológica; es un “poner el cuerpo” y confrontar con la realidad tanto la formación teórica recibida a lo largo de los cinco años de carrera como las competencias prácticas internalizadas. Edelstein y Coria (1995) han dado cuenta de las representaciones que se cruzan en la posición del residente. Definido por la carencia: todavía no es docente, es estudiante y por ende sujeto a evaluación; aún no legitimado como profesor asume sus funciones; desde esa posición ambigua responde a expectativas, fantasías y ansiedades cruzadas del tutor que lo acompaña, de quien “presta” el espacio para la práctica y del grupo de alumnos que fluctúa entre actitudes de complicidad y de resistencia. Y esta conflictiva experiencia, más o menos gratificante según las miradas que se le devuelven, lo que se constituye en rito de iniciación a una nueva función: el ser docente

En esta etapa, se suspenden las clases en la universidad y la tarea se centra en las instituciones donde se desarrollan las prácticas, concentrando el trabajo de tutoría los esfuerzos del equipo docente universitario. Sin descartar el apoyo del profesor del curso, el contrato de la cátedra con las instituciones establece el tutor acompaña al residente en todas las clases. La observación se apoya en registros exhaustivos que permiten basar las hipótesis explicativas en instancias de crítica pedagógica y servirán posteriormente al practicante para fundar su informe final, complementando el registro del tutor con los del compañero de prácticas y sus propias notaciones desde la memoria. La reflexión y el análisis sobre la base de los registros de quienes observan permiten la revisión permanente de la propuesta y la incorporación de los ajustes necesarios.

### c. Talleres pos-práctica.

Instancias de taller que han acompañado las de seminario en la primera etapa, se convierten ahora en el centro de la propuesta metodológica. Al decir de Edelstein,

el taller resulta un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar dimensiones constitutivas de las prácticas docentes. Supone un ejercicio investigativo que exige, desde el punto de partida potenciar las capacidades de problematización, generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías. Ejercicio que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios y procesos objeto de análisis (Programa Marco).

Desde esta formulación, los talleres pospráctica profundizan el dispositivo que hace eje en ejercicios de reflexión y análisis. Se inician con la reconstrucción desde la memoria de una clase que se elige en cada grupo y se constituye en el material empírico que acompaña el trabajo de todo el taller. Desde el concepto de descripción densa proporcionado por la antropología se busca recrear la práctica, teniendo siempre presente que esa práctica que se memora responde a una lógica diferente de la práctica de la que se habla. El análisis didáctico que se realiza lleva a revisar aportes multireferenciales trabajados en el primer semestre que ahora adquieren significados bien diferentes desde la mirada de quienes “han puesto el cuerpo” y encuentran en las teorías nuevas resonancias.

Una vez más el trabajo del área se complejiza al intercalarse con espacios interáreas que abordan nuevamente la problemática de la práctica y sus condicionamientos institucionales. En los talleres de pospráctica, la experiencia de los residentes de Historia se enriquece con la de otros residentes que, trabajando en la misma institución, han construido miradas que tienen que ver con su propio objeto de enseñanza.

El dispositivo concluye con la escritura de un texto final donde se plasman los sucesivos niveles de reflexión y análisis sobre las prácticas de la enseñanza de la historia. Se realizan descripciones densas de la experiencia, avanzando en el análisis didáctico de las clases y formulando hipótesis explicativas de los problemas detectados.

#### A modo de reflexión final

Como dijimos más arriba, la propuesta descripta responde a búsquedas que se inician en la década del setenta. Las dificultades encontradas, desvalorización de la formación de docente en el marco de los Departamentos/Escuelas de Historia, desarticulación de la formación disciplinar y la pedagógica-didáctica, surgen como problemas recurrentes no sólo en nuestro país como se puede ver en el artículo de Pagés que se incluye en esta Reseñas.

Acordamos con el autor catalán que se requiere investigación sistemática sobre la problemática -prácticamente inexistente en nuestra realidad- y, agregamos -de acuerdo a lo que revelan recientes investigaciones- la formación docente inicial requiere la continuidad de capacitación docente en servicio, formación continua de la que las Universidades no deberían desvincularse si no se quiere que los esfuerzos realizados en el grado sean cooptados por las prácticas rutinarias en las instituciones.

Sin desconocer estas y otras limitaciones que condicionan el trabajo del formador de formadores, queremos resaltar que, lo que esta propuesta da cuenta es la profunda convicción que enseñar a enseñar es parte de la transmisión de un oficio que como tal, requiere el trabajo artesanal, codo a codo, abierto a la diferencia pero sin temer a la comunicación de saberes que se han constuido desde la práctica. Por eso el acápite de Benedetti: en la medida que el formador de formadores pueda romper su mejor vasija para que el aprendiz la incorpore a su propio material, sostenemos la esperanza...

#### Bibliografía.

##### General

- Achilli, Elena, (1985) *La práctica Docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Elena, (1990) *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- Aristi, P. y otros. (1989) *La identidad de una actividad: ser maestro*. DIE.CIEA del IPN. México. DF.
- Ball, S. J. (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber*. Morata. Madrid.
- Camilloni, Alicia y otros. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.
- Coria, Adela. (1992) *Inserción en las instituciones para la práctica docente*. Mimeo.
- Davini, M.Cristina, (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Bs. As.
- Díaz Barriga, Ángel, (1990) *Curriculum y evaluación escolar*. REI IDEAS. Aique editor. Bs. As.
- Edelstein, Gloria y Litwin, Edith, (1993) Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario en Revista Argentina de educación. Año XI N° 19. AGCE. Bs. As.
- Edelstein, G. Aguiar, L y otros (2004) *Reforma y Formación Docente. Un Análisis de Caso en la Jurisdicción Córdoba*. Editorial Brujas. Córdoba
- Edelstein, G. (1997) *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Mimeo.

- Edelstein, Gloria, (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar en *Revista IIICE*. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995), *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Edelstein y otros, *La problemática de la Residencia en la Formación Inicial de Docentes*, Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación, Editorial Brujas, Córdoba, 2000.
- Ezpeleta, Justa, (1991) *Escuelas y Maestros*. CEAL.UNESCO.REC. Bs.As.
- Furlán, A. y Remedi, E. (1981) Notas sobre la práctica docente: La reflexión pedagógica y las propuestas formativas en *Revista Foro Universitario*. Universidad Pedagógica de México.
- Furlán, Alfredo, (1989) *Metodología de la enseñanza*. Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior. UNAM-ENEP. Iztacala. México.
- Gore, Jennifer M. (1996) *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid.
- Guber, Roxana, (1990) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa. Bs. As.
- Jackson, Ph. (1992) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Lemke, Jay L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós. Barcelona.
- Litwin, Edith, (1997) *Configuraciones didácticas*. Paidós. Bs. As.
- I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencia en la Formación de Docentes *Prácticas y Residencias. Memorias, experiencias, horizontes...* Editorial Brujas, Córdoba, 2004.
- Remedi, Eduardo (1985) El maestro entre el contenido y el método en *Tecnología Educativa*. Universidad Autónoma de Queretaro. México.

- Remedi, Eduardo y otros. (1987) *La identidad de una actividad. Ser maestro*. DIE. CIEA. IPN. México.
- Remedi, Eduardo, y otros. (1989) *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. DIE. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. DIE. México.
- Rockwell, Elsie, (1985) comp. *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. SEP. Ediciones Caballito. México.
- \_\_\_\_\_(1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE. CIEA del IPN. México.

Stodolsky, Susan (1991) *La importancia del contenido de la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona.

## Del área Historia

### Enfoques en Historia

- Balmand, Pascal, La renovación de la historia política, en Bourdé, Guy, y Martin, Hervé, (1992) *Las escuelas históricas*, Ediciones Akal, Madrid.
- Block, Marc, (1949), *Introducción a la Historia*, FCE, París.
- Braudel, Fernand, (1953), *La Historia y las ciencias sociales*, Alianza, Madrid.
- Burke, Peter, (1996) *Formas de hacer historia*, Alianza Universidad, Madrid.
- Campagne, Fabián Alejandro, Las búsquedas de la historia. Reflexiones sobre las aproximaciones macro y micro en la historiografía reciente. En *Entrepasados*, año VI, Número 18, fines de 1997.
- Chartier, Roger, *Narración y verdad*, en *Temas de nuestra época*. El País, 29/7/93.
- De Certeau, Michel, (1993) *La escritura de la historia*, Univ. Iberoamericana, México.

Fontana Josep, El retorno a la historia narrativa: Un indicador de problemas y una falsa solución. En Fontana J. (1992) *La historia después del fin de la historia*. Ed. Crítica, Barcelona.

Hobsbawm, Eric, (1997) *Sobre la Historia*, Crítica, Barcelona.

Le Goff, Jacques, (1991), *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós, Barcelona.

Rémond, René, (1996), *Pour une histoire politique*, Éditions de Seul, Paris.

Ricoeur, Paul, *Texto*, (1983) *Testimonio y Narración*, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.

Stone, Lawrence, Una doble función. Las tareas en las que se deben empeñar los historiadores en el futuro. En *Temas de Nuestra Época*, El País, Madrid, 29/7/1993.

Vilar, Pierre, (1997) *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos* Crítica, Barcelona.

### Enseñanza de la Historia

Aguiar, Liliana, El retorno de la Política y la Narración ¿una nueva historia enseñada? *Reseñas de la enseñanza de la historia*. Publicación de APEHUN (Asoc. Prof. Enseñanza de la Hist. Univ. Nac.) Universidades, Córdoba, 2003.

— La historia del presente en la enseñanza. Metáforas / relatos / categorías teóricas: una trama posible. Publicado en el @tina número 7 agosto 2004.

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia, (comps.) (1991), *Didáctica de las ciencias sociales*, Paidós, Bs Aires.

Aisenberg, Beatriz y otros. (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Paidós, Buenos Aires.

Carrizo de Muñoz, Nilda, (1995), *Recuperar la Historia en su valor educativo y social*. UNCuyo, Mendoza.

De Amézola, Gonzalo, La guerra del tiempo. Acerca de los conceptos de tiempo y espacio en las clases de historia de la escuela media. Universidad Nacional de la Plata, Serie Pedagógica, N° 2, 1995.

— La historia y las historias: los discursos y las palabras: la narración y los cuentos. En *Versiones*, N°7 y 8. Publicación del programa *La UBA y los profesores*. UBA, 2° sem. 1996 y 1° sem 1997.

— Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. en *Entrepasados*, N° 17, Bs As, 1999.

Domínguez, Jesús, Naturaleza del Conocimiento Histórico y papel de la Historia en el Currículum. En Pozo, Carretero y Asencio, (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Ed. Visor, Madrid.

Finocchio, Silvia, (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel, Buenos Aires.

— Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales en ¿Qué nos aporta la didáctica de las Ciencias Sociales?. AZ, Buenos Aires.

Funes, Alicia Graciela (comp.), (2001) *Ciencias Sociales entre debates y propuestas*. Manuscritos, Neuquén.

Funes, A.G y Aguiar, L, La historia como disciplina escolar. Procesos globales y especificidades regionales. En *Identidades y Territorios*, 2001, Publicado por Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Oviedo.

Gómez, José L., Cambios en la perspectiva temporal en el currículum. El concepto tiempo histórico en el currículo: de logro científico a problema didáctico. En "Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI", 1999, Díada Editoria, X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja, España.

González, Alba S, (2000) *Andamiajes para la Enseñanza de la Historia*, Lugar Editorial, Buenos Aires.

Huarte, Gabriel, La naturaleza epistemológica del conocimiento histórico y su transposición didáctica. en Anuario (1998), IEHS, N° 13, Facultad de Ciencias Humanas. UN del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Lanza, Hilda, Finocchio, Silvia, (1993), *Curriculum presente y ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. T. III. Miño y Dávila, Bs. Aires.

Moglia, Patricia, (1997) *Pensar la historia*, Edit. Plus Ultra, Buenos Aires.

Pages, Joam, La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En "Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI" (1999), Díada Editoria, X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja, España.

Pozo, Carretero y Asencio, Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva. En Pozo Carretero y Asencio, (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid.

Romero, Luis Alberto, (1996), *Volver a la Historia*, Aique, Buenos Aires.

Saab, Jorge y otra (1991), *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Troquel, Bs As.

\_\_\_\_\_(1998), El lugar del presente en la enseñanza de la historia. en Anuario IEHS, N° 13, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

### **Estrategias y recursos en la enseñanza de la historia.**

Aguiar, Ferreyra y Orrico, (1993), El problema de la acreditación. Los instrumentos de evaluación en Historia. Dpto de Cs.Soc de la Esc. Sup. de Com. Manuel Belgrano. UNC. Presentado en las IV jornadas de enseñanza media, Bahía Blanca, Imprenta del Belgrano, Córdoba.

Aguiar, Aro, Coppa, Ferreyra, (1992), Historia oral en el nivel medio. Una experiencia en la Esc. Superior de Comercio Manuel Belgrano. Presentado en el I Encuentro Nacional y Latinoam de Enseñanza Media. Universidad Nacional de Rosario, Agosto, reproducción imprenta del Belgrano, Córdoba.

De la Plaza y otras, (2001) Hacia una historia viva. El método retrospectivo. Imprenta UNC, Córdoba.

Ossana, Edgardo y otros, (1984), *El material didáctico en la Enseñanza de la Historia*, El Ateneo, Buenos Aires.

Svarzman, José H., (1997), *Del hecho al concepto. El concepto de Estado en la historia argentina como eje articulador. Propuesta didáctica para el 2do. y 3er. Ciclo de la E.G.G.*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_  
El Taller de Ciencias Sociales, Propuesta didáctica para Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la EGB. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, marzo de 1998.

Valls, Enrici: Los procedimientos. Su concreción en el área de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 168.

### **ANEXO. Núcleos temáticos. Seminarios primer semestre.**

#### **I. La reflexión y el análisis de las prácticas de la enseñanza.**

Las prácticas de la enseñanza como práctica social. Especificidades. Complejidad, multireferencialidad, autonomía, intencionalidad.

Análisis didáctico, dimensiones tradicionales y nueva agenda. Configuración didáctica, uso del tiempo y del espacio, formas de presentación del contenido, estrategias temáticas/ actitudinales, organización y coordinación de las interacciones.

#### **II. Las instituciones de la práctica.**

Aportes de la etnografía. El paradigma constructivista indiciario. La observación. Los registros, hechos, datos, pistas, indicadores.

#### **III. La construcción metodológica.**

1. **El objeto.** Dimensiones de análisis: Epistemológica, Psicológica, Didáctica.

a. *Dimensión epistemológica.* Enfoques sobre la Historia. Positivismo, Annales, Materialismo Histórico. Nuevas perspectivas: la

narrativa como forma de conocimiento y sus características dentro de la historiografía; nueva historia política: lo político en sentido amplio; la emergencia del presente en los estudios históricos ¿cambio de paradigma o ampliación del campo?

- b. *Dimensión psicológica.* Especificidades del aprendizaje en Historia. Reflexión y análisis desde categorías básicas del paradigma constructivista: conflicto cognitivo; aprendizaje por recepción / por descubrimiento; aprendizaje de conceptos científicos; relación con conceptos cotidianos. La categoría tiempo-histórico. Su construcción histórica y social, el tiempo en la historiografía. Conceptos que incluye, medida, periodización, construcción del futuro, el tiempo como conocimiento y como poder. El aprendizaje de la historia en adultos.
  - c. *Dimensión didáctica.* Selección y organización de contenidos. Significatividad lógica y psicológica. Análisis de contenidos históricos en el aula: tipos de conocimiento, modelos epistemológicos, conciencia de la historia. Categorías básicas del conocimiento histórico. El tiempo, el espacio, los actores sociales. Una herramienta para reflexionar sobre los contenidos históricos: los mapas conceptuales. Jerarquización de conceptos, categorías teóricas, concretos históricos. ¿cómo plantear grandes inclusores en Historia? ¿cómo resolver la dinámica del tiempo histórico?
2. **Actores sociales** en la experiencia de práctica. Los sujetos de las prácticas: docente-practicante, tutor, docente de las instituciones. Enfoque psicoanalítico aplicado a la educación. Interacciones entre formador y formados, la intersubjetividad, el retorno a sí mismo, el reconocimiento recíproco de los sujetos, las transferencias.
  3. **Derivaciones metodológicas.** ¿por qué “derivaciones metodológicas? Estrategias (actividades y recursos) desde una perspectiva constructivista. Clasificación de actividades según Ausubel. Actividades para la enseñanza de la historia centradas en los alumnos: la

resolución de problemas, los juegos de simulación. Clasificación de recursos según su nivel de abstracción. Elaboración de organizadores previos y mapa conceptuales. Problematización sobre elaboración y utilización de líneas de tiempo, mapas históricos y geográficos, imágenes, diapositivas y videos.

4. **La evaluación.** Problemática. La evaluación como proceso. Instrumentos de evaluación en Historia. Elementos.

## 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 30 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en copia impresa y diskette en formato Word 6.0 como mínimo.
4. Las citas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas numeradas correlativamente.
5. La Bibliografía observará el siguiente orden. a) APELLIDO y Nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.
6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
7. Los trabajos deberán ir precedidos de un abstract cuya extensión no debe superar las 150 palabras.

## SUMARIO

### I. PRESENTACIÓN

### II. SECCIÓN ARTÍCULOS

- Génesis de la nacionalidad y organización del Estado Nacional Argentino: ¿Marginación o nuevas representaciones para estas categorías en los manuales de Historia para el Nivel Polimodal? *Gabriel Huarte* (UNCPBA-UNMDP).....9
- ¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Primera Parte) *Mirta Abdala, Cecilia Lo Russo y Alcira Trincheri* (UNCo) .....33
- Historia Regional y Microhistoria Dilemas, cautelas y algo más *Norma Beatriz García* (UNCo).....57
- La Historia Regional en el Nivel Polimodal: Balance y Perspectivas. *Elvira Scalona, Sandra R. Fernández* (UNR).....81
- ¿Historia presente, historia actual , historia reciente? Un desafío para la enseñanza. *María Elina Tejerina, María Ester Ríos* (UNSa) ..... 105
- Presente y memoria en la Historia. Reflexiones teórico-metodológicas sobre su enseñanza. *Celeste Cerdá* (UNC). ..... 123

### III. SECCIÓN ENTREVISTAS

- Nancy Aquino (UNC), Miguel Jara y Víctor Salto (UNCo) entrevista a FERNANDO DEVOTO

### IV. SECCIÓN NOTICIAS DE APEHUN.

- III Congreso Internacional Historia a Debate ..... 167
- Congresos - Jornadas 2005..... 168
- Reseñas de Tesis ..... 169



V. DOSSIER: FORMACIÓN DOCENTE

Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Joam Pagés*. (Universidad Autónoma de Barcelona). ..... 175


La Historia de Formar Profesores de Historia. *Silvia Finocchio* (UBA) ..... 211

El oficio de enseñar a enseñar historia. *Graciela Funes* (UNCo) ..... 225

Los documentos curriculares en la formación continua de profesores. *Mariana Canedo* (UNMDP)..... 239

Una reflexión sobre la práctica docente. La formación de profesores en Historia: transmisión de un oficio. *Liliana Aguiar* (UNC)..... 249

La presente edición de *Reseñas* se terminó de imprimir en Editorial Universitas en el mes de noviembre de 2004.



Impreso en Córdoba, Argentina