

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">COMITÉ ACADÉMICO</p> <p style="text-align: center;"><i>Susana Barco</i> Universidad Nacional del Comahue</p> <p style="text-align: center;"><i>Gloria Edelstein</i> Universidad Nacional de Córdoba</p> <p style="text-align: center;"><i>Joan Pages</i> Universidad Autónoma de Barcelona</p> <p style="text-align: center;"><i>Beatriz Aisenberg</i> Universidad de Buenos Aires</p> <p style="text-align: center;"><i>María Esther Ríos</i> Universidad Nacional de Salta</p> <p style="text-align: center;"><i>Liliana Bravo Pemjean</i> Universidad Católica de Chile</p> <p style="text-align: center;"><i>Graciela Funes</i> Universidad Nacional del Comahue</p> <p style="text-align: center;"><i>Carolina Kaufmann</i> Universidad Nacional de Entre Ríos. Universidad Nacional de Rosario</p> <p style="text-align: center;"><i>Liliana Aguiar de Zapiola</i> Universidad Nacional de Córdoba</p> <p style="text-align: center;"><i>Alcira Alurralde</i> Universidad Nacional de Tucumán</p> <p style="text-align: center;"><i>María Elina Tejerina</i> Universidad Nacional de Salta</p> | <p style="text-align: center;">COORDINACION EDITORIAL</p> <p style="text-align: center;"><i>Liliana Aguiar de Zapiola</i> Universidad Nacional de Córdoba</p> <p style="text-align: center;"><i>Graciela Funes</i> Universidad Nacional del Comahue</p> <p style="text-align: center;"><i>María Elina Tejerina</i> Universidad Nacional de Salta</p> |
| <p>Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del comité Académico de la revista. Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual ISSN N° 1668-8864</p> | |
| <p>Enviar correspondencia a: agfunes@neunet.com.ar // elinatejerina@salnet.com.ar // zapiolal@ciudad.com.ar.</p> | |
| <p>Se imprime en Córdoba (Argentina) en Editorial Universitas. Pje. España 1467. Tel/Fax: 0351-4680913. Email: univer@cmefcm.uncor.edu</p> | |

I - PRESENTACIÓN

El cuarto número de *RESEÑAS*, producción académica de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), tiene como los anteriores, el objetivo de ofrecer a los colegas la posibilidad de leer trabajos referidos a resultados de investigaciones, innovaciones y experiencias en el campo de la enseñanza de la historia.

En este número contamos, nuevamente, con una variedad de temáticas que preocupan y ocupan a los profesores en historia y que se han hecho públicas en números anteriores, tales como: *patrimonio*, *investigación en la didáctica de la historia*, la perspectiva *curricular*, la enseñanza de procesos y acontecimientos de la *historia presente/reciente*, nuevos espacios para la enseñanza de la historia como los *museos*, distintos lenguajes a enseñar como el *cine documental* y finalmente atender a la *propuesta editorial* que circula en el aula de historia.

El profesor Cuenca López de la Universidad de Huelva da cuenta de una investigación que articula conocimientos sobre la *formación docente inicial y las concepciones de patrimonio* que sustentan los estudiantes de magisterio y está motivada en construir conocimiento para la mejora de sus programas de formación inicial. Encuentra un bajo estado de reflexión sobre la problemática

patrimonial y, a la vez un escaso conocimiento de los contenidos relativos al tema que ha de ser objeto de enseñanza en las diferentes etapas educativas.

El investigador Antonio Santisteban Fernández de la Universidad Rovira y Virgili de Terragona analiza *la investigación en didáctica de la historia* y propone que el debate a futuro se centre en dos aspectos esenciales. El primero sobre la pertinencia conceptual y metodológica de la investigación en didáctica de la historia y el segundo que la investigación focalice en los problemas reales que existen en enseñanza de la historia en las aulas y en este sentido propone revisar las finalidades de la investigación didáctica.

La perspectiva *curricular* se presenta en un estudio de caso, el de la Provincia de Río Negro y es un avance de una investigación que se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue. Miguel A. Jara y Laura S. Blanco realizan un análisis de dos reformas, la primera llevada a cabo en 1986 y denominada Ciclo Básico Unificado y los Contenidos Básicos Comunes propuestos por la Ley de Educación Federal. La confrontación se hace siguiendo los ítems de: contextos de producción de los diseños, las dimensiones epistemológica y pedagógica didáctica y la implementación de los mismos

El Profesor Hugo Goicoechea de Villa Constitución, Provincia de Santa Fe, trabaja una temática de la *historia reciente/presente*. Analiza el acontecimiento “el Villazo”-represión a los obreros de Alindar en 1975-, situado en el eje de lo nacional en lo local. Propone apelar a la historia oral para la reconstrucción de la “memoria colectiva”, apuntando a un posible reencuentro de ideologías, posturas y experiencias encontradas, como contexto inicialmente favorable a reedificar un formato identitario colectivo común, de carácter nacional, perdido en las etapas neoliberales en Argentina.

Es sabido que la enseñanza de la historia puede desplegarse y enriquecerse en espacios como el museo. Elsie Laurino de la Universidad Nacional de Rosario da cuenta de una experiencia en la cátedra de Residencias del Profesorado de Historia expandida en un espacio de formación en el campo de la educación no formal. Los *museos como espacios educativos* posibilitan experiencias y permiten a los futuros formadores actuar en otros marcos institucionales, repensando la práctica desde una concepción de educación más amplia.

Muchas prácticas docentes se proponen desde los cambios producidos en el campo historiográfico y epistemológico y este es el caso de la Profesora Blanca Torrigino de la ciudad Autónoma de

Buenos Aires, quien, nos invita a resignificar al *documental* en el mundo histórico, porque a pesar de los prejuicios y temores que pesan sobre él, no deja de ser un material interesante para el historiador y el docente. Considerado como fuente histórica, analiza las posibilidades y limitaciones de su incorporación en las prácticas de la enseñanza.

La propuesta editorial y libros de textos que circulan en las aulas de historia también son objetos investigativos. El equipo de la Universidad Nacional de Córdoba, Nancy Aquino, Dante Bertone y Susana Ferreyra presentan un avance de investigación sobre los contenidos de la historia del presente en los libros de texto que circulan en Córdoba, en él muestran la relación forma/contenido a partir de la presentación textual, la densidad temporal presente en los temas, el espacio que se le asigna a estos contenidos, la tensión texto/imagen, entre otros.

El autor invitado de este número es el historiador Alberto Plá, quien nos propone discutir sobre *la realidad y la teoría del capitalismo* en América Latina. Indaga, con la sagacidad que lo caracteriza, los elementos de la realidad del capitalismo en las últimas décadas que maquillan los ajustes en el continente. El análisis interpretativo de la realidad latinoamericana hace necesario conocer los cambios en los modos de proceder del sistema para en

consecuencia analizar los cambios que los sectores anticapitalistas y socialistas deben enfrentar y que son una señal de advertencia.

En la sección Noticias de APEHUN presentamos la reseña del texto *Dictadura y Educación. “Los textos escolares en la historia argentina reciente”*, volumen dirigido por Carolina Kaufmann y publicado en la Colección de Historia de la Educación. Miño y Dávila editores.

Y, finalmente Miguel Jara y Victor Salto entrevistan a Joan Pages, la misma, llega, por momentos a reflexiones autobiográficas ya que da cuenta de las motivaciones que lo llevaron a estudiar historia y a dedicarse a la didáctica de la misma. Reflexiona sobre los hitos fundantes en la constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia y en las temáticas que ha investigado a lo largo de su prolífica carrera.

No podemos dejar de mencionar en esta presentación dos cuestiones llamadas de *sociedad* y que nos involucra principalmente a los docentes. La primera el debate del nuevo Proyecto de Ley General de Educación y la segunda la conflictividad de algunas Universidades Nacionales (UBA - COMAHUE) en pos de la democratización.

Debate y democratización se articulan y necesitan mutuamente, luego de una década de ausencia de debate público y de acción reflexiva sobre las condiciones de la realidad.

Es sabido que no hay democracias logradas como tampoco ciudadanías acabadas, y muchos menos en esta parcela del mundo donde la democracia convive con muchas facetas de desigualdad. La democracia es un constructo y como tal siempre factible de perfeccionarse. Ahora bien, en la democracia y en el debate, no hay que identificar al oponente como un enemigo, al que se debe eliminar, sino como un adversario de legítima existencia. Los desafíos presentes están vinculados a las reformas en la educación, en las escuelas, en las universidades y en la concepción de democracia *emplazada en un campo de tensiones entre consenso y disenso*¹. Esperamos que sea posible reiniciar el camino, que podamos dar nuevos combates por las instituciones educativas públicas, “casi” los únicos lugares para adolescentes y jóvenes. Nuevamente, como en números anteriores, convocamos y nos convocamos a fortalecer la escuela y la universidad pública con producciones, enseñanzas, innovaciones, reflexiones.

Coordinación Editorial

¹ Quiroga, H (2001) “Democracia y conflicto” en Carozzi, S; Ritvo, J *El desasosiego Filosofía, Historia y Política en diálogo* Rosario Homo Sapiens Ediciones

ALBERTO PLÁ

Estudió en la Universidad de la Plata. Doctor en Historia (orientación Historia Social) de la Universidad de París VIII.

Ha trabajado como profesor en distintas Universidades de Argentina -Buenos Aires, Salta, Rosario, entre otras - y del exterior- Venezuela, Méjico, Bélgica.

Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Profesor Titular de Historia de América Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario, desde 1962. Profesor. Consulto de la Universidad de Buenos Aires. Académico Ilustre (Emérito) de la Universidad Nacional de Mar de Plata. Doctor Honoris Causa la Universidad de Salta y de la Universidad Nacional de Rosario.

Es coordinador del Centro de Estudios de Historia Obrera (C.E.H.O) de la Universidad Nacional de Rosario.

Se destacan las publicaciones: " *Historia de América en el siglo XX : economía, sociedad, revolución*"; " *La historia y su Método*"; " *Ideología y Método en la historiografía argentina*"; " *Historia y Socialismo*"; " *América Latina mundialización y crisis*", entre otras.

Una discusión sobre la realidad y la teoría del capitalismo hoy: América Latina, señal de advertencia*

Alberto J. Pla

“No hemos cambiado el sueño en el pasado por el sueño en el futuro, sino la lucha en el presente para hacer el futuro mejor”

(Julio A. Mella en Juventud, La Habana, diciembre de 1923).

DURANTE CASI DOS SIGLOS HA HABIDO UNA CONFRONTACIÓN ENTRE CAPITAL Y TRABAJO, YA DEFINIDA DE MANERA CLÁSICA. ESTA CONFRONTACIÓN SE HA HECHO TANTO A NIVEL TEÓRICO Y METODOLÓGICO, COMO EN EL ANÁLISIS MISMO DE LAS DISTINTAS REALIDADES HISTÓRICAS DEL SISTEMA CAPITALISTA EN SU CONJUNTO. TAMBIÉN HUBO UN HECHO REVOLUCIONARIO QUE PUSO AL PLANETA EN ESTADO DELIBERATIVO: LA REVOLUCIÓN RUSA DE 1917. AHORA YA NO SE TRATABA DE UNA TEORÍA O UNA IDEOLOGÍA DEL SOCIALISMO SINO QUE LOS PROBLEMAS DEL SOCIALISMO PARTÍAN DE LA CONCEPCIÓN QUE SE TUVIERA DE ESA REVOLUCIÓN Y ESE CAMINO. AMÉRICA LATINA NO HA SIDO AJENA A NADA DE ELLO.

* La primera versión de este trabajo fue presentado para las X JORNADAS INTER ESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, llevadas a cabo en Rosario 20 al 23 de septiembre de 2005

La necesidad de cambiar el sistema del capital es un debate permanente ya que a pesar de lo que digan algunos de sus ideólogos hay un hecho esencial, y es que este sistema capitalista es un sistema histórico, de la misma manera que lo fueron otros sistemas históricos anteriores. Si antes se discutía sobre la esclavitud o sobre la servidumbre, hoy se discute sobre el asalariado, y ello da pie a lo que dice el Manifiesto Comunista cuando señala que el obrero de hoy (época de la revolución industrial iniciada en Inglaterra) es el esclavo moderno. Se trata de una figura literaria, pero que implica ya la concepción de las clases sociales, (ricos y pobres) y de las luchas sociales que este tipo de sociedad clasista significa.

La historia cambia las realidades y esto es tan válido para los distintos sistemas históricos, como internamente para referirse también a los cambios intra-sistema. Hoy, ese capitalismo cambia sus modos de proceder, aunque sigue siendo el mismo sistema. Por eso se pueden asumir reivindicaciones sociales presentes como parte definitoria del mismo sistema total.

Por otra parte, la mundialización del capital no es ninguna novedad, aunque sí lo es la forma de operar del capital, lo que lleva a nuevas formas de lucha de los asalariados en general. De lo que se trata no es de mejorar al capitalismo, sino de abolirlo.

Los reformismos de distinto tipo a lo sumo discuten los diagnósticos, como si el sistema pudiera dividirse en fragmentos separados. Las izquierdas anticapitalistas discuten la sustancia que es impugnar al sistema como tal, después de varios siglos de predominio y que lleva adelante siempre una política genocida de hambre y miseria para un tercio de la población mundial. Los sistemas clasistas en la historia han sido siempre sistemas asesinos, por medio de la explotación y la miseria. El capitalismo nunca fue excepción.

Hoy, creemos que es prioritario poner en el centro de la preocupación y del debate de cuáles son los cambios producidos en el sistema y por consecuencia cuáles son los cambios que los sectores anticapitalistas y socialistas deben enfrentar. Es de una lógica implacable que el sistema produce crisis, desolación y muerte. El neoliberalismo no es un problema económico en si mismo, sino que es la expresión de qué tipo de capitalismo rige hoy al mundo. Esto supera la discusión sobre democracia y dictadura, pues hay ejemplos múltiples donde no se sabe cuándo termina la democracia burguesa y cuándo se aplican medidas dictatoriales. Ni los dueños del poder aplican sus propias reglas. Y un mundo sin reglas debe enfrentarse a acciones terroristas como los ataques imperialistas en Medio Oriente, o en Yugoslavia. El

terrorismo de estado no son solamente los desaparecidos y los asesinatos como en el cono sur hace un par de décadas. El terrorismo de estado se ejerce día a día y también día a día se contabilizan los muertos que estos procedimientos dan como resultado. Por eso mismo, hasta sectores burgueses dominantes afirman que el mundo cada vez es más proclive a la entropía, lo que quiere decir que es más proclive a la inestabilidad y es entonces menos predecible. Esa entropía rompe el statu-quo, y eso mismo es ya un signo de cambio, que por otra parte lo estamos viviendo de hace un par de décadas o algo más. Otra contradicción interna e insoluble del capitalismo es que la democracia (aun la puramente formal) pretende formalmente incluir, pero el mercado y la economía son esencialmente excluyentes del ser social.

Se ha abierto un periodo histórico nuevo, o se está abriendo ya desde hace varias décadas y es un proceso en desenvolvimiento cotidiano. Las izquierdas anticapitalistas deben aprender de la historia de sus propios actos y de los procesos sociales históricos, y también, esencialmente comprender que las nuevas alternativas deben ser superadoras y no repetir consignas que ya fueron experimentadas sin éxito. La crisis de civilización burguesa plantea nuevos desafíos. Y América Latina es protagonista ya que por su estructura capitalista en comparación con África (donde aumentan

las inversiones de los capitales transnacionales) hacen que América Latina se convierta en una señal de advertencia mundial.

+++++++

Hace unos cuantos años escribí un artículo cuyo título es “La inestabilidad incurable del capitalismo: de la crisis al ajuste y del ajuste a la crisis”². Podría hoy firmar ese artículo, pues mantiene vigencia lo que allí sustenté. Sólo que existe la necesidad de ampliar las reflexiones, en función de la actualidad vigente ahora que estamos en los tramos finales del “ajuste neoliberal”.

Y empiezo entonces esta tarea, que como no podría ser de otro modo, comienza por releer algunos textos de Marx. Dice en el “Prólogo e Introducción a la crítica de la economía política”³ que “ninguna forma social desaparece antes que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella...”. El capitalismo no es una excepción. Por el contrario cuanto más “desarrollado” se encuentra un sistema más se acerca a los límites de su existencia. Y hoy estamos percibiendo a partir de las transformaciones tecnológicas, que ahora a veces están por delante de la investigación científica, una fase del sistema del capital que la robotización, la informática, la biotecnología etc. y sus aplicaciones prácticas en todos los niveles de la sociedad, ya llevan

² Texto de 1995, reeditado en América Latina: mundialización y crisis, Homo Sapiens Ediciones, Rosario 2001.

³ Marx, Carlos, Prólogo e Introducción a la Crítica de la Economía Política (1857), Pasado y Presente, Buenos Aires, 1969.

al extremo la contradicción de la necesidad del capital de valorizarse (crear valor). O sea, a reproducirse como capital a través de extraer cada vez más plusvalía relativa (que es el apropiarse del trabajo excedente), ya sea a través de la rebaja real del salario, como de aumentar la productividad en base al avance tecnológico. Los límites que impone ese proceso dual dan como resultado una des-valorización del capital, al margen del aumento de la masa de dinero que puede producir la mayor cantidad de mercancías, en función del aumento de productividad. El resultado es que se suplanta el trabajo VIVO o sea el trabajo humano, por el trabajo MUERTO de las máquinas de última generación. Y ninguna máquina genera, produce o acumula plusvalía, sino que a lo sumo transmite plusvalía ya instalada cuando esa máquina se construyó. Es decir, que el aumento de la productividad disminuye la necesidad del trabajo humano.

Esto lo podemos observar a simple vista por lo que ocurre de manera internacional. Por un lado hay exceso de productos en el mercado y por el otro hay casi 2.000 millones de seres humanos en el mundo por debajo del nivel de subsistencia, y son millones los que directamente mueren. La desocupación producto del “avance” del sistema capitalista, que históricamente necesitó lo que antes se denominaba el “ejército industrial de reserva”, hoy se traduce en desocupación masiva. Por un lado montañas de productos que se

hacen obsoletos porque no se pueden vender, y por el otro miles de millones de seres hambrientos que no tienen acceso ni a lo más mínimo y vital⁴.

Esto pone en crisis la ideología de la “modernidad” que recuperaba la historia del capitalismo para justificar su vigencia actual, y da lugar a una posmodernidad que no le interesa la historia porque ella la condena. Volveremos sobre estos temas.

En América Latina, objeto central de estas reflexiones, este es un agudo problema de primer grado. Lo consideraremos más adelante, aunque vamos a obviar el repetir información ampliamente divulgada.

Dice Marx refiriéndose al intento del capital para “poner coto a esta mengua de esta proporción entre el trabajo vivo y la magnitud del capital en general, y por lo tanto también entre la plusvalía cuando está expresada como beneficio y el capital presupuesto, reduciendo la parte que le toca al trabajo necesario y extendiendo aun más la cantidad de plustrabajo con respecto a todo el trabajo empleado. De ahí que el máximo desarrollo de la fuerza productiva, junto con la expansión máxima de la riqueza existente

⁴ Dice Marx: “el objetivo de la maquinaria es reducir el valor de la mercancía ... vale decir acortar el tiempo de trabajo necesario”, en Marx, Carlos, Capital y Tecnología, Terra Nova, México, 1980, pág 37. Y esta contradicción es insoluble en el sistema.

coincida con la depreciación del capital, la degradación del obrero y la postración más absoluta de sus facultades mentales. Estas contradicciones derivan en estallidos, cataclismos, crisis en las cuales mediante la suspensión momentánea del trabajo y la aniquilación de una gran parte del capital, se reduce violentamente a este último punto, desde donde pueda proseguir su marcha⁵, cita que casi diría que es fundante de una concepción. Con el agregado de que este proceso es acumulativo en el tiempo y de que hoy esas contradicciones llevan al paroxismo de la injusticia social del sistema.

Si hasta aquí nos referimos a los límites del capital, es hora de señalar que la conclusión lógica de este análisis lleva a la necesidad de abolir el “trabajo”, y así lo hace Marx, cuando lleva al extremo su análisis y plantea una alternativa mirando hacia delante y no hacia atrás como hicieron los románticos desde Rousseau en adelante, que recuperaban el trabajo artesanal, como nueva superación del trabajo asalariado. Rousseau incluso se pronunciaba contra el “progreso”, contra la tecnología, e inclusive contra la imprenta lo que es mirar hacia atrás de la historia. La cuestión no es la técnica o la máquina en si mismo sino quién la usa y para qué. El problema es la abolición de todo tipo de trabajo dependiente, y la abolición del artesanado como forma dominante de trabajo en

⁵ Marx, Carlos . Grundrisse, Siglo XXI, México, 1972 , tomo 2, pág 283.

una sociedad pre-capitalista tiene tanta importancia como la abolición del trabajo asalariado en una formación económico-social capitalista. En el tomo tercero de *El Capital*, sostiene taxativamente Marx que la actividad libre creadora del ser humano debe aparecer como “una combinación de la actividad social”, y esto en términos del texto de los Manuscritos de 1844, significa superar al trabajo para recuperar la praxis. Esto le da al trabajo el sentido de una actividad propia de una sociedad clasista (esclavista, de servidumbre o de asalariado) y la perspectiva socialista se proyecta a la eliminación del trabajo, pero no como desocupación, como en la actualidad, donde en el sistema capitalista las clases explotadas luchan por más trabajo, lo que es lógico con el sistema. Ahora se trata de la combinación de dos elementos: por un lado denunciar el carácter opresivo del trabajo, aunque en esta sociedad es necesario trabajar para vivir, y por el otro lado tomar conciencia de que otro tipo de relación es posible en el socialismo⁶. Allí la cuestión central no será la del “tiempo de trabajo” sino la del “tiempo libre”.

DICE MARX EN LOS MANUSCRITOS DE 1844, YA CITADOS: “EVIDENTEMENTE EL TRABAJO PRODUCE MARAVILLAS PARA LOS RICOS, PERO PRODUCE PENURIAS Y PRIVACIONES PARA LOS OBREROS. PRODUCE PALACIOS, PERO ALOJA A LOS OBREROS EN TUGURIOS...” Y SIGUE “PRODUCE ESPÍRITU, PERO PRODUCE ESTUPIDEZ PARA LOS OBREROS.” SÓLO ACLARARÍAMOS, QUE DE ACUERDO A LA TERMINOLOGÍA DE SU ÉPOCA, A LO QUE MARX HACE

⁶ Ver Antoine Artous. *Travail et émancipation sociale*, Syllepse, Paris, 2003.

REFERENCIA ES A TODOS LOS TRABAJADORES ASALARIADOS, SEAN OBREROS O NO; SOLAMENTE QUE EL ARQUETIPO ES EL “OBRERO” QUE COMO LO AFIRMA REITERADAMENTE AL HABLAR DE LOS TRABAJADORES (PRODUCTORES DE PLUSVALOR), HAY QUE TENER EN CUENTA QUE TODOS LOS OBREROS SON ASALARIADOS, PERO NO TODOS LOS ASALARIADOS SON OBREROS. NO ESTÁ DE MÁS RECORDAR ALGUNAS CONCLUSIONES DE TROTSKY CUANDO DICE, REFIRIÉNDOSE AL SOCIALISMO QUE: LA TOTALIDAD NO ES SINÓNIMO DE ABSOLUTO, LA UNIDAD NO QUIERE DECIR MECANICISMO NI LA DETERMINACIÓN DIALÉCTICA ES UNA TELEOLOGÍA. PERO EL SOCIALISMO ABRE EL CAMINO A LA TOTALIDAD SOCIAL, A LA UNIDAD Y A LA DIALÉCTICA.

+++++++

Y ahora es oportuno poner atención en algunos elementos de la realidad del capitalismo en las últimas décadas. Porque el ajuste neoliberal se impuso mundialmente, aliado con parte de sus gestores socialdemócratas y nacionalistas que a lo sumo han planteado maquillar los ajustes, sin pasar nunca las fronteras establecidas por el sistema del capital. Y aquí empezaremos a exponer algunos elementos de la realidad reciente del capitalismo metropolitano (imperialista) y el de los países dependientes (en especial América Latina).

Los tecnócratas actuales en general no pueden avizorar las contradicciones básicas. Viven al día, la realidad que les permite la soberbia de su tecnocratismo. Si hay alrededor de 7000 millones de habitantes en la tierra, y cerca de 2000 millones se están muriendo

de hambre, esto no es sólo de la práctica actual del neoliberalismo, sino del sistema mismo. Desde un punto de vista humano, esto es un fracaso. Para los tecnócratas es un éxito del productivismo tecnológico que hace a un costado al ser humano.

El neoliberalismo es sólo la concepción de este capitalismo “tardío”, que no puede amenguar las contradicciones del aumento de la productividad y la necesidad de menos mano de obra. Y todo esto va produciendo un efecto de saturación de las contradicciones. Actualmente hay más de 2 millones de millones de dólares en bancos privados y estatales que no tienen donde invertir. Y entonces, Estados Unidos especialmente y los entes mundiales como el FMI y el Banco Mundial, claman para que el “libre comercio” del capital mundializado tenga las puertas abiertas en todos los países del mundo aunque ellos hacen lo inverso en sus respectivos países (aranceles para barreras de importación, subsidios a productos de exportación, etc.). Pero el sistema no funciona como se pretende. Y la utilización del reservorio africano es un problema del futuro no inmediato.

Y ello es así porque el sistema del capital es sólo la búsqueda de beneficios, de ahí derivan los demás aspectos sociales y culturales, y la crisis sigue instalada pero para uso mediático se inventan slogans y expresiones como eso de la “globalización” que no

significa nada o significa todo. Es una palabra general usada desde antiguo (Marx ya la utilizaba sosteniendo que el capital tenía carácter global al abarcar tanto al trabajo como al capital mismo) que no sirve para precisar ninguna categoría analítica. Se convierte en una maniobra ideológica que en el lenguaje vulgar, impacta a través de los medios para la justificación del capitalismo, hoy neoliberal. Actualmente hay una masa de capitales, como dijimos más arriba, que se ha convertido sólo en “dinero”, y el dinero no es capital pues sociedades no capitalistas ya tenían dinero. Para que el dinero se convierta en capital debe reinvertirse para extraer plusvalía que provoque la reproducción de ese capital. Ahora lo máximo es obtener beneficios financieros, que aumentan el dinero, pero que no cumple funciones de capital reproductivo⁷.

Y NOS ENCONTRAMOS CON UNA PRIMERA E IMPORTANTE SITUACIÓN EN EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA: SI LA TECNOLOGÍA ERA UNA DERIVACIÓN DE LA CIENCIA EN FUNCIÓN DE LOS INTERESES DE LAS CLASES DOMINANTES, HOY LOS TECNÓCRATAS EN ALGUNOS ASPECTOS SON MÁS DEFINIDORES DE LO QUE PASA EN EL SISTEMA EN GENERAL. NUEVAS TECNOLOGÍAS ADQUIEREN, EN CIERTA MEDIDA, DINÁMICA PROPIA Y DETERMINANTE, INCLUSO EN RELACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. ESTE CAMBIO O EVOLUCIÓN NO ES ANECDÓTICO, SINO QUE HACE A LA ESENCIA DEL SISTEMA CAPITALISTA Y ES TAMBIÉN UN DESAFÍO PARA LA IZQUIERDA ANTICAPITALISTA YA QUE IMPLICA LA

⁷ Dice Marx, Carlos en la Introducción ... de 1857, op. cit. pág. 52 “el dinero ya ha existido y puede existir históricamente antes de la existencia del capital, de los bancos y del trabajo asalariado”.

ARDUA TAREA DE COMPRENDER SUS ALCANCES. Y ESTO TRAE COMO CONSECUENCIA QUE LAS VIEJAS POLÍTICAS DE AQUELLAS IZQUIERDAS DEBEN REFLEXIONAR SOBRE SUS PROPIAS EXPERIENCIAS, SU PASADO, Y AJUSTAR SUS TÁCTICAS EN FUNCIÓN DE TODO ELLO.

Se ha abierto un nuevo periodo histórico y hay que asumirlo. No se trata simplemente de una crisis económica. La guerra es la salida preferida por el capital mundializado que se nutre de los presupuestos armamentistas. Esto hace que vivamos en un mundo intolerable porque así lo construyeron los dueños del poder. La alternativa se ubica más allá de los límites del capital, pues la negación del sistema está en sus propias contradicciones internas. Y esta situación es insoluble, pues el sistema no puede mantener una relativa estabilidad sin afectarse a sí mismo. Como no puede haber solución económica, el problema es político y también militar por el guerrerismo de los países metropolitanos.

Insisto para evitar confusiones: no estoy diciendo que deben modificar su estrategia de luchar por un verdadero socialismo que no existió nunca ni existe en la realidad. De lo que se trata es de comprender y tomar conciencia que el capitalismo ha cambiado y eso no se puede ignorar. Repitiendo algo ya conocido: no es posible pensar en la “muerte natural” del capitalismo⁸. Hemos

⁸ Ver una discusión de este punto en Valerio Arcary . "O capitalismo pode conhecer uma morte natural?" revista Margem Esquerda, Boitempo Ed., Sao Paulo N° 3, abril de 2004. Y

sostenido que es necesario tomar conciencia, para organizarse y luchar, pero si esta es la conclusión, el proceso histórico se produce a la inversa: primero se lucha (se parte de la realidad cotidiana) luego eso lleva a la organización (sindical o política) y todo ello culmina con la toma de conciencia. Primero se es obrero o asalariado antes de tener conciencia de serlo, escribió Marx⁹. Por algo somos materialistas y no idealistas hegelianos. La alienación no se puede suprimir sino socialmente, en la medida que se pueda abolir la sociedad clasista. La revolución socialista es solamente una transición al socialismo, que por ahora sigue siendo un método de análisis y un programa de lucha contra la injusticia y la opresión burguesa, ya sea que ésta tenga el rótulo de democrática o de dictatorial. Y esto escapa a la comprensión del reformismo socialdemócrata y al nacionalismo por más revolucionario que se pretenda.

+++++++

Es fácil, en estos tiempos acumular datos o informaciones sobre la crisis en todos los niveles. Muy sucintamente vamos a sintetizar algunos datos significativos que hacen al planteo que venimos sosteniendo, para luego retomar la argumentación.

también Jean Marie Vincent, "El trotskismo en la historia " revista Viento Sur, Madrid, febrero de 2005; y Critique Communiste n° 172, Paris, primavera de 2004.

⁹ Carta de Marx a Brake (1875): "cada paso del movimiento real vale más que una docena de programas". Recordemos que en 1871 fue la Comuna de París y la Crítica al Programa de Gotha es de 1875.

El Consenso de Washington consolidó el neoliberalismo en América Latina en los años ochenta. La concentración y la mundialización del capital (imperialista) se unió a la mayor “dependencia“ de los estados latinoamericanos, que fueron eslabones débiles en la cadena del sistema mundial, limitando el papel de los Estados especialmente en la economía, y debilitando por consecuencia a las burguesías nacionales que en algunos lugares prácticamente desaparecieron, absorbidas por aquellas concentraciones y privatizaciones de bienes estatales, ya que, o fueron absorbidas por las multinacionales (las llamadas fusiones), o directamente no pudieron competir más. Esto motorizado por el imperialismo y el capital mundializado que apunta contra la intervención del Estado en la economía en todos los países, menos en las propias metrópolis imperialistas.

Hoy hay una situación cambiante pues la crisis del capital y las formas militaristas del imperialismo (especialmente de Estados Unidos y sus guerras que ellos llaman preventivas) hacen que el neoliberalismo se entremezcle con las doctrinas de seguridad nacional (aunque les pongan otro calificativo) y se manifiesten a nivel planetario. El terrorismo de Bush y las guerras y el militarismo de Estados Unidos son síntomas de enfermedad incurable, terminal. Y la respuesta no puede ser “otro terrorismo”. Se da el absurdo que las potencias metropolitanas llamen

subversivos a los irakíes, que han sido invadidos, torturados y masacrados concientemente.

Esta es una situación general no del todo controlable por las metrópolis imperialistas, y de allí que podemos hablar de una crisis de la civilización burguesa y capitalista. Estados Unidos tiene un presupuesto de guerra de más de 300 mil millones de dólares en el 2003 y de más de 400 mil millones en el 2004. Algunos economistas afirman que esa cifra en realidad debe aumentarse hasta 700 mil millones de dólares teniendo en cuenta las partidas encubiertas (como educación militar, alimentos o ropa). Al mismo tiempo es el país con el mayor déficit financiero y comercial, al punto que el déficit comercial mensual subió de 40 mil millones de dólares a 60 mil millones de dólares a comienzos de 2005.

En el presupuesto anual de Estados Unidos la partida para Defensa y Guerra ha subido a 430 mil millones de dólares, lo que es el doble de lo que era antes de la guerra de invasión en Irak. Los más grandes fabricantes de armas de ese país son la Lockheed Martin, la Boeing, y Northrop Grumman, beneficiarias privilegiadas. A lo que hay que agregar las grandes empresas del petróleo, la electricidad y otras más, que sin la guerra constante entrarían en crisis.

La mundialización del capital pasa a depender así cada vez más de que las guerras continúen, y al mismo tiempo nos muestra la otra cara del imperialismo, por cuanto en su país hegemónico a nivel mundial como son los Estados Unidos, su endeudamiento, su crisis financiera y comercial, se mantiene sobre la base de aplicar las recetas, que tanto ellos como los organismos internacionales (FMI, Banco Mundial y OMC), condenan si los países dependientes intentan aplicarlas (intervención del estado, aranceles proteccionistas, revisión de los negociados de las privatizaciones, ilegitimidad de la deuda pública, etc.).

La guerra es entonces una necesidad extrema para mantener el sistema, aparte de la presencia de China que es incontrolable; a pesar de la apertura a formas capitalistas en ese país. Así, China plantea “otro” capitalismo para pensar que este capitalismo que conocemos tiene los años contados. Por otra parte, la guerra ha sido siempre una necesidad del sistema capitalista histórico.

Estados Unidos tiene militares desparramados por todos los continentes. No se trata sólo de Irak o Afganistán o el Medio Oriente. En total suman más de 400.000 soldados y un ejemplo en América Latina es la existencia del Comando Sur (y ahora ampliado con el tratado Puebla-Panamá) y por otra parte Colombia es el país de América Latina que recibe más “ayuda” y por

consiguiente tiene instalados allí más soldados que en cualquier otro sitio. En realidad Colombia es el país n° 4 en orden de ayuda (esencialmente militar) de Estados Unidos en todo el mundo, detrás de su presencia en Israel, Irak y Egipto en ese orden.

De hecho en Bogotá está instalada la segunda embajada en importancia mundial de Estados Unidos (el primer puesto es para la de Irak) y sus escuelas de entrenamiento, que durante décadas estuvieron instaladas en Panamá, hoy están distribuidas en diversos países de América Latina y el Caribe (Puerto Rico, Guantánamo, Honduras, etc.)¹⁰.

EN RESUMEN, SI EL HAMBRE MATA 24.000 PERSONAS POR DIA Y 11 NIÑOS POR MINUTO, SEGÚN DIJO LULA EN UN FORO INTERNACIONAL CONTRA EL HAMBRE Y LA POBREZA, PODEMOS DECIR QUE EL SISTEMA DEL CAPITAL ES VERDADERAMENTE UN ARMA DE “DESTRUCCIÓN MASIVA” OPERANDO IMPUNEMENTE. ESTADOS UNIDOS Y LAS GRANDES POTENCIAS METROPOLITANAS SON HEGEMÓNICAS Y HACEN RECAER LA CRISIS EN LOS PAÍSES DEPENDIENTES. POR EJEMPLO, ESTADOS UNIDOS TIENE UNA DEUDA PÚBLICA QUE SUPERA LOS 7,4 BILLONES DE DÓLARES (NO CONFUNDIR: SON 7,4 MILLONES DE MILLONES), O SEA EL EQUIVALENTE AL 67 % DE SU PBI, ES DECIR UNOS 25.000 DÓLARES POR HABITANTE EN EL 2004.

Los tres grandes bloques, Estados Unidos, Unión Europea y Japón dependen del petróleo en una forma cada vez más aguda: Estados

¹⁰ Tokatlian, Juan G. "La proyección militar de Estados Unidos en la región". Le Monde Diplomatique, Buenos Aires, diciembre de 2004.

Unidos produce sólo el 9% del total mundial pero consume el 25 % de ese total; Europa importa el 80% del petróleo que necesita; y Japón compra el 100% de su consumo. Si los sumamos a los tres, tenemos como resultado que producen el 12 % del total mundial, pero consumen el 80% del mismo.

Por otra parte, la emergente China, con pretensiones de hegemonía, al introducir el capitalismo conviviendo con la economía estatizada, ha dado lugar a que el capital mundial se haya lanzado a conquistar semejante mercado, de 1300 millones de habitantes. Los industriales de San Pablo en una declaración dijeron, como cerrando los ojos para borrar una realidad que “China no es una economía de mercado, pues es una economía estatizada, con precios artificiales y muy bajos”. Pero las inversiones extranjeras en China equivalen ya al 46 % del PBI de ese país. Y al mismo tiempo las reservas chinas siguen creciendo y se elevan a 540 mil millones de dólares (para comparación, Argentina tiene reservas por alrededor de 20 mil millones), y la inversión extranjera sigue afluyendo; aunque es real y concreta la mediación y el condicionamiento del estado. Ya hay 100.000 empresas privadas que tienen unos 400.000 trabajadores. El yuan, realmente subvaluado, permite competir en el mercado mundial y China se ha hecho un inversor de capitales en varios países, pero en especial en Estados Unidos, comprando bonos del estado, lo que la hace más

temible para Wall Street. Y esos bonos del estado de Estados Unidos en las manos chinas son un elemento de presión que espanta a los capitalistas de todo el mundo imperialista. China es el gigante creciendo en el mercado mundial. En los últimos años el crecimiento de su PBI oscila desde el 8% al 10% anual y se mantiene.

En cierta manera, estrictamente económica y financiera, pasa con China como ha pasado antes con la OPEP, con los países árabes productores de petróleo de Medio Oriente: en la hipótesis que ellos se retiraran del mercado mundial, la crisis del capitalismo mundial sería un verdadero derrumbe, que encontraría en la guerra su salida natural. Y a nivel político (lo decimos como simple acotación) podría dar lugar a regímenes represivos de tipo nazi-fascista en donde la democracia burguesa sería hasta una molestia no admitida por el capital mundializado. De aquí que pensar en nuevas guerras como las de Irak, Afganistán, Bosnia o Yugoslavia, no es un delirio fuera de lugar. El capitalismo como sistema es un arma de destrucción masiva, en mucha mayor medida que cualquier otro sistema histórico. Pero cada vez más es militarmente un arma apuntando al globo terráqueo. En la actualidad las grandes potencias toman medidas en sus propios países típicas de regímenes dictatoriales y fascistas (a pesar de la pseudo democracia que pregonan), como el control de las comunicaciones

(teléfonos, faxes, celulares), restricciones a la circulación de personas, reforzamiento de los aparatos de represión interior, que ya no van dirigidos a Irak, Irán o Corea del Norte, o cualquier otro país sino que son limitaciones y represión que van dirigidos contra sus propios pueblos

+++++++

Y veamos más de cerca la crítica situación imperante en Estados Unidos, por ser el más poderoso poder imperialista, pero también podrá llegar a ser su talón de Aquiles. Estados Unidos se ha convertido en una fortaleza militar. Tiene en su país 60 bases militares importantes, 800 instalaciones menores, y en total 6000 bases militares. A su vez en el exterior tiene más de 700 bases militares en 130 países.

Esto produce una militarización de la economía y de la sociedad. Recordemos la incidencia del presupuesto militar en ese país, así como su déficit, que supera al de cualquier otro. La militarización de la economía va en aumento y se puede decir que Estados Unidos es un campamento militar en sí mismo. A su vez, podemos registrar que ese país tiene 8000 cabezas nucleares (bombas atómicas), suficientes para destruir al planeta varias veces. Pero esas cabezas nucleares ahora ya son obsoletas porque datan de la época de la guerra “fría” y ahora deben ser sustituidas. ¿A qué costo? ¿A cuánto debe aumentar el presupuesto militar de Estados

Unidos? ¿A cuánto irá a desembocar su déficit en una tendencia que lo hará incontrolable?¹¹.

Estados Unidos NECESITA estar en guerra, y ya tiene en el extranjero decenas y decenas de cárceles al estilo de Guantánamo o Abu Graib en Irak o en Honduras o en Egipto para hacer el trabajo “sucio” que en general abarca a mercenarios de diversos orígenes, a quienes les paga 4000 dólares por mes¹².

Y lo que está pasando en América Latina es una señal de advertencia del polvorín que está montado, de las carencias, de los triunfos y de las perspectivas a que nos enfrentamos. Para hablar de América Latina, no necesitamos llenarnos de cifras: la crisis social hoy está ante nuestros ojos. Pensemos un momento en los últimos tres o cuatro años y constatamos que la crisis social se

¹¹ En el presupuesto anual de Estados Unidos se incluyen en 2004-2005, una inversión de 430 mil millones de dólares para gasto exclusivamente militar, lo que es una sangría que el capitalismo esta dispuesto a invertir, en vez de hacerlo para educación, vivienda o salud, al solo efecto de subsistir acumulando beneficios, porque la producción armamentista de todo tipo genera plusvalía y el objetivo del capital es su reproducción misma. Por otra parte , el déficit comercial mensual subió en los primeros meses de 2005 de 40 mil millones de dólares a 60 mil millones . Estados Unidos gasta mas de lo que produce y al emitir bonos del Estado los gobiernos extranjeros como China han comprado 355 mil millones de dólares en bonos. Tendencialmente es una situación insostenible, y la salida que prepara el imperialismo es más guerra contra el "eje del mal" en primer lugar.

¹² La Blackwater USA paga 4000 dólares por mes a cada mercenario para vigilar pozos de petróleo en Irak. Los del ejército profesional (oficial) critican esta competencia. Los mercenarios son especialmente ex pinochetistas, ex segregacionistas sudafricanos, y son veteranos carne de cañón. Son usados por el Pentágono como ‘outsourcing’ (tercerización) de ‘servicios’. En la Guerra del Golfo, 1 de cada 50 soldados era mercenario; en Bosnia 1 de cada 10; actualmente son miles en Irak (bosnios, filipinos y norteamericanos). Los principales países de donde provienen los mercenarios actualmente (2005) son: USA, Gran Bretaña y Sudáfrica.

trasmuta en crisis política. Las masas de población (de cualquier forma que se califiquen: piqueteros, desocupados, trabajadores sindicalizados, etc., sean blancos o cholos o indios o de cualquier color) han volteado a varios presidentes en América Latina, como culminación de un descontento que no se expresa orgánicamente, pero sí masivamente: De la Rúa en Argentina en 2001, Sánchez de Losada y Mesa en Bolivia en 2003 y en 2005, Lucio Gutiérrez en Ecuador en 2005, los fracasos de las oposiciones derechistas y golpistas en Venezuela en abril de 2002 y luego en el 2003.

A lo cual hay que agregar regímenes intermedios que aun aplicando medidas que dicta el imperialismo, crean zozobra a nivel mundial como en Argentina, en Brasil y en Uruguay. No queremos con esto idealizar ninguna de estas situaciones, pero son objetivamente desestabilizantes de los planes imperialistas. No hay margen para que surjan nuevas burguesías nacionales, y la crisis, o si se quiere la entropía, o si se quiere el desorden, del sistema mundial capitalista está a la orden del día y la crisis de corrupción del PT de Brasil es un ejemplo.

En América Latina el 43 % de su población vive por debajo del nivel de pobreza (117 millones sobre 224 millones de menores de 20 años). América Latina transfirió entre 1997 y el 2000, la suma de 583 mil millones de dólares por la deuda, más 192 mil millones

por los intereses de la misma. A una cuestión se suma otra: en la década de los años 90 América Latina pasó de un gasto militar de 10 mil millones de dólares, a 28 mil millones por año. Y esto en función de la represión y en varios países complementados por la intervención directa de Estados Unidos. También para el imperialismo norteamericano, vender armas casi obsoletas a América Latina es parte de un negocio complementario.

Queremos destacar entonces que la burbuja en que vivimos tiene nuevas polaridades, nuevos hechos concretos de tecnificación y militaristas, pero también existen resistencias y experiencias que van haciendo que la historia no habrá pasado en vano. Para decirlo simplemente: HOY el capitalismo se siente acosado, aunque los pueblos que lo acosan todavía no saquen las conclusiones prácticas y organizativas necesarias.

La represión en América Latina es generalizada, y se traduce en crímenes concretos ya sea de campesinos que reclaman tierra, de manifestantes que reclaman reivindicaciones, o de manifestantes que marchan pacíficamente. El gatillo fácil está a la orden del día de las fuerzas militares, policiales y paramilitares.

Desde un punto de vista económico y social la polarización social es creciente. Marx la denominó “pauperización relativa” y ello es

así ya que cada vez es mayor la brecha entre ricos y pobres¹³. Veamos el ejemplo de Argentina: la diferencia entre ricos y pobres evolucionó de la siguiente manera: en 1974 la diferencia en el ingreso entre ricos y pobres era de 12 veces de diferencia, en 1980 la diferencia era de 14 veces, en 1990 la diferencia era de 24 veces (gobierno de Menem), en 2000 la diferencia era de 28 veces (gobierno de De la Rúa) y en 2003 era de 34 veces (gobierno de Duhalde)¹⁴.

A su vez registramos que en 1975, 7 de cada 10 argentinos estaba en la franja de ingresos medios, pero en 2004 solamente 2 de cada 10 estaba en dicha franja. La clase media queda aplastada entre los ricos muy ricos y los precaristas, desocupados e indigentes. Así no hay mercado que aguante, pues tradicionalmente las clases medias han sido esenciales en la ampliación de los mercados nacionales. Por otra parte es significativa la incidencia general del retroceso relativo de Argentina, cuando se constata un descenso sistemático de su aporte al PBI latinoamericano. En efecto si en 1900 Argentina aportaba el 50% del PBI latinoamericano, en el 2000 ese porcentaje cayó al 10%. Esto no quiere decir que se creció o se produjeron menos bienes, sino que en comparación al crecimiento general de América Latina, dentro del límites de su dependencia

¹³ No confundir lo que algunos (incluso marxistas) interpretan que Marx dijo pauperización "absoluta" cuando el texto es claro y habla de pauperización "relativa".

¹⁴ No tenemos datos para 2005 (gobierno de Kirchner).

(de la cual no es ajena Argentina) el país tuvo ese retroceso relativo. Y todavía hay economistas “serios” que siguen citando la conclusión absurda de von Hayek de que “la desocupación es un problema de suerte”.

+++++++

Los neoconservadores han aprovechado la desmovilización social preponderante durante gran parte de los años 80 y 90 para justificar poder, orden y represión. Sus métodos pueden ser sofisticados, el objetivo es conseguir por todos los medios (económicos, sociales, políticos, culturales) que nos mantengamos en el círculo vicioso del “no se puede”. Pero ahora las cosas han cambiado y buen ejemplo es la expulsión de varios presidentes latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Ecuador) a pesar de los esfuerzos de los Lula y los Kirchner.

Por otra parte tenemos las reuniones masivas del tipo del Foro de San Pablo, útiles sin duda para que gente de todo el planeta se encuentre, pero cuya consigna central nos deja en blanco: “otro mundo es posible”. Pero en lo principal ese “otro mundo” es un mundo nuevo del tipo de estado de bienestar dentro del sistema capitalista. Se contraponen esta alternativa al neoliberalismo. Y entendemos que neoliberalismo, democracia formal, dictadura, estado de bienestar o monetarismo, son siempre alternativas dentro del sistema. No obstante estamos de acuerdo que “otro mundo es

posible”, pero ese otro mundo es el camino de transición al socialismo y esencialmente es el anticapitalismo que debe ser aprovechado en cada circunstancia que nos lo permita el sistema que nos rige, que está en una crisis de civilización aguda, pues se manifiesta en todos los niveles (económico, social, político, cultural, etc.).

Y el camino al socialismo es la misma tarea que generar fuerzas para terminar con el sistema del capital. Y la rebelión social expresada o subyacente en el mundo, abona nuestro optimismo. Se trata en esencia de la tarea más importante y prioritaria para la supervivencia del planeta incluida la defensa del medio ambiente.

Y me quiero referir en pocas palabras a un autor al que respeto por sus trabajos, pero que entiendo se queda a mitad de camino. La crítica al poder imperialista es contundente, pero cuando se trata de pensar aquel “otro mundo”, nos dice, considerando el caso de Brasil, que se necesita una reforma radical del Estado (lo que es una generalidad) pero con el objetivo de “su refundación democrática”, lo que es otra generalidad más peligrosa. ¿Es que ha habido esa democracia en Brasil en algún momento que hay que refundarla? No hay ninguna diferenciación con la democracia burguesa y formal, pero no nos extraña pues todos sus análisis son consideraciones “dentro” del sistema capitalista. La confusión

surge más por lo que no dice: por ejemplo, en Brasil la izquierda fue el partido comunista hasta que apareció otra izquierda con el PT. Más aun, en ningún momento del libro hay una crítica al estalinismo, ni siquiera cuando habla de los años 30 y ni menciona los procesos de Moscú. ¿Es que entonces debemos abogar por otro frente popular, al viejo estilo estalinista? ¿En dónde van a encontrar hoy “burguesías progresistas” como postulan Kirchner o Lula?¹⁵ Ni siquiera Chávez, que usa el término socialista por un lado, deja de ser un buen político burgués por el otro. Es que después de las experiencias socialdemócratas en el mundo el término socialista, así, sin más, hoy no dice nada. Lo mismo que la palabra comunismo, que se asocia al estalinismo que dominó durante demasiadas décadas en las llamadas izquierdas, que es lo mismo que no precisar nada¹⁶.

La izquierda marxista y revolucionaria (que se basa esencialmente en el propio Marx y no en cualquiera de sus autoproclamados seguidores) debe entender que se ha abierto un periodo histórico en todos los planos y en el camino de construir un nuevo Internacionalismo, que enfrentando a la mundialización del capital, se plantee una valoración crítica y autocrítica de más de cien años de militancia. La crisis de civilización burguesa y capitalista,

¹⁵ Sin poder referirme a la crisis de descomposición del PT en julio de 2005, al escribir estas líneas.

¹⁶ Sader, Emir. La venganza de la historia, Clacso, Buenos Aires, 2004.

contradictoria y dialéctica, es tendencialmente irreversible pues esta dentro de la lógica del capital, lo que implica encontrar los cambios estructurales, pero también ideológico-políticos para enfrentar la degradación que impone el capitalismo para sobrevivir.

Salir de la crisis no es un problema solamente económico o tecnológico, sino esencialmente social. La acción concreta hoy está construyendo, o por mejor decir reconstruyendo, la necesidad de nuevas formas políticas del anticapitalismo, y volver a Marx es empezar del principio, asimilando las experiencias de dos siglos de éxitos y de fracasos. No se puede seguir repitiendo consignas que han sido o un fracaso o impotentes en el pasado. El capitalismo mundial atraviesa una nueva fase y el marxismo revolucionario debe enfrentar esa nueva fase con su propio aggiornamento.

Podríamos rescatar muchas referencias valiosas, como hemos hecho en otras oportunidades. Esta vez me permito transcribir dos citas de dos figuras que no son militantes partidarios. Bertolt Brecht citado por Benedetti dijo “es un crimen asaltar un banco, pero lo es más el fundarlo”. Y la segunda cita es de Günther Grass que escribió “como demócratas convencidos debemos oponernos soberanamente al poder del Capital, para el que el ser humano es sólo un material que se produce y consume”... “sólo cabe esperar

que estemos a la altura del peligro actual de ese nuevo totalitarismo que defiende la última ideología que queda en el mundo”.

Y la lucha contra el capital, no es una lucha más, es la lucha de fondo en la sociedad actual, llevada a la guerra, al exterminio y a la vejación de los seres humanos hasta sus últimas consecuencias. No se trata de reformar, corregir o transformar al capitalismo, se trata de abolirlo. América Latina es parte del mundo colonizado por el imperialismo a través de la mundialización del capital, que está en revuelta, en agitación, en la acción, aunque ésta sea limitada.

+++++++

La Historia es un campo más de la lucha de clases. Ésta se da en la historia y al escribir historia asumimos, concientemente o no, el conflicto social, el hecho mismo de la constante oposición entre Capital y Trabajo como base fundante. Esto significa tomar posición, colocarse en medio de las transformaciones que se dan en la sociedad. Queremos hacer otra historia, pero para eso necesitamos hacer otra sociedad. Hacer es al mismo tiempo, dialécticamente hablando, que deshacer. Y así nos ubicamos.

Pensar la sociedad futura sin salario y sin alienación, pero de otra forma que no es el capitalismo, no es pensar en volver al trabajo artesanal, tan explotador como cualquier otro “trabajo”, De allí que el planteo de Marx se ubica en la antípoda de este razonamiento

que tanta tinta ha hecho correr entre modernistas y románticos. Para Marx la actividad en todos los órdenes de la vida debe ser colectiva, como consecuencia de una actividad social combinada, pero sin capital ni capitalismo. Esa actividad social es lo que permitirá la abolición del trabajo como consecuencia de la abolición de la sociedad clasista capitalista. Y traer a colación esta reflexión está directamente conectada a la crisis mundial del capitalismo y al peligro de derivar a formas de funcionamiento directamente dictatoriales por no decir fascistas.

El capitalismo hoy está malherido, y el fracaso del ajuste neoliberal abre las fronteras a alternativas que dialécticamente son su contrario: la sociedad sin clases. Pero esto no se da sin luchar o por propia descomposición del sistema, sino comprendiendo el fenómeno en todos sus niveles de expresión porque las clases dominantes en ningún tipo de sociedad de la historia, se fueron por propia voluntad¹⁷. Por mi parte creo que sólo la movilización revolucionaria anticapitalista es la respuesta, y entonces las palabras socialismo o comunismo podrán recuperar su sentido original y no como ahora que han perdido todo sentido, cuando vemos a los socialistas como defensores del sistema (no hay más que ver el laborismo inglés y las decenas de gobiernos socialdemócratas, que ya ni siquiera son “reformistas”) y el

¹⁷ Ver Atoine Artous, op. cit.

comunismo, identificado generalmente por el estalinismo y sus traiciones que representan más cercanamente un posible “reformismo” tipo frentepopulista que se queda siempre dentro del sistema. Todo lo cual es negar en los hechos a Marx y tantos marxistas que en sus diversos matices discuten y hacen aportes para abolir al sistema.

La cuestión se polariza: ¿cómo hacerlo? ¿Al estilo socialdemócrata parlamentarista y burgués o al estilo soviético (pienso en la revolución de 1917 en Rusia) con la lucha armada? Y hoy podemos decir que hay que replantear el tema pues nos lo exige la crisis del capitalismo mundial y su acelerado armamentismo por un lado y el fracaso histórico de socialistas y comunistas por el otro. Las reformas que ambas corrientes han planteado han sido funcionales al capital, se llame imperialista o nacionalista. Se necesita otra combinación de política y participación.

Hoy están de moda los autores que proponen transformar al capitalismo “sin revolución”. Más aun, sin darse el objetivo del poder, como si el estado no existiese, y suplantando a las clases sociales por la “multitud” como hace Toni Negri por ejemplo. En verdad, hoy izquierda o derecha también han perdido significado y el fracaso mundial del neoliberalismo, después de haber despedazado al mundo, no está dando lugar a un sistemático y

renovador planteo anticapitalista; el trabajo, el salario y el enriquecimiento de muy pocos en detrimento de la humanidad siguen estando en la base del funcionamiento social. Para superar este déficit se necesita producción teórica, crítica y autocrítica, memoria y otro lenguaje y por supuesto cambiar las actitudes personales.

Voces diversas y de ámbitos a veces divergentes van coincidiendo en responsabilizar al sistema y asumir que no sólo basta con esperar su caída, sino que nos golpea la conciencia la necesidad de hacer, además de denunciar y señalar el estigma.

JEAN ZIEGLER SE REFIERE CRÍTICAMENTE A ESTE CAPITALISMO NEOLIBERAL Y LO CALIFICA DE “CAPITALISMO DE JUNGLA”, Y LA REALIDAD ES QUE EL CAPITALISMO FUE SIEMPRE “SALVAJE” LO MISMO QUE CUALQUIER SOCIEDAD DE CLASE, BASADA EN LA EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DE LOS DESPOSEÍDOS DE SIEMPRE (OBREROS, ASALARIADOS, DESOCUPADOS, O TRABAJADORES SOMETIDOS A CONDICIONES DE SERVIDUMBRE O ESCLAVITUD COMO AUN HOY PERSISTE EN EL MUNDO). Y DICE ZIEGLER “EL HAMBRE PERSISTENTE Y LA DESNUTRICIÓN CRÓNICA SON OBRA DEL SER HUMANO. SON DEBIDAS AL ORDEN ASESINO DEL MUNDO. QUIEN MUERE DE HAMBRE ES VÍCTIMA DE UN ASESINATO”¹⁸. ¿SERÁ NECESARIO DECIR ALGO MÁS CONTUNDENTE CONTRA EL CAPITALISMO RESPONSABLE DE TAL SITUACIÓN?

¹⁸ Ziegler, Jean. Los nuevos amos del mundo. Ed. Destino, Barcelona, 2002. Actualmente funcionario de la ONU y ex diputado suizo al Parlamento Europeo.

Y Gilles Perrault lo dice a su manera: "...manos de una trágica debilidad y por el momento desposeídas. Pero no por ello dejarán de unirse algún día. Y ese día la antorcha que portarán abrásará al mundo "¹⁹.

Y Jean-Marie Vincent hablando del capitalismo dice: "estaríamos tentados de decir que el capitalismo no ha roto nunca totalmente con los métodos de la acumulación primitiva" (originaria). Y después: "el capital y sus maquinarias sociales están en guerra permanente para intentar romper lo que se le resiste"²⁰. Esto plantea "una 'guerra social' capitalista, pero no contra socialdemócratas o estalinistas o post-estalinistas o nacionalistas, sino contra el Trabajo y los trabajadores. Y entonces la cultura entera tiende a ser contaminada". O sea, que el sistema es una totalidad, y para conjugarlo con las citas anteriores, el capitalismo es una totalidad asesina.

HOY NOS ABRUMAN CON DETERMINISMOS TECNOLÓGICOS, EN DONDE EL SER HUMANO ES SOLAMENTE UNA PIEZA NECESARIA MÁS, Y CADA VEZ EN MENOR CANTIDAD. LA MANIOBRA DEL SISTEMA ES

¹⁹ Perrault, Gilles. Livre noir du capitalisme (en castellano, Txalpartax, 2002) citado por Ziegler, op.cit.

²⁰ Vincent, Jean-Marie. "El trotskismo en la historia", op.cit.

CONSTRUIR UN PESIMISMO CULTURAL. EL “NO SE PUEDE” QUE LLEVA AL CONFORMISMO. Y FRENTE A ELLO NOS PLANTEAMOS LA REBELIÓN DE LOS OPRIMIDOS.

Pensado históricamente el sistema está herido de muerte, Y no hay nada más peligroso que una bestia herida. La llamada utopía de construir un mundo nuevo se ha convertido en una necesidad de supervivencia. La crisis de civilización burguesa anuncia nuevos desastres, con una máscara fascistoide que se va haciendo cada vez más perceptible y trabajar por ese futuro supuestamente utópico (pero muy real) se ha convertido en la imperiosa necesidad social de recuperar lo mejor del ser humano.

LA REALIDAD MUNDIAL Y LATINOAMERICANA NOS DA ALIENTO PORQUE, AUNQUE LENTAMENTE, EL DESGASTE DE LA ESPERANZA ESTÁ EN VÍAS DE SUPERACIÓN. DE TODA FORMA HOY EL MUNDO ESTÁ MÁS MADURO PARA UN AUTÉNTICO SOCIALISMO QUE, POR EJEMPLO, EN 1905 CUANDO SE CREÓ EL PRIMER SOVIET.

Rosario, julio de 2005

Análisis de concepciones de Maestros en Formación Inicial sobre el Patrimonio y su Enseñanza*

*JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ***

Marco teórico: *una hipótesis de progresión sobre la didáctica del patrimonio.*

Partimos en este estudio de una perspectiva del patrimonio basada en un carácter holístico, complejo y sistémico en el que se relacionan todos los elementos y tipos patrimoniales desde una visión integradora que le otorgue una significatividad social relevante para su tratamiento educativo (Cuenca, 2002). Con ello, se plantea la posibilidad de desarrollar propuestas didácticas desde consideraciones constructivistas que impliquen aprendizajes significativos para la consecución de finalidades sociocríticas a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005; Domínguez, 2003; Estepa, 2001).

** Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. Avda. de las Fuerzas Armadas s/n. 21007. Huelva, España; e-mail: jcuenca@uhu.es

A partir de esta visión, podemos considerar la existencia de diferentes niveles de desarrollo profesional en función del dominio, reflexión y complejización de los aspectos didácticos de la materia objeto de enseñanza, en este caso concreto sobre el patrimonio. De esta forma, dentro de la finalidad específica de esta investigación vamos a determinar el estadio de desarrollo profesional de los futuros docentes en relación con el conocimiento didáctico del contenido que manifiesta este colectivo. Para ello, desarrollamos una hipótesis de progresión general sobre la enseñanza del patrimonio, en base al estudio de los problemas profesionales de los profesores y en función de la posible o hipotética evolución que pueden tener sus concepciones y los obstáculos que se pueden encontrar durante el proceso de formación inicial (Porlán y Rivero, 1998).

Desarrollamos esta hipótesis de progresión como marco teórico de la investigación que aquí presentamos, de forma similar a los trabajos de Wamba (2001), Cuenca (2002) o Ruiz, Wamba y Jiménez (2004). Desde esta perspectiva, entendemos la hipótesis de progresión como el referente donde se manifiesta, por un lado, la visión de la que partimos

para desarrollar el análisis (explicitada en el denominado tercer nivel), así como su evolución, desde las concepciones más básicas respecto a la didáctica del patrimonio (en el primer nivel). Todo esta propuesta se sustenta en numerosas investigaciones teórico-prácticas en la línea del análisis del concepto de patrimonio y de su aplicación didáctica (Ballart, 1997; Prats, 1997; Fontal, 2003; Hernández, 2004).

Esta hipótesis de progresión caracteriza el conocimiento del profesorado mediante tres niveles de evolución, de tal manera que se puede partir de ella como instrumento de análisis de las concepciones de los docentes y de su propio conocimiento profesional, como referencia para la mejora de sus programas de formación inicial, así como para la determinación del conocimiento profesional deseable de los docentes.

Así, cada nivel de la hipótesis de progresión constituye una visión del patrimonio, sustentada por unas concepciones que se han desarrollado, en este caso por los futuros docentes, como fruto de sus experiencias personales y de su propia formación. En este estudio nos posicionamos como marco de referencia en la visión que definimos como tercer nivel,

estadio que consideramos deseable para el desarrollo de una didáctica del patrimonio significativo para su inclusión en los procesos de enseñanza/aprendizaje²¹.

El primer nivel de esta hipótesis de progresión se caracterizaría por el dominio de una consideración del patrimonio de carácter poco complejo, en función de una perspectiva marcada por la escasez de los elementos patrimoniales y por su grandiosidad o prestigio reconocido, donde las diferentes manifestaciones patrimoniales se contemplan desde visiones disciplinares sin interrelación entre ellas y sin incluir referentes patrimoniales de carácter etnológico o tecnológico, ya que no se considerarían como tales. A su vez no se entendería la necesidad o el interés educativo del patrimonio realizándose integraciones anecdóticas entre otros contenidos, considerados como los realmente relevantes en el plano sociocultural, a través de estrategias metodológicas tradicionales como clases magistrales, charlas-coloquios o el uso de materiales curriculares elaborados en este sentido. Así, se primaría el

²¹ La hipótesis de progresión se presenta totalmente contextualizada, justificada y desarrollada en la tesis doctoral *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Cuenca, 2002) <http://www.lib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>

estudio de contenidos de carácter conceptual y actitudinal, sin que aparezca de forma clara el establecimiento de interrelaciones entre ambos tipos. Con un carácter tradicional, la finalidad de la enseñanza de contenidos patrimoniales sería exclusivamente cultural, a través de la cual no se considera la necesidad de realizar intervenciones en la realidad que puedan conllevar a la conservación de nuestros referentes culturales.

El segundo nivel implicaría una mayor complejización en la concepción de patrimonio, atendiéndose fundamentalmente a criterios estéticos e históricos, lo que implica un mayor análisis de los referentes patrimoniales objetos de estudio y su interrelación con otros contenidos más abstractos de carácter sociocultural. A pesar de que se mantendría una visión disciplinar del patrimonio, sí serían ya considerados los elementos tecnológicos y etnológicos como constituyentes de un patrimonio conceptualmente más abierto y evolucionado. En este nivel, el patrimonio se integraría en la planificación educativa como fuente del conocimiento o recurso para trabajar otros contenidos históricamente relevantes, pudiéndose desarrollar para ello, visitas de

carácter primario o secundario y experiencias y simulaciones que ayuden a comprender dichos contenidos, atendiendo mucho más a procedimientos de análisis y en ocasiones a actitudes de conservación del patrimonio. Desde esta perspectiva, se tendería a buscar una finalidad práctica aunque se mantiene una tendencia bastante cultural, trabajando contenidos patrimoniales de forma que puedan ser útiles para la vida cotidiana y potenciando valores que reivindicquen la necesidad de conservar el patrimonio aunque no desde posturas comprometidas e intervencionistas.

El tercer y último nivel de la hipótesis de progresión, o nivel de referencia, permitiría concebir el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra sociedad y factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible la visión de los referentes patrimoniales desde posturas interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que perdería su sentido si eliminamos algunos de sus componentes. Para ello, es necesario una imbricación plena en los currícula educativos, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso sino

también como un objetivo propio del proceso educativo, valorándose así mismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es en este sentido que se podrían desarrollar unidades didácticas de índole constructivista que se caracterizaran por una enseñanza de corte social e investigativo, donde se incluyeran de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ello tendería a una finalidad crítica en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación el patrimonio como factor identitario y unificador intercultural es el determinante de este modelo didáctico.

Aspectos metodológicos: *determinación de la muestra, caracterización del sistema de categorías y del cuestionario.*

La muestra seleccionada para este análisis de concepciones de los maestros de Educación Primaria en formación inicial cuenta con 80 individuos, que constituye el 71'43 % de una población total de 112 alumnos, matriculados en la asignatura de *Ciencias Sociales* y

su Didáctica de la especialidad de Educación Primaria dentro de la Titulación de Maestro en la Universidad de Huelva.

El estudio sobre las concepciones que explicitan estos futuros docentes se ha llevado a cabo en función a un sistema de categorías (*concepto y tipología patrimonial, enseñanza/aprendizaje del patrimonio y metas de la enseñanza del patrimonio*), variables (*concepto de patrimonio, tipología patrimonial, integración en el currículum educativo, recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, contenidos de enseñanza, conservación del patrimonio y finalidades de su enseñanza*), indicadores y descriptores (cuadro 1), que permiten la caracterización y análisis de las diferentes unidades de información aportadas por la muestra a través del cuestionario.

El cuestionario consta de 18 preguntas, 13 abiertas y 5 cerradas²², dirigidas al estudio de las tres categorías definidas para esta investigación. El diseño de los cuestionarios cuenta con dos partes bien diferenciadas. Por un lado, las cinco primeras preguntas hacen referencia, evocando la memoria personal, a consideraciones sobre los aspectos formativos, tanto universitarios como preuniversitarios, que hasta el momento hayan tenido respecto a contenidos de carácter patrimonial. Por otro lado, las trece

²² Para su identificación, en adelante se indicarán las cuestiones cerradas con (C) y las abiertas con (A).

preguntas restantes atienden directamente a las cuestiones relacionadas con las concepciones que los docentes en formación inicial manifiestan sobre el patrimonio y sus aspectos didácticos.

Estas trece cuestiones pretenden obtener información sobre las tres categorías de análisis, en función a las diferentes variables que atienden a cada una de ellas, para la determinación de las concepciones manifestadas por los individuos que componen la muestra. Las preguntas 6, 7, 8, 9 y 18 analizan las concepciones relativas al conocimiento sobre el patrimonio, declarado por los maestros en formación inicial, y las preguntas de la 10 a la 17 se centran en las concepciones sobre el conocimiento referido a la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

A partir de los datos que nos proporcionan los cuestionarios vamos a analizar cada una de las variables a las que hemos hecho referencia, en función a los indicadores, también ya comentados. De esta forma, podemos aproximarnos a los aspectos que enmarcan nuestro objeto de estudio dentro del conocimiento didáctico del contenido declarado por estos profesores en formación inicial, obteniendo, al mismo tiempo, información sobre los obstáculos que encuentran para su propio desarrollo profesional, en relación con la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, bajo una perspectiva constructivista, significativa y holística (Estepa, Jiménez y Wamba,

2005), así como sobre algunas dificultades que presentan para ello los programas formativos del profesorado.

Hemos de ser conscientes de que la información obtenida a través de los cuestionarios es una declaración de intenciones de los profesores en formación inicial, ya que el estudio está centrado exclusivamente en sus concepciones teóricas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en relación con la didáctica del patrimonio, pero no partiendo de su práctica docente, debido al propio carácter formativo inicial de la muestra seleccionada como objeto de este estudio.

Análisis descriptivo de los datos.

- ***Cuestiones generales.***

Podemos comenzar caracterizando esta muestra desde una perspectiva general, en función a su población de origen, el sexo y la edad. Respecto a la población de origen de la muestra, la mayor parte pertenece a la provincia onubense (73'75 %), siendo la mayoría restante originaria de la Comunidad Andaluza salvo tres excepciones (cuadro 2). En relación con el sexo de los encuestados, el 26'25 % es masculino, lo que implica una gran mayoría (73'75 %) del sexo femenino en la muestra de análisis. Finalmente, la edad de los encuestados oscila en su totalidad entre los 19 y los 25 años, excepto un solo caso que cuenta con 32 años, aunque la gran

mayoría, 86'25 %, constituye una horquilla entre 19 y 22, siendo la edad de 20 años la más abundante de la muestra (cuadro 3).

| <i>POBLACIÓN DE ORIGEN</i> | | | | | |
|----------------------------|---------------|----------------|---------------|------------------|---------------|
| <i>Huelva</i> | 73'75 % | Capital | 52'50 % | Provincia | 21'25 % |
| Sevilla | 10'00 % | Capital | 8'75 % | Provincia | 1'25 % |
| Cádiz | 7'50 % | Capital | 1'25 % | Provincia | 6'25 % |
| Córdoba | 1'25 % | Capital | 1'25 % | Provincia | --- |
| Madrid | 1'25 % | Capital | 1'25 % | Provincia | --- |
| Murcia | 1'25 % | Capital | --- | Provincia | 1'25 % |
| Santiago de C. | 1'25 % | Capital | 1'25 % | Provincia | --- |
| TOTAL | 96'25% | Capital | 66'25% | Provincia | 30'00% |
| NS/NC | 3'75% | | | | |

Cuadro 2. Población de origen de la muestra.

El citado primer bloque de las cuestiones, en el que los futuros maestros valoran la relevancia que ha tenido para su formación la propia enseñanza obligatoria y universitaria, nos parece de gran importancia para la determinación de las concepciones que los estudiantes para profesor tienen en la actualidad. La investigación desarrollada por Conde, Gavaldá y Santisteban (2000) muestra como éstos valoran, por lo general, de forma negativa sus experiencias formativas durante la educación primaria y secundaria en todo lo relacionado con el ámbito social, especialmente las capacidades para emitir juicios, formar opiniones y desarrollar actitudes críticas. Por ello, estos autores consideran imprescindible partir de la reconstrucción de las ideas y vivencias de los maestros en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de manera que se promueva un equilibrio entre lo que se piensa y lo que se practica, entre sus experiencias, sus modelos

experimentados, sus finalidades educativas y sus concepciones sociales.

Cuadro 3. Edad y sexo de la muestra

| <i>EDAD</i> | | <i>SEXO</i> | |
|--------------|---------|--------------|---------|
| 19 | 18'75 % | Femenino | 73'75 % |
| 20 | 32'50 % | Masculino | 26'25 % |
| 21 | 17'50 % | <i>TOTAL</i> | 100'00% |
| 22 | 17'50 % | | |
| 23 | 3'75 % | | |
| 24 | 5'00 % | | |
| 25 | 3'75 % | | |
| 32 | 1'25 % | | |
| <i>TOTAL</i> | 100'00% | | |

En el caso concreto de nuestra investigación, los futuros maestros indican, a través de estas cinco primeras cuestiones, qué aspectos del patrimonio han trabajado durante su enseñanza obligatoria y universitaria, valorando así su repercusión en sus actuales conocimientos sobre estos aspectos y planteando, en ocasiones, algunas propuestas de mejora.

Así, durante la educación preuniversitaria obligatoria (pregunta 2) los encuestados indican que contaron con una enseñanza relativamente habitual en algunos casos, respecto a los aspectos patrimoniales, aunque no consideran apropiada la perspectiva didáctica desde la que se llevó a cabo. Prácticamente la totalidad de los individuos indicaron el predominio de una enseñanza marcada por el trabajo eminentemente de contenidos de carácter conceptual y de una metodología tradicional, incluyendo visitas esporádicas y

inconexas a museos o monumentos. A pesar de estas consideraciones, el 23'75 % indica que recibieron una formación más completa, aunque fundamentalmente de carácter tradicional, respecto al patrimonio. Sin embargo, la gran mayoría (65 %) informa de una enseñanza muy básica, poco relevante y escasamente imbricada en el curriculum oficial. Junto a ello, el 11'25 % considera que no han tenido ningún tipo de formación patrimonial, durante este periodo de la enseñanza.

Esta situación cambia de forma parcial cuando hablamos del trabajo desarrollado, dentro del ámbito patrimonial, en los programas universitarios (cuestiones 1 y 3), pudiéndose comprobar la prácticamente nula presencia de asignaturas donde se aborden aspectos patrimoniales con las que cuentan los maestros de Educación Primaria en formación inicial. Exclusivamente el 1'25 % de los encuestados declara haber recibido una formación más o menos relevante en este sentido, centrado en el ámbito de la cultura andaluza, y el 7'5 % informa sobre la realización de trabajos relacionados con algunas manifestaciones patrimoniales, aunque de forma anecdótica y poco integrada en los diseños curriculares. Es decir, el 91'25 % indica que no ha recibido ningún tipo de información sobre referentes patrimoniales durante sus estudios universitarios, aspecto que, de forma evidente, supondrá un importante obstáculo para el desarrollo apropiado de un

conocimiento didáctico del contenido de carácter patrimonial dentro del nivel que hemos considerado como deseable.

En la cuarta pregunta, donde se consulta sobre el interés de recibir formación específica respecto a la didáctica del patrimonio, es de destacar la homogeneidad de la muestra al ser la respuesta positiva en el 100 % de los casos. Sin embargo las reflexiones que realizan como justificación de estas contestaciones son ya mucho más variadas, entre las que podemos mencionar, por ser las más abundantes, la necesidad de potenciar este ámbito de trabajo para mejorar en su propia formación como docentes, así como las implicaciones que el desarrollo de una didáctica patrimonial tendría para el conocimiento del entorno en el que nos desenvolvemos habitualmente en nuestra sociedad, entre otros comentarios (cuadro 4).

| ¿Te parece interesante recibir formación sobre didáctica del patrimonio? | | | |
|---|--------|--|-------|
| ¿Por qué? (A) | | | |
| Mejorar la formación docente | 30'6 % | Formación como ciudadanos | 7'2 % |
| Conocimiento del entorno | 23'5 % | Valorar nuestras tradiciones | 5'1 % |
| Comprender aspectos sociohistóricos de nuestra cultura | 16'3 % | Capacitarnos para desenvolvernos en el entorno | 1'0 % |
| Conocer nuestro patrimonio | 16'3 % | | |

Cuadro 4. Valoración de la didáctica del patrimonio (cuestión 4).

Por otro lado, la quinta cuestión proporciona una información semejante a la anterior, aunque con algunas variaciones relevantes en las consideraciones que los encuestados manifiestan en las

respuestas que dan. Así, la gran mayoría de ellos (91'25 %) opinan que en los currículos educativos actuales no se le concede al patrimonio la dedicación que se debiera. Sin embargo, una minoría entiende que estos diseños desarrollan un tratamiento patrimonial adecuado a las necesidades sociales y educativas actuales, tal como se presenta en los decretos de enseñanza obligatoria. De esta manera, los primeros destacan la escasa consideración que el patrimonio tiene en las programaciones docentes, dejándose de lado ante otras áreas de conocimiento (matemáticas y lengua, fundamentalmente, junto a otros aspectos sociohistóricos considerados más relevantes) que tienen un reconocimiento y prestigio social significativamente mayor, así como una tradición académica mucho más arraigada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (cuadro 5.)

| ¿Crees que en los currículos educativos se le concede suficiente dedicación y el tratamiento adecuado a los referentes patrimoniales? ¿Por qué? (A) | | |
|--|--|--------|
| Desarrollo didáctico inadecuado (91'25 %) | Se consideran más importantes otras áreas educativas | 40'0 % |
| | No se le concede la importancia social y educativa que debería tener | 23'3 % |
| | Poca dedicación temporal en el currículo | 18'3 % |
| | Actividades complementarias y esporádicas | 6'7 % |
| | Poco desarrollado en objetivos y contenidos del currículum | 1'7 % |
| | Se obvian para trabajarse en niveles superiores | 1'7 % |
| | No se han planificado asignaturas específicas | 1'7 % |
| Desarrollo didáctico adecuado (8'75 %) | Aparece bien representado en los Decretos de enseñanza de Educación Primaria | 3'2 % |
| | Hay demasiados contenidos que trabajar y el patrimonio no es tan importante | 1'7 % |
| | A través de las salidas y excursiones que se programan | 1'7 % |

Cuadro 5. Tratamiento didáctico del patrimonio en el currículum oficial (cuestión5).

- **Conocimiento sobre el patrimonio.**

Dentro del bloque referido a las concepciones del profesorado sobre el conocimiento del patrimonio, en la sexta cuestión, en la que se pide una definición de patrimonio, dominan, al adscribir las respuestas dadas a un determinado indicador mediante los descriptores que hemos establecido previamente, las perspectivas relacionadas con características en base a la antigüedad y monumentalidad de los elementos patrimoniales, constituyendo el resto de perspectivas sólo el 23'5 % de las respuestas propuestas por la muestra. La octava cuestión, incluida como refuerzo y validación de la anterior mantiene unos resultados muy semejantes, como cabía esperar. Así, vuelve a predominar la perspectiva historicista, manteniéndose en segundo lugar la monumentalista, a pesar de que baja sensiblemente su representación en la muestra, con respecto al porcentaje presentado en la sexta cuestión (cuadro 6).

| ¿Qué entiendes por patrimonio cultural? (A) | | ¿Qué criterios has seguido para determinar lo que es patrimonial? (A) | |
|---|--------|---|--------|
| - Persp. fetichista. | 0'0 % | - Persp. fetichista. | 0'0 % |
| - Persp. excepcionalista. | 0'0 % | - Persp. excepcionalista. | 0'0 % |
| - Persp. monumentalista. | 30'5 % | - Persp. monumentalista. | 28'5 % |
| - Persp. estética. | 2'5 % | - Persp. estética. | 2'7 % |
| - Persp. histórica. | 46'0 % | - Persp. histórica. | 51'3 % |
| - Persp. simbólico-identitaria. | 21'0 % | - Persp. simbólico-identitaria. | 17'5 % |

Cuadro 6. Determinación del hecho patrimonial (cuestiones 6 y 8).

La séptima pregunta, referida a las diferentes tipologías del patrimonio consideradas, indica un predominio paralelo de los referentes de carácter histórico y artístico, dando lugar, en conjunto, al 65'6 % de las respuestas a esta cuestión, dejando así

poco margen de significatividad al resto de manifestaciones patrimoniales, siendo muy minoritarias los referentes de carácter etnológico y tecnológico, así como, especialmente, la visión holística del patrimonio (1'2 %) (cuadro7).

| Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural. (A) | | ¿Crees que existe relación entre patrimonio cultural y patrimonio natural? ¿Por qué? (A) | |
|--|--------|--|---------|
| - Patr. Natural. | 14'3 % | - Interdiscipliniedad. | 61'25 % |
| - Patr. Histórico. | 32'8 % | - Discipliniedad. | 36'25 % |
| - Patr. Artístico. | 32'8 % | - NS/NC. | 2'50 % |
| - Patr. Etnológico. | 9'7 % | | |
| - Patr. Tecnológico. | 9'2 % | - Patr. Natural como elemento constituyente del Patr. Cultural | 21'25 % |
| - Patr. Holístico-Cultural. | 1'2 % | | |

Cuadro 7. Caracterización tipológica del patrimonio (cuestiones 7 y 9).

Parece interesante comentar cómo del total de elementos patrimoniales onubenses propuestos por los encuestados a través de esta pregunta, el mayor índice de referencias están relacionados con el *fenómeno colombino* (Monasterio de La Rábida, Monumento a la Fe descubridora, Puerto de Palos de la Frontera...), con un 30 % de representatividad, seguido a gran distancia por las *fortificaciones* de este ámbito provincial, diferentes *iglesias y conventos*, entre otros, factores que proporcionan información destacable sobre el conocimiento que estos maestros tienen en relación con los elementos patrimoniales de Huelva y los referentes culturales de mayor relevancia para ellos (cuadro 8).

| |
|--|
| Indica cinco elementos de la provincia de Huelva que identificarías con patrimonio cultural. (A) |
|--|

| | | | |
|---|--------|--------------------------------|-------|
| Elementos colombinos | 30'0 % | Gruta de las Maravillas | 5'4 % |
| Castillos y fortalezas | 12'5 % | Parque Nacional de Doñana | 4'3 % |
| Iglesias y conventos | 9'4 % | Juan Ramón Jiménez | 3'4 % |
| Monumentos arquitectónicos y escultóricos | 8'8 % | Minas de Riotinto | 2'3 % |
| Restos arqueológicos | 6'5 % | Museos | 2'3 % |
| Romerías y fiestas | 6'3 % | Otros | 8'8 % |

Cuadro 8. Determinación de elementos patrimoniales onubenses significativos (cuestión 7).

En la novena pregunta se intenta comprobar el grado de interdisciplinariedad o disciplinariedad contemplado por los futuros maestros de Educación Primaria en relación con la consideración del patrimonio natural como componente del que hemos denominado patrimonio cultural desde una visión holística. Así, la gran mayoría (61'25 %) entiende que el patrimonio cultural y el natural se encuentran fuertemente vinculados, aunque sólo el 21'25 %, entiende esta relación como la integración de los referentes de carácter natural como un componente del patrimonio cultural (cuadro 7).

La decimoctava cuestión puede actuar cómo síntesis de este bloque de preguntas del cuestionario, relacionado con el conocimiento sobre la materia, a través de la cual comprobamos de nuevo el predominio de las manifestaciones históricas y artísticas, que constituyen el 69'6 % de las respuestas. Sin embargo, en esta ocasión, al incluir en la pregunta referencias al patrimonio universal digno de ser protegido a toda costa, las respuestas se decantan por perspectivas de carácter monumentalista,

manifestándose en este sentido el 91 % de la muestra (cuadro 9). Así, dentro de los elementos patrimoniales considerados mayoritariamente en esta pregunta podemos destacar, en función al número de referencias que reciben, *la Alhambra, el Parque Nacional de Doñana, la Muralla China o la Selva del Amazonas* entre otras muchas de un total de 69 variantes (cuadro 10).

| | | | |
|---|--------|----------------------|--------|
| <i>Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica muy brevemente porqué. (A)</i> | | | |
| - Persp. fetichista. | 0'0 % | - Patr. Natural. | 22'6 % |
| - Persp. excepcionalista. | 1'8 % | - Patr. Histórico. | 35'0 % |
| - Persp. monumentalista. | 91'0 % | - Patr. Artístico. | 34'6 % |
| - Persp. estética. | 0'0 % | - Patr. Etnológico. | 1'8 % |
| - Persp. histórica. | 5'4 % | - Patr. Tecnológico. | 4'2 % |
| - Persp. simbólico-identitaria. | 1'8 % | - Patr. Cultural. | 1'8 % |

Cuadro 9. Determinación y tipología del hecho patrimonial (cuestión 18).

| | | | |
|---|---------|----------------------|---------|
| <i>Indica cinco elementos del patrimonio universal que consideres como imprescindibles para protegerlos ante la eventualidad de un desastre natural o humano y explica muy brevemente porqué. (A)</i> | | | |
| Alhambra de Granada | 13'00 % | Torre de Pisa | 4'76 % |
| Parque Nacional de Doñana | 10'15 % | Coliseo Romano | 3'17 % |
| Muralla China | 7'30 % | Torre Eiffel | 2'50 % |
| Selva del Amazonas | 6'66 % | Giralda de Sevilla | 2'50 % |
| Mezquita de Córdoba | 6'35 % | La Rábida (Huelva) | 2'50 % |
| Pirámides de Egipto | 6'00 % | Otros | 35'11 % |

Cuadro 10. Elementos patrimoniales de carácter universal (cuestión 18).

- *Conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.*

La décima cuestión interroga sobre el conocimiento que estos futuros maestros tienen sobre los diferentes contenidos de enseñanza (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en relación con el patrimonio. Así, comprobamos cómo la gran mayoría de la muestra se centra en el desarrollo de informaciones, datos y hechos relacionados con el patrimonio, así como en la potenciación de su respeto, conservación y valoración, es decir, eminentemente contenidos de carácter conceptual y actitudinal, ambos en porcentajes de representatividad muy similares (45 % y 42 %, respectivamente). Los contenidos procedimentales y la visión desde una perspectiva integrada de los tres tipos de contenidos en el desarrollo de los procesos de enseñanza, se encuentra muy alejada de la significatividad que la muestra manifiesta en los dos casos anteriores (cuadro 11). Respecto a los procedimientos que se proponen existen habitualmente errores al plantear como tales conceptos, actitudes e incluso propuestas de actividades o recursos (visitas, diapositivas, vídeos...)

| Indica contenidos sociales que pueden trabajarse en la enseñanza a partir de elementos patrimoniales. (A) | |
|--|--------|
| - Conceptuales. | 45'0 % |
| - Procedimentales. | 9'2 % |
| - Actitudinales. | 42'0 % |
| - Integración. | 3'8 % |

Cuadro 11. Contenidos de carácter patrimonial (cuestión 10).

Por otro lado, la undécima cuestión, referente a las aportaciones que puede hacer al patrimonio para la mejora de enseñanza de

las Ciencias Sociales, indica una mayor proporción de individuos que entienden los elementos patrimoniales como una manera de facilitar el conocimiento de los aspectos más cercanos a los alumnos y de comprender los acontecimientos que suceden o han sucedido en su entorno. De forma muy pareja a esta opinión también predomina en la muestra la visión del patrimonio como un factor de gran relevancia a la hora de conocer los contenidos históricos, aunque esto podría estar relacionado también con aquellos encuestados, que constituyen una parte significativa de la muestra, que entienden la importancia del patrimonio no sólo desde el punto de vista histórico, destacando las aportaciones que puede hacer para facilitar los aprendizajes de todas las Ciencias Sociales en general. Hay que destacar la alta proporción de individuos de la muestra (12'5 %) que no contestan a esta pregunta, lo que puede indicarnos los problemas que los maestros en formación inicial encuentran a la hora de valorar la relevancia y significatividad de la didáctica del patrimonio dentro de las Ciencias Sociales (cuadro 12).

| <i>¿Qué puede aportar el patrimonio para la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales? (A)</i> | |
|--|---------|
| Conocimiento del entorno más cercano | 22'30 % |
| Comprensión de los acontecimientos históricos | 20'00 % |

| | |
|--|---------|
| Comprensión de las Ciencias Sociales | 12'50 % |
| Recursos para la enseñanza | 8'00 % |
| Favorece la motivación para el aprendizaje | 8'00 % |
| Conocimiento de los elementos patrimoniales | 6'70 % |
| Conocimiento y respeto hacia las diferentes culturas | 5'50 % |
| Conocimientos geográficos | 2'25 % |
| Aportación de nuevos conocimientos | 2'25 % |
| NS/NC | 12'50 % |

Cuadro 12. Valor del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales (cuestión 11).

La pregunta duodécima cuenta con una mayoría (56'5 %) que considera la mejor forma de integrar el patrimonio en la enseñanza reglada a través de la realización de excursiones a diferentes elementos patrimoniales distribuidas a lo largo de todo el curso, siendo poco significativas las respuestas que se dan a los demás items propuestos, como podemos ver en el siguiente cuadro (cuadro 13). Esa misma tendencia se observa en la pregunta decimotercera, relacionada con las actividades que se pueden proponer para trabajar los referentes patrimoniales, ya que la mayor parte de las respuestas se centran en los items 3 (visita a un museo o centro de interpretación) y 6 (visita a un yacimiento arqueológico), constituyendo la suma de ambos el 50'6 % de la totalidad de las respuestas dadas. En porcentajes muy próximos podemos citar también la realización de juegos de simulación y el diseño de talleres de trabajo de carácter patrimonial. Los demás items muestran representaciones porcentuales muy alejadas a los comentados (cuadro 14). No deja de ser relevante en la cuestión duodécima que los de carácter investigativo, que hemos

considerado como indicadores de un mayor desarrollo profesional y deseables (4 y 6) tengan unos porcentajes muy similares a los indicativos de un estadio menos evolucionado (3y 7)

| ¿Cómo integrarías los contenidos patrimoniales en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural para la Enseñanza Primaria? (C) | | |
|---|--|--------|
| 1 | - A través de excursiones a elementos patrimoniales. | 56'5 % |
| 2 | - Analizando un elemento patrimonial para extraer información. | 11'7 % |
| 3 | - Como ilustración de otros contenidos sociales. | 7'0 % |
| 4 | - Incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes de carácter patrimonial en los programas. | 7'8 % |
| 5 | - No es necesaria la integración del patrimonio en los diseños educativos. | 0'0 % |
| 6 | - Planificando objetivos, contenidos y criterios de evaluación de carácter patrimonial. | 7'0 % |
| 7 | - Diseñando actividades de carácter complementario. | 10'0 % |

Cuadro 13. Propuestas de integración del patrimonio en la enseñanza (cuestión 12).

| Cuáles de las siguientes actividades te parecen más interesantes para la enseñanza del patrimonio? (C) | | |
|---|--|--------|
| 1 | - Charla por parte de un especialista. | 2'7 % |
| 2 | - Explicación del profesor. | 1'4 % |
| 3 | - Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio. | 24'6 % |
| 4 | - Análisis y comentario de diapositivas. | 5'5 % |
| 5 | - Juegos de simulación y de toma de decisiones. | 21'0 % |
| 6 | - Visita a un yacimiento arqueológico. | 26'0 % |
| 7 | - Taller de trabajo para desarrollar procedimientos patrimoniales. | 17'0 % |
| 8 | - Visualización de un vídeo didáctico. | 1'8 % |

Cuadro 14. Propuestas de actividades de carácter patrimonial (cuestión 13).

En el caso de la pregunta decimocuarta, el 59'4 % de las respuestas otorgan la máxima puntuación en la línea de organizar las actividades de carácter patrimonial como eje entorno al cual diseñar las unidades didácticas para su desarrollo en el aula (item 1). Los otros dos items que se proponían cuentan con porcentajes muy alejados del primero (cuadro 15).

| ¿Cómo organizarías las actividades anteriormente indicadas? (C) | | |
|--|---|--------|
| 1 | - Como eje entorno al que desarrollar unidades didácticas en el aula. | 59'4 % |
| 2 | - Como complemento a las exposiciones y al libro de texto. | 28'6 % |
| 3 | - Cómo actividades esporádicas. | 12'0 % |

Cuadro 15. Propuestas de organización de las actividades de carácter patrimonial (cuestión 14).

La decimoquinta cuestión, referida a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, recibe respuestas muy variadas sin que haya un predominio claro de ninguna de ellas. Así, son los items 2 (capacitar para el desenvolvimiento en el medio natural, social y cultural) y 1 (facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países) los más representados, con un 18'9 % y 18'1 % respectivamente, seguidos de los items 3 (sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos) y 10 (conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades), encontrándose también muy cercano el 4 (favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura e historia y la de otras sociedades). El resto cuenta con un porcentaje de representación mucho más bajo, especialmente los items 5 (encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial) y 9 (interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas de las comunidades), cada uno de ellos con un porcentaje del 0'9 % (cuadro 16).

| ¿Para qué te parece interesante enseñar contenidos patrimoniales? (C) | | |
|--|---|--------|
| 1 | - Facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países. | 18'1 % |

| | | |
|----|---|--------|
| 2 | - Capacitar para desenvolverse en el medio. | 18'9 % |
| 3 | - Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos. | 17'7 % |
| 4 | - Favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades. | 15'2 % |
| 5 | - Encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial. | 0'9 % |
| 6 | - Facilitar el conocimiento del desarrollo y evolución del medio. | 3'7 % |
| 7 | - Capacitar para interpretar e intervenir en los conflictos sociales actuales. | 5'3 % |
| 8 | - Como instrumento relevante dentro de la cultura del ocio. | 1'6 % |
| 9 | - Interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas. | 0'9 % |
| 10 | - Conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades. | 17'7 % |

Cuadro 16. Consideraciones sobre las finalidades del patrimonio en la enseñanza (cuestión 15).

La pregunta decimosexta cuenta con una amplia mayoría (70'7 %) que entendiendo la necesidad de proteger y conservar nuestro patrimonio no plantea intervenciones activas y participativas con este fin, manteniéndose más como algo teórico y deseable que como una actitud comprometida con la conservación de los referentes patrimoniales, aunque no existe ningún caso en el que no se considere la necesidad de articular actuaciones en este sentido. Las escasas propuestas de carácter intervencionista y activas que se exponen suelen estar dirigidas en el sentido de realizar tareas de conservación de espacios naturales e históricos ya sea individualmente o participando en asociaciones de voluntarios, concienciando a determinadas entidades, administraciones y a la sociedad en general o difundiendo las manifestaciones culturales. En esta misma línea, con respecto a la cuestión decimoséptima, existen dos tendencias mayoritarias parejas. Por un lado la

consideración de que son las instituciones públicas y privadas las que deben implicarse en la conservación de nuestro patrimonio cultural (37'6 %) y por otro los que consideran que esta responsabilidad ha de caer en los ciudadanos (33'3 %), aunque hay que tener también en cuenta un amplio grupo que entiende que la solución a los problemas conservacionistas ha de recaer en los ciudadanos y en las instituciones públicas, dejando a un lado a la empresa privada. Lo que sí parece evidente es que, en la gran mayoría de los casos, la muestra se decanta por la necesaria implicación social de la ciudadanía en la toma de medidas de carácter conservacionista (cuadro 17).

| | | | |
|---|--------|---|--------|
| ¿Por qué crees que es necesario actuar para conservar nuestro patrimonio? Explica algún ejemplo en el que podrías colaborar en la mejora del patrimonio. (A) | | <i>La conservación del patrimonio es una obligación de:</i> (C) | |
| | | - Instituciones públicas. | 0'7 % |
| | | - Instituciones privadas. | 0'0 % |
| - No es necesario actuar. | 0'0 % | - Los ciudadanos. | 33'3 % |
| - Participación pasiva. | 70'7 % | - Instituciones públicas y privadas. | 37'6 % |
| - Intervención activa. | 29'3 % | - Ciudadanos e instituciones públicas. | 28'4 % |

Cuadro 17. Implicaciones para la conservación del patrimonio (cuestiones 16 y 17).

Análisis de los datos por categorías y variables

Teniendo en cuenta todos estos aspectos referenciados en el anterior apartado, que configuran el primer nivel de análisis de los cuestionarios,

podemos extraer otras informaciones, de segundo orden y carácter más complejo, respecto a las concepciones sobre el patrimonio y su enseñanza y aprendizaje por parte de los maestros en formación inicial, a través de los cuales obtenemos datos porcentuales, esta vez estableciendo relaciones con cada una de las variables analíticas, en función a los indicadores ya propuestos para facilitar su estudio. Todo ello nos permite aproximarnos al conocimiento didáctico del contenido dominante sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio por parte de la muestra de estudio seleccionada.

- ***Categoría I: Concepto y tipología patrimonial.***

Como ya hemos visto anteriormente, para aproximarnos al conocimiento que los maestros en formación inicial tienen respecto a esta categoría, relacionada con los aspectos propiamente epistemológicos sobre el hecho patrimonial, contamos con dos variables analíticas: *concepto de patrimonio* y *tipología patrimonial* (cuadro 18).

| CATEGORÍA CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL | | |
|--|--|------|
| Variable | Indicador | % |
| Concepto de patrimonio. | Perspectiva histórica. | 58'8 |
| | Perspectiva monumentalista. | 21'2 |
| | Perspectiva simbólico-identitaria. | 20'0 |
| Tipología patrimonial. | Patrimonio histórico-artístico y natural. | 92'5 |
| | Patr. Histórico-artístico/natural, etnológico y/o tecnológico. | 5'0 |
| | Patrimonio holístico-cultural. | 2'5 |

Cuadro 18. Concepciones de la muestra respecto a la categoría I.

En relación con la primera variable, la gran mayoría de las respuestas (58'8 %) ponen de manifiesto una concepción del hecho patrimonial caracterizada exclusivamente por una visión histórica

del patrimonio, en base a la antigüedad de los elementos que lo componen, sin que en ningún caso se plantee desde una perspectiva estética o artística. Muy similar es el porcentaje de individuos que parten de una visión de corte monumentalista y simbólico-identitaria en relación con la determinación de los referentes patrimoniales, obviándose también por completo las perspectivas basadas en componentes fetichistas y excepcionalistas.

Por otro lado, respecto a la variable de *tipología patrimonial*, la inmensa mayoría de los individuos no llega a considerar la totalidad y variabilidad de los referentes patrimoniales, centrándose así, de forma habitual en las manifestaciones de carácter histórico-artístico y natural (92'5 %), siendo mucho más problemática, y por ello de menor representatividad en la muestra, la consideración de manifestaciones de filiación etnológica y tecnológica. Hay que destacar la escasa presencia de una visión integral y holística del patrimonio, considerada exclusivamente por el 2'5 % de la muestra.

A partir de esta clasificación tipológica en relación a las diferentes manifestaciones patrimoniales, podemos elaborar una distribución respecto al total de la muestra, a través de la cual es posible ver el predominio de una visión histórico-artística, ya que el 98'75 % y el 96'25 % de los encuestados indicaron, respectivamente,

componentes patrimoniales históricos y artísticos, seguidos por el patrimonio natural, con el 76'25 %. Mucha menos incidencia, como ya hemos comentado, han tenido los referentes etnológicos y tecnológicos, habiéndose considerado los primeros por el 32'5 % de los individuos y los segundos, exclusivamente, por el 28'75 %. Sin embargo, a pesar del predominio de las manifestaciones de índole histórico, hay que mencionar la escasa presencia que han tenido las manifestaciones patrimoniales de carácter documental, que, incluidas dentro del patrimonio histórico, sólo han sido expresamente consideradas por el 2'5 % de la muestra.

Estos datos indican que si la mayoría de la muestra tiene una visión de carácter histórico, básicamente en función a la antigüedad de los elementos patrimoniales, donde hay una considerable parte de ella que participa de una visión identitaria, encontramos graves problemas respecto a la variable *tipología del patrimonio*, en la que es excepcional la concepción integral y predomina de forma abrumadora los referentes histórico-artísticos. Ello indica la necesidad de trabajar en la línea de potenciar la concienciación respecto a otros referentes patrimoniales, como primer paso para poder alcanzar el nivel deseable de conceptualización del patrimonio como la integración, desde una perspectiva holístico-cultural, de todos los elementos que configuran el hecho patrimonial.

Por otro lado, parece interesante comentar la prácticamente nula presencia de criterios estéticos a la hora de determinar el hecho patrimonial, excepto en un caso, en el que junto a la consideración histórica incluye también la estética y monumental. La escasa presencia de los componentes estéticos parece contraponerse con el predominio de la visión histórico-artística de las manifestaciones patrimoniales, debiendo estar relacionada esta situación con la escasa formación y reflexión conceptual sobre el hecho patrimonial que reflejan las concepciones de estos maestros en formación inicial.

En este mismo sentido encontramos una gran cantidad de reminiscencias de carácter monumental según muestran gran parte de las respuestas proporcionadas por los individuos que hemos identificado con perspectivas historicistas e incluso simbólico-identitarias, ya que de ellos el 74'5 % y el 50 %, respectivamente, siguen manteniendo una importante componente monumental en la determinación de los referentes patrimoniales. Sin embargo, no se muestra ningún caso en el que predominen consideraciones fetichistas o excepcionalistas, lo que supone un relativo desarrollo respecto a la concepción del patrimonio.

| CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIAL | |
|---|---------|
| 1 ^{er} nivel de desarrollo profesional | 76'25 % |

Con todo ello, podemos determinar que la mayor parte de la muestra se situaría en el primer nivel de desarrollo profesional dentro de la hipótesis de progresión que presentamos inicialmente (76'25 %), a gran distancia de los porcentajes de los otros dos niveles (cuadro 19). Tanto en los individuos que constituyen el grupo del primer nivel como en el del segundo predomina una escasa formación patrimonial previa, que puede justificar parcialmente este hecho, dándose algunos casos en los que se indica expresamente que no se han planteado nunca qué es el patrimonio, su valor social o las diferentes manifestaciones de patrimonio que pueden existir. A pesar de ello, encontramos un caso que indicaba una formación universitaria previa más óptima en este sentido. Sin embargo, parece que la formación que ha recibido este sujeto se decanta más por una fundamentación patrimonial de carácter histórico que por referentes socializadores, integrales y de mayor complejidad conceptual, dando lugar, finalmente a una formación inapropiada con respecto a la visión que en este trabajo consideramos como patrimonio, desde una concepción sistémica y holística.

| | |
|------------------------------------|---------|
| 2º nivel de desarrollo profesional | 18'75 % |
| 3º nivel de desarrollo profesional | 5'00 % |

Cuadro 19. Niveles de desarrollo profesional respecto a la categoría I.

La experiencia realizada por Llobet (2000), llega a unas consideraciones muy semejantes a las expuestas en los párrafos precedentes, respecto a los escasos conocimientos que tienen los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona en relación con la Historia del Arte y especialmente con el arte contemporáneo, a pesar de que muchos de ellos hayan cursado alguna asignatura de esta disciplina. Con todo ello, Llobet llega a la conclusión de que esta situación se debe, en gran parte, a una formación artística en la que prima, fundamentalmente, una enseñanza caracterizada por métodos transmisivos y memorísticos, con una gran cantidad de contenidos que no llegan a asimilar y obviando los temas de arte contemporáneo debido a la falta de tiempo para terminar la asignatura. Esto conduce a que los estudiantes para profesor tengan una visión muy parcial del arte, con importantes problemas para su interpretación sociocultural y con actitudes negativas hacia los movimientos estilísticos contemporáneos, aspectos que, desde nuestra perspectiva, tienen una importante repercusión para el desarrollo profesional de los docentes, en relación con la imbricación del patrimonio en los procesos de enseñanza/aprendizaje del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

- **Categoría II: Enseñanza y aprendizaje del patrimonio.**

Las tres variables analíticas implicadas en esta categoría (*recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio, integración en los procesos educativos y contenidos de enseñanza*) están directamente relacionadas con el conocimiento que los docentes en formación inicial muestran sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (cuadro 20).

| CATEGORÍA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO | | |
|--|---|------|
| Variable | Indicador | % |
| Integración en el currículum educativo. | Integración anecdótica. | 60'0 |
| | Fuente de análisis sociohistórico-natural. | 23'8 |
| | Imbricación plena en los currícula. | 16'2 |
| Recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio. | Visitas, experiencias, talleres y simulaciones. | 93'8 |
| | Unidades didácticas integradoras. | 3'8 |
| | Clases magistrales, charlas y materiales específicos. | 2'4 |
| Contenidos. | Conceptual/actitudinal. | 80'0 |
| | Integración de contenidos. | 13'8 |
| | Conceptuales/procedimentales/actitudinales. | 2'4 |
| | NS/NC | 3'8 |

Cuadro 20. Concepciones de la muestra respecto a la categoría II.

Así, en la primera de estas variables (*integración en el currículum educativo*) se mantiene fundamentalmente una concepción de la didáctica del patrimonio en la que domina una integración anecdótica en los procesos de enseñanza-aprendizaje (60 %), como mero complemento de explicaciones o a través de salidas esporádicas sin una programación clara, aunque no exista ningún caso en el que no se valore la necesidad de trabajar estos aspectos.

En menor grado de representatividad dentro de la muestra podemos observar la integración de los referentes patrimoniales como fuentes de información del ámbito siconatural, siendo aún menos relevante la concepción de una integración significativa, en base a su inclusión en las programaciones docentes tanto en objetivos como en contenidos y criterios de evaluación.

En el caso de la variable *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio*, el 93'8 % de los casos toman una postura participativa, de corte constructivista, en los procesos didácticos, centrada predominantemente en la planificación de visitas y el diseño de talleres y juegos de simulación en los que los alumnos han de tomar actitudes emprendedoras. Sólo dos casos toman posturas didácticas muy pobres, donde se plantean básicamente el desarrollo de actividades centradas en las explicaciones del profesor a través de clases magistrales. También tiene un índice de representatividad muy bajo, semejante a lo comentado anteriormente, el desarrollo de una visión del patrimonio plenamente integrada en los procesos educativos, mediante el diseño de unidades didácticas innovadoras y sistémicas, caracterizadas por la planificación de estrategias metodológicas investigativas y socialmente significativas.

En lo que respecta a la variable *contenidos de enseñanza*, destaca la tendencia a considerar los contenidos de carácter conceptual, que aportan datos e informaciones sobre conocimientos sociohistóricos, encontrándose tal tendencia relacionada con la presencia de contenidos actitudinales (80 %), en función a problemas de conservación y protección de los elementos patrimoniales, sin un desarrollo parejo de contenidos procedimentales. Por otro lado, es minoritaria la presencia de propuestas de actividades que desarrollen, junto a conceptos y actitudes, estos procedimientos relacionados con las propias estrategias y procesos de investigación sociohistóricos, de forma que partan de referentes y fuentes de información patrimoniales, no dándose así una integración clara entre estos contenidos y los conceptuales y actitudinales.

Sin embargo la integración de los tres tipos de contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de carácter mucho más complejo, tiene cierta significatividad, en función al grado de representatividad que se desprende de la muestra (13'8 %). Junto a ello, es de destacar cómo en el 3'8 % de los casos no se responde a las cuestiones relacionadas con esta variable, lo que puede indicarnos, junto a los datos anteriormente comentados, los problemas que plantea la determinación y propuesta de los diferentes contenidos patrimoniales para su enseñanza en el caso de estos maestros en formación inicial.

El estudio de las tres variables correspondientes a esta categoría nos han indicado una situación preocupante respecto a las concepciones que los maestros en formación inicial muestran sobre este ámbito, pues a pesar de que en lo referente a *recursos y estrategias para la enseñanza del patrimonio* la gran mayoría se encontraría en el segundo nivel de desarrollo, las variables de *integración en los procesos educativos* y, especialmente, *contenidos de enseñanza* muestran eminentemente un predominio del primer nivel (cuadro 21).

| ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO | |
|---|---------|
| 1 ^{er} nivel de desarrollo profesional | 51'25 % |
| 2 ^o nivel de desarrollo profesional | 46'25 % |
| 3 ^{er} nivel de desarrollo profesional | 2'50 % |

Cuadro 21. Niveles de desarrollo profesional respecto a la categoría II.

LA MAYORÍA DE LOS PROBLEMAS EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO PARTEN DE LA PRIMERA Y TERCERA VARIABLE. LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR EL CUESTIONARIO INDICA QUE EXISTEN IMPORTANTES DIFICULTADES PARA EL TRATAMIENTO PROCEDIMENTAL Y POR SUPUESTO INTEGRADO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA RELACIONADOS CON EL PATRIMONIO, MUY PROBABLEMENTE DEBIDO AL DESCONOCIMIENTO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN PROPIOS DE CADA UNA DE LAS DISCIPLINAS QUE TIENEN COMO OBJETO DE ESTUDIO EL PATRIMONIO, CUYA PRESENCIA ES MUY REDUCIDA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA, ASÍ COMO EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN GENERAL.

Esta dificultad de determinación de los contenidos sociohistóricos y, específicamente, de los procedimentales, es un hecho comprobado en diversas investigaciones entre las que podemos citar el trabajo de Pagès (1993), en el que detecta una confusión habitual entre hechos y conceptos, una sacralización de los contenidos factuales y una desatención de los procedimientos de estudio y de aproximación al campo social. En la misma línea, González y Fuentes (1995) reflejan un panorama preocupante respecto a este tema, al destacar las carencias que los alumnos de Magisterio manifiestan en cuanto al dominio de los contenidos específicos, especialmente de carácter procedimental, a la nula formación en el ámbito epistemológico y a la ausencia de reflexión acerca de las finalidades de la enseñanza de contenidos históricos y su relación con la selección de dichos contenidos educativos.

Podemos citar también la experiencia que realizamos (Travé y Cuenca, 1998) para la formación inicial de maestros, en la que evidenciábamos las dificultades que estos alumnos mostraban para el desarrollo de contenidos procedimentales a causa del escaso conocimiento que tenían sobre la Historia, apareciendo obstáculos muy semejantes a los descritos por Pozo (1985). Así, el 78 % de los alumnos cometió importantes errores para la realización de un friso cronológico, no siendo capaz de situar correctamente los diferentes hechos históricos propuestos. Concretamente, ante una

propuesta de trabajo referente al patrimonio histórico, valoraron de forma unánime el interés de su empleo como recurso educativo, para acercarnos al conocimiento de las sociedades pasadas, aunque mayoritariamente (64 %) la relacionaban de forma exclusiva con el trabajo de contenidos conceptuales, olvidando en gran parte el desarrollo de los componentes actitudinales y procedimentales.

Por otro lado, aunque no tan drásticas como en el caso anterior, también encontramos importantes dificultades respecto a la consideración con la que debe aparecer el patrimonio en los diseños didácticos, habiendo una mayoría de casos que mantienen la idea de que los referentes patrimoniales son un buen recurso para la enseñanza de las ciencias sociales, siendo suficiente con un tratamiento anecdótico para ello, como apoyo y refuerzo de otros contenidos relevantes, o en el mejor de los casos puede entenderse como una fuente desde la que partir, para el desarrollo de procedimientos de obtención de información, aunque sin una planificación que conlleve una imbricación plena del patrimonio en las programaciones educativas. Esta situación, evidentemente, constituye un importante obstáculo para el desarrollo de una didáctica del patrimonio como la que estamos defendiendo en este trabajo, suponiendo así una lacra para el propio desarrollo profesional de los docentes.

Sin embargo, sí parecen mucho más evolucionadas las respuestas relacionadas con la segunda variable, planteándose estrategias didácticas que conllevan a una enseñanza más activa y participativa, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Este hecho se relaciona con los propios programas de formación de los docentes, que hacen gran incidencia en aspectos metodológicos y en el desarrollo y experimentación de renovadas estrategias de enseñanza, aunque sin trabajar de forma apropiada los contenidos que pueden desarrollarse mediante dichas propuestas metodológicas.

Es por ello que no podemos dejar de relacionar la escasa formación previa de carácter patrimonial, expuesta anteriormente, con los problemas que se presentan en esta categoría, en la que, como ya se ha comentado, parece especialmente deficiente la determinación de contenidos relacionados con el patrimonio que pueden ser objeto de enseñanza, centrándose de forma habitual en aspectos referentes a conocimientos generales de hechos históricos relevantes o a la caracterización de monumentos histórico-artísticos. En este sentido es también de destacar las grandes dificultades que muestran a la hora de determinar los procedimientos de carácter patrimonial confundiendo con el diseño de actividades como salidas, proyección de diapositivas o debates, entre otras.

- **Categoría III: Metas de la enseñanza del patrimonio.**

Esta categoría, también relacionada, al igual que la anterior, con el conocimiento de los docentes en formación inicial sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, se ha definido en función a dos variables: *conservación del patrimonio* y *finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio* (cuadro 22).

| CATEGORÍA METAS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO | | |
|--|-----------------------|------|
| Variable | Indicador | % |
| Conservación del patrimonio | Participación pasiva. | 85'0 |
| | Intervención activa. | 15'0 |
| Finalidad de la E/A del patrimonio. | Finalidad crítica. | 55'0 |
| | Finalidad práctica. | 32'5 |
| | Finalidad cultural. | 12'5 |

Cuadro 22. Concepciones de la muestra respecto a la categoría III.

Es interesante destacar cómo en la primera de estas variables (*conservación del patrimonio*) no existe ningún caso en el que no se considere la necesidad de articular medidas que conlleven a la protección y conservación de nuestro patrimonio cultural. La inmensa mayoría de la muestra se define por la importancia de conservar estos elementos patrimoniales (85 %), aunque no se plantean medidas concretas a través de las cuales pueda apoyarse y potenciarse tal conservación desde posturas activas y comprometidas. Sólo un 15 % de la muestra delimita actuaciones en este sentido, coincidiendo, en este caso, con la mayoría de los

individuos que indicaron una formación universitaria previa más o menos completa en materia patrimonial.

Por último, la variable séptima (*finalidad de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio*) cuenta con una mayoría que considera el interés del desarrollo de una didáctica del patrimonio desde perspectivas críticas (55 %), de forma que se posibilite el conocimiento, interpretación y comprensión de los rasgos culturales e identitarios de las sociedades, capacitándose a los alumnos para intervenir de forma activa y consciente en los conflictos sociales actuales. Igual que sucedía en la variable anterior, estas características están relacionadas con la mayoría de los individuos que recibieron una formación previa, obligatoria o universitaria, de carácter patrimonial en mayor o menor grado. Es relevante también la representatividad con que cuenta, dentro de la muestra, la finalidad de corte práctica, es decir, los encuestados que ven en la enseñanza del patrimonio una posibilidad de aproximarnos a problemas relacionados con la vida cotidiana, sin desarrollar, como sucede en el caso anterior, posturas críticas y socialmente comprometidas. Mucha menor proporción de significatividad tienen los individuos que manifestaron una finalidad de carácter cultural, donde se propicia una enseñanza que pretende el aprendizaje de conocimientos históricos, sociales y culturales sin otra implicación práctica o crítica.

Esta tercera categoría tiene en general un estado de desarrollo mucho más aproximado al nivel deseable que las anteriores (cuadro 23). Esta situación puede venir causada por la propia tendencia social, en determinados niveles culturales, de carácter conservacionista, que palia en cierta manera, la deficiente información recibida sobre las manifestaciones patrimoniales durante los estudios universitarios. Este hecho se constata al comprobar como, tras esa concepción conservacionista, en la gran mayoría de los casos no se profundiza en los problemas que implica la protección del patrimonio, ni en posibles reflexiones y propuestas que puedan ayudar a solventarlos.

Sin embargo, el estudio que realizó Pagès (1996) sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a partir de unas cuestiones muy semejantes a las que hemos planteado en nuestra investigación, llega a unas conclusiones que difieren en gran parte de los resultados que nosotros hemos obtenido. Las concepciones de los maestros en formación inicial que este autor analiza indican tendencias hacia una enseñanza que valora como fundamentales los aspectos culturales, intelectuales-cognitivos y de aplicación personal y social del conocimiento, que desde nuestra perspectiva situaríamos en el primer o segundo nivel de desarrollo profesional, frente,

como hemos visto, a una mayoría que parte de visiones críticas de la enseñanza en nuestro estudio.

| METAS DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO | |
|---|---------|
| 1 ^{er} nivel de desarrollo profesional | 10'00 % |
| 2 ^o nivel de desarrollo profesional | 31'25 % |
| 3 ^{er} nivel de desarrollo profesional | 58'75 % |

Cuadro 23. Niveles de desarrollo profesional respecto a la categoría III.

Probablemente, esta diferencia pueda explicarse por los propios programas actuales de formación del profesorado que tienden, en la muestra que hemos investigado, a la consideración, al menos en teoría, de una enseñanza más allá de la acumulación de conocimientos, procurando fomentar finalidades críticas de la enseñanza, aunque aparentemente en muchos casos esto no conlleva el trabajo con propuestas concretas en esta línea que aclaren a los docentes en formación inicial cómo desarrollar estas finalidades y cual es el sentido de ellas.

Resultados del análisis de concepciones de los maestros de educación primaria en formación inicial.

Tras los datos obtenidos mediante el análisis expuesto durante los apartados anteriores, en función a las variables y categorías de estudio, podemos llegar a una consideraciones generales sobre las concepciones de los maestros de Educación Primaria en formación inicial respecto al patrimonio y su enseñanza-aprendizaje.

ASÍ, HEMOS CONSTATADO UNA MAYORÍA DEL SEGUNDO ESTADIO DE DESARROLLO PROFESIONAL (56'25 %). SIN EMBARGO, EL ALTO PORCENTAJE (42'5 %) QUE ENCONTRAMOS EN EL PRIMER NIVEL ES INDICATIVO DE LOS PROBLEMAS QUE ESTE COLECTIVO ENCUENTRA PARA UN DESARROLLO PROFESIONAL QUE CONLLEVE LA PLANIFICACIÓN DE UNA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN EL LÍNEA QUE AQUÍ DEFENDEMOS, SIENDO ANECDÓTICA LA PRESENCIA, CON UN SOLO CASO, QUE SE ENCONTRARÍA DENTRO DEL NIVEL QUE HEMOS CONSIDERADO COMO DESEABLE EN LA EVOLUCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO.

Concretamente, este caso manifiesta la necesidad de partir de una concepción del patrimonio desde una perspectiva holística y de carácter simbólico-identitario, considerando la necesidad de integrar plenamente el patrimonio en los diseños curriculares, a partir de una visión compleja, dinámica e investigativa de la enseñanza, procurando desarrollar actitudes comprometidas con la conservación del patrimonio, aunque, sin embargo, explicita una tendencia más relacionada con finalidades de la enseñanza de carácter práctico que crítico. A pesar de todo ello, en la gran mayoría de los casos, encontramos la mayor dificultad en la determinación de los contenidos patrimoniales objeto de enseñanza, estableciendo conceptos relacionados con hechos históricos, sin una directa implicación patrimonial, actitudes referidas a la valoración y respeto por la diversidad cultural y por el propio patrimonio de las diferentes civilizaciones, pero no considerando procedimientos propios de los análisis patrimoniales,

salvo el habitual error de indicar simplemente, como contenido procedimental, la realización de una visita a un elemento patrimonial.

En la situación contraria, dentro de todos los individuos que hemos considerado integrados en el primer nivel de desarrollo, encontramos cinco casos que, en las tres categorías, se incluyen dentro de ese estado básico de evolución. Todos ellos parten de una concepción del patrimonio de carácter monumentalista, aunque algunos indicaron también el criterio de antigüedad, determinando como patrimonio, básicamente, los elementos relevantes histórico-artísticos y naturales, salvo dos sujetos en los que uno indicó también elementos de filiación etnológica y el otro de carácter tecnológico, por lo que en ningún momento se llegó a contemplar el hecho patrimonial desde una perspectiva mínimamente compleja. De la misma manera, no entendían la necesidad de llevar a cabo una integración educativa de los referentes patrimoniales, partiendo siempre de consideraciones anecdóticas, salvo en un caso, que lo concebía como una fuente del conocimiento desde la que partir para la enseñanza de contenidos sociales. De la misma manera, no fueron capaces, en ningún momento, de determinar algún tipo de contenido procedimental de implicación patrimonial, limitándose a establecer conceptos generales de carácter sociohistórico y actitudes conservacionistas hacia el patrimonio,

sin propuestas concretas, mientras consideraban la relevancia de una finalidad cultural sobre la práctica o la crítica. Pese a todo ello, es en lo referente a los recursos y estrategias de implicación patrimonial donde la mayoría de estos sujetos muestran un mayor desarrollo, entendiendo procesos más participativos por parte de maestros y alumnos para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos socioculturales que pueden abarcarse a través del tratamiento patrimonial.

En todos estos casos, coincide una clara mención en los cuestionarios sobre la inexistencia de cualquier tipo de formación previa universitaria dentro del ámbito patrimonial, factor que puede haber desencadenado, en parte al menos, este estado básico de desarrollo profesional.

Ya hemos comentado, en cada una de las categorías, cuáles consideramos que son los problemas para que exista tan alto número de individuos en el primer nivel de desarrollo. Podemos resumir estos condicionantes en la ya citada dificultad que encuentra la gran mayoría de la muestra para determinar los contenidos de filiación patrimonial relevantes para su enseñanza. Sin embargo, junto a esta situación, no es menos problemática la escasa consideración que reciben las manifestaciones patrimoniales de carácter etnológico, tecnológico y, sobre todo documental, éste

último como componente del ámbito histórico. Este hecho impide la consideración del patrimonio bajo la perspectiva compleja, sistémica y holística que defendemos, a lo que hay que unir las dificultades que presenta su concepción simbólico-identitaria, muy posiblemente de la mano de la falta de una formación, apropiada, para alcanzar este nivel de reflexión sobre el hecho patrimonial.

Obstáculos para un desarrollo profesional deseable.

A partir de los resultados del estudio aquí presentado hemos podido detectar una serie de obstáculos para la consecución de un desarrollo profesional deseable de los docentes, siempre en la línea de nuestra visión de la didáctica del patrimonio que hemos explicitado en el marco teórico de este trabajo. Por otro lado, la investigación que se ha desarrollado a lo largo de este estudio de concepciones del profesorado en formación inicial conlleva, en principio, dos condicionantes claros: en primer lugar es un estudio sobre conocimiento declarativo, ya que se parte de sus concepciones y, en segundo lugar, se encuentra alejado del conocimiento práctico, por las propias características de la muestra.

ESTO PUEDE COMPROBARSE EN EL CASO DE LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN, YA QUE AUNQUE LOS ESTUDIANTES PARA PROFESOR, EN SU MAYORÍA, EXPLICITAN TEÓRICAMENTE REFERENTES DE CARÁCTER CRÍTICO, DIVERSAS INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DEMUESTRAN LA

HEGEMONÍA DE TENDENCIAS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA, COMO PONE DE MANIFIESTO POR EJEMPLO ALONSO (1998) EN EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE DURANTE LA ETAPA DE E.G.B. ALGO MUY SIMILAR HEMOS COMPROBADO EN NUESTRO ESTUDIO, AL PEDIR UNA MUESTRA DE INTENCIONALIDAD DE LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO, DONDE, COMO HEMOS DICHO, EL POSICIONAMIENTO ES DE ÍNDOLE CRÍTICO, PERO AL SOLICITÁRSELES SEGUIDAMENTE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EN ESTA LÍNEA, EL RESULTADO ES MUY DIFERENTE, DANDO LUGAR A TENDENCIAS DE CARÁCTER CULTURAL. ESTA SITUACIÓN PROPORCIONA CIERTAS CONTRADICCIONES QUE TAMBIÉN PUEDAN ESTAR PROVOCADAS POR UNA FALTA DE PRECISIÓN EN EL INSTRUMENTO DE ANÁLISIS EMPLEADO Y QUE PODRÍA SUBSANARSE A TRAVÉS DE FUTUROS ESTUDIOS DE CARÁCTER MÁS CUALITATIVO EN RELACIÓN CON ESTE ASPECTO CONCRETO.

Sin embargo, los datos que hemos obtenido nos parecen de gran interés, ya que podemos analizar las características del conocimiento didáctico del contenido dominante en el profesorado en formación inicial y en qué estadio de la hipótesis de progresión que hemos elaborado se encuentra. Todo ello se articula como punto partida para abordar los programas de formación del profesorado desde un conocimiento cercano y real a las concepciones de los futuros docentes dentro del ámbito temático concreto de nuestro estudio, lo que nos permite partir de las mismas para facilitar la construcción del conocimiento profesional deseable.

A través de todo el estudio presentado podemos comprobar cómo los principales obstáculos que localizamos con respecto a las concepciones del profesorado en formación inicial parten fundamentalmente de los problemas que suscitan los programas de formación del profesorado.

En este sentido, Pagès (1997) expone lo que él considera algunos de los principales problemas que presentan los planes de formación de los maestros de educación Primaria, destacando aspectos como el fuerte carácter psicopedagógico que en general cuenta la titulación o la propia concepción de un maestro generalista que ha de dominar todas las áreas y asignaturas de la Educación Primaria (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Literatura, Educación Artística...). Todo esto conlleva actualmente un curriculum de formación inicial de los maestros caracterizado por una sobrecarga de conocimientos teóricos y una insuficiente relación entre el saber académico-científico y el saber profesional, dejando también a un lado los conocimientos propios de las materias objeto de enseñanza.

A pesar de todo lo visto, coincidimos con González y Fuentes (1995) en que los alumnos en formación inicial no son conscientes de sus deficiencias formativas, especialmente en los aspectos relacionados con la naturaleza del conocimiento de las Ciencias

Sociales y del enfoque desde el que se abordan los contenidos para su enseñanza, aspecto que atañe a lo que hemos visto en el primer factor del análisis estadístico. Es común que los alumnos de magisterio demanden más conocimientos sobre experiencias que permitan aprender cómo realizar tareas docentes relacionadas con planificar, gestionar e impartir las clases, que curiosamente, según hemos visto en nuestro estudio, es sobre lo que menos problemas se plantea, como también ha demostrado en su estudio Fuentes (1998), dejando en un segundo plano la relevancia del dominio de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza-aprendizaje.

HEMOS COMPROBADO LA MUY ESCASA O INCLUSO NULA FORMACIÓN UNIVERSITARIA QUE, CON RESPECTO AL PATRIMONIO, DESARROLLAN LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE LAS UNIVERSIDADES, LO QUE, EVIDENTEMENTE IMPIDE EL CONOCIMIENTO Y REFLEXIÓN SOBRE LOS ASPECTOS TRATADOS DIRECTAMENTE RELACIONADOS CON EL PATRIMONIO, COMO INDICA ORTEGA (2002) PARA EL CASO DEL ARTE, AUNQUE NO SUCEDE LO MISMO CON REFERENTES DIDÁCTICOS DE CARÁCTER GENERAL. DE TAL MANERA SE HACE NECESARIO MODIFICAR DE FORMA DRÁSTICA LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE LOS DOCENTES, CON LA INTENCIÓN DE CORREGIR ESTOS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS QUE IMPIDEN UN DESARROLLO DE SU LABOR PROFESIONAL (COPELAND, 1999) SIEMPRE EN LA LÍNEA QUE NOSOTROS HEMOS CONSIDERAMOS DESEABLE.

Es evidente que las situaciones expuestas suponen importantes y habitualmente insalvables obstáculos para que los futuros docentes

puedan alcanzar el nivel de desarrollo profesional que consideramos deseable en relación con la enseñanza aprendizaje del patrimonio. Este hecho, según hemos visto, se produce fundamentalmente a causa del bajo estado de reflexión sobre el hecho patrimonial respecto a su conceptualización y tipificación, al tiempo que no se conocen suficientemente o no se consideran relevantes los contenidos de carácter patrimonial que han de ser objeto de enseñanza en las diferentes etapas educativas que constituyen, en general, la enseñanza obligatoria.

Bibliografía

ALONSO, A.M. (1998) *EL PROFESORADO ASTURIANO ANTE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE*. OVIEDO, UNIVERSIDAD DE OVIEDO.

BALLART, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel, Barcelona.

CONDE, C., GAVALDÀ, A. Y SANTISTEBAN, A. (2000) ORÍGENES DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL. EN J. PAGÉS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (EDS.) *MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES*. HUELVA, UNIVERSIDAD DE HUELVA. 383-400.

COPELAND, T. (1999) PAST EXPERIENCE: A VIEW FROM TEACHER EDUCATION. IN J. BEAVIS & A HUNT (ED) *COMMUNICATING ARCHAEOLOGY*. OXFORD, OXBOW BOOKS. 79-86.

CUENCA, J.M.(2002) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan, Proquest - Universidad de Michigan.

<http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>

- CUENCA, J.M. (2003) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2. 37-45.
- DOMÍNGUEZ, C. (2003) El patrimonio y la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1. 127-149.
- ESTEPA, J. (2001) El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30. 93-105.
- ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005) Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la escuela*, 56.
- FONTAL, O. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Oviedo, Trea.
- FUENTES, E.J. (1998) *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo, Diputación Provincial de Lugo.
- GONZÁLEZ, M. Y FUENTES, E.J. (1995) FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: IMPLICACIONES DESDE LA DETECCIÓN DE NECESIDADES. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 5. 129-139.
- HERNÁNDEZ, F.X. (2002) SOCIEDAD, PATRIMONIO Y ENSEÑANZA. ESTRATEGIAS PARA EL SIGLO XXI. EN I. GONZÁLEZ (DIR): *LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA, ELEMENTOS DEL MEDIO*. MADRID, MEC. 245-277.
- LLOBET, C. (2000) LOS CONOCIMIENTOS DE HISTORIA DEL ARTE DE LOS ALUMNOS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO. EN J. PAGÉS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (EDS.) *MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES*. HUELVA, UNIVERSIDAD DE HUELVA. 413-424.
- ORTEGA, N.I. (2002) La didáctica de la historia del arte. Una propuesta para formar maestros. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31. 111-117.
- PAGÈS, J. (1993) PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 62-63. 121-151.
- PAGÈS, J. (1996) Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son? ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28. 103-114.

- PAGÈS, J. (1997) LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: REFLEXIONES SOBRE LAS LUCES Y LAS SOMBRAS DE LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO. *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 31. 89-98.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla, Díada.
- POZO, J.I. (1985) *EL NIÑO Y LA HISTORIA*. MADRID, M.E.C.
- PRATS, LL. (1997) *Antropología y patrimonio*. Ariel, Barcelona.
- RUIZ, R., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2004) La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En P. Díaz y otros (coords.): *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea*. Bilbao, Universidad del País Vasco. 435-439.
- TRAVÉ, G. y CUENCA, J.M. (1998) Aportaciones de la Didáctica de la Historia a la formación inicial del profesorado. Metodología y actividades: en busca de Shaltish (al-Andalus). En C. Armengol, M. Feixas y A. Pérez (coords.) *Actas de las I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Barcelona, Praxis. 109-110.
- WAMBA, A. (2001) *Modelos didácticos personales y obstáculos para el desarrollo profesional: estudios de caso con profesores de Ciencias Experimentales en Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

*A 30 años del Golpe de Estado:
HISTORIA ORAL y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
La reconstrucción del imaginario social del “VILLAZO”⁽²³⁾
a través de la Historia oral experiencia pedagógica en la
escuela.*

José Hugo Goicoechea ⁽²⁴⁾

INTRODUCCIÓN

Más allá del encontrado debate surgido entorno al polémico asueto nacional del día “24 de marzo”, esta medida resulta, a mi entender, una muestra representativa de la expresa vocación política del actual gobierno, de reconstruir nuestra mirada histórica de la realidad reciente, y de abordar nuestra identidad como “Pueblo/Nación”. El restablecimiento de los cimientos de nuestra “nacionalidad”, en torno a no barrer debajo de la alfombra, los más cercanos y violentos fenómenos históricos. Se nos presenta definidamente una política de reconstrucción de nuestro pasado inmediato, de la “memoria colectiva” de nuestra sociedad, apuntando a un posible reencuentro de ideologías, posturas y experiencias encontradas. Contexto inicialmente favorable, a

²³ Movimiento obrero, toma de fábricas, democratización sindical (Marzo 1974) y represión sangrienta en Villa Constitución (Marzo 1975)

²⁴ Profesor de Historia de la Escuela Enseñanza Media N° 234. Empalme V. Constitución. Coordinador del proyecto “Transformando los Actos Escolares”(2000/2001/2002) y Prof. de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales; Taller de Docencia II del Trayecto de la Práctica de la carrera de Prof. de Historia y de Metodología de la Investigación Social del Instituto Superior de Profesorado N° 3 de Villa Constitución, Prov. de Santa Fe.

reedificar un formato identitario colectivo, común, de carácter nacional, perdido en las etapas neoliberales en Argentina, pero no sin conflictividades encendidas. Esto nos pone, a los docentes de Historia y Ciencias Sociales, en nuevas condiciones ideológico-políticas de contexto, sobre poder seguir pensando el “sentido” y la “importancia” de la enseñanza de la Historia” en las escuelas, nuevos objetivos, nuevas metodologías de trabajo en el aula, en nuevas proyecciones futuras. En este sentido, hago un reconocimiento a docentes que trabajamos estos conflictivos temas, sosteniendo un productivo y prolongado trabajo de conciencia política, en contextos políticos sociales adversos, aún bajo la incipiente democracia. Las secuelas terroríficas de la dictadura militar en la Argentina, fueron suficientes para generalizar prácticas represivas de efectos prolongados, que continúan aún hoy, inscribiéndose en todas las prácticas sociales.

El programa nacional “a 30 años del Golpe”⁽²⁵⁾ del Ministerio de Educación de la Nación, dentro de un paquete de otros programas educativos para el fortalecimiento académico, pedagógico y curricular de las Escuelas Medias e Institutos de Educación Superior de Formación Docente de todas las provincias del país, es una muestra de que no es suficiente reconstruir dicho pasado, tan presente y conflictivo, sólo a través de un “feriado nacional”. Este

²⁵ Se ofrece apoyo a través de la página del Ministerio: a30delgolpe@me.gov.ar. O en la página www.me.gov.ar/a30delgolpe.

debiera ser interpretado como una forma de legitimar políticamente, uno de los hechos más dolorosos y claves de nuestra historia contemporánea, marco contextual que reposiciona el lugar de este “tema/problema” en la enseñanza de la Historia escolar.

Lo “nacional” en lo “local”:

A pesar de la tendiente “amnesia histórica” de los villenses (²⁶), son actualmente significativos los fenómenos socio-económico-políticos de un pasado cercano, que dejaron huellas profundas en nuestro imaginario social local y regional, inscribiéndose fuertemente en nuestra subjetividad colectiva, de relevancia nacional muy poco reconocida, y con tanto prejuicio social, digno de estudio. Las huellas de la represión y el terror primero (Marzo de 1975 / Marzo de 1976), y la desmovilización de un individualismo neoliberal que acompañó el proceso de des-

²⁶ Como recorte focalizado de lo que nos pasa a los argentinos: Villa Constitución: Ciudad del Sur Santafesino, cabecera del Departamento Constitución, ubicada en el margen oeste del Río Paraná, vértice sur, talón de Provincia de Santa Fe, lindante con San Nicolás de los Arroyos Prov. de Buenos Aires. Desde la década del 50' importante centro de desarrollo industrial, con el asentamiento de Acindar, metalurgia y siderurgia Argentina, la llevó al rango de “Talón de Acero de la Provincia”, nudo fundamental junto a Somisa (San Nicolás) del Cordón urbano Industrial del país. Cuna de reivindicaciones sindicales contra la patronal y la burocracia sindical. La represión (Gobierno de María Estela Martínez de Perón: 1975) a los obreros de Acindar e integrantes de la lista marrón de la UOM delegación Villa Constitución (Lista opositora a la Oficial de la burocracia sindical de Lorenzo Miguel), con más de 30 detenidos desaparecidos, inauguró una lógica de terror que sería, a un año después, la lógica dominante de las FFAA para todo el país (Marzo de 1976). Desde ese momento, ante tanto terror y violencia, nadie “recuerda” el triunfo de los trabajadores villenses en la toma de fábrica y calles de la ciudad, por un sindicato democrático y control de los recursos (Marzo de 1974), como una forma de negar el pasado y como este se expresa aún.

industrialización y desocupación de la región, después (1990-2001), conllevaron a reforzar un complejo social de “autoculpabilidad colectiva”, a modo de un “autocastigo socialmente legitimado”, en torno a las supuestas consecuencias del movimiento obrero: Villazo (Marzo de 1974) sobre el desarrollo y futuro de la ciudad y la región. En este marco, es imposible tratar la temática del Golpe de Estado de Marzo de 1976, sin antes detenernos en lo que llamamos, el “ensayo del golpe cívico militar” en nuestra propia ciudad: este complejo contexto socio histórico, donde aún no se han cerrado las cicatrices del pasado, que se niegan a expresar, donde se involucran no solo militares, sino también a civiles responsables.

Nos preguntamos ¿Es posible a partir de la recuperación de la “memoria colectiva” de nuestras comunidades, construcción de presentes sujetos sociales, aún viva y en gran parte olvidada – sobre todo negada-, establecer ejes y/o contenidos en planes curriculares de docentes en Historia y Ciencias Sociales, y a la vez resulten ser transformadores procedimientos didácticos, fundantes de una actitud investigativa de nosotros mismos junto a nuestra propia realidad?

Creemos que la Historia Oral, con su encuadre teórico-metodológico específico, es posibilitador de este procedimiento

que supone una real y transformadora forma de aprender en el aula, “haciendo Historia”: ¿Qué acontecimientos marcaron nuestra “forma de ser”, nuestras “diferencias sociales, económicas, ideológicas y culturales”, “nuestra tendencia social a pensar, actuar de una determinada forma”, y la tendencia reproductivista de no tocar aquellos hechos que nos involucran, que nos dañaron directamente, que nos comprometen históricamente, afianzando el modelo didáctico reduccionista de la Historia escolar? ¿Por qué, no se enseñan en las escuelas de Villa Constitución y de la región, un acontecimiento central en la vida de sus habitantes, comprometiendo su destino como ciudad? ¿Cómo explicamos la estructuración del poder en los silencios, en el olvido, y en tantas prácticas docentes descomprometidas con la realidad; y, nuestro caso, que huellas han dejado en nuestras subjetividades el VILLAZO? ¿Cómo se reproduce e inscribe en el imaginario social villense, este “complejo social de autoculpabilidad, autodefensiva”? ¿Resulta, a través de los procedimientos del Golpe y la dictadura militar, un complejo social institucionalizado para todo el país?

Así pensamos el “Villazo”, como contenido problema, local y regional, resultante de un eje central a la hora de hacer presente y vivo los procesos históricos nacionales e internacionales.

Desde otro lugar epistemológico:

Revelándonos contra el acartonado dato y contra el hecho histórico al estilo de vitrina de anticuario, presencias frías y sin vida de únicos textos y largas cronologías a memorizar, junto al escenario de lejanos héroes-dioses como modelos, nos desafiamos con la “Historia Oral”, como una posible expresión de la “cotidianidad”. Es decir, poder pensar la posibilidad de que a partir de su aplicación, surgieran nuevas y variadas temáticas dentro, sobretodo, de “olvidadas coyunturas históricas”, “imágenes perdidas” y “memorias individuales” de un colectivo social tan heterogéneo e inexplorado.

Los testimonios orales, son la complementaria “materia prima” por excelencia para que, con el rescate de la “subjetividad”, podamos recrear un paisaje inédito, que la historia positivista ha menospreciado. Combinado fuentes orales con las periodísticas, documentales y otras, enriquecimos el “imaginario social” de las épocas. Entendemos por el “Imaginario Social” al efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales. El Imaginario social interactúa con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas. Pero también de las resistencias. Se manifiesta en lo simbólico (lenguaje y valores) y en el accionar concreto entre las personas (Prácticas sociales). La gente, a partir de la valorización imaginaria colectiva,

dispone de parámetros epocales para juzgar y para actuar. Pero los juicios y las actuaciones de la gente inciden también en el dispositivo imaginario, el cual, como contrapartida, funciona como idea regulativa de las conductas. Aquellas “tendencias de pensar de una determinada manera y no de otra”⁽²⁷⁾ y de cómo se articulan los discursos y prácticas sociales simultáneamente. Cada sujeto testimonio, como “unidad de análisis”, es un caso a estudiar: Una “historia de vida”. Verdaderas fuentes vivientes que junto a la identificación de sus lenguajes, (“estructuras de sentido”), hacen reconocible una multiplicidad de “prácticas”, que si bien son discursivas de origen, ellas dan cuenta de sus propias y particulares prácticas.

En grandes líneas, los fundamentos epistemológicos y metodológicos de éstos encuadres, nacen en la idea del “investigador social” de Dilthey, como reproductor del lugar desde el cual, otras personas, producen cultura, tratando de ponerse en sus “estados mentales”, ya que estos, promueven un resultado concreto: histórico-cultural. Más que una necesaria búsqueda y formulación de leyes universales explicativas, Dilthey marca el inicio de una nueva manera de ver las Ciencias Sociales: “Comprender es comprender a otros en tanto el otro es un sujeto

²⁷Remitirse a Pierre Bourdieu que habla del “habitus” como estructuración interior de las estructuras externas-objetivas; la historia hecha cuerpo, es decir, aquella estructura estructurante de la sociedad que sé internaliza en las maneras de ser individual y social.

como yo, no es un objeto” “Comprender es “interpretar” contenidos subjetivos, es decir, de la capacidad de un sujeto de representarse, de tomar contacto con otros estados mentales”... “lo que uno ve reflejado de una cultura, los productos culturales, a la esencia de esa cultura, a lo que los sujetos que produjeron esos productos, tenían en mente, sus motivos, sus intenciones, sus ideas”(28)

De esta forma, la “acción” ocupa el lugar de los “hechos”, y pasa a ser el eje de casi todas las Ciencias Sociales. “Para hablar de los “hechos” uno no necesita meterse en las dimensiones subjetivas de los actores”, ya que su definición, por sí misma, supone la capacidad explicativa, el rigor metodológico y la objetividad del modelo positivista. El desarrollo y profundización de esta postura lo realiza Shultz, a partir del concepto “procesos de socialización”: El individuo es un individuo social, y como tal, la construcción de su conciencia individual es social; la conciencia del otro no me es totalmente ajena. “No puedo reproducir exactamente como ve el mundo cada uno de los otros sujetos, pero en el curso de una investigación, esta posibilidad no me es totalmente ajena, porque comparo básicamente los modos de referirme al mundo de los otros sujetos, porque me he formado en ellos. Mi pensamiento, mi conciencia, es una conciencia compartida con los otros miembros

²⁸Schuster, Federico; “El oficio de investigador”. Homo Sapiens Ediciones. Serie Estudios Sociales. Rosario (1997).

de la sociedad, en ese sentido hay posibilidad de interacción”⁽²⁹⁾; “cotidianidad” y “ciencia”, tendrían para Shultz, la misma posibilidad de interacción.

REFORMULAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ES REFORMULAR NUESTRO LUGAR COMO DOCENTES:

Con este inicial marco sé reformulan, no solo nuestros objetivos educativos, sino también nuestro posicionamiento epistemológico frente al hecho histórico-social a enseñar, identificándonos en el proceso de construcción histórica, y recobrando la vida al contenido curricular, al hecho mortaja, al pasado por el pasado mismo. La consigna básica, desde este lugar epistemológico, es empezar a concebir una nueva forma de “planificar”, más que “normativa”, “operativa”; es decir desarrollada desde su “funcionalidad” y “factibilidad” intrínsecas: Proponernos desde él vamos “convertirnos en pequeños investigadores” que diseñan un problema y operan en su resolución. La planificación pasa a ser, entonces, un plan de trabajo a modo de un “diseño de investigación”, una verdadera “caja de herramientas” predispuesta a ser acordada y modificada con los alumnos y puesta en acción: una acción que permita la búsqueda y descubrimiento de una inagotable y desconocida, pero accesible, fuente de información; una acción que haga identificables las estructuras de sentido

²⁹ Schuster, Federico; “El oficio de investigado”. Homo Sapiens Ediciones. Serie Ediciones Sociales. Rosario (1997)

históricas de los discursos de quienes en realidad fueron y son los directos protagonistas; un contenido viviente, que por medio de preguntas, rescita de la oscuridad curricular.

DIFICULTADES A TENER EN CUENTA:

Nuestra experiencia nos alertó de diferentes problemáticas a tener en cuenta: Por un lado, el hecho de formular y planificar la investigación en Historia Oral, en un contexto que nos limita solo a una recolección de información y descripción de hechos discursivos, no cambia en nada la tradicional práctica reduccionista-positivista, ni siquiera con formales ropajes de supuestos constructivistas. Lo transformador de la experiencia propuesta reside en la paralela acción “arqueológica” de “martillar”⁽³⁰⁾ los contenidos, tanto en los diversos textos consultados, como en los diferentes discursos de los sujetos, que de una manera u otra están involucrados y o se relacionan. Implica, necesariamente, a la vez, interrogar el contexto histórico que no solo los contiene sino que son factor de “causalidad”. “Un empezar a re-aprehender lo aprendido, lo ya visto, lo establecido; e

³⁰Para Foucault, desde su “investigación arqueológica”, plantea que los cambios de época son “movimientos calidoscópicos”; sus elementos pueden ser los mismos, pero el ritmo de los avatares históricos se reacomoda de múltiples maneras, determinando conexiones de un piso a otro. Cada piso es un sistema de “archivo”, conjunto de enunciados históricos de los que surgen las cosas y los acontecimientos. “Desconstruir” dicho archivo es construir la comprensión de las prácticas sociales mismas, las tendencias de ciertas regularidades en cada época y el ejercicio del poder como regulador del “discurso verdadero”.

intentar determinar él por qué tanto no se dice, y se dice lo que se dice, sin perder sus referentes epocales”. Cada Sujeto testimonio como “Pliegue” de la historia (³¹), es un espacio ganado de posibilidades frente a los estratos y pisos condicionantes de la sociedad a lo largo del tiempo. Vidas que, arraigadas a profundidades visibles, cobran forma y movilidad en el espacio y en el tiempo y afloran a través del discurso, haciéndose inteligible su realidad. La totalidad de las perspectivas sociales se entre dibujan, como en un “calidoscopio”, en una innumerable diversidad de formas y colores, pero dentro de los límites y parámetros de una cultura, de una época.

Por otro lado, el tema de la confiabilidad y validez de los supuestos valorativos, tanto del encuestador como del encuestado, de cómo evaluar los silencios, los olvidos, las formas en como se enhebran los recuerdos, cómo valorar las ausencias y presencias en los testimonios orales, y la falibilidad de los recuerdos, cuestionan la legitimidad de la Historia Oral: ¿Son memorias poco confiables?. Las críticas principales se orientan a que la memoria no sería confiable como fuente histórica, pues estaría afectada por el deterioro físico y la nostalgia de la vejez, por la subjetividad del

³¹ “Forma sujetada históricamente a los antecedentes y consecuentes de las épocas. Sujetos que se traducen como problematizados, a través de una serie determinada de prácticas a lo largo de la historia; intermediando en sus “formas de ser” los aparatos conceptuales que son reconocidos como verdaderos, en cada una de las entrevistas”: La historia de las prácticas discursivas y no discursivas”. Esther Diaz; “La Filosofía de M. Foucault. Ed. Biblos. Buenos Aires. (1995)

entrevistado, así como por la influencia de las versiones retrospectivas y colectivas del pasado. No obstante, creemos en cambio, estar convencidos de que la supuesta no confiabilidad de la memoria puede ser más un “recurso” y no un problema para comenzar la investigación histórica. “No se trataría tanto de utilizar las entrevistas para averiguar qué ocurrió en el pasado. Más bien nos proponemos a trabajar con los recuerdos, explorar el impacto de experiencias pasadas en las identidades y en la vida de las personas”⁽³²⁾

EL VILL/AZO: UN “AZO” DENTRO DE MÚLTIPLES CASOS:

El paisaje discursivo de los entrevistados nos permitió así, desplegar algunas ideas sobre la morfología de la subjetividad colectiva que queda, creemos, capturada entre la producción historia (ciencia) y el inconsciente ciudadano. En esta dirección queremos distinguir a la ciudad de Villa Constitución como “fuente”, como objeto de estudio de la historia, y campo de posiciones y multiperspectivas simbólicas. Recorte que, como estructura subjetiva y objetiva de un “todo”, contiene lo nacional e internacional, como estructuras estructurantes.

³² Thomsom, Alistair; conferencia “¿Memorias poco confiables?. Uso y abuso de la historia oral”. Reuniones y Congresos: Comentarios de Miguel Galante y Claudia Touris del “Tercer Encuentro Nacional de Historia Oral”. Boletín de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani. Buenos aires. Tercera Serie, N° 15 1ª, semestre de (1997)

Ahora bien: que el espacio subjetivo de la ciudad haya procreado relatos, constituye un hecho que reconoce múltiples antecedentes, producto de diferentes perspectivas, pero sobre todo, de una muy potente y presencial memoria colectiva, muy dolorosa y cercana en el imaginario social de Villa Constitución. Queremos resaltar el hecho de que el espacio de la “cotidianidad ciudadana” es una Historia que vivencialmente queda arrojada al lugar de lo irrelevante o intrascendente, a diferencia, precisamente, del espacio intelectual que intenta rescatar la trascendencia y la perdurabilidad del acontecimiento.

Es por ello que en este rescate, se diferencian mucho las representaciones sociales que pudimos advertir del acontecimiento “Villazo”: 1- de la versión popular callejera (“La Gente”), 2- de la de los diferentes protagonistas directos, según se hayan posicionado en diferentes campos (Gremialistas, delegados, comerciantes, obreros, empresarios, empleados de fábrica, etc); 3- y la de los historiadores. Por ello que insistimos en el valor de la Historia Oral, valor que se multiplica en la medida que la “ciudad” es un lugar poblado de significantes, de diferentes signos. Esos signos constituyen el testimonio real de algunas nociones que “respiran” a través de los sujetos. Unas más dominantes que otras, se entrecruzaron estructuras argumentativas desde dos lógicas opuestas: el impetuoso afán de “orden y progreso”, representado

por la metáfora dominante de los dueños de la fábrica: “Acindar, la fuente de trabajo”, “el motor productivo de la ciudad”, acusa a los trabajadores huelguistas de “desestabilizar”, “boicotear el trabajo y la producción”, e “instalar el caos, un cordón rojo por sobre el industrial”, y la masiva resistencia del contestatario perfil simbólico de “democracia sindical”, “reivindicación social”, “distribución equitativa de los recursos”, “No a prácticas autoritarias”, auspician la “revolución social” hacia una “sociedad más justa”, principio fundante del movimiento obrero en la región.

En el juego de representaciones sociales, y ante la inminente violencia desatada, predominó hasta hoy, las metáforas de “adaptación” y “conservación”, mas que de “lucha” y “transformación social”. “Preservar la fuente de trabajo y el desarrollo de la ciudad y la región” predominó y predomina hoy, por sobre cualquier otro slogan.

Por ello, en Villa Constitución, es que se reconoce más hoy al Villazo (tendencia representacional hoy en modificación), no como el triunfo de la civilidad en su conjunto, a partir de la toma de fábricas, frente a los abusos de la patronal y la burocracia sindical y a favor de una democratización del sistema (Marzo de 1974), sino más como el trágico desenlace que nos destinó hoy, desde el golpe de Marzo de 1976 hasta

el actual espacio signado por la falta de inversiones de capitales, y el atraso, desempleo y desindustrialización actual.

Es paradigmático recordar la posición expresa de Acindar, a través del historiador Félix Luna, que da cuenta de la representación dominante, y que se inscribe fuertemente en el imaginario social:

1973: “La legítima lucha gremial es sustituida por un enfrentamiento faccioso dentro de las plantas fabriles que sufren el estrago de un casi cotidiano estado de asamblea y de las presiones de minorías que buscan la obediencia provocada por el terror. Este clima enrarecido llega hasta extremos que solo quienes lo padecieron pueden describir. Ellos son testigos del estoicismo de gente que apenas pretendía seguir ganándose el pan con su trabajo, sin mezclarse en un combate cuyas consignas muy poco comprendían y sólo una “minoría ilustrada” compartía. La conducción de Acindar debe atender a esta emergencia y tratando de que los acontecimientos no desnaturalicen las relaciones con el personal y los altos niveles de producción”

1974: “Hay vidas truncadas por el asesinato y familias deshechas por el espanto. El secuestro y la muerte llegan a Acindar, como han llegado a todos los rincones del país. La prosaica tarea del trabajador desdeñosamente tildado de “burgués” vuelve a ser tan heroica como lo fue en la época medieval. El discreto encanto del trabajo cotidiano despierta la ira de enloquecidos que raptan o matan por el placer de matar, aunque intentan disfrazar su acción bajo banderas pretendidamente revolucionarias. Pero el “pequeño burgués” no se rinde, aunque venga degollando. A la criolla, aguanta y se adapta a las circunstancias. Le escabulle el cuerpo al balazo y vuelve al trabajo. Sabe distinguir entre acción auténticamente gremial y locura fraticida. En un nuevo “milagro argentino” el acero sigue saliendo de la planta de Acindar pese a las huelgas, al temor permanente al atentado y al insuficiente abastecimiento de materia prima”

1976: *“Es el triunfo de la perseverancia... Por fortuna, durante el ejercicio 1975/1976 se logra la mayor producción de acero crudo en la historia de la empresa. En lo interno no varía el eje fundamental de la conducción de la empresa, pero se retira el presidente Dr. Martínez de Hoz, quien es llamado por la Junta Militar a tareas de gobierno. Lo reemplaza otra figura conocida, cuyo prestigio viene de líderes todavía ajenas a las siderurgias: el General Alcides López Aufranc. Por su decidida acción en combate la gente lo recuerda como el “zorro de Magdalena”, aludiendo a la figura del mariscal Rommel, el mítico “zorro del desierto”* (33)

“Orden / Seguridad” vs. “Justicia e Igualdad”

La metáfora dominante de “orden y progreso” de la patronal, claramente expresada en la versión histórica de Felix Luna, queda representada en su función reordenadora de toda situación de supuesto caos social. ¿Qué incidencias poseen estos pensamientos en la subjetividad, a la hora de estudiar el Villazo? Variadas por cuanto ésta es un compacto de símbolos inscriptos, bajo el signo representacional de la experiencia individual de los sujetos históricos. Construcción también colectiva – histórica social. Un colapso en el sistema de referencias simbólicas no deja de producir efectos históricos en la composición subjetiva. Pero sobre todo, la tendencia es percibir las cosas a través de las lentes que nos brindan las metáforas dominantes. No es casual que el “Villazo” sea hasta hoy, un tema tabú. Como contenido curricular,

³³ “Luna, Felix; “Acindar. 50 años en el país y en el Mundo”; (1992) Publicación de Acindar Industria Argentina de Aceros S.A. al conmemorarse los 50 años de actividad de la empresa.

no se trabajara y ni aún hoy, en las escuelas locales. La huella profunda del proceso militar, reforzó la justificación de la represión, como signo dominante de “orden y progreso”. ¿Qué consecuencias políticas o proyecto político social enmarca la reivindicación del Villazo?.

Según Lacan, podemos decir que esta metáfora dominante se expresa a modo de autoreferencialidad social, representando una transferencia del inconsciente colectivo. Este inconsciente se compagina y escribe en relación con otro, pero no un otro anónimo ni lejano sino presente y puntual, donde todo acontecimiento social, posee un papel fundamental⁽³⁴⁾. Desde esta óptica consideramos a la subjetividad como un sobresalto que rebasa la cotidianidad; como un efímero despertar de un extenso letargo. Una subjetividad se erige sobre las sombras de su propia rutina; es la intrascendencia lo que hace que pueda brotar la fugaz trascendencia del sujeto del inconsciente. En definitiva, reconstruir en última instancia, lo que Wittgenstein llama los “Juegos del

³⁴ En otros términos, debemos introducir necesariamente el concepto de red para comprender el rol activo y creativo que posee el inconsciente. La red la definimos como el sistema de relaciones complejas, no lineales, no predecibles; lanzado éste a una indeterminación crucial que lo hace no imaginable, es decir sujeto al devenir del registro de lo Real. Registro que en la producción de Lacan ha tenido diversas formulaciones y que, abreviadamente y por cuenta nuestra, desglosaremos en tres momentos lógicos. En primer lugar situamos a lo Real como aquello excluido del circuito del pensamiento, de la imaginación, de la representación; como el ojo del torbellino, ese vacío en torno al cual se organiza el movimiento. En segundo lugar colocamos a lo Real como aquello que brega por inscribirse en la subjetividad pero que esta repudia de sí: "aquello que no cesa de no inscribirse". Y por último situamos a lo Real, como la letra, como aquello que irrumpe bruscamente en el interior de la cadena significante para deconstruirla

lenguaje”, que es reconstruir una totalidad de reglas que dan sentido a cada una de las afirmaciones y negaciones. Una afirmación y/o negación cualquiera tiene sentido, no solamente por aquello que nombra, por aquello de lo que habla, sino también por el “uso en una comunidad”. Allí tiene sentido. “El lenguaje es una construcción social y nosotros nos movemos dentro del lenguaje como al interior de una construcción social”...“el lenguaje representa inmediatamente una forma de vida, con lo cual entender un juego del lenguaje es entender una forma de vida”⁽³⁵⁾

Desde esta perspectiva, la Historia Oral, permite reconstruir un nuevo piso por donde pararnos, incluir el mundo subjetivo y diseñar la trama de un Imaginario Social (inconsciente colectivo). Verdaderos agujeros negros de nuestra memoria, legitimados, inconsciente y a veces conscientemente, por nuestra actitud pasiva, contemplativa, convalidadora de sacrosantas e indiscutibles verdades prefabricadas.

La Historia deja de ser así un relato fiel sobre el momento, pretendida coincidencia exacta con lo que fue, con lo que pasó, con lo que es, es decir, una “desinteresada” y “desintencionalizada” descripción “objetiva”, y por lo tanto “acabada” de los sucesos. Si no más bien y mucho más, una historia de “representaciones, a

³⁵Wittgenstein, L; “Investigaciones Filosóficas”. Ed. Crítica. Barcelona. (1988).

partir del pensamiento presente por el cual se dirige al pasado”. En un “se ve” y un “se habla”, se reproduce la vida y la forma de los sujetos históricamente condicionados por sus estructuras históricas”. Descubrir la subjetividad que nos constituye” (36)

El trabajo en Historia Oral como “clínica de investigación política”

La descripción del presente –producto obligado de la evolución histórica- se completa con lo que Joseph Fontana llama, una “economía política”: “una explicación del sistema de relaciones que existen entre los hombres, que sirve par justificarlas y racionalizarlas- y, con ellas, los elementos de desigualdad y explotación que incluyen-, presentándolas como la forma de organización que maximiza el bien común” (37). Esto se expresa claramente con el predominio de tendencias justificacionistas de un orden preestablecido; una racionalización de la represión como medio que justifica los fines.

Se fundamenta en que “cada etapa de la evolución social, cada sistematización de la desigualdad y la explotación, ha tenido su propia economía política, su racionalización del orden establecido,

³⁶ Ver para mayor detalle: José H. Goicoechea: “La Filosofía de M. Foucault como herramienta didáctica en Ciencias Sociales” “Aula Abierta”. Artículo Revista de Educación Año 8 – N° 89 – Buenos Aires. (2000)

³⁷ Fontana, Joseph; “Historia. Análisis del pasado y proyecto social”. Crítica. Barcelona. (1982)

y la ha asentado en una visión histórica adecuada. De esa evolución del pasado al presente, mediatizada por el tamiz de la “economía política”, se obtiene una proyección hacia el futuro: un proyecto social que se expresa en una propuesta política” “Una historia (tanto científico como escolar) supuesta narración objetiva del pasado, guarda una relación coherente con una economía política supuesta descripción “científica” y “neutral” del funcionamiento de la sociedad y unos proyectos políticos destinados a resolver los problemas del presente, realizables en el marco de la economía política admitida”. A partir de esta categoría analítica, se puede advertir en el mejor de los casos, lo que se expresa en las prácticas escolares con respecto al intento de transformar las tradicionales práctica de enseñanza de la Historia, lográndose una conexión entre Historia y Política, pero sin tomar en cuenta la matriz del presente; “de este modo la conexión se establece solo en el terreno de las ideas, sin que aparezca viciado por los intereses en juego”. Desde este planteamiento, los espacios de investigación en Historia Oral, (“clínicas de historia”), no serían otra cosa que intentar por sobre todo, hacer la Historia de la Historia, para poner en relieve cómo se ha amoldado al cambio social. Es necesario, por consiguiente, desde los discursos y representaciones sociales, desmontar el cuerpo entero de ideas en que se apoya el sistema social en que vivimos. Hay que comenzar a construir, a un tiempo, la nueva Historia, y el nuevo proyecto social asentados en una

comprensión crítica de la realidad presente. Debemos rehacer nuestra forma de entender que lo establecido en nuestro presente no es una etapa producto de un “progreso lineal natural”, para aprender a verlo como el “desarrollo histórico contradictorio de nuevas formas de control, dominación y legitimación”. Quizás “deberíamos volver a explorar las tantas alternativas históricas marginadas y desechas como utópicas e inviables, para comprobar sí acaso, no habría en ellas, planteamientos que apuntaban a otras líneas posibles de evolución”⁽³⁸⁾. Empezar, aunque sea a trabajar por identificar los supuestos ideológicos de la Historia como blanco o instrumento de proyectos políticos, de empeños culturales y de viejas y muchas veces anquilosadas polémicas políticas.

Cada período político parecen reactualizar las tensiones siempre presentes en este campo intelectual, disputando desde las urgencias de la coyuntura, contra una actitud seria y de respetuosa convivencia de los distintos enfoques que discuten una misma realidad histórica. Es ingenuo imaginar armonías historiográficas, pero parece justo y necesario, en cambio, tomar las medidas científico-didácticas que garanticen un libre tránsito de todos los enfoques por todos los circuitos. Al decir de Josef Fontana, nos preguntamos ¿Qué particular “economía política” se dibuja en los actuales contextos históricos políticos?

³⁸ Ideen anterior

Trabajar en “identificar las “economías políticas” es decir los “supuestos ideológicos” es trabajar para recrear una Historia que no siga siendo preciso racionalizar la desigualdad como una condición necesaria para el “progreso colectivo”, ni construir toda una visión de la Historia para legitimar este argumento.

La conformación de un Centro Estudiantil de Estudios Históricos en la Escuela da cuenta de que las condiciones de posibilidad de dicho proceso son posibles.

- ¿Cómo reconstruir a partir de las representaciones sociales de concretos sujetos actores históricos, el “imaginario social” del VILLAZO, es decir, las “formas de ser”, de “pensar” y “vivir” de los “sujetos históricos” presentes?
- ¿De qué forma interna y externa me involucra y me afecta, el proceso histórico de mi ciudad, región y de mi país, a la hora de reconstruir este fenómeno tan negado y silenciado por la comunidad de Villa Constitución?
- ¿Cómo el estudio de los testimonios orales hacen comprensible los condicionantes históricos, internos y externos, que hicieron de ellos, los protagonistas concretos de la toma de fábricas en 1974? ¿Por qué respondieron de una determinada manera y no de otra? ¿Cómo analizamos e interpretamos los “juegos de lenguaje” de los directos sujetos protagonistas, las diferentes posturas con relación al por qué hicieron lo que hicieron? ¿Cómo ha incidido el

VILLAZO, en la constitución de una determinada concepción de vida, de política de participación?

- ¿Cuáles han sido los pisos o estratos que han incidido, y aún inciden, directa e indirectamente, en la conformación de su particular subjetividad histórica de los protagonistas, del imaginario social de la comunidad?
- ¿Cuáles son los factores que han incidido, y aún inciden, directa e indirectamente, en la conformación de determinados significantes, sobre el sentido y valor de las huelgas obreras, la toma de fábricas y la represión en 1974-1975?
- ¿De qué manera formas de “poder” estructuran y marcan los diferentes significantes y argumentos?
- ¿Cómo el estudio del “Modo de Producción Capitalista”, y el “proceso de construcción social del Estado Nacional” en la Argentina, contextualizan las diferentes significantes, haciendo comprensibles las variables que determinaron la estructuración de la construcción de la subjetividad social de los sujetos?

la batería de preguntas motorizadoras, apunta aquello que tiene que ver con “él nosotros” a partir del “otro”. problema sustancial, porque obviamente siempre tendrá que ver, con aquello que nos

resistimos en ver, ya sea porque nos protege, nos estabiliza, es obvio y por lo tanto incuestionable.

Si bien, el conflicto cognitivo generado por esta trama interrogativa nos desestabiliza, recrea a la vez, el espacio de posibilidad de un acuerdo consciente. docente y alumnos investigadores, compartimos, en el desarrollo, una demanda existencial posible a valorar; o como decir, una trama de intereses, sin perder identidad referencial ni significatividad histórica concreta. encuentro vivencial seguramente incluido en el compromiso actitudinal con la realidad en tantas “formuladas expectativas de logro. “somos el punto de partida de nuestros propios viajes en el tiempo y en el espacio”.

- ¿el villazo conjuntamente con el proceso histórico regional, marcan aún hoy nuestra “forma de ser”, ”pensar” y “actuar”; nuestras diferencias sociales, económicas, ideológicas?
- ¿de qué manera “el poder” en su ejercicio histórico condiciona cada acto de la memoria, y cómo explicamos su estructuración, aquellas marcas y huellas que ha dejado en cada argumento?
- ¿Cómo a partir de la reconstrucción de un conjunto de perspectivas sobre el VILLAZO, establecemos relaciones

con el mundo actual del trabajo, el paisaje productivo y cultural de la comunidad de Villa Constitución?

- ¿Qué características distintivas descubrimos del proceso de construcción de nuestra “identidad social local-nacional” a partir de lo que los entrevistados reconocen y definen como significantes esenciales? ¿Qué problemáticas surgen al respecto al confrontar “juegos del lenguaje–modos de vida”?
- ¿Cómo recrear, después de lo producido, una forma de presentación y exposición de resultados que exprese de alguna forma la diversidad y empatía de los testimonios y, a la vez, pueda recrearse lo interpretado: los condicionantes históricos, los acontecimientos y el espacio subjetivo de los protagonistas sociales en pleno movimiento constitutivo de su imaginario social?
- ¿Qué recurso y espacio puedan dar condición de posibilidad a una recreación viva de esta dinámica histórica?

EL AULA EN HISTORIA / LA COCINA DE INVESTIGACIÓN: UNA COORDINACIÓN DE ACCIONES PARA “EL TRABAJO DE CAMPO”, UNA MESA DE DISCUSIÓN, PRODUCCIÓN Y RESULTADOS:

La idea de volcar la investigación en la elaboración de un video documental, -rescatando uno de los movimientos sociales más

importantes de la Historia Argentina en la década del 70, y la posterior y cruenta represión de 1975-, es la resultante de este desafiante anhelo de reconstruir una “olvidada coyuntura histórica”, por una parte poco estudiada y comprendida, y por otra, aún dolorosa por sus heridas que no cierran.

Realidad, como dijimos silenciada de un pasado que es tan presente. Historia, llena de conflictos y utopías, se identifica en la resistencia de todo un pueblo frente a lo que sería el ensayo, punto de partida, de los oscuros tiempos venideros.

Los testimonios reflejan el impacto que esos sucesos implicaron en sus protagonistas y toda la sociedad del Cordón Industrial San Lorenzo–San Nicolás. Zona cuya pujanza económica y social en todo aspecto dependía estratégicamente del desarrollo industrial, en tiempos donde las fábricas más importantes de Villa Constitución, (Acindar, Marathon y Metcon), ofrecían trabajo y se perfilaban como una posibilidad real de construir un futuro mejor para sus hijos. Futuro que cambiaría radicalmente, a partir de las crisis mundiales de la década del 70, iniciando un proceso de desindustrialización. Hoy Marathon ya no existe, Metcon suspende sus tareas periódicamente y Acindar trabaja pendiendo de un hilo: la cantidad de producción y ventas define la suerte de los trabajadores.

La dictadura dejó una profunda huella en muchos sectores sociales de la época: la violencia, la represión y el dolor de las familias desangradas por el espanto del terrorismo de Estado y de las guerrillas provocaron un inmenso silencio, que intentamos reconstruir.

Detrás de cada imagen, de cada voz hay más de siete horas de reportajes exclusivos y varias tardes buscando el poco material que el proceso militar “se olvidó” de robar y destruir.

La metodología de trabajo apuntó a sacar de la oscuridad y del “de eso no se habla” a un tema que marcó la vida de muchos en esta zona. Un tema que es un tabú para la mayor parte de la gente.

Debieron ser elaborados amplios criterios de selección de entrevistas para sintetizar en veinte minutos tan rico material siguiendo una línea objetiva en lo posible que oiga y deje oír todas las voces que contaban esta historia⁽³⁹⁾. Entendemos que hacer una

³⁹ En el recorrido en campo fueron consultados varios actores sociales: Alberto Piccinini, dirigente gremial de la Lista Marrón; Juan Actis, miembro de dicha lista; María Eva López, ex-Secretaria de Acindar; Cristina Monterubbianesi, militante de la JP Montonera; Monseñor Samuel Martino, párroco de la Iglesia San Pablo e historiadores como los profesores Ernesto Rodríguez, del Instituto Superior de Profesorado N° 3 e Irma Antognazzi, de la Universidad Nacional de Rosario y el periodista Carlos Del Frade. Hicimos gestiones para entrevistar al Ingeniero Acevedo, el titular de Acindar, así como también al Senador Nacional MC Hipólito Solari Yrigoyen, al ex Secretario General de la UOM Lorenzo Miguel y al escritor Ernesto Sábato, ex presidente de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. Debido a la riqueza temática de esta problemática, decidimos dejar estos testimonios para la elaboración de una segunda entrega de este documental, que estamos elaborando.

investigación en Historia Oral, es estar en la investigación, mirar desde donde preguntar, mi propio contexto, mi Historia; desconstruir la construcción social del olvido, los residuos, las huellas. Poder mirar lo que no se mira, es poner en crisis nuestro propio terreno ⁽⁴⁰⁾. ¿Qué me dicen los pisos del pasado resiente que están en mi presente? ¿Cómo desconstruyo los lenguajes? ¿Cuál será el mejor plan de acción ha seguir y cómo nos organizamos?

Sin dudas, es solo llegando a la instancia final del proceso de investigación, donde el docente de Historia puede afirmar y comprobar que, -después de tanto fundamentar y andar, caminar y desandar, revisar y volver avizorar cierto horizonte de cosas, decidir y a veces dar marcha atrás-, logró, más que definir, recrear el escenario de integración, construcción y materialización concreta de un conjunto completo de procedimientos que apuntaran al producto creativo del “aprehender lo aprendido”. Cuando de sustantivos espacios de participación y confrontación final, integración y debate, elaboración y recreación de los resultados, se vuelcan en la mesa, el conjunto de contenidos empieza a cobrar vida. Y son ellos, los alumnos, en la “cocina de la investigación”, los que diseñan y amasan este proceso.

⁴⁰Messina, Graciela; Encuentro Posgrado Investigación Educativa. CETERA. Buenos Aires. (1999).

La Historia Oral y el estudio de las representaciones sociales a la hora de reconstruir el imaginario social local, significó una alternativa teórico-metodológica tanto para la motivación, como para la movilización y la apropiación significativa del conocimiento en su misma esfera productiva. Es decir, que constituyó a la vez, una forma de indagar la subjetividad de los procesos históricos, y un doble protagonismo: el de vernos involucrados en la realidad como sujetos-objetos históricos y artífices conscientes y fundamentados del proceso de construcción del conocimiento.

A pesar de advertir dificultades en el uso y aprovechamiento del material obtenido por las entrevistas, congeniamos con su idea principal acerca de que la historia oral sirve principalmente para dar voz a los sin voz, a los que la historia oficial ha olvidado. “la historia oral no es simplemente la voz del pasado, sino un registro vivo de la interacción completa entre el pasado y el presente con cada individuo y la sociedad. la historia oral nos brinda, entonces, una herramienta poderosa para descubrir, explorar y evaluar el proceso de construcción de la memoria histórica: cómo las

personas comprenden su pasado, cómo conectan experiencias individuales y sus contextos sociales, cómo el pasado se transforma en parte del presente, cómo las personas lo utilizan para interpretar sus vidas y el mundo que les rodea”⁽⁴¹⁾

Esta es en definitiva, el espíritu valorativo y actitudinal, por el cual orientamos la búsqueda, al recolección y análisis de los testimonios, inolvidable experiencia de reconstruir el pasado de las cosas y los sujetos presentes de nuestra cotidianidad, por un lado, y llegar a la síntesis empática de sentirnos los que hacemos la historia, reconstructores de realidades, que si no fuera por que develamos sus secretos y los miedos, estas historias, de no ser por la oralidad, mueren en el olvido.

La escuela y el aula, desde esta perspectiva se conciben como:

- Un espacio donde “desconstruir” el “archivo” epocal, - es decir las prácticas discursivas de las tradicionales estructuras curriculares, como una práctica social más, institucionalizada-, que es en definitiva, construir la comprensión de dichas prácticas sociales, las tendencias de ciertas regularidades en cada época y las formas de ejercicio del poder como regulador del “discurso

⁴¹Thomsom, Alistair; Tercer Encuentro Nacional de Historia Oral. Buenos Aires. Octubre (1997)

verdadero, del discurso escolar oficial” ¿Por qué el VILLAZO no?

- Un espacio donde operar una articulación real y efectiva de los bloques y ejes de contenidos curriculares en Historia y Ciencias Sociales, con los objetivos, fundamentos y contenidos históricos específicos, mediatizados por una “dialectización” de contenidos “procedimentales estructurantes-problematizados”, que nos involucren significativamente en procesos de investigación de nuestros actuales problemas, y de la construcción de nuestra identidad local-nacionalidad.
- Concebir las clases en una gran CLINICA DE HISTORIA, es reconocer el “porqué” de determinados contenidos y conmemoraciones de Actos Escolares, no como mecánicas obligaciones instituidas, sino como construcciones históricas, a ser analizadas y comprendidas. Investigar así es hacer consciente nuestra subjetividad, con relación a la idea de identidad nacional.
- Un espacio donde la Historia está en observación, permanente y minuciosa, donde está en juego como en la salud la vida, las verdades y el poder; poder atacar respuestas meramente reduccionistas, didactistas y especulativas, naturalizadas históricamente desde el sistema, transformando las “clases” en “talleres de

investigación”. Los saberes escolarizados en una “COMUNIDAD DE APRENDIZAJES” a modo de hacer compartido el proceso en el compromiso y participativa la transformación.

El producto terminado: Villazo: Un proyecto de país construido desde una ciudad ⁽⁴²⁾

En este caso, el documental cobra triple dimensión. Es una fuente de dimensión “testimonial”; “académica” y “pedagógica” por esencia.

La dimensión “testimonial” coloca el acento en la histórica aportación de aquello que no ha trascendido y que si no fuera por la recuperación histórica de la historia oral, no hubiera cobrado significativa materialidad representacional. Este documental, - basado en uno de los movimientos sociales más importantes de la

⁴² video documental “villazo: un proyecto de país construido desde una ciudad”(primera parte) realizado por alumnos eem n ° 234 j. j. de urquiza. empalme villa constitución. 1er premio. rubro video documental- certamen de historia brigadier estanislao lópez – ministerio de gobierno y archivo general de la provincia de santa fe. año 2002. autores: centro de estudios históricos regionales (cehr): melina ambrosi, juan cruz cándido, maría del carmen chaparro, gisela finocchio, ignacio gonzález, melina hernández, luisina lenzi, marina marazzi, fabio mariani, mara procicchiani, maría luz repupilli, agustina toledo. colaboradores: julián mansilla, alexis maggioni gustavo cantagallo, maira ortíz luisina monti, rocío aranda jésica roccolano, lucía acosta, lucrecia stizza, leandro sosa georgina abatelli, marcelo morandi, paulo anriquez, julieta stizza, david romano, miguel koffano, damián gobbi, marisel sciarresi. filmación y compaginación: valido-crocco, video-publicidad. profesor coordinador: josé hugo goicoechea

historia argentina en la década del 70, conocido como el "Villazo", y la posterior y cruenta represión de 1975-, es la resultante de un desafiante anhelo de reconstruir una "olvidada coyuntura histórica", por una parte, poco estudiada y comprendida, y por otra, aún dolorosa por sus heridas que no cierran. Realidad silenciada de un pasado que es tan presente. Historia, llena de conflictos y utopías, se identifica en la resistencia de todo un pueblo frente a lo que sería el ensayo, punto de partida, de los oscuros tiempos venideros. Los testimonios reflejan el impacto que esos sucesos implicaron en sus protagonistas y toda la sociedad del Cordón Industrial San Lorenzo – San Nicolás. Zona cuya pujanza económica y social en todo aspecto dependía estratégicamente del desarrollo industrial, en tiempos donde las fábricas más importantes de Villa Constitución, (Acindar, Marathon y Metcon), ofrecían trabajo y se perfilaban como una posibilidad real de construir un futuro mejor para sus hijos. Futuro que cambiaría radicalmente, a partir de las crisis mundiales de la década del 70, iniciando un proceso de desindustrialización. La dictadura dejó una profunda huella en muchos sectores sociales de la época: la violencia, la represión y el dolor de las familias desangradas por el espanto del terrorismo de Estado y de las guerrillas provocaron un inmenso silencio, que nosotros nos propusimos reconstruir. *“La Historia del Villazo es el relato del afán de un pueblo por concretar utopías y de cómo las ideas que no se maten hicieron*

matar gente por ellas”. “*Hablar de Villazo es hablar de una conclusión histórica que causó la desinformación en la sociedad del de eso no se habla*”⁴³.

Desde el punta de vista “académico”, es evidente que todo documental hace visible datos y contenidos relevantes que aportan al campo del conocimiento histórico. Muchos documentales se adueñan, casi siempre, de nuevas temáticas y fuentes documentales, que reabren la demanda de nuevas problemáticas e investigaciones científicas. Tienen la dinámica de replantear drásticamente, los consabidos datos y contenidos de la historia escrita, exponiendo las actualizaciones y contradicciones de lo ya estudiado. Reavivan nuevos posicionamientos sobre lo ya naturalizado, cuestionando criterios de verdad. Esto refuerza el sentido epistemológico de que la historia (entendida desde su complejidad) “aún no ha sido escrita” y que lo ya “escrito se reinscribe permanentemente”. Desde este plano, generamos también, una línea de producción teórica en torno a que cosas significamos cuando decimos lo que decimos. Es decir, replantearse niveles de conceptualización básica para reconocer situaciones o fenómenos históricos determinados,

⁴³ Villazo: Un proyecto de país construido desde una ciudad.

claves para el desarrollo académico. En nuestro caso, se expuso la débil o confusa conceptualización sobre el concepto mismo de “Villazo” dentro de la misma comunidad de investigadores: “Pueblada” “Movimiento” o simplemente “Huelga”. *"Fue una experiencia local, surgió inicialmente como una necesidad gremial específica, pero después tomó un cariz político, porque así lo permitió la situación nacional e internacional. Es importante destacar que en el Villazo participaron la gente de Villa, pero también confluyeron en determinados momentos militantes de izquierda, diferentes fuerzas de izquierda de todo el país que vinieron a hacer una práctica concreta a Villa Constitución"... "Y eso fue el Villazo también, empezar desde el reclamo salarial en fabrica, del reclamo por un centro asistencial de salud, del reclamo por una mejora en la condición laboral, hasta terminar en el análisis profundo de que sociedad estamos viviendo y de qué sociedad que vivir"⁴⁴. "...Yo creo que el Villazo fue un proceso que tuvo distintas facetas, distintas etapas, distintas manifestaciones: los docentes, los estudiantes, junto a los comerciantes, con los consumidores, juntos estábamos con los obreros en huelga... con las*

⁴⁴ Ídem anterior: Entrevista a Cristina Monterrubianesi. Militante política PJ Montoneros – Docente en Villa Constitución

*familias de los obreros. Hubo picos de totalidad de la comunidad”⁴⁵; “...Para las Patronales, el Villazo, significó lo último que podían tolerar. La expresión máxima de independencia por parte de los trabajadores frente a la patronal”.*⁴⁶

Sumadas las diferentes miradas de la realidad, que fortalecen el marco teórico de la misma complejidad, a la hora de poder identificar los supuestos ideológicos de la reconstrucción histórica, se pudo armar un rompezabezas de posturas y realidades, “medias verdades” como lo llama Michel Foucault. Unas de los aportes claves, punta clave de este estudio, es el hecho de que por primera vez, el tema Villazo no es solo conceptualizado desde una sola campana, siempre identificada como reivindicatoria de la lucha gremial. Triangula posiciones divergentes, tanto la de la misma empresa como la de la autocrítica de todos los sectores: la vieja posición de la empresa Acindar sufre modificaciones a lo largo del tiempo. “*Cada uno cuenta la Historia de acuerdo a sus pensamientos y vivencias es por eso que el Villazo se*

⁴⁵ Ídem anterior: Entrevista a Irma Antognazzi (Militante política - Profesora de Historia UNR y del ISFD N° 3 de Villa Constitución

⁴⁶ Ídem anterior: Entrevista a Carlos Del Frade. Periodista de investigación.

reconstruye a través de mil voces, mil experiencias, mil recuerdos, mil sentimientos”. “...El Villazo fue la oportunidad de que cada sector social, político e institucional, mostraran en verdad su ideología y pelearan o callaran para imponer su verdad. No obstante en el imaginario social de Villa. Constitución se vivió y vive aún un clima de confusión. ¿Quién era quien? ¿Qué quería cada uno con sus ideas?”⁴⁷

Por supuesto, poder identificar estas posiciones en el campo político e ideológico sin dejar de analizar, el contexto epocal, político económico social, nacional e internacional, que las hacen comprensibles: *“El país sufrió luchas intestinas en esos tiempos por la crisis del movimiento social que significó el peronismo de las masas populares. La “derecha” dentro y fuera de ese partido, estaba gestando una acción para impulsar el “neoconservadurismo” en el país, y la “izquierda” para lograr la “patria socialista” que tanto ansiaba. Argentina era un foco, una caldera”⁴⁸*. Las coyunturas políticas (tiempos de corto aliento) y las estructuras socio económicas (tiempos de muy largo alcance)

⁴⁷ Ídem anterior. Texto voz en off.

⁴⁸ Ídem anterior.

se conjugan en la posibilidad de hacer comprensibles los acontecimiento y las posiciones tomadas: *"Era una etapa de auge político de mucha participación donde los jóvenes se involucraban en políticas, ya sean en organizaciones estudiantiles secundarios o universitarias y esa influencia política llega a los trabajadores y lleva adelante esa pelea que comenzó con una demanda de autonomía de la seccional de Villa Constitución hacia el Secretariado Nacional de la UOM, de la cual teníamos, a lo igual que hoy, una dependencia, tanto en la cuestión de los recursos económicos como el del manejo político de la seccional. Ellos manejaban un poder centralizado en Buenos Aires y nosotros reclamábamos una elección libre en Villa Constitución para el manejo político de la seccional, ya que en 1974 había habido elecciones en todo el país menos acá, ya que ellos sabía que Villa Constitución era una fuerte oposición para el poder central"*⁴⁹; *"Lorenzo Miguel era un representante de la "Burocracia Sindical" que desde los tiempos de Vandor, venía representando a la UOM... como el gremio, en esos tiempos o más fuerte de la Argentina, pero que siempre pactaba con la patronales. Cuando nace una Lista que*

⁴⁹ Ídem anterior: entrevista a Alberto Piccinini. Delegado Gremia UOM Villa Constitución, Líder Lista Marrón 1974.

*cuestiona de fondo que significa la patronal en las empresas metalúrgicas, produce entonces que se aliñe la tradicional UOM burocrática con las patronales, para eliminar la Lista Marrón*⁵⁰; *“Esta etapa (1973) comienza, digamos, una etapa “democrática”, después del golpe de Lanusse, asume Cámpora y Solano Lima. Asume Lastiri. Mientras ellos estaban preparando el golpe... el pueblo estaba en una actividad intensa: movilizaciones, huelgas, formas de luchas muy variadas sindical, social por los derechos humanos. Reivindicaciones muy diversas*⁵¹. La “glocalización” de los discursos, como objetivo investigativo y pedagógico objetiva la propia mirada del alumno entrevistador investigador.

Desde el punto de vista “pedagógico”, como ya expusimos, se entrecruzan la metodología de la investigación histórica misma, con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Este video llevó consigo varias jornadas de trabajo. Detrás de cada imagen, de cada voz hay más de siete horas de reportajes exclusivos y varias tardes buscando el poco material que el proceso militar "se olvidó" de robar y destruir. La metodología de trabajo apuntó a sacar de la oscuridad y del "de eso no se habla" a un tema que marcó la

⁵⁰ Ídem anterior: Carlos del Frade

⁵¹ Ídem anterior: Irma Antognazzi

vida de muchos en esta zona. Un tema que es un tabú para la mayor parte de la gente. Debieron ser elaborados amplios criterios de selección de entrevistas para sintetizar en veinte minutos tan rico material siguiendo una línea objetiva en lo posible que oiga y deje oír todas las voces que contaban esta historia⁵². El impacto de esta experiencia pedagógica, puso a los jóvenes en una tensión esencial entre el conocimiento y sus perspectivas de vida futura: *“Hoy la sociedad está en un momento decisivo: ver pasar la Historia o construirla; los jóvenes estamos en una encrucijada, somos la fuerza del cambio o dejamos que la Historia se repita en el futuro”*.

⁵² En el recorrido de los testimonios fueron consultados varios actores sociales: Alberto Piccinini, dirigente gremial de la Lista Marrón; Juan Actis, miembro de dicha lista; María Eva López, ex-Secretaria de Acindar; Cristina Monterubbianesi, militante de la JP Montonera; Monseñor Samuel Martino, párroco de la Iglesia San Pablo e historiadores como los profesores Ernesto Rodríguez, del Instituto Superior de Profesorado N°3 e Irma Antognazzi, de la Universidad Nacional de Rosario y el periodista Carlos del Frade. Hicimos gestiones para entrevistar al Ingeniero Acevedo, el titular de Acindar, así como también al Senador Nacional MC Hipólito Solari Yrigoyen, a la Diputada Nacional Elisa Carrió, y al ex-Secretario General de la UOM Lorenzo Miguel y al escritor Ernesto Sábato, ex-presidente de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas.

BIBLIOGRAFÍA:

- BOURDIEU, Pierre; (1994). “El campo científico”, Buenos Aires, REDES N° 2. Vol. 1
- BOURDIEU, Pierre. y LOIC (1995). “Respuestas. Por una antropología reflexiva”, México, Grijalbo,
- BRUNER, Jerome; (1997) “Acción, Pensamiento y Lenguaje”. Madrid. Aprendizaje visor
- BRUNER, Jerome; (1997) “La educación puerta de la cultura”.Madrid. Aprendizaje visor
- BLOOR, DAVID; (1998) “Conocimiento e imaginario Social”. Barcelona. Ed. Gedisa.
- DIKER, Gabriela, TERIGI, Flavia; (1997) “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”, Buenos Aires, Paidós.
- DUCROT, Oswald; (1984). “El decir y lo dicho”, Buenos Aires, Hachette,
- DÍAZ, ESTHER. (1995) “La Filosofía de Michel Foucault”. Buenos Aires. Biblos..
- DIAZ, MARIO. (1994) “APROXIMACIONES AL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN” EN “ESCUELA, PODER Y SUBJETIVACIÓN”. MADRID. LA PIQUETA.
- DE SANTOS, BLAS, (1992). “La gestión de la autonomía: ¿una intervención sin sujeto?”. Buenos Aires -Revista “El cielo por Asalto” Imago mundi.
- Del Frade, Carlos; (1996) “Desaparecidos Desocupados”. Rosario.Ed. Fantasía Industrial II
- Del Frade, Carlos; (2000) “Despidos y riquezas en el Gran Rosario”. Rosario Revista Nuestra Idea. Ed. AMSAFE.
- Del Frade, Carlos; (2000) “Somisa y Ponce de León: Dos desaparecidos”. Rosario.
- ELLIOT, J, 1994. “La investigación-acción en educación”, Madrid, Morata,
- FERNANDÉZ PÉREZ, Miguel; (1995). “La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula”. Análisis de la práctica, Madrid, Siglo XXI.
- Fontana, Joseph; (1982) “Historia. Análisis del pasado y proyecto social”. Barcelona. Crítica.
- FOUCAULT, Michel, (1968) “Las palabras y las cosas”. México. S XXI,

- FOUCAULT, Michel, (1970) “La Arqueología del saber”. México. S XXI.
- FOUCAULT, Michel, (1980) “Microfísica del poder”. Madrid. La Piqueta.
- GRUNER, Eduardo (1990) “¿Otro discurso sin sujeto?”. Buenos Aires Revista “El Cielo por Asalto”. Ed. Imago Mundi.
- GODIO, Julio; (1991) “El movimiento obrero argentino (1955-1990)”. Buenos Aires. Ed. Legasa.
- GOICOECHEA, JOSÉ HUGO, (2000) “LA FILOSOFÍA DE FOUCAULT COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN CIENCIAS SOCIALES” REVISTA “AULA ABIERTA”. BUENOS AIRES.
- GIMENO SACRISTÁN, J, (1997) “Comprender y transformar la enseñanza”. Morata. Madrid.
- GOETZ Y LE COMPTE, (1988). “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”, Madrid, Morata
- GUATTARI Félix y otros (1981) “La intervención institucional”, Buenos Aires. Folios Ediciones,
- HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Roberto, BAPTISTA LUCIO, Pilar (1996). “Metodología de la investigación”, México, Mc Graw- Hill,
- HUGHES, J; (1998). “La Filosofía de la investigación Social”. México. Ed. FCE.
- QUIROGA, Ana; (1997). “Matrices de aprendizaje” Bs. As. Colección Apuntes.
- QUIROGA, ANA; (1997). “Crítica de la Vida Cotidiana”. Bs. As. Colección Apuntes.
- LUNA, Felix; “Acindar. 50 años en el país y en el Mundo”; (1992) Publicación de Acindar Industria Argentina de Aceros S.A. al conmemorarse los 50 años de actividad de la empresa.
- RODRÍGUEZ, ERNESTO (compilador) (1999); “El Villazo”, Villa Constitución. Revista Historia Regional. Sección Historia ISP N° 3 Villa Constitución
- Revista “Luchas Obreras Argentinas” (Unión Obrera Metalúrgica) (1985). Villa Constitución. Ed. Experiencia
- SACCHI, Hugo; (1972). “El movimiento obrero en América Latina”. Buenos Aires. Ed. CEAL

- SAMAJA, Juan; (1993). “El proceso de la ciencia, una breve introducción a la investigación científica”, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA.
- SCHUSTER, Federico; (1997). “El oficio de investigador”. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Serie Estudios Sociales.
- THOMSON, Alistair; (1997) “¿Memorias poco confiables?. Uso y abuso de la historia oral”. Reuniones y Congresos: Comentarios de Miguel Galante y Claudia Touris del “Tercer Encuentro Nacional de Historia Oral”. Boletín de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani. Buenos Aires. Tercera Serie, N° 15 1ª
- TORRE, Juan Carlos; (1989) “Los sindicatos en el gobierno (1973-1976)”. Buenos Aires Ed. CEAL.
- VAN DIJK, Teun; (1997). “Estructuras y funciones del discurso”, Méjico, siglo XXI,
- VIDELA, Oscar; (1998). “El impacto de la industrialización en el sur santafesino (1947-1980)”. Publicación del Archivo de la Provincia de Santa Fe. Congreso Historia de los Pueblos.
- WITTRICK MC; (1989) “La investigación en la enseñanza” Barcelona. Paidós.
- WITTGENSTEIN, L; (1988). “Investigaciones Filosóficas”. Barcelona. Ed. Crítica.

Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate

*Antoni Santisteban Fernández**

Con este artículo se pretende participar en un debate abierto sobre la situación de desconcierto, pero también de optimismo, que se vive en la actualidad en el campo de la investigación y de la enseñanza de las ciencias sociales. ¿Qué ha pasado en los últimos años en la investigación y en la enseñanza de la historia? ¿Cómo se refleja esta investigación en aspectos tan importantes como la formación del pensamiento histórico o el aprendizaje del tiempo? ¿Hacia dónde debería caminar la investigación de la didáctica de la historia? ¿Cómo debería afectar a la práctica de enseñanza de la historia en las aulas? No se pretende aquí dar respuesta a estas preguntas, sino aportar algunas ideas de futuro sobre hacia dónde debe dirigirse el debate, y también proponer algún instrumento y alguna idea para la investigación y para solucionar los problemas actuales.

1. LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LA INVESTIGACIÓN

En una revisión de la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales realizada hace más de veinte años, Brophy (1993) consideraba que esta investigación estaba en su infancia y que era necesario incidir en un mayor conocimiento, a partir de los estudios de caso y del pensamiento y la práctica del profesorado.

* Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Rovira y Virgili de Tarragona, España.

Por otro lado, Pagés (1997) afirmaba que la investigación educativa había dedicado poca atención a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, de tal manera que se conocía muy poco de lo que pasa en las aulas. La investigación realizada – hasta la década de los 90 - ha sido mayoritariamente de carácter positivista y son necesarios más estudios de tipo cualitativo (Armento, 1991).

Si esta era la situación en cuanto a la didáctica de las ciencias sociales en general, por lo que respecta a la investigación específica de didáctica de la historia requiere una atención especial. Así, por ejemplo, la revolución tranquila anunciada por Armento (1991) era matizada en la misma obra por Downey y Levstik (1991) en su análisis específico para la didáctica de la historia. Estos autores consideran que las investigaciones que se habían realizado eran solamente descripciones de ejemplos prácticos o intentos poco útiles de prescripciones de una enseñanza más efectiva, que en pocas ocasiones se basan en evidencias sobre qué aprenden y cómo tiene lugar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la revisión de las investigaciones realizadas hasta aquel momento nos llevan a considerar la necesidad de observar e interpretar más las prácticas y el papel del profesorado: “...ofrecen una visión optimista de los últimos hallazgos, señalan la necesidad de profundizar en los problemas de la práctica, y creen que en la

medida que éstos se den a conocer al profesorado, la investigación podrá convertirse en un instrumento al servicio de quienes quieran modificarla y transformarla” (Pagès, 1997, 210).

Las proyecciones optimistas de la década de los ochenta se han matizado necesariamente en la entrada del nuevo siglo: *“Hay ya algunos trabajos de investigación, es cierto, pero no existe un consenso suficiente sobre los puntos radicales (entiéndase este término en su sentido etimológico), fruto de una discusión teórica, sistemática y configurada”* (Prats, 2002, 82). En las últimas revisiones consultadas sobre la investigación en didáctica de la historia, los autores coinciden en que ha habido un gran crecimiento y una gran dispersión de temas y de conceptos, de perspectivas de estudio y de tipología de investigadores. De tal manera que en la actualidad sería necesaria una reflexión detenida de conjunto sobre la pertinencia conceptual y metodológica, y el peso de las aportaciones en la práctica educativa (Wilson, 2001; Laville, 2001).

Si nos centramos en algún aspecto específico, como es la investigación sobre el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban, 1999), entonces la situación de crecimiento constante y de mejora general en el campo de la didáctica de la historia debe analizarse con más cuidado. En las revisiones sobre la

investigación en didáctica de la historia, por ejemplo, las referencias a la investigación sobre la enseñanza del tiempo histórico son mínimas. Otras temáticas, como la formación del pensamiento histórico, el aprendizaje de la historia a partir de las fuentes históricas (Gavaldà y Santisteban, 2002, 2003) o la explicación histórica, tampoco han tenido un tratamiento suficiente para superar los problemas tradicionales de la enseñanza de la historia, como el predominio de la memorización de los hechos, el uso de un tiempo lineal y único o la falta de interpretación del pasado por parte del alumnado.

Gerin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2001) repasan 15 años de investigaciones didácticas de historia y de geografía, a partir de los resultados de una encuesta realizada en los centros universitarios y de formación del profesorado, donde existían trabajos de investigación y publicaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales. Realizan una clasificación de las temáticas investigadas que puede ser muy útil: a) objetos de enseñanza y, según el enfoque, los conceptos enseñados, que ponen el acento en la diversidad del saber de referencia; b) materiales curriculares y los diferentes lenguajes de comunicación de los instrumentos de enseñanza, por ejemplo las nuevas tecnologías; c) lenguaje, actividades y producción del alumnado, procedimientos, estrategias y habilidades de comunicación; d) problemáticas del proceso de

enseñanza y aprendizaje del conocimiento social; e) la adquisición del conocimiento y las representaciones sociales; f) el funcionamiento y la situación de las enseñanzas de las disciplinas en los centros escolares, así como el papel de las diferentes disciplinas en el currículum; g) la formación inicial y permanente del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales.

Los resultados de esta encuesta se consideran por parte de las mismas autoras incompletos e insuficientes, por ser una visión global de la investigación, pero consideran que es una aproximación o una orientación de la investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Francia en los últimos veinte años. Las conclusiones indican una gran variedad de temáticas y puntos de vista en la investigación, que dan lugar a un campo científico poco estructurado, pero señala también que existe un debate que facilita el avance científico: “*Nous sommes à un moment où la naissance d’une ‘communauté scientifique’ des didacticiens est possible et nécessaire*” (Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001, 5).

En cuanto a la didáctica de la historia también existe una gran diversidad de investigaciones, que dificultan la construcción de una síntesis científica. Por ejemplo, Wilson (2001) en su trabajo sobre la investigación en didáctica de la historia en el *Handbook of*

Research on Teaching (American Educational Research Association), considera que la diversidad de perspectivas de análisis sobre la enseñanza de la historia da lugar a concepciones muy diversas sobre las finalidades de su estudio. Así, se hace difícil saber si los estudiantes comprenden o no la historia: “*When the meaning of history is so varied, it is difficult to synthesize across researchers claims that students understand or do not understand history*” (Wilson, 2001, 538)

Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia se pueden agrupar en dos grandes tipologías, una referida al aprendizaje histórico del alumnado y otra a la función social de la enseñanza de la historia (Laville, 2001). La primera incluiría tres grupos de investigaciones: a) sobre el proceso de aprendizaje de la historia; b) investigaciones sobre los resultados del aprendizaje de la historia; c) las representaciones de la historia. Y la segunda tipología recogería las investigaciones sobre: d) el análisis de programas y manuales escolares; b) la indagación sobre la conciencia histórica.

Para la descripción de los apartados anteriores tomamos como base conjuntamente la propuesta de Laville (2001) y el trabajo de Wilson (2001), así como otros trabajos que aparecen citados en el texto de cada apartado.

1.1. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de la historia

Este tipo de investigaciones tienen su crecimiento fundamental en los años 60 y 70 del siglo XX y especialmente en Gran Bretaña. Son investigaciones orientadas al aprendizaje de procesos, como se adquiere o se construye el conocimiento histórico, con la idea de que estos trabajos permitirían educar las capacidades intelectuales de personas autónomas y críticas. Las teorías de Piaget sobre los estadios de desarrollo del pensamiento lógico son el modelo aceptado para describir y explicar cómo se accede al pensamiento histórico. Por tanto, estas investigaciones se sitúan en especial en el campo de la psicología evolutiva (Hallam, 1969).

En poco tiempo comenzarán a aparecer algunas voces críticas que consideran las teorías evolutivas de Piaget, insuficientes para explicar cómo piensa el alumnado o la complejidad del proceso de comprensión de la historia (Booth, 1987, citado por Laville, 2001, 71). También Shemilt en la evaluación del School Council History Project 13-16 llegará a la conclusión que con una metodología adecuada el alumnado puede llegar a adquirir importantes capacidades de pensamiento histórico (Shemilt, 1987). Siguiendo estos argumentos, aparecen nuevas investigaciones que ponen el

acento en las capacidades de comprensión de la historia y para la empatía (Ashby y Lee, 1987; Lee, Dickinson y Ashby, 1997).

1.2. Investigaciones sobre los resultados del aprendizaje de la historia

A mediados de los años 80 del siglo XX se consolida otra tendencia. Pone el acento en los conocimientos construidos y en la comprensión de la historia, más que en los procesos de adquisición del pensamiento histórico. Se trata de investigar la historia adquirida como producto, más que indagar en el proceso (Downey y Levstik, 1991). Esta tendencia aparece en primer lugar en los Estados Unidos y se fundamenta en los avances de la antropología cultural, de la psicología cognitiva y en la lingüística. Otros países como Francia elaboran trabajos en colaboración (Moniot y Serwanski, 1994) y abren nuevas líneas de investigación en este sentido, por ejemplo muchas de las investigaciones del INRP.

En diversas investigaciones se comprueba que el alumnado de primaria no llega a tener una buena comprensión de la historia que se explica en los manuales. En cambio, cuando se realiza una reescritura de estos manuales teniendo más en cuenta el contexto cultural del alumnado, mejora sensiblemente la comprensión de la historia por parte de los niños y niñas.

Para Levstik y Barton (1997) la historia es esencialmente un producto: la narración. Estos autores piensan que el modelo ideal de narración histórica escolar para los niños y niñas de primaria ha de ser el modelo estructural del cuento o de la leyenda. El riesgo que esto comporta se debe solucionar a partir de la introducción progresiva del pensamiento crítico, del análisis comparativo de los manuales y de la introducción, progresiva, de los juicios de los personajes y sobre los personajes históricos (Downey y Levstik, 1991).

Barton y Levstik (1996) investigaron sobre las concepciones de la historia y del tiempo histórico de 58 niños y niñas de primaria. Utilizaron fotografías que se debían ordenar temporalmente. Descubrieron que el alumnado de todas las edades tenían un sentido lógico de cómo ordenar de manera apropiada las imágenes, lo que indica que los niños y niñas pueden tener una capacidad significativa para entender la cronología histórica. Aunque los niños más pequeños confundían las fechas los investigadores descubrieron que los niños desarrollan importantes capacidades de comprensión de la historia previas al – y hasta cierto punto independientes del – uso de fechas y otras formas de vocabulario más complejo. Los investigadores concluyen que el profesorado ha de tener en cuenta estas habilidades y ayudar al alumnado a mejorar y ampliar su conocimiento histórico.

En Francia Lautier ha hecho su investigación sobre la comprensión de la historia de los chicos y chicas de secundaria, a partir de encuestas (Lautier, 1997). Los resultados sobre el razonamiento causal aplicado a los hechos históricos demuestran la influencia de los manuales de historia en las explicaciones del alumnado, y sus faltas: exageración de los cambios y de las consecuencias, exceso del uso de analogías en sus análisis,...

1.3. La investigación sobre las representaciones en historia

Según Dalongeville (2003) el concepto de representación social fue importado al campo de la didáctica y de las ciencias de la educación por Giordan y De Vecchi (1987), en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales. En los primeros trabajos del INRP en Francia aparecen ejemplos de investigaciones relacionadas con las representaciones (Audigier, 1997). En los últimos años han tenido lugar numerosas investigaciones sobre este campo, desde ángulos de visión diversos, pero que coinciden en analizar en general las representaciones del alumnado y del profesorado sobre la disciplina histórica, así como de los elementos que forman parte de esta disciplina (Laville, 2001). Algunas investigaciones en esta línea, por ejemplo, apuntan a la comparación entre la comprensión de la historia des de diferentes edades.

Conocer las representaciones del alumnado ha de ayudar a saber cómo hemos de enseñar la historia, para conectar con su narración y para hacerles llegar a niveles de conocimiento superiores. En este sentido, Wineburg (1994) llega a la conclusión que es necesaria una enseñanza basada en la utilización de fuentes primarias para el estudio de la historia, para ayudar al alumnado a mejorar sus representaciones, a partir de la construcción de su relato de la historia. Esto se contrapone al consumo de la historia ya elaborada por los expertos en los libros de texto.

Algunas investigaciones han constatado que las representaciones sobre los acontecimientos históricos de los niños y niñas de primaria son muy pobres, pero que cuando se pide a estos niños y niñas que expliquen qué pasó, que hagan un relato de los hechos, construyen narraciones de naturaleza histórica bastante sorprendentes y de una gran riqueza desde del punto de vista explicativo (Brophy y VanSledright, 1997).

En un nivel diferente se podrían situar las investigaciones sobre las representaciones que el profesorado tiene de la historia y del tiempo histórico, que son aportaciones que también nos han de ayudar a guiar el debate de la mejora de la enseñanza de la historia, así como el debate de la formación inicial y permanente del

profesorado (Wilson y Wineburg, 1993; Evans, 1994; Seixas, 1998; Santisteban, 2000, 2006).

1.4. Investigaciones sobre programas y manuales de enseñanza de la historia

Este tipo de investigaciones son muy numerosas, en especial las que hacen referencia al análisis de los libros de texto, incluso podríamos decir que son las que suman un mayor número de investigaciones, sobre el tratamiento de determinados hechos históricos, sobre la presencia de las minorías, de las mujeres, de los símbolos de identidad, etc. Otro ejemplo son las que hacen referencia al análisis de la presencia de Europa en los manuales escolares. También son frecuentes las comparaciones entre programas de diferentes territorios o naciones de un mismo Estado. La complejidad de este tipo de investigaciones aumenta con el crecimiento de las migraciones interregionales e internacionales, de la globalización y de la revisión de los conceptos de ciudadanía y democracia.

Sobre el análisis de los programas, así como sobre el proceso de planificación educativa y los cambios curriculares en la enseñanza de la historia, han aumentado las investigaciones que indagan en los efectos de los cambios. La causa puede ser el crecimiento del

interés social para saber qué historia se enseña o se quiere enseñar en las escuelas. Algunos autores consideran que se trata de un proceso lógico dentro de la democracia (Laville, 2001). Como apunta Wilson en referencia al debate en los Estados Unidos sobre los National Standards in History, el debate sobre el currículum de historia muestra las posiciones enfrentadas sobre el sentido de la historia y las finalidades sociales de su enseñanza: “*Discussions about history and social studies curricula always reflect our own divided beliefs about the nature of history and the role of historical knowledge in society*” (Wilson, 2001, 528).

1.5. La investigación sobre la conciencia histórica

Es un tipo de investigación en crecimiento, como lo es la investigación paralela sobre la memoria colectiva o la memoria histórica. Según Laville, la conciencia histórica: “*est un champ de recherche où historiens et didacticiens de l’histoire se rencontrent*” (2001, 76). En Alemania, por ejemplo, la didáctica de la historia es definida en general como el estudio de la conciencia histórica. El estudio más amplio realizado sobre el contenido de la conciencia histórica de los jóvenes es el que dirigieron Angvik y Von Borries (1997), a partir de una encuesta realizada en 25 países de Europa a jóvenes de 15 años. Sus conclusiones indican que la conciencia histórica de los jóvenes está unida a las relaciones entre el pasado,

la percepción del presente y las expectativas de futuro. Parecería que la enseñanza de la historia juega un papel poco trascendente en la formación de la conciencia histórica y de los valores democráticos. A pesar de todo, es necesario tener en cuenta que también intervienen factores relacionados con las características del medio social o de la cultura familiar.

En esta amplia investigación sobre la enseñanza de la historia en Europa, a pesar de las limitaciones lógicas de un estudio que no se puede corroborar con otros datos más cualitativos, es una excepción en el tratamiento que hace de determinadas temáticas como, por ejemplo, el tiempo histórico. Indaga en las relaciones que los jóvenes establecen entre el pasado y el presente, así como sobre sus proyecciones de futuro a partir del conocimiento del pasado. También interroga sobre los significados que los jóvenes dan al concepto de cambio y cómo lo relacionan con los hechos históricos.

En Francia, donde se publicaron la parte del análisis de las respuestas de los jóvenes franceses, las conclusiones son parecidas. Es arriesgado pensar que el conocimiento del pasado puede favorecer la conciencia social en el presente, que a la vez será la base de la acción de las personas en el futuro, ya que la conciencia

histórica de los jóvenes es bastante contradictoria y débil (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998).

Otros estudios sobre la conciencia histórica son los de Seixas (1993), que investigó el peso de los aprendizajes históricos familiares de minorías culturales del Canadá, en comparación con el peso de los aprendizajes sobre la historia en la escuela. En este caso la importancia de los conocimientos adquiridos en la educación informal es superior al peso de la escuela.

Wineburg (2000) en los Estados Unidos indaga sobre la formación del sentido histórico en los estudiantes de secundaria. Este investigador entrevista a estudiantes y a sus familias en diferentes ocasiones a lo largo de dos años y medio. Descubre cómo las visiones de la historia de los estudiantes están ancladas en el discurso familiar, y este es apoyado a veces por la escuela y otras veces por los medios de comunicación o la experiencia personal.

También en los EUA Rose (1999, citado por Wilson, 2001, 538) descubre cómo los graduados de cuarto curso inician sus estudios de historia con ideas ya muy consolidadas sobre la igualdad y el progreso. Estas representaciones implícitas iniciales dificultan de una manera considerable su predisposición a enfrentarse a las evidencias y la narración histórica. De esta manera su construcción

del conocimiento histórico está muy condicionada. Por lo tanto, parece imprescindible partir de las representaciones sociales del alumnado, para afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

2. DEBATES FUTUROS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Como hemos podido comprobar, existe un gran crecimiento en la investigación en didáctica de la historia en la mayoría de países, pero también existe una gran diversidad de investigadores, de temáticas y de perspectivas de estudio. Existe una investigación poco estructurada para una construcción epistemológica que, por otra parte, es del todo necesaria para esta área de conocimiento. El debate es intenso y, cada vez más, se centra en los aspectos fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en las aulas, pero la mayoría de valoraciones inciden todavía en la poca repercusión que las investigaciones tienen en la práctica. Por estas dos razones, el desconcierto temático y la relación entre teoría y práctica, se propone que el debate que hemos de tener en un futuro ha de hacer referencia a dos aspectos fundamentales.

- La pertinencia conceptual y metodológica de las investigaciones que se sitúan en éste área de conocimiento.

- Las finalidades de la investigación, su relación con la práctica educativa y con la educación de la ciudadanía.

2.1. Sobre la pertinencia conceptual y metodológica de las investigaciones

Es evidente que la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la historia debe aportar conceptos propios a la didáctica de la historia. En este proceso deben tenerse en cuenta dos necesidades que impone el proceso de construcción de cualquier ciencia en la actualidad y, en este caso, también de la didáctica de las ciencias sociales o de la didáctica de la historia.

- a) Los cambios en la ciencia histórica y su repercusión en la didáctica.
- b) La complejidad de los conceptos históricos y la construcción del conocimiento.

a) Los cambios en la ciencia histórica y su repercusión en la didáctica

La didáctica de la historia debe tener en cuenta los cambios que se están produciendo en la historia, primero, para cambiar los currículos de historia en la dirección que la renovación científica apunta en la actualidad, segundo, para que la investigación en

didáctica de la historia indague en aquellos aspectos más representativos y fundamentales para la construcción del conocimiento histórico. Los procesos de cambio que se están produciendo en la historia y que afectan de manera más directa a la didáctica de la historia son los siguientes:

- en general, la superación de la historia positivista;
- la multiplicidad de los tiempos históricos;
- la multiculturalidad y la importancia de la historia cultural;
- la interdisciplinariedad en el análisis social;
- las aportaciones de la historia conceptual y su relación con la historia social;
- las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

La historia se encuentra en un proceso de deconstrucción y reconstrucción conceptual que tiene su origen en el intento de superar la concepción moderna de los positivistas, que interpretaban el desarrollo como progreso hacia la modernidad de occidente (Appleby, Hunt y Jacob, 1998). La crítica más aguda ha venido de otras ciencias sociales. Desde la sociología Elias (1989), considera que la historia no nos ayuda a entender el presente, de tal manera que la ciudadanía de las sociedades industriales (postindustriales) “*padece la presión del tiempo sin entenderla*” (217). Para la didáctica, que el alumnado entienda la realidad social del presente, es un objetivo fundamental.

Una nueva concepción de la historia significa tener en cuenta la multiplicidad de tiempos históricos. Las teorías de Einstein afectaron a todos los aspectos de la temporalidad y también a las concepciones de la historia. La relatividad demostró que no existe un tiempo autodeterminado y externo a los procesos de la experiencia humana (Cardoso, 1981, 215). En las aulas de historia, en general, no se ha recogido esta visión del tiempo múltiple y se enseña demasiado a menudo una historia lineal y única.

La multiculturalidad nos ofrece también una perspectiva nueva de la historia. Los intentos de aplicar las ideas occidentales a culturas diferentes dificultan la comprensión de la realidad de estas culturas (Sahlins, 1997). Según Fontana (1994) nuestra cultura está atrapada en una galería de espejos deformantes y propone desmontar la visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras dentro del progreso. Debe reivindicarse una historia pluridimensional, analizando la compleja articulación de trayectorias y bifurcaciones que escogen los pueblos en su historia, muchas veces a partir del poder de unos pocos: *“Esa historia pluridimensional podrá aspirar a ser legítimamente universal y nos devolverá también la diversidad de la propia cultura europea”* (Fontana, 1994, 154). Aportaciones importantes en este sentido son las que ha realizado la historia

cultural (Burke, 2006). La diversidad cultural en las aulas reclama también esta perspectiva en la enseñanza de la historia.

La historia debe aceptar la necesidad de la interdisciplinariedad en el estudio de las sociedades. La historia debe constituirse en ciencia social que ayuda a las personas en la construcción de un futuro mejor. La psicología social, la antropología, la sociología o la geografía, por ejemplo, comparten con la historia el análisis de la misma realidad social. Esto no quiere decir que la historia no tenga un proyecto propio, ya que la interdisciplinariedad contempla que sean comunes los objetivos, pero que cada ciencia aporte las preguntas específicas desde diferentes ángulos de visión. En este sentido, la historia conceptual y su relación con la historia social son un ejemplo de las nuevas posibilidades desde una nueva concepción de la ciencia (Koselleck, 1993). La didáctica debe recoger estas posibilidades en los programas, de tal manera que la reflexión conceptual sobre los problemas sociales y su perspectiva histórica, deben ser piezas clave de la enseñanza. En todo caso, la historia debe incluirse en un proyecto global de estudio de la realidad social del alumnado.

Por último, de los cambios que se están dando en la historia, uno de los más importantes es una nueva dimensión de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, como eje central de la

reflexión histórica. La historia reivindica su función social: *“Lo que es más, la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro. Intentar prever el futuro interpretando el pasado es algo que las personas no pueden evitar. Tienen que hacerlo”* (Hobsbawm, 1998, 53). Es evidente que la enseñanza de la historia debe tener también este objetivo como esencial en sus finalidades, analizar el pasado para comprender el presente y poder construir el futuro (Lautier, 2001).

b) La complejidad de los conceptos históricos y la construcción del conocimiento

La enseñanza de la historia debe abordar la complejidad de determinados conceptos de la historia, así como las dificultades que comporta la construcción del conocimiento histórico. En la mayoría de ocasiones, la historia no facilita los instrumentos necesarios para la superación de la complejidad de los conceptos históricos en las aulas. Por este motivo la didáctica de la historia debe hacer propuestas conceptuales, que permitan crear programas para una construcción lógica del conocimiento del alumnado.

En una investigación sobre la enseñanza del tiempo histórico hemos realizado una propuesta de estructura conceptual sobre este concepto: a) las cualidades del tiempo, el lenguaje y la vida cotidiana; b) la temporalidad humana en sus tres ámbitos de pasado, presente y futuro; c) el cambio y la continuidad en la interpretación de la historia; d) y, por último, el tiempo como conocimiento y como poder, lo que engloba la medida del tiempo, la periodización y narración de la historia, la gestión del tiempo personal y la construcción del futuro (Santisteban, 2005). Este tipo de propuestas ayudan a indagar en las estructuras conceptuales de conceptos complejos, como es el caso del tiempo histórico. Esta propuesta, que parte de la complejidad del concepto tiempo, se basa en la idea de que el tiempo histórico no puede limitarse a la cronología, sino que para comprender el tiempo histórico es necesario construir estructuras conceptuales que relacionen los diferentes conceptos temporales.

En nuestra investigación hemos utilizado las representaciones del alumnado sobre los conceptos temporales. El concepto de representación está relacionado con las teorías de Moscovici (1993) y Jodelet (1993). Para Moscovici las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y, al mismo tiempo, evolucionan. Moscovici (1981) define las

representaciones sociales como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el transcurso de las comunicaciones interpersonales. Jodelet (1991) considera que la noción de representación interrelaciona la perspectiva psicológica y la social, y afirma que el conocimiento se fundamenta a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos de la sociedad.

En la investigación que hemos realizado sobre las representaciones de estudiantes universitarios que se preparaban para enseñar historia en la escuela primaria, hemos descubierto que es fundamental conocer sus representaciones, deconstruir su conocimiento conceptual y reconstruirlo en función de un modelo que se enfrente a la complejidad real del conocimiento histórico (Santisteban, 2006). La investigación existente al respecto, en las diferentes etapas educativas, llegan a la misma conclusión (Audigier, 1997; Dalongeville, 2003).

Investigar sobre la construcción del conocimiento histórico en las aulas significa abordar la complejidad de los conceptos de la historia. Conocer las representaciones del alumnado o del profesorado, es un instrumento útil. Pero no cabe duda que, aunque se complementen con instrumentos cuantitativos, los métodos

interpretativos son fundamentales para conocer qué sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. El estudio de casos, las entrevistas o las observaciones en el aula son esenciales para indagar en las representaciones del alumnado y en la construcción del conocimiento histórico.

2.2. Las finalidades de la investigación, su relación con la práctica educativa y con la educación de la ciudadanía

La pregunta sobre cuáles deben ser las finalidades de la investigación sobre la enseñanza de la historia, es fundamental en nuestro trabajo. ¿Por qué investigamos sobre la enseñanza de la historia? ¿Qué aporta esta investigación a la educación del alumnado? Debemos dar alguna respuesta a estas cuestiones. El debate del futuro sobre la investigación en didáctica de la historia parece replantearse en función de:

- a) La relación de la investigación con la mejora de la enseñanza de la historia.
- b) Las aportaciones de la investigación y de la enseñanza de la historia a la educación de la ciudadanía.

a) La relación de la investigación con la mejora de la enseñanza de la historia

No cabe duda que la investigación debe ayudar a conocer lo que pasa en las escuelas en cuanto a la enseñanza de la historia, lo que piensan los maestros y maestras, lo que saben los niños y niñas, cuáles son sus representaciones y por qué. La investigación en didáctica de la historia debe ayudar a mejorar la enseñanza de la historia, ya que debe partir de los problemas que existen en las aulas y, en consecuencia, se debe dirigir a la elaboración de propuestas didácticas para la transformación de la enseñanza de la historia. ¿Es esta la realidad actual de la investigación en didáctica de la historia? No parece que sea así ni que estemos demasiado cerca de conseguirlo.

Una de las conclusiones principales que realizan tanto Wilson (2001) como Laville (2001) en sus revisiones de la investigación en didáctica de la historia, es que el conjunto de trabajos realizados en los últimos 20 años han tenido muy poca repercusión en la práctica de enseñanza de la historia en las aulas. Una de las causas podría ser que las investigaciones no se hayan basado en los problemas reales del profesorado para enseñar o del alumnado para aprender historia. Otra de las causas puede ser que no existen canales suficientes o lo suficientemente funcionales para traspasar los resultados de las investigaciones a las aulas.

La investigación sobre la enseñanza de la historia debería abandonar los proyectos que tan sólo constatan las dificultades del profesorado para enseñar o del alumnado para aprender historia.

Tampoco parece necesario indagar en la persistencia del modelo positivista en las aulas, sino experimentar otros modelos de enseñanza de la historia, desde la multiplicidad de los tiempos históricos, de la multiculturalidad o de la interdisciplinariedad, modelos que sean interpretación del pasado y también proyección del futuro. La investigación debe dar alguna respuesta a cómo acercarnos a una enseñanza de la historia que sea, de una vez por todas, una aportación significativa a la formación intelectual y personal del alumnado.

b) Las aportaciones de la investigación y de la enseñanza de la historia a la educación de la ciudadanía

Para dar respuesta a cuáles son las finalidades de la investigación y de la enseñanza de la historia debemos plantearnos la cuestión: ¿Por qué enseñamos historia? Es la pregunta que debe guiar nuestros objetivos de investigación. Desde mi punto de vista: enseñamos historia para construir el futuro y porque es un aspecto fundamental para la educación democrática de la ciudadanía (Audigier, 2003). Por esta razón, mi respuesta a la cuestión sobre por qué investigamos sería: la finalidad fundamental de la investigación sobre la enseñanza de la historia es la búsqueda de la mejor manera de enseñar historia, para formar ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática.

En la educación democrática de la ciudadanía la enseñanza de las diferentes ciencias sociales aporta cada una elementos específicos al conjunto, por ejemplo, la gestión del espacio y de los recursos, la antropología del poder, la sociología del conflicto o la naturaleza de los conceptos políticos. Así, la historia aporta la perspectiva histórica, fundamental en una democracia, para conocer el proceso de construcción de la organización social, de la libertad, de la igualdad o de la justicia social. La investigación en didáctica de la historia debe ayudar a conocer hasta qué punto nuestras escuelas enseñan una historia democrática, así como también debemos investigar cómo conseguirlo, con qué programas, con qué métodos, con qué materiales curriculares.

La historia que debe enseñarse en las escuelas ha de ser una aportación importante a la educación democrática de la ciudadanía y, en consecuencia, la investigación sobre la enseñanza de la historia en las aulas debe ayudarnos a conocer qué, cómo y por qué se enseña la historia que se enseña, y qué, cómo y por qué deberíamos enseñar otra historia. La investigación en didáctica de la historia debe ofrecernos los instrumentos necesarios para cambiar la práctica educativa de enseñanza de la historia.

¿Qué temáticas podemos investigar pensando en la educación de la ciudadanía? A continuación se apuntan algunas ideas.

- La enseñanza de la historia a partir de la interpretación de las fuentes históricas, para comprender cómo se construye la historia.
- Los conceptos temporales – irreversibilidad, memoria, progreso, revolución -, ya que son imprescindible para pensar la historia y para dar significado a otros conceptos históricos.
- La formación del pensamiento histórico crítico, las capacidades de interpretación para comprender el pasado y para valorar la evolución histórica hasta el presente.
- Y el pensamiento creativo para desarrollar las capacidades para la empatía, para pensar evoluciones históricas diferentes a las que tuvieron lugar, así como para proyectar un futuro alternativo.

3. PARA ACABAR

Como afirma Dalongeville (2006) la historia tiene un compromiso ineludible con la educación democrática. La investigación en didáctica de la historia ha de permitir que en un futuro las nuevas generaciones vuelvan a rescribir la historia: *“Aunque el pasado no cambie, la historia debe escribirse de nuevo en cada generación para que el pasado siga siendo inteligible en un presente cambiante”* (Burke, 2006, 239).

Sabemos que debemos mejorar la pertinencia conceptual y metodológica en nuestras indagaciones. Sabemos que la mejora de la práctica educativa ha de ser la meta de cualquier investigación. El debate es uno de nuestros instrumentos esenciales para avanzar y aquí se han querido aportar algunas ideas para reflexionar y para debatir. En la argumentación han aparecido futuros posible y probables, pero también se han mostrado aquellos futuros que podríamos calificar de deseables.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGVIK, M; VON BORRIES, B. (eds.) (1997): *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hambourg: Körber-Stiftung.
- APPLEBY, J./HUNT, L./JACOB, M. (1998): *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- ARMENTO, B.J. (1991): "Changing conceptions of research on the teaching of social studies". SHAVER, J.P. (ed.) (1991): *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan. 185-196.
- ASHBY, R.; LEE, P. (1987): "Children's concepts of empathy and understanding in history". Portal, C. (ed.). *The history curriculum for teachers*. Londres: Palmer Press. 62-68.
- AUDIGIER, F. (ed.) (1997): *Concepts, modèles, raisonnements*. Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP.
- AUDIGIER, F. (2003): "Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques". BAQUES, M-C.; BRUTER, A.; TUTIAUX-GUILLON, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Extes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan. 241-263.
- BARTON, K.C.; LEVSTIK, L.S. (1996): " 'Back when God was around and everything': Elementary children's understanding of historical time". *American Educational Research Journal*, 33. 419-454.

- BROPHY, J. (1993): "Findings and Issues: The Cases Viewed in Context". BROPHY, J. (ed.). *Advances in Research on Teaching: Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies*. Greenwich, CT: JAI Press, vol. 4. 219-232.
- BROPHY, J.; VANSLEDRIGHT, B. (1997): *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- BURKE, P. (2006): *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.
- CARDOSO, C.F.S. (1981): *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Crítica.
- DALONGEVILLE, A. (2003): "Noción y práctica de la situación-problema en historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- DALONGEVILLE, A. (2006): *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Hachette.
- DOWNEY,M.T.; LEVSTIK, L.S. (1991): "Teaching and learning history". SHAVER, J.P. (ed.). *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 400-410.
- ELIAS, N. (1989): *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- EVANS, R.W. (1994): "Educational ideologies and the teaching of history". LEINHARDT, G.; BECK, I.L.; STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 171-207.
- FONTANA, J. (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (2002): "El laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales". ESTEPA,J.; DE LA CALLE, M.; SÁNCHEZ, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid: E.S.L.A. 373-379.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (2003): "El patrimonio fotográfico. Aportaciones a la formación universitaria y escolar". BALLESTEROS, E. (et.al.) (coord.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 499-509.
- GÉRIN-GRATALOUP, A-M.; TUTIAUX-GUILLON, N. (2001): "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse". TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris-Neûchatel: Delachaux et Niestlé.
- HALLAM,R. (1969): "Piaget and the Teaching of History", a *Educational Research*, 12, 1, 3-12. Trad. cast. dins COLL,C. (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 1983, 167-181.

- HOBSBAWM, E. (1998): *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- JODELET, D. (ed.) (1991): *Les Représentations sociales*. París: PUF. 2a ed.
- JODELET, D. (1993): “Representación social : fenómenos, conceptos y teoría”. MOSCOVICI, S. (ed.). *Psicología social*. Barcelona: Paidós. (Edició original en francès del 1984).
- KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- LAUTIER, N. (1997): *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colín.
- LAUTIER, N. (2001): “Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire”. TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 61-68.
- LAVILLE, C. (2001): “La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles”. TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monogràfic de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP. 69-82.
- LEE, P.; DICKINSON, A.; ASHBY, R.; (1997): “ ‘Just another emperor’: Understanding action in the past”. *International Journal of Educational Research*, 27, 3. 233-244.
- LEVSTIK, L.S.; BARTON, K.C. (1997): *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- MONIOT, H.; SERWANSKI, M. (dir.) (1994): *L'histoire en partage. Le récit du vrai*. París: Nathan.
- MOSCOVICI, S. (1981): “On social representation”. FORGAS, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1993): *Psicología social*. Barcelona: Paidós. (Primera edició en francès de 1984).
- PAGÈS, J. (1997): “Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori-ICE UB. 209-226.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1999): “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”. AAVV: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. *Sevilla: Díada*. 187-207.

- PRATS, J. (2002): "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 81-89.
- SAHLINS, M. (1997): *Islas de historia*. Barcelona: Gedisa.
- SANTISTEBAN, A. (1999): "APRENDER EL TIEMPO HISTÓRICO: DECONSTRUIR PARA RECONSTRUIR". *HISTORIAR*, 1. 141-150.
- SANTISTEBAN, A. (2000): "APRENDER A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO: ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO Y PERSPECTIVA PRÁCTICA EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL". PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (EDS.). *MODELOS, CONTENIDOS Y EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES*. HUELVA: UNIVERSIDAD DE HUELVA. 355-369.
- Santisteban, A. (2005): *LES REPRESENTACIONS I L'ENSENYAMENT DEL TEMPS HISTÒRIC. ESTUDIS DE CAS EN FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES DE PRIMÀRIA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS*. UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. TESIS DOCTORAL.
- SANTISTEBAN, A. (2006): "El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial". Gómez, E. i Núñez, P. (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. 129-139.
- SEIXAS, P. (1993): "Historical understanding among adolescents in a multicultural setting". *Curriculum Inquiry*, 23, 3, 301-327.
- SEIXAS, P. (1998): "Student teachers thinking historically". *Theory and Research in Social Education*, 26, 3, 310-341.
- SHEMILT, D.J. (1987): "El proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro". MEC. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC. 173-207.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M.J. (1998): *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. París: INRP.
- WILSON, S.M. (2001): "Research on History Teaching". RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed. Washington: American Educational Research Association. 527-544.
- WILSON, S.M.; WINEBURG, S.S. (1993): "Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers". *American Educational Research Journal*, 30 (4), 729-769.

WINEBURG, S.S. (1994): "The cognitive representation of historical texts". LEINHART, G.; BECK, I.L.; STANTON, C. *Teaching and Learning in History*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. 85-136.

WINEBURG, S.S. (2000): "Making Historical Sense". STEARNS, P.N.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S.S. (eds.) *Knowing, Teaching, and Learning History*. New York: New York University Press. 306-325.

EL MUSEO: UN ESCENARIO ALTERNATIVO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE HISTORIA.

*Elsie Susana Laurino*⁵³

LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA PRÁCTICA DOCENTE.

Desde la cátedra Residencia Docente del Profesorado de Historia, se realizan las prácticas de la enseñanza de la disciplina específica, en el sistema formal, (E..G .B. 3, Educación Polimodal e Institutos de Enseñanza Superior), culminando con las mismas el ciclo de Formación Docente para obtener el título de Profesor.

Desde el año 2001, se proyectó en la cátedra, promover diversos espacios educativos en las trayectorias formativas de los jóvenes que la cursan. Se trata de una propuesta integral de formación que incluye además de las acciones específicas para los Residentes en institutos escolares, experiencias pedagógicas vinculadas a Museos u otras instituciones culturales, como bibliotecas populares, talleres barriales, etc.

Sus propósitos más amplios se orientan a contribuir al fortalecimiento de este proceso de formación en las instituciones no escolares, aspirando a promover experiencias y posibilidades alternativas para los actores de la formación, en el campo de la

⁵³ Docente Investigadora del Departamento de Formación Docente. Escuela de Ciencias de la Educación .Facultad de Humanidades y Artes de la U. N .R.

educación no formal y al mismo tiempo repensar la práctica docente formal como dos mundos de la educación compatibles y conciliables, producto de trabajos complementarios y esfuerzos comunes.

Hoy, hay un consenso internacional acerca de la necesidad, e importancia de la educación no formal ya que las responsabilidades y las respuestas educativas de la sociedad de nuestro tiempo no deben esperarse excluyentemente de las instituciones formales. Se hace necesario abrir la visión y el análisis de la cuestión educativa, como modos de ver más abarcativos, incluyendo al sistema educativo formal, no formal o informal.

A partir de las primeras publicaciones de los años 70 acerca de la sociedad descolarizada, la crisis del sistema educativo, el nuevo concepto de educación permanente y la necesidad de actividades educativas fuera del marco escolar para el nuevo concepto de desarrollo social que se estaba gestando, y especialmente con los artículos y libros publicados por autores norteamericanos como Philip H. Coombs, Manzoor Ahmed, Cole Brembeck y otros, el concepto de educación no formal comienza a ser utilizado con fuerza en el mundo

Ivan Illich (1974) fue uno de los primeros que enunció la necesidad de una educación alternativa, demostrando cómo la disfuncionalidad de la escuela no se debía a la falta de reformas sino a la misma naturaleza de la institución.

La Belle, en su publicación “*Educación no formal y cambio social en América Latina*”(1983:43) hace referencia a que siempre se ha considerado la educación a la que se imparte en las escuelas y que no se ha comprendido bien las posibilidades que pueden ofrecer una concepción más amplia de aquélla. Para buscar otras alternativas hay que comenzar por considerar a la educación como un continuo que va de la *educación informal* a la *no formal* y finalmente a la *formal*. Cita a diversos autores que definen la educación no formal, Coombs y Ahmed, Cole Brembeck y Callaway⁵⁴

Coombs y Ahmed(1974) “es toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños”.

Cole Brembeck(1973) se refiere a las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente

⁵⁴ Esta citas han sido extraídas del texto de Thomás La Belle “Educación no formal y cambio social en América Latina”(1980)

organizado(...) para educar con vistas a ciertos fines específicos con el respaldo de una persona, grupo u organización identificable.

Callaway (1973) delinea algunas de sus características:

“sirven de complemento a la educación formal, tienen diferente organización, distintos patrocinadores y diversos métodos de instrucción., son voluntarios y están destinados a personas de edades, orígenes e intereses diversos, no culminan con la entrega de credenciales o diplomas, se realizan donde la clientela vive y trabaja y su ritmo, duración, y finalidad son flexibles y adaptables.”

Gilda Romero Brest (1984:15) avanza en las diferencias entre *educación formal* y *no formal* tomando como indicador la función que cada una de ellas cumple ”Sostengo que la educación formal, cumple la función central de proveer los “fundamentales” de una educación básica inicial y que la educación no formal, que ofrecen las instituciones extra- escolares, dispensan una educación "operativa al día” cuya función es el acrecentamiento o puesta al día del conocimiento, la ampliación de las competencias y el perfeccionamiento de las capacidades técnicas de aprendizaje autónomo”

Así si bien la *educación formal* se concreta en los servicios del sistema escolar y presenta objetivos de formación de largo alcance, planes de estudios articulados, estructura graduada., sistema de acreditación con títulos y certificados, personal docente oficialmente habilitado y financiamiento público, privado o mixto ,con programas de materias, métodos de enseñanza y aprendizaje sistemático, la *educación no formal* se concreta en servicios “no escolares” que presentan objetivos que se orientan casi siempre hacia la actualización, ampliación, complementación, especialización, y reciclaje de la formación básica .a través de la organización de cursos, cursillos o prácticas de actividades diversas con una acreditación eventual de logros en áreas específicas.

Gilda Romero Brest la llama educación de “doble circuito”, o sea la que permitirá lograr competencia para cumplir con eficiencia a lo largo de la vida las tareas y responsabilidades sociales y privadas en la sociedad hoy. Cuando se refiere a los circuitos se refiere al sistema escolar de educación formal y al conjunto de servicios extra escolares de educación no formal., asociaciones voluntarias, departamentos o centros de capacitación laboral, instituciones científicas y culturales, museos, bibliotecas, etc.

El aporte de estos autores fue de vital importancia para la ampliación del concepto de educación que hasta entonces se tenía, e implica el reconocimiento de nuevos escenarios educativos que son esos otros lugares que se construyen más allá del espacio institucional escuela y que llamamos educación no formal o educación informal.

Al referirnos a otros espacios que permiten realizar prácticas y estrategias perfectamente designables como educativas, nos basamos en una concepción de educación entendida como un sistema integrado y abierto (Sanvisens,1990:133) compuesto de distintos elementos, coordinados, conectados y relacionados entre sí.

En la década del 90 con el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, comienza a considerarse a la ciudad como productora de relaciones y por tanto de efectos educativos en los que la aleatoriedad juega un papel importante

Trilla Bernet (1990:17) nos habla de que el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación lo constituye el medio urbano con las instituciones formales (escuelas, universidad) que coexisten con el conjunto de intervenciones educativas no formales (museos, bibliotecas) y el

conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, etc).

Así este nuevo espacio de formación posee características plenamente diferenciadas de los espacios clásicos de cariz educativo (escuelas, instituciones) al plantearse como contexto no formalizado. (Colom Cañellas, 1990:117).La ciudad se convierte entonces, en agente determinante de la educación desde la perspectiva de la Pedagogía Urbana⁵⁵.

Esta nueva perspectiva supone un grado significativo de incidencia con respecto a la teoría y práctica educativa, posibilitando nuevas formas y lugares de intervención por parte de los docentes, abriendo nuevos campos para la práctica profesional.

El Museo como espacio educativo.

El Museo se presenta como una alternativa de educación no formal, y como un espacio de formación e investigación para los profesionales de la educación, en especial el Profesor de Historia. Desde hace algunos años se escuchan nuevas voces que apuntan a museos no sólo para ser contemplados sino también vividos y

⁵⁵ El concepto de Pedagogía Urbana constituye el marco conceptual de Ciudad Educadora y daría cuenta de la fenomenología propia que desarrolla la educación en el contexto urbano, (I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, 1990.).

comprendidos por todos. En este proceso de “democratización de la cultura”, los Museos se están convirtiendo en centros de información y educación, en difusores críticos de la memoria colectiva y del conocimiento científico al servicio de la comunidad (Aimini, Busso, 2001:3)

Su concepción ha ido variando en las últimas décadas y según Asensio y Pol, (2002:99) pueden resumirse en cuatro aspectos:

- Un cambio epistemológico: Se pasa de una concepción positivista o neopositivista, en la cual predomina la acumulación de datos, a una perspectiva racionalista donde importan las teorías que permiten explicar esos datos..
- Un cambio disciplinar: Se pasa de una perspectiva descriptiva con un enfoque taxonómico a una perspectiva explicativa, en la cual el enfoque es relacional.
- Un cambio museológico: Se pasa de la concepción de museo almacén, donde lo importante es la clasificación y catalogación del material acumulado, a una concepción de museo más comunicativa, en la cual el énfasis está puesto en la comunicación.
- Un cambio en el papel del visitante: Antes se pensaba en un público experto, elitista, con una actitud pasiva y contemplativa ante la pieza. Actualmente se piensa en el

público como masivo, no experto, con una actitud activa y una intención comprensiva.

Así el concepto de Museo ha ido evolucionando con la sociedad y la concepción tradicional que pone el acento en los “objetos”, en la conservación y exposición de los testimonios materiales que las culturas del pasado han dejado, y comienza a ceder su protagonismo a una visión más utilitaria y didáctica. El culto al objeto va dejando paso a una labor más de comunicación y apoyo a una educación menos rígida y encorsetada. Los lenguajes de comunicación de los Museos de nuestro tiempo tratan más de conectar con la cultura del visitante y desde ella, mostrarle nuevas visiones de las culturas del pasado, del presente y en la medida de lo posible del futuro.

Asensio Mikel y Pol Elena (2002) sostienen que para comprender el rol de los Museos como instituciones culturales vinculadas con la educación y para entender las estrategias y metodologías aplicadas en sus programas hay que compararlos con el aula :

“se comparten una serie de claves didácticas,....se enfrentan a un mensaje disciplinar de contenidos complejos, de carácter conceptual, procedimental y son escenarios donde actitudinal y que de cualquier manera presuponen la necesidad de comprensión ...En suma, un aula y un museo son excelentes escenarios en la

que nos ponemos en contacto con el conocimiento.”(Asensio y Pol 2002:21)

En este proceso, la Didáctica necesariamente gana protagonismo ya que se necesitan propuestas que hagan comprensible los objetos del Museo y los contextos que estos representan. Esto significa dejar de utilizarlos de una manera asistemática y ocasional y elaborar un proyecto educativo instrumentando estrategias que aprovechen la potencialidad educativa de la cultura material.

Como expresa Angela García Blanco (1988.) “en todo lugar donde se ha desarrollado la actividad humana, desde los tiempos más antiguos hasta el presente, aparece la cultura material, por lo tanto frente a ella la memoria documental escrita es mucho más reducida.” Sin embargo, siempre se ha priorizado como fuente de información los datos escritos y el trabajo de los historiadores con las fuentes materiales es escaso. En general el análisis de estos materiales se ha derivado a la Arqueología o por otra parte a simple coleccionistas empobreciendo no sólo el trabajo histórico sino que también le niegan el acceso a vastos aspectos del pasado.

Este problema preocupa a algunos historiadores lo que llaman la atención de este fenómeno. Citamos en este sentido palabras de

Lynn White Jr. (1963): Los historiadores sólo ahora advierten hasta que punto han permanecido atados a los documentos. Los testimonios escritos de que dependieron en el pasado son salvo rarísimas excepciones, el producto de las clases altas, y reflejan sus intereses y aquellos problemas que constituían el tema de su conversación. La conservación de tales testimonios comenzó con un minúsculo grupo dominante de sacerdotes y gobernantes. A través de los siglos, muchos miembros de la nobleza, y eventualmente algunos de los grandes mercaderes, se introdujeron poco a poco en el círculo encantado de “lo histórico”. Pero inclusive de una época tan tardía como el siglo XVIII ¿que sabemos realmente -y en términos de los documentos escritos que podemos saber -acerca de las nueve décimas partes de la población, aún en sociedades cultas que carecían de voz y eran analfabetos? (Op .Cit.1963:73-74)

Hay una vasta subhistoria semejante a la prehistoria; es necesario explorarla si queremos lograr una historia de la humanidad y no sólo de la aristocracia (Op .Cit .1963:74)

La ventaja de estas fuentes es que permiten tomar contacto directo con el pasado y son las más seguras porque no se prestan a las deformaciones de la información. A su vez, se pueden apreciar

realidades que otras fuentes no proveen, en especial sobre la vida cotidiana de los sectores no privilegiados de la sociedad.

El reconocimiento de las fuentes materiales así como la utilización de fotografías, hace factible enseñar en el Museo con nuevas concepciones de la Historia tales como la Historia Social, la Historia Local y Regional, Historia del Presente y Memoria., tomando a las muestras no como referentes anecdóticos de un pasado, sino dentro de un contexto de comprensión significativo. En este sentido, los futuros formadores están capacitados para aportar a la enseñanza el ejercicio de la explicación y la puesta en práctica de las herramientas metodológicas de la disciplina, que permiten el estudio de problemáticas en espacios socialmente contruidos.

La práctica docente en el Museo.

EN ESTE TRABAJO PRESENTAMOS ALGUNAS CONCLUSIONES QUE SE DESPRENDEN DE LAS EXPERIENCIAS REALIZADAS DESDE LA CÁTEDRA RESIDENCIA DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN LOS MUSEOS, COMO ESPACIOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL, ANALIZANDO LAS POSIBILIDADES QUE OFRECE PARA LA REALIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DOCENTE. EN ESPECIAL NOS REFERIREMOS AL MUSEO DE LA CIUDAD DE ROSARIO DONDE LOS RESIDENTES HAN REALIZADO SU PRÁCTICA DURANTE LOS AÑOS 2004 Y 2005, PERMITIENDO UN ACERCAMIENTO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO CON EL MUSEO.

A los efectos de situar el relato nos interesa dar a conocer algunos rasgos característicos del Museo de la Ciudad de Rosario. Fue creado por Ordenanza Municipal N ° 2918 del 24 de agosto de 1981, durante la intendencia del Dr. Alberto Natale y abrió sus puertas oficialmente el 17 de noviembre del mismo año. Inicialmente funcionó en una casa ubicada en Boulevard Oroño 1540, cedida por la Municipalidad para conservar y exponer el patrimonio adquirido con anterioridad. Al transcurrir el tiempo, este acervo se vio incrementado por donaciones, rescates urbanos, compras, etc., siendo necesario trasladar la institución a la nueva sede del parque Independencia en septiembre de 1993, donde se encuentra actualmente. La ex escuela de aprendices jardineros (construída a principios del siglo XX) fue reacondicionada para albergar las diversas colecciones y contener una biblioteca e importante archivo fotográfico.

El Museo de la Ciudad se presenta como un espacio de reflexión y debate dentro del ámbito urbano. Se encuentra en una etapa de transformación con la asunción reciente de nuevas autoridades, generando reestructuraciones importantes. Su misión es, expresa el actual Director “investigar, preservar, exhibir y comunicar a la sociedad, los procesos históricos, sociales y artísticos de valor- materiales e intangibles- producidos en la comunidad de Rosario,

generando conciencia y entendiendo estos valores como manifestaciones de diversidad cultural.”

Pretende crear lazos con la comunidad, interactuar con otras instituciones afines –gubernamentales o no gubernamentales - para llevar adelante políticas institucionales comunes que propicien el desarrollo y el beneficio cultural de la sociedad.

A su vez, también brinda al público la oportunidad de acceder al archivo y biblioteca que cuenta con una rica y variada colección de revistas y fotografías, y realiza conferencias, cursos, visitas guiadas que le permiten interactuar con las personas dejando de lado la vieja idea del Museo cerrado. De esta manera se transforma en un medio motivador que permita a los visitantes reencontrarse con testimonios de su propia historia.

En efecto, el planteo de la nueva dirección aspira a una apertura y democratización del Museo con su mirada puesta en el público. Considera la tarea pedagógica fundamental para crear un servicio público eficaz a los intereses culturales, educativos y recreativos de la sociedad. De ahí el interés por realizar esta experiencia de práctica docente con los futuros Profesores de Historia.

Desde la cátedra Residencia del Profesorado de Historia se proyectaron líneas de acción:

- a) Aportar una mirada diferente a partir de los bienes patrimoniales que posee el Museo de la Ciudad para favorecer la comprensión de la Historia y la cultura del ámbito local.
- b) Conformar un espacio de interacción y construcción del conocimiento con los integrantes del equipo del Museo.
- c) Diseñar un programa educativo acorde con la propuesta del Museo para realizar actividades con las escuelas y público asistente.

La etapa de implementación de la práctica docente de los residentes de Historia en el Museo de la Ciudad de Rosario, consistió en un primer momento en un acercamiento a la institución para conocer desde adentro que hacen sus actores y situarse de forma crítica ante la realidad sobre la que están interviniendo, perspectiva sostenida por la cátedra para la formación de los futuros profesores.

En un segundo momento, los residentes se integraron al equipo interdisciplinario del Museo, compuesto por un Conservador de Museo, un etnógrafo, historiador, un diseñador de programas, participando en la lectura y estudio del período histórico al que pertenece las muestras temporarias que se exponen. Estas

requieren para su preparación todo un período de investigación, y selección de materiales, pasando por la elaboración del guión hasta llegar al montaje y presentación.

El tercer momento, previa observaciones de visitas guiadas, la puesta en marcha de actividades pedagógicas, tales como visitas guiadas a escolares y público en general. explicando los nudos problemáticos y el contexto histórico que caracterizan a la muestra., así como atención al público brindando información de la exposición y con entrega de folletos explicativos.

Los residentes también tuvieron la oportunidad de participar en la etapa de evaluación participando en la realización de encuestas al público asistente para diagnosticar la población que lo visita

Como cierre.....

Incluir el Museo como espacio educativo para realizar una práctica docente implica un importante desafío para los futuros profesores de Historia. Significa desde el punto de vista epistemológico, trabajar con contenidos que responden a nuevas concepciones de la Historia, tales como la vida cotidiana, la recuperación de la memoria, el conocimiento de la historia local y regional y abordarlos en forma interdisciplinaria. Desde el punto de vista

metodológico, se pretende adecuar el conocimiento específico y la formación pedagógica a la comunicabilidad de la situación de enseñanza para recepcionar el contenido y organizar las actividades apuntando a la interpretación y comprensión.

A su vez, la presencia de los residentes resulta dinamizadora y permite potenciar la acción pedagógica que cada institución viene desarrollando fortaleciendo los vínculos entre la Formación Docente de la Universidad con las distintas dimensiones políticas, sociales y culturales que comprometen la tarea educativa en la comunidad.

Consideramos que una propuesta de enseñanza en el campo de la educación no formal, promueve nuevas perspectivas para la formación docente ligadas a las necesidades actuales y futuras de nuestro sistema educativo. El propósito de esta línea de formación es lograr que el residente conozca a través de su práctica estas instituciones que pueden llegar a ser su futuro lugar de inserción laboral.

Bibliografía

Illich Ivan(1974) *“La sociedad descolarizada”*, Barcelona, Barral.

La Belle, Thomas(1980) *“Educación no formal y cambio social en América Latina”*, México, Editorial Nueva Imagen.

Romero Brest, Gilda L de (1984): *“La educación y sus dos circuitos”* revista *Educación* N° 94-95, Washington, O.E.A.

- Trilla Bernet, Jaime**,(1990) Introducción, en *La Ciudad Educadora*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras
- Colom Cañellas, Antonio** (1990) La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora, en *La Ciudad Educadora*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
- Aimini, Rosalía y Busso, Paula** ,(2001)Los Museos y las Ciencias Sociales hoy en *Los Museos y las Ciencias Sociales: en busca de una didáctica compartida* , Santa Fe. Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe.
- Sanvisens Marfull, Alexandre**, (1990)Hacia un concepto de ciudad educadora, en *La Ciudad Educadora*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
- Asensio Mikel , Pol Elena** (2002) “*Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*”, Buenos Aires, Editorial Aiqué
- García Blanco, Angela** (1988) *Didáctica del Museo*, Madrid, Editorial de la Torre.
- LynnWhite, Jr** (1963). “Historia. El cambiante pasado” en *Fronteras del conocimiento en el estudio del hombre*, Buenos Aires, Eudeba.
- Lagos, Marcelo** (1996) “La Historia local y regional en la enseñanza” en *Revista Entrepasados*, Año IV, N° 11, Buenos Aires.
- Osanna,E, Bargellini, E y Laurino, E**(1994) *El material didáctico en la enseñanza de la historia*”,Buenos Aires, Editorial Ateneo.
- Alderoqui, S.**(1995) *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós
- Arrondo, Cristina, Bembo, Sandra.(comp.)**(2001) *La formación docente en el Profesorado de Historia*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

*El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la
Provincia de Río Negro.
Entre Reformas y Contrarreformas*.*

*Miguel A. Jara - Laura S. Blanco***

El presente trabajo aborda el lugar de la Historia en los diseños curriculares de la Provincia de Río Negro, para el nivel medio.

Por un lado, los autores, realizan una descripción y análisis de la Reforma llevada a cabo a partir del año 1986: El **C.B.U** (Ciclo Básico Unificado), para luego confrontar con los **C.B.C** propuestos por la Ley Federal de Educación.

En este sentido se considerarán los contextos de producción de los diseños curriculares, así como las dimensiones epistemológicas, pedagógico-didácticas y su implementación.

En un marco general es necesario considerar, ¿Cuáles fueron los mecanismos de participación y los presupuestos que legitimaron, en cada contexto, la elaboración de las diferentes políticas educativas?, ¿qué propósitos y objetivos sustentan las reformas?, ¿Cuáles fueron los consensos y resistencias en la implementación de los proyectos?, para circunscribirnos específicamente en las concepciones teórico-metodológicas y pedagógico-didácticas que sustentan el abordaje de la historia en cada diseño.

Contextos de la Reforma y Contrarreforma Educativa Rionegrina. La Reforma en los 80

La provincia de Río Negro, a mediados de la década de los ochenta, experimentó una reforma educativa en el nivel medio, primero, que luego se extendió al resto de los niveles del sistema educativo, sin precedentes en la joven vida institucional de la provincia.

En el contexto de democratización de la sociedad civil y de sus instituciones, el ámbito educativo se constituyó como una de las posibilidades para consolidar y fortalecer este proceso. Es así como gran parte de la lucha contra el autoritarismo, que signó a la sociedad argentina durante la última dictadura militar, se materializó en la escuela, en sus prácticas y en la enseñanza de la historia.

Es así como uno de los propósitos de la reforma fue

“... la recuperación de las instituciones democráticas de la argentina y como objetivo fundamental apuntalar, desde la educación, el sistema de vida democrático en el país. Partimos de la convicción profunda de que la educación puede y debe contribuir decisivamente a construir las bases de la convivencia democrática, entre ellas una preparación adecuada de los

*ciudadanos para participar activamente en una sociedad abierta al cambio y a la innovación, pluralista, con un desarrollado sentido de la solidaridad, el respeto mutuo y la justicia social”.*⁵⁶

En este marco se partió de un diagnóstico profundo acerca del funcionamiento del sistema educativo tradicional, enfatizando en estas tres dimensiones:

- 1) *Relación docente-alumno*: se evidencia una perspectiva positivista y conductista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) *Dinámica interna del sistema educativo*: Definida por la atomización estructural del sistema, la burocratización y un alto grado de centralización y jerarquización.
- 3) *Relación sistema educativo-sociedad*: Definido a partir de una escasa relación con la sociedad, desvinculado de las necesidades de la misma. Por otro lado según este diagnóstico el sistema educativo sigue teniendo un carácter elitista que no brinda o no aspira a fomentar la igualdad de posibilidades.

⁵⁶ Documento curricular de la Provincia de Río Negro. Sección Fundamentos de la Reforma, Pág. 5

*El presente trabajo se inscribe en el proyecto *“Lo Reciente/Presente en la Enseñanza de la Historia”*, que se lleva a cabo en la provincia de Río Negro. Una primera versión fue presentada en el marco de la X Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia –Rosario 2005-

**Son docentes e investigadores del área Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Dimensiones que involucran la multiplicidad de relaciones entre los sujetos que constituyen las comunidades educativas y en relación a la sociedad en su conjunto.

En consideración a las dimensiones del diagnóstico la perspectiva de la reforma pretende romper con las prácticas tradicionales en cuanto a la concepción de enseñanza-aprendizaje en el marco de una perspectiva constructivista. Ello presupone un reordenamiento en la dinámica interna del sistema, a partir de generar espacios de participación, de intercambio y producción que contribuyan a la democratización de las relaciones sociales para un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

La apertura de la escuela conlleva una acción recíproca con la comunidad en la que está inserta. En este sentido la participación concreta contribuye al aprendizaje de la participación en la vida democrática y al compromiso social.

Es por ello que el Ciclo Básico Unificado (CBU), se constituyó en el basamento de las políticas educativas del sistema provincial, tanto en sus dimensiones pedagógico-didácticas como en lo referente a la constitución de nuevos sujetos del proceso educativo, en el contexto de la democratización de la sociedad.

Como señala Silvia Barco, “desde 1984 y hasta el final de la década, los gobiernos provinciales implementaron una serie de medidas que vertebraron una tendencia dual”, ya que paralelamente que se convocó a la participación y se defendió la principalidad estatal en materia educativa, se organizó una estructura de gobierno de la educación a partir de la implementación de una política de centralización ejecutiva.

La centralización implica concentración de poder en un grupo reducido de personas con la consiguiente reducción de independencia y decisión de aquellos que se encuentran en una posición subordinada.

Esta situación, según la autora, produjo una dinámica contradictoria que expuso a principios de la década de los noventa la fractura entre la sociedad civil y la administración estatal, y que, después de enfrentamientos y diversos conflictos desemboca en el abandono de las reformas educativas provinciales para subordinarse en los '90 a los lineamientos nacionales, como veremos más adelante.

En este sentido el cambio de política a nivel nacional incide en las políticas jurisdiccionales, que se ordenan bajo los imperativos de

eficiencia, calidad, eficacia, redefiniendo el contenido de las políticas educativas, en función de los preceptos del mercado.

En el contexto de las políticas neoliberales, a mediados de la década de los 90 la provincia impone ajustes y restricciones sobre todo en los sectores a cargo del estado, siendo la educación uno de los más afectados. Esto se evidencia en la reducción del “gasto” en educación a partir del ataque a ciertos derechos y conquistas laborales como la modificación del régimen de licencias, la no cobertura de interinatos y suplencias en distintos cargos docentes, entre otros, o la reducción de cargos de maestros de grado, la pauperización de los salarios y de las condiciones de vida de los docentes.

Las consecuencias de las políticas neoliberales saltan a la vista: repitencia, cierre de escuelas, pobreza, incremento del analfabetismo, desmovilización, fragmentación, son tan solo alguna de ellas.

Por otro lado se promueve la descentralización y la autonomía, vaciándolas de contenido, ya que descentralización y autonomía no significa otra cosa que transferencia de responsabilidades a la sociedad civil, a las escuelas y a la comunidad educativa en general, promoviendo la privatización y contribuyendo a la

potencialidad de desigualdades existentes, en un contexto de concentración del poder y de las riquezas.

En este sentido, las políticas neoliberales necesitaron e implicaron la redefinición de las modalidades de intervención del Estado, dotándolo de un papel subsidiario y focalizador en materia educativa y social.

Para concluir podemos señalar que se pueden ver tendencias contrapuestas y contradictorias: por un lado la necesidad a partir de los 80, sobre todo de la comunidad educativa y la sociedad civil de participar activamente en los asuntos sociales, la necesidad del debate y de originar cambios sustantivos en la educación, como así también el reconocimiento del papel del estado en este sentido, y por otro una progresiva política educativa centralizadora que obstruye estos procesos. Por otro lado, a partir de los '90 la convivencia de un proyecto educativo que suponía para su desarrollo determinadas condiciones materiales y que se encontró aislado, por un lado a nivel nacional, y que por otro fue atacado por la aplicación de políticas neoliberales tales como: reducción presupuestaria, ajuste, caída de los salarios, etc.

Para hacer un análisis más profundo hay que señalar seguramente otros procesos obstaculizadores, que hagan referencia a la

dinámica interna de los proyectos educativos, pero para los fines de este trabajo, se podría señalar que las políticas implementadas a partir de los noventa implicaron una contrarreforma a lo iniciado en los '80.

Estructura curricular de la reforma.

En este sentido, había que establecer una estructura escolar que sea consecuente con los principios políticos-ideológicos que sustentaran la experiencia educativa de la provincia. Este aspecto, no menor, trasvasó los límites de las propias unidades educativas; se constituyó como el basamento del sistema educativo, es decir, reorganizó la dinámica ministerial en su conjunto.

El C.B.U se organizó a partir de tres áreas del conocimiento, con una duración de tres años. En función de dichas áreas se establecieron, con carácter obligatorio, talleres integrales y opcionales a fin de proporcionar a los estudiantes conocimientos teórico-metodológicos que posibiliten la ligazón de los contenidos curriculares de cada área a partir de un abordaje dialéctico entre teoría y empiria.

La segunda etapa la constituye el Ciclo Superior Modalizado (C.S.M) de dos años de duración con opción a un año más. Esta

instancia contempla un tronco común a todas las modalidades y las asignaturas propias de cada modalidad. (ver cuadro I)

Quizás una de las innovaciones pedagógicas de mayor relevancia fue la creación de talleres de educadores y diversas instancias de capacitación y formación permanente. En este caso era necesario establecer políticas de perfeccionamiento y actualizaciones curriculares claras y sostenidas en el tiempo. Aspecto que sin dudas se pensó como uno de los pilares de la reforma.

Esta estructura sin precedentes en los diseños educativos de la provincia logró de cierta manera arraigarse y generar horizontalmente nuevas prácticas, relaciones y formas de acercarse al conocimiento, tanto al interior de las unidades educativas como en su relación con la comunidad. Todo esto fue posible gracias a que los docentes fueron los pilares de la puesta en marcha y sostenimiento del proyecto.

Frente a este nuevo organigrama, los estudiantes debían cursar el C.B.U (los tres primeros años del nivel medio), dos talleres integrales (ofrecido por las áreas) y un taller opcional (generalmente dado por profesionales de la comunidad) para poder ingresar al Ciclo Superior Modalizado (C.S.M). ¿Cuál es el lugar de la historia en esta nueva propuesta curricular?

Sin dudas los propósitos de esta nueva estructura de la escuela secundaria se funda en los que dieron origen a la propuesta educativa: “la recuperación de las instituciones democráticas y la preparación adecuada de los ciudadanos para participar activamente en ellas”.

Cuadro I: organización del nuevo sistema educativo en la provincia. Elaboración Propia

La Historia en el área del Mundo Socio-Cultural del C.B.U.

“El área mundo socio-cultural del C.B.U es el ámbito donde se aborda el conocimiento de la realidad social desde una perspectiva conjunta a partir de aquellas disciplinas que estudian las relaciones entre los hombres y de estos con el espacio, en el presente y en el devenir histórico. El área está constituida por tres disciplinas (historia, geografía y educación Cívica) que analizan un objeto problemático desde una perspectiva crítica lo que implica marcos epistemológicos compartidos en tanto se parte con la ruptura con el paradigma positivista.”⁵⁷

De esta manera comienza a enunciarse, en la fundamentación de las ciencias sociales en el C.B.U, los criterios y perspectivas epistemológicas adoptadas que guiarán la selección y secuenciación de los contenidos para el área. Si bien estos planteos están dados desde “una visión compartida” para las disciplinas que integran el área; nos detendremos en el análisis de la historia.

El diagnóstico realizado sobre la enseñanza de la historia en la escuela media, no se aleja del realizado por las diferentes corrientes que evidencian la función tradicional de la historia; aquella cuya función social era la de generar y construir la

⁵⁷ Fundamentos del área. Diseño Curricular p. 137

identidad del ser nacional. Una historia que hace un culto de los hechos y toma como hacedores de ese pasado a los “grandes héroes”.

En consonancia con las perspectivas historiográficas críticas, se realizaron recortes temporales y espaciales para la enseñanza a partir de un enfoque que permite llegar a comprender procesos más remotos desde el presente. La comprensión de una historia universal que parte de lo local.

Esta mirada que va desde lo local hacia lo universal centra su análisis en la sociedad y en el espacio, partiendo de lo inmediato (localidad-región-provincia-nación-latinoamérica). Esta idea se funda en el desarrollo psico-evolutivo de los estudiantes y en lo significativo que le resulta el conocimiento del entorno más próximo.

El recorrido de lo local hacia un espacio más amplio que lo engloba; el nacional y este a su vez inscripto en su dimensión continental se establecieron como criterios de selección de contenidos sugeridos, a partir de ejes y sub-ejes, (ver cuadro II). Sin embargo estas “unidades de análisis” ya no se conciben como fases evolutivas necesarias en el devenir histórico, no se las explica de manera atomizada como parcialidades despojadas del todo, por

el contrario, la idea es analizar estas unidades como resultados de procesos históricos que muestren como los espacios son contruidos a partir de las relaciones sociales.

Por ello, en historia, se convierte en fundamental el análisis de las distintas formaciones socio-culturales en las que se evidencian las relaciones entre los hombres y de sus prácticas cotidianas. En este sentido se pretende romper con “modelos” de ver a las sociedades en el pasado, que sólo explican su existencia a partir del desarrollo de sus fuerzas productivas. La perspectiva teórica que se adopta incluye los “Mundos de Vida”, y la “Historia de las Mentalidades”.

Curricularmente, la propuesta para el C.B.U se centra en una gradual complejización de conceptos que se proponen como articuladores para las disciplinas que componen el área (ver cuadro III). Los conceptos ofrecidos a los estudiantes les permiten ir conformando un bagaje teórico que les posibilitará la comprensión de otros espacios y otras sociedades, diferentes a la suya. En este sentido se hace hincapié en la necesidad de espiralar en todo momento los contenidos con las estructuras conceptuales a fin de que los estudiantes complejizen sus conocimientos previos.

Por último podemos señalar que acorde con este enfoque se hacen explícitos los propósitos que orientan toda la fundamentación y

selección de contenidos. Es así como se pretende “ayudar al alumno a comprender el mundo en que vive, para que les sirva de armas en sus luchas y de herramienta en la construcción de su futuro”⁵⁸.

En síntesis una historia que no olvide que las dimensiones constitutivas del tiempo histórico son el pasado, el presente y el futuro.

Cuadro II. Propuesta de ejes y sub-ejes articuladores por año para las asignaturas del área. Elaboración Propia

| <i>C.B.U</i> | <i>EJE CONCEPTUAL</i> | <i>SUB-EJES</i> |
|-------------------|---|---|
| <i>PRIMER AÑO</i> | En su dinámica de continuidad y cambio, las sociedades concretas generan organizaciones espaciales y formas de vida que expresan valores. | *Formaciones Socioespaciales 1.- Alto Valle: Agricultura bajo riego. 2.- Viedma: La ciudad en la Historia 3.- Línea Sur: Los pueblos pastores. 4.- San Antonio Oeste: Los pueblos marinos. 5.- Zona Andina: Pueblos de la montaña y el frío. 6.- Los pueblos extractivos. |

⁵⁸ Fundamentos del área MSC. Diseño Curricular. p. 142

| | | |
|---------------------------|---|--|
| <p><i>SEGUNDO AÑO</i></p> | <p>El proceso de formación del estado Argentino, concretado a partir de un proyecto socio-político dominante, se plasmó en una cambiante organización del espacio regional y nacional condicionado en forma sustantiva por la articulación con el mercado mundial en una situación dependiente.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1.- El Mundo Prehispánico. 2.- El Mundo Colonial. 3.- El Mundo de la Argentina Criolla. 4.- El Mundo de la Argentina Gringa. 5.- El Mundo de la Sociedad de Masa 6.- El Mundo de Argentina Hoy. |
| <p><i>TERCER AÑO</i></p> | <p>América Latina una Unidad de Análisis.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1.- El punto de partida de los estados latinoamericanos. 2.- Las monoculturas como factor de la organización del espacio. 3.- Los nuevos actores de la urbanización. 4.- Los actores de la industrialización dependiente. 5.- Relaciones América latina – Estados Unidos. 6.- Las propuestas de cambio. |

*Para este año no se establecieron sub-ejes específicos, en tanto se propuso una selección de contenidos en función a las características de la formación socioespacial de cada asentamiento de la provincia. Lo que permitió hacer una comparación con las sociedades primitivas y de la antigüedad. Un recorrido de lo local a lo universal y viceversa.

En este marco tanto los talleres integrales y opcionales se presentaban como una instancia más en la que se podía profundizar alguna de las problemáticas centrales o transversales a los contenidos propuestos para cada año. Los talleres están orientados, como señalamos anteriormente, a que los estudiantes puedan construir conocimiento científico acerca de lo social vinculándolos a la investigación de problemáticas específicas de manera creativa

y a fin de acercarlos a la comunidad. Algunos temas sugeridos para los talleres integrales son:

- Primer Año: Las creencias de los hombres. Pueblos y Naciones. Las Minorías.
- Segundo Año: Las vías de comunicación. El mapa de la pobreza en Argentina.
- Tercer Año: La descolonización de América Latina, Asia y África. El indio hoy. Las fronteras. La esclavitud en América latina.

Cuadro III: Complejización de conceptos. Fuente: Diseño curricular C.B.U

| PRIMER AÑO | SEGUNDO AÑO | TERCER AÑO |
|--|--|--|
| GEOSISTEMA: Elementos relación recursos naturales | GEOSISTEMA: SOCIEDAD PROCESO HISTORICO | GEOSISTEMA: PROCESO HISTORICO |
| GRUPOS HUMANOS | RECURSOS HUMANOS | FUERZA DE TRABAJO |
| SECTORES ECONOMICOS CADENAS PRODUCTIVAS | CADENAS PRODUCTIVAS | CIRCUITOS DE ACUMULACION |
| FUNCIONES URBANAS | SISTEMAS URBANOS | MEGALOPOLIS MACROCEFALISMO |
| CRECIMIENTO ECONOMICO DESARROLLO | DESARROLLO DEPENDENCIA | CAPITALISMO DEPENDIENTE CAPITALISMO CENTRAL |
| CONTINUIDAD Y CAMBIO | PROCESO | PROCESO |
| SUJETOS INDIVIDUALES (actores sociales) | SECTORES DOMINANDES Y SUBALTERNOS | CLASE SOCIAL |
| REPRESENTACIONES DEL MUNDO (ideas, creencias y valores) | PROYECTOS SOCIOPOLITICOS | IDEOLOGIAS |
| PERSONALIZACION | SISTEMA DE | REGIMEN POLITICO |

| | | |
|-----------------------|---|----------------|
| DEL PODER POLITICO | GOBIERNO | |
| FORMA GOBIERNO | DE PODER INSTITUCIONALIZADO (constitución) | ESTADO |
| NORMAS | LEGISLACION | CONTROL SOCIAL |

La Historia en el Ciclo Superior Modalizado.

El planteo, para esta segunda etapa de formación, se centra en que los estudiantes del nivel puedan dar cuenta del funcionamiento del sistema socioeconómico mundial y que les permita interpretar el mundo contemporáneo. Se trata de buscar explicaciones a la sociedad actual yendo hasta lo más remoto del pasado, para luego volver a lo local con una mirada más compleja. Más allá de contenidos puntuales la intención es profundizar aquellos elementos que le permitan comprender el complejo mundo cambiante. La idea es arribar a una comprensión global de la relación entre los grupos y el espacio como construcción social a partir del cuestionamiento a la idea de progreso, ascendente, unilineal. Se enfatiza la necesidad de rescatar del olvido aquellas propuestas colectivas que no resultaron triunfantes. Se trata de no sólo entender el presente sino restituir la memoria del pasado en pos de la imaginación de otro futuro posible

Se plantea al C.S.M como una continuidad del C.B.U, no sólo en los fundamentos cognitivos, sino también en la idea de proceso que

permite identificar cambios, continuidades y transformaciones en el devenir de las sociedades en el tiempo. Los docentes deberán atender, desde sus estrategias de enseñanza, esta gradual complejización psicoevolutiva de los estudiantes y la trama conceptual para poder cumplir con los propósitos establecidos para este ciclo.

En este sentido, en el cuarto año del bachiller, se plantea que *“la organización actual del espacio mundial se comprende a través del proceso histórico de desarrollo capitalista que se reestructura a partir de los avances tecnológicos”*.⁵⁹

En consecuencia, el estudio de este proceso permitirá ahondar en el análisis y reflexión sobre procesos actuales y su consecuencia en los pueblos de América Latina. Por ello, en quinto año, se proponen a la pobreza, la integración, la identidad, la democracia y los problemas ambientales, como temas que contribuyan a una “síntesis” de los procesos abordados desde el primer año del nivel medio, en el marco de su propia complejidad analítica y reflexiva.

“El conocimiento histórico y su enseñanza deben servir como herramientas para imaginar un mundo distinto, por lo menos desde la óptica latinoamericana. Por eso este conocimiento

⁵⁹ Fundamentos de la Ciencias Sociales en el Ciclo Superior Modalizado del Nivel Medio. Documento Curricular.

*histórico, que parte de una mirada hacia atrás pero con los ojos puestos en el futuro, en lugar de limitarse a entender el presente, debe cuestionar lo existente en nombre de lo posible, para que con esta diferente restitución de la memoria del pasado, puedan surgir los contenidos olvidados, nuestras utopías y aquellas esperanzas que alguna vez encarnaron las mejores sueños de la humanidad”.*⁶⁰

Es igualmente importante destacar la fuerte impronta del constructivismo, en tanto vertebra la selección y secuenciación de los contenidos a enseñar, en su dimensión espacial y temporal. Sólo en la última etapa el estudiante es capaz de sistematizar los conceptos aprendidos y comprender a la sociedad como totalidad dinámica, contradictoria y conflictiva.

Como se grafica en el cuadro I, el C.S.M contempla un Tronco Común y asignaturas específicas a las Modalidades que ofrece la currícula. Es interesante destacar que las Modalidades optativas generó un desplazamiento, después del tercer año de formación, de los estudiantes por distintas instituciones de la localidad. Una situación que implicó cambios y “adaptaciones” de una institución a otra, nuevas prácticas y experiencias entre los sujetos de las comunidades educativas.

⁶⁰ *Ibidem* pag. 63

Sin dudas, en el marco del sistema tradicional de enseñanza, el C.B.U y el C.S.M se constituyeron en prácticas educativas innovadoras y con un aceptable grado de viabilidad como propuestas de enseñanza. Sin embargo como experiencia logró sostenerse sólo por una década. El contexto político y social de la provincia, y fundamentalmente, las políticas neoliberales implementadas en nuestro país en los '90 contribuyeron a su desarticulación y posterior caída. Existen, evidentemente, una multiplicidad de situaciones y acciones que contribuyeron a ello que pueden entenderse en los fundamentos que darán origen a la Ley Federal de Educación.

La “Contrarreforma”: Ley Federal de Educación.

La Ley Federal de Educación (N° 24.195), aprobada en abril de 1993 estableció el carácter federal del sistema educativo. Los CBC, a decir del documento ministerial, se constituyen como la matriz básica para un proyecto cultural nacional.

En este marco, se diseñó una estructura del sistema educativo nacional, que pretendió establecer en cada nivel:

a).- elaboración y acuerdos sobre los CBC, instancia **Nacional**,

- b).- contextualización de los CBC, en función de las realidades regionales, estableciendo criterios de orientación general y específica, en el marco **jurisdiccional** y
- c).- la formulación de Proyectos Curriculares a nivel **Institucional y áulico**, en consonancia con los criterios establecidos en los niveles anteriores.

El mapa curricular propuesto por la LFE, en el título III, capítulo I, art. 10, que será implementado en forma gradual y progresiva se plantea como organización dos etapas. La primera, de carácter obligatorio, conforma la EGB estructurada a partir de tres ciclos y la segunda abarca los últimos tres años de la escuela media, denominada Polimodal, que es considerada “post-obligatorio”.

Para la comunidad educativa de la provincia, la Ley Federal de Educación (LFE), es entendida como una contrarreforma, en tanto socava los cimientos que había comenzado a diseñar el C.B.U, - aunque con ciertas dificultades que posteriormente se constituirán en materia de análisis de diversos especialistas-, durante una década y que según los propios protagonistas “fue una experiencia exitosa en todas sus dimensiones”.

Sin embargo y más allá de las hipótesis que giran en torno a ¿Por qué cayó el C.B.U?, lo cierto es que no podemos dejar de

inscribirlo en el proceso de cambios, reestructuración y ajuste acelerado que comenzó a vivir la Argentina en los '90.

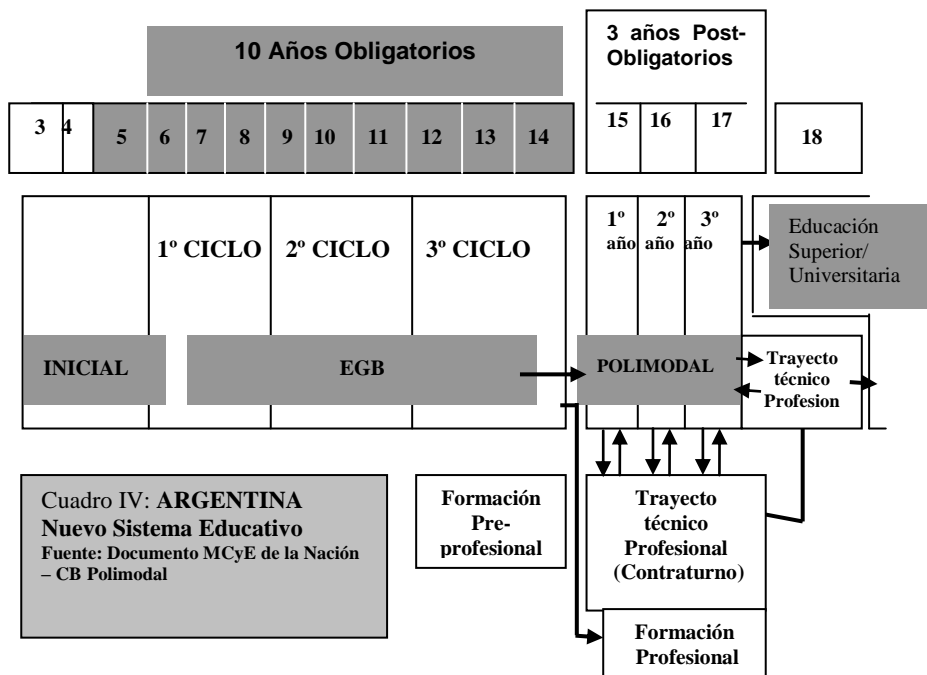
El cambio en las políticas educativas, que dio como resultado un “nuevo sistema educativo” de carácter federal, es producto de la implementación “sin anestesia” de las políticas del Banco Mundial que en materia educativa promovió y exigió que los países “que quisieran ingresar al primer mundo” deberían adaptar sus planes de estudios a las nuevas demandas del mercado.

En un contexto de “fatalismos”, del triunfo del neoliberalismo en cuanto a la desarticulación del tejido social y del discurso de que “nada de lo que existe sirve”, que las empresas dan pérdidas y que los servicios son deficitarios, la lógica privatista, de reforma del estado impregnó fuertemente en la sociedad, al punto de un inmovilismo poco experimentado en nuestro país, por lo menos durante la década anterior.

Todo ello, muy conocido por cierto, y en un marco de cambios y transformaciones (tecnológicas-científicas-comunicación-cultural) aceleradas y vertiginosas sin precedentes en la historia humana, sentó las bases y fundamentos para la reforma del estado en todos los campos y en especial en el sistema educativo. Con la sanción y posterior aplicación (en algunas jurisdicciones del país) de la LFE

se deja atrás a la vieja organización del sistema y se impone uno nuevo (ver cuadro IV), coherente y racional con la política de descentralización y achicamiento del estado.

Sin embargo y frente a este panorama, nos centraremos en una descripción y análisis del documento oficial diseñado para la EGB y Polimodal con la intención de indagar sobre el lugar que se le asigna a la enseñanza de la historia y en particular de los acontecimientos o sucesos del pasado reciente.



Los CBC de Ciencias Sociales para la EGB.

Los CBC (ver cuadro V) según el diseño ministerial se organizan a partir de cinco bloques de los cuales los tres primeros son de contenidos, el cuarto de procedimientos, y el quinto de actitudes. Los bloques que hacen referencia a los contenidos propiamente dichos se inscriben dentro de las ciencias sociales por lo tanto para la historia específicamente no habría un lugar diferenciado, por lo menos en los dos primeros ciclos, ya que la disciplina aparece con un poco más de autonomía en el tercer ciclo.

En una primera lectura podemos advertir, que si bien esta estructura organizativa no es prescriptiva -curricularmente-, ni supone un orden, secuenciación, o estructura lógica procesual entre los bloques, genera ciertos condicionamientos en relación a “lo que hay que enseñar” y que de hecho se materializan en las propuestas editoriales para el área. Por otro lado la arbitrariedad de esta estructura conlleva riesgos en los diseños de las propuestas de enseñanza para el área, en lo que refiere a la secuenciación de contenidos.

Esta situación se advierte también en lo que respecta a la multidisciplina. Si bien, en la fundamentación de los bloques se enfatiza la necesidad de articular las diferentes disciplinas,

paradójicamente la presentación del listado de temas no es coherente con esa lógica. En este sentido la propuesta promueve más la pluridisciplina que la interdisciplina, siendo mínimas las posibilidades de integración de conocimiento.

Sumado a esto, en la propuesta, es manifiesta la ambigüedad en tanto se intenta compatibilizar teorías y concepciones no sólo distintas, sino también contrapuestas; porque ocurre que en las Ciencias Sociales ciertas teorías no pueden ser compatibilizadas con otras; lo único que se puede hacer es formular las diferentes interpretaciones teóricas que recaen sobre un mismo objeto.

Surge así la sospecha de que las teorías y concepciones más progresistas, que efectivamente aparecen en los CBC y que se materializan en los libros de textos, han sido previamente vaciadas de contenidos. Se toma de ellas sólo una “máscara” que no va más allá de lo superficial, dejando de lado su verdadera esencia. Los contenidos, según el discurso ministerial, asumen una “significación más rica y completa” dado que dejarían de remitir sólo a la información numérica que desde la escuela se transmite. A la vez dejarían de ser sólo un listado de temas destinados a determinar la base mínima de conocimientos a enseñar (Bejar, 1995).

Pero, paradójicamente, vemos que en las propuestas de los CBC de Ciencias Sociales por bloques y ciclos, los contenidos están estructurados de tal manera que tanto se complica la articulación de saberes, como también se imposibilita la construcción de conocimientos ante la ausencia de los *procesos históricos* como “*principios explicativos*”. Entra en escena la globalidad reemplazando a este principio explicativo (como suma de procesos históricos particulares), cuando en realidad la globalidad es un “producto” de un determinado momento del proceso histórico (Alonso, 1995).

Es claro que, como toda reforma educativa, la disminución o ausencia de determinados saberes responde a la necesidad ideológica de las políticas dominantes; y esto se evidencia en el análisis de todas las propuestas oficiales que se propusieron en distintas épocas a lo largo del reciente pasado siglo.

Si bien es cierto que en estos últimos años los programas han venido sufriendo una paulatina actualización (aunque sin reformas profundas), también es cierto que *hechos y conceptos* han ocupado el lugar central en los *contenidos*, mientras que los *procesos* permanecen marginados.

Ahora bien, la reforma no ofrece una alternativa superadora dado que en el nuevo currículo no se trata de reemplazar a los hechos y conceptos estáticos como eje vertebrador de los programas de estudio, sino de lo que se trata es de establecer una relación complementaria, de mutua dependencia, de tal modo que se presenten como contenidos fundamentales.

No desconocemos la importancia de hechos o datos, ya que el conocimiento en cualquier área sea ésta científica o cotidiana, requiere de ellos como información; pero los hechos no deben ser entendidos como conceptos o contenidos. Es preciso además comprenderlos, es decir, establecer relaciones significativas entre ellos en función de los marcos conceptuales de referencia.

Entonces, “un concepto científico no es un elemento aislado sino que forma parte de una jerárquica red de conceptos”. Por ejemplo, para entender los conceptos de Estado, democracia y clases sociales, es necesario relacionarlos con otros, que le dan coherencia y contenido en el mismo proceso histórico. En consecuencia, hechos y conceptos se constituyen como dos tipos distintos de conocimiento, aunque se encuentren estrechamente vinculados. Aquí vale una aclaración: los hechos y conceptos, si bien pueden ser comunes a más de una disciplina o asignatura, son más disciplinares, es decir, léxicamente propios de asignaturas

definidas; esto en función de que el nuevo currículo plantea relaciones indiscriminadas en donde todo parece poder relacionarse con todo.

Finalmente el tratamiento del tiempo histórico es reducido a una cronología. Está ausente la noción de duración que promueve la noción de cambio social y permanencia. No se promueve, a decir de Alonso (1995) un pensamiento que permita aprehender la noción de duración, más allá de un ordenamiento cronológico.

La Historia en los Contenidos Básicos para el Polimodal.

“Es imprescindible que los estudiantes que cursan la Educación Polimodal cuenten con algunas herramientas teóricas que les permitan analizar y comprender las diferentes dimensiones de la realidad. En consecuencia en este nivel se pondrá énfasis en la enseñanza de aportes conceptuales de las diferentes disciplinas sociales, que complementaran el estudio de procesos y casos específicos”⁶¹.

En este marco, los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal (EP), a igual que los de la EGB (ver cuadro V), se organizan en tres bloques de contenidos conceptuales, uno procedimental y uno actitudinal. De los que refieren a lo

⁶¹ CBC de Ciencias Sociales para la Educación Polimodal, parte introductoria, p. 137

conceptual, el bloque dos y tres, son de carácter “histórico” y el primero “geográfico”. Aún cuando el documento ministerial especifique las posibles “interconexiones” entre bloques de acuerdo a los temas que se seleccionen no sería viable en función de los tiempos asignados al desarrollo de los CBC de la EP y debido a la estructura en bloques de los contenidos conceptuales donde la secuenciación no implica necesariamente la idea de proceso en términos de la duración, los cambios y las continuidades.

Una primera dificultad, y que se evidencia igualmente para la EGB, radica en la “necesidad” de articular en la enseñanza los aportes de la historia, la geografía, la sociología, la economía, la antropología y la ciencia política, de tal manera que los estudiantes puedan dar cuenta de la Realidad Social desde diferentes dimensiones. El punto es pensar si existe la posibilidad de articular e integrar diferentes objetos de estudios bajo una misma metodología. Si reconocemos la complejidad de las sociedades, ¿Cómo construir esa opción metodológica para la enseñanza?, ¿Cómo compatibilizar teorías que aparecen contradictorias y opuestas?.

Subyace en el listado de temas propuestos para los bloques específicos, una lógica que permite ir de lo mundial a lo local e

inversamente, un interjuego temporal que desconoce, o bien genera confusión, en tanto pierde de vista que las acciones de los hombres se desarrollan en un tiempo y espacio concreto. Una historia que de cuenta de procesos y no de simples enunciados cronológicos de temas a saber sigue marginada del diseño curricular.

Es preocupante el hecho de que la reforma educativa disminuye considerablemente la carga horaria en el dictado de la asignatura historia, comparada con el “sistema tradicional”. Preocupante en el sentido de la función social de la disciplina y en cuanto al extenso listado de temas a “enseñar” en el escaso tiempo asignado curricularmente.

La Educación Polimodal, además, prevé una Formación Orientada (FO), en las que se pretende profundizar los contenidos de la Formación General de Fundamentos (FGF) de acuerdo a los “distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo” y según las Modalidades que adopten las instituciones educativas de las distintas jurisdicciones del país. Es decir, en esta etapa de FO se procurará que los estudiantes sean “orientados” y puedan insertarse al mundo laboral según las demandas de su contexto social y productivo.

Los Trayectos Técnicos profesionales (TTP), se presentan en todas las modalidades como una extensión opcional (¿6to. Año?) donde

los estudiantes podrán “adquirir o profundizar” su formación técnica, en función de las demandas del mercado laboral local o regional.

A la luz de lo que establece la ley, la tradicional escuela media se convierte en una “hacedora” de mano de obra que puede insertarse en el mercado laboral que demande una preparación “adecuada y específica” y con ciertos saberes que le permitan desenvolverse en la vida productiva local o regional. El punto es si en el contexto de cambios acelerados, esa formación específica, fragmentada en determinados saberes prepara a futuros trabajadores que puedan insertarse en cualquier area laboral a partir de sus conocimientos. Ciertamente esta formación encuentra sus propios límites y contradicciones.

Cuadro V: Los CBC para la E.G.B y E.P de la LFE. Elaboración Propia.

| <i>Contenidos Básicos Comunes para Ciencias Sociales</i> | | |
|--|---|---|
| | <i>E.G.B</i> | <i>POLIMODAL</i> |
| <i>Bloque 1</i> | Las Sociedades y los Espacios Geográficos. | Las Sociedades y el Espacio Geográfico Mundial. Globalización y Regionalización. |
| <i>Bloque 2</i> | Las Sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural. | Los procesos históricos contemporáneos. |
| <i>Bloque 3</i> | Las actividades humanas y la organización Social. | La Argentina contemporánea. |
| <i>Bloque 4</i> | Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social. | Contenidos procedimentales para el conocimiento de la realidad social. |
| <i>Bloque 5</i> | Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social. | Contenidos actitudinales. |

A modo de conclusiones provisionarias

Visto esta sintética descripción de dos modelos educativos contrapuestos y antagónicos podemos arribar a algunas conclusiones provisionarias.

En primer lugar destacar los contextos de producción de las fundamentaciones de ambos proyectos. Uno (CBU) articulado en relación a la democratización de las sociedad posdictaduras y en la necesidad de recuperar las instituciones para el ejercicio activo de los derechos en la vida democrática, y el otro (LFE) en un contexto de ajuste estructural, desempleo masivo, altos niveles de pobreza, aplicación de políticas neoliberales, pauperización y precarización laboral, recortes presupuestarios, entre otros.

En la lógica del discurso de Fundamentación de la LFE subyace un discurso que reconoce los cambios en las sociedades, pero como modificaciones “naturales” inevitables, con las que inexorablemente hay que convivir. Subyace por otro lado una explicación descontextualizada de los principales problemas de las sociedades actuales y que derivan justamente de los principios que dan origen al espíritu mismo de la LFE.

Si bien podría pensarse en un cierto “parecido” en la estructura que adopta tanto uno como otro modelo educativo, es necesario no sólo inscribirlos en los contextos de producción sino, y fundamentalmente, diferenciarlos en su lógica curricular. El CBU como el CSM implementado en la provincia priorizan el conocimiento disciplinar e interdisciplinar por sobre la formación fragmentada que promueve la LFE en sus diseños curriculares para la EGB y la EP. La escuela media para el caso rionegrino es entendida como un espacio de transición a estudios superiores, mientras que para el proyecto federal es el “trampolín” para el mundo del trabajo.

En cuanto a la historia, el CBU rescata su importancia y función. Le atribuye curricularmente un espacio importante y de continuidad; mientras que en los CBC para la EGB ésta se desdibuja y pierde su especificidad en el marco de las Ciencias Sociales, a la vez que su carga horaria se disminuye drásticamente.

Advertimos que en ambos diseños se da importancia a los procesos reciente, aunque paradójicamente los extensos programas de contenidos no permiten avanzar más allá de los ´70. Si bien entendemos que ello es una opción de los docentes, encuentra sus límites en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales específicos y hasta propios de cada “unidad educativa”.

Igualmente importante son las producciones editoriales, ya que para el CBU, podríamos decir, fue una deuda; lo que para la EGB fue un boon editorial de propuestas de enseñanza materializadas en el libro de texto.

Finalmente queremos destacar que si bien la estructura creada por el CBU cayó con la “contrarreforma educativa” no sucedió lo mismo con las prácticas que en muchas localidades de la provincia se sostiene como “prácticas incuestionables” que se transmiten de generación en generación de profesores de historia. Para el caso de la provincia, si bien la LFE fue aprobada, esta no ha tenido importante aplicación curricular, aunque ha avanzado en lo normativo y ciertas estructuras formales a nivel ministerial. En la actualidad se están generando discusiones sobre la construcción curricular de la provincia para el nivel, promovida desde el sindicato docente.

Bibliografía

- **ALONSO, M. E** (1995). “¿CIENCIAS SOCIALES SIN PROCESO HISTÓRICO? ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS NUEVOS C.B.C. DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA E.G.B”. EN *ENTREPASADOS*, BS. AS. V, Nº 8.
- **Barco, S.** (2004). Democracia y educación en las jurisdicciones provinciales: promesas democráticas y políticas regresivas. En 20 años de democracia en Río Negro y Neuquén. Ed. Educo, Nqn.
- **BEJAR, M. D.** (1995). LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE CIENCIA SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. EN *ENTREPASADOS*, BS. AS. V, Nº 8.
- **Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.** *Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y Ciclo Superior Modalizado*. R.N. 1986
- **Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro.** *Diseño Curricular EGB 3. Area Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana*. Versión Preliminar para la consulta. R.N. 1999.
- **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** Consejo Federal de Cultura y Educación. *Diseño Curricular: Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Bs. As. 1997.
- **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** Consejo Federal de Cultura y Educación. *Diseño Curricular: Contenidos Básicos para la Educación General Básica*. Bs. As. 1995.
- **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** *Ley 24.195 “Ley Federal de educación”*. Bs. As. 1997.
- **Oyola, C. A.** (dir.) (1998). *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la reforma educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. Ed. Miño y Dávila, Bs. As.

Contenidos de Historia del Presente y propuesta editorial en Córdoba

Nancy Aquino, Dante Bertone, Susana Ferreyra⁶²

La tarea inmediata parece que sea (...) la de sacar la historia de los esquemas en que ha quedado apresada (...) Así dejará de ser conocimiento libresco para recuperar su legítima función de herramienta para la construcción del futuro.

Josep Fontana

... la historia regulada⁶³

Los autores ya habíamos presentado a la consideración de los colegas un avance de investigación en el cual analizábamos los procesos de selección de contenidos sobre Historia del Presente, en distintos niveles de concreción curricular, que abarcaban la jurisdicción nacional y de la provincia de Córdoba⁶⁴.

⁶² Miembros del equipo de investigación UNC.

⁶³ CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia regulada, soñada/ deseable y enseñada* porque consideramos que, a la vez que *Historia*, Pomares. Hemos seleccionado algunas categorías de este autor, tales como dan cuenta de las distintas dimensiones y relaciones del objeto bajo estudio, permiten reconstruir el proceso de indagación. Cabe aclarar que la problemática a partir de la cual construye sus categorías el autor español es de larga duración; por el contrario, sin negar los aspectos diacrónicos del problema, en este trabajo el equipo utiliza esas categorías en una coyuntura que no supera la década dado que analiza las situaciones creadas a partir de la Reforma Educativa de 1993.

⁶⁴ Ponencia presentada por los autores en Jornadas C.I.F. F. y H. 2004 titulada La Historia del Presente en la visión curricular. Se enmarca en un Proyecto dirigido por la Lic. Gloria Edelstein con la Co-Dirección de Liliana Aguiar, titulado: *Lo metodológico en la enseñanza*.

Decíamos en aquel momento, y debemos reiterar, que ...”*Pensar en los contenidos curriculares (...) implica el abordaje de tres dimensiones, al decir de Gvirtz. Una de ellas refiere a la relación entre contenidos y cultura, la otra a los procesos, actores y las instituciones que intervienen en la determinación de qué enseñar y finalmente algunos de los problemas referidos a la selección, distribución y organización social de los mismos*”. (GVIRTZ, 1998.)

La producción y selección político-cultural de los contenidos a enseñar se realiza en múltiples instancias de decisión social organizadas en tres campos: cultural, estatal y mercado según lo plantea Gvirtz. El campo cultural está constituido por las instituciones de enseñanza superior y las de investigación que son las productoras de cuerpos de conocimiento.

En el campo estatal se destacan las instituciones estatales que influyen significativamente en la definición de los contenidos a enseñar, ya que en la elaboración del currículo se visualiza la intervención del estado en el control de la vida social.

El campo del mercado es el que es objeto hoy de nuestro análisis ya que se constituye en un condicionante a partir de las prácticas y

demandas de los distintos agentes económicos que controlan la industria cultural, como el caso de la industria editorial.

A partir de aquella mirada sobre el currículum, en esta instancia del trabajo, luego de haber realizado una entrada a lo establecido en los documentos oficiales, se profundizó la lectura teórica y curricular abordando un recorte sobre la propuesta editorial que circula en la plaza Córdoba, que pretendía dar cuenta del tratamiento que se da a los contenidos de Historia del Presente en los textos.

El análisis se inició sobre nueve libros, según criterios consensuados por el equipo de investigación, que reconoce el aporte teórico y metodológico de especialistas en enseñanza como Braslavsky, Tiramonti, Alderoqui, Cuesta Fernández, entre otros. Se pretendía mostrar la relación forma/contenido viendo la presentación textual, la densidad temporal presente en los temas, el espacio que se le asigna a estos contenidos, la tensión texto/imagen, etc.

Compartíamos con los autores consultados, sobre todo con Cuesta Fernández que, en tanto la enseñanza de la historia y la disciplina misma, se dan en un marco institucional de “historia regulada” que contiene a protagonistas y sus prácticas, para analizarlas es necesario dar cuenta de que toda disciplina designa a un arbitrario

cultural “ *creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeñan un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social*”. (Cuesta Fernández. 1997: pág. 10)

En ese marco curricular, dice el autor, los libros de texto se constituyen en fuentes privilegiadas, ya que a partir de ellos es posible observar, por una parte, la relación entre los nuevos conocimientos historiográficos (tales como el que nos ocupa de Historia del Presente) y las disciplinas escolares que en ellos se expone y, por otra parte, la tensión entre la propuesta editorial y las prácticas concretas en las aulas.

Resultaba interesante indagar en los textos si en ellos resulta visible ya, si está presente, la ruptura epistemológica, o el debate al menos, sobre la inclusión de los contenidos de Historia del Presente en la tradición disciplinar, en la reconfiguración del código, que se define como histórico y socialmente construido. La pregunta es, entonces: ¿hay una nueva imagen social de la historia en los textos?

En el relevamiento de los encontrados en la plaza Córdoba, el corpus a que se ha accedido en esta primer instancia consta de

textos de diferentes editoriales de alcance nacional que han sido publicados entre 1996 y 2000⁶⁵. Interesa marcar que, en general, no hacen alusión al nivel para el que se destinan (EGB3-o Polimodal), lo que los diferenciaría de las primeras ediciones a partir de la Ley Federal y podría deberse a la intención de ofrecer propuestas flexibles que cubran la demanda del mercado nacional ante la gran heterogeneidad de diseños curriculares jurisdiccionales.

Consideramos que es preliminar ya que, no solamente existen más materiales efectivamente encontrados (en un número no inferior a seis o siete libros de otras editoriales, producidos después del año 2000), sino que, además, este momento consistió en verificar en los textos, la presencia o ausencia de temas vinculados a la Historia del Tiempo Presente, estableciendo como hito cronológico hacia el pasado 1976 y hasta la actualidad.

⁶⁵ Los textos referidos son los siguientes : *Pensar la Historia Argentina desde una Historia de Latinoamérica* de editorial Plus Ultra cuyos autores son Patricia Moglia, Fabián Sislíán y Mónica Alabart, primera edición en 1997 para tercer ciclo EGB (en adelante PLH); *El Libro de la Sociedad en el Tiempo y en el Espacio* de editorial Estrada, los autores son Jorge Saab, Raul Fradkin, Beatriz Bragoni, su segunda edición fue en el 2000 para 9 año de EGB (en adelante LSTE). Los otros dos son: *Historia: La Argentina del siglo XX* (en adelante HAXX) e *Historia: La Argentina contemporánea 1852-1999*, (en adelante HAC) ambos de editorial Aique y del equipo autoral de María Ernestina Alonso, Roberto Elizalde y Enrique Vázquez que fueron editados en 1996 y 2000 respectivamente, especificando sólo en el segundo caso su asignación al nivel polimodal.

...la historia en los libros. Breve descripción de estructura y contenidos. Criterios de análisis.

Hemos sostenido ya, que el campo de la historia se ha expandido a partir de la crisis de sus paradigmas. Por cierto, en un campo aún en construcción, persisten enconados debates: la ortodoxia que sostiene la necesidad de restringir el estudio de la historia a las sociedades pasadas, vs. quienes sostienen la incorporación de contenidos recientes al campo de la historia y, entre éstos: contemporaneístas, que estudian procesos recientes pero acabados, incorporando nuevas periodizaciones a la tradicional secuencia de edades históricas; los coetaneístas o presentistas se preguntan “por” el presente desde redes conceptuales y categorías teóricas interdisciplinarias; no se atienen a hitos rígidos ni a periodizaciones establecidas sino que deslindan las problemáticas que afectan actualmente a las sociedades e intentan comprenderlas desde su densidad temporal; en este sentido, la categoría de coetaneidad es clave dado que da cuenta de la simultaneidad de la escritura de la historia con los acontecimientos que se intentan explicar. En este deslindar lo inacabado tienen un lugar clave procesos de ruptura que marcan los escenarios del hoy. A partir de aquí podríamos hipotetizar que se está reconfigurando el código disciplinar de la Historia.

Intentando operativizar estas definiciones seleccionamos las siguientes variables e indicadores:

TIPO DE PERIODIZACIÓN:

- Clásica (Moderna, Contemporánea)
- Prioritariamente cronológica
- Derivada de la problemática en análisis.

PROPORCIÓN DE CAPÍTULOS Y PÁGINAS DEDICADO A LA TEMÁTICA.

- Muy alta, (50% o más)
- Alta (20 a 50%)
- Media (10 a 20%)
- Baja (menos de 10%)

CONCEPTOS y CATEGORÍAS:

- Exclusivamente políticas
- Económico-sociales
- Históricas y de otras ciencias sociales.

BIBLIOGRAFÍA:

- Tradicional,
- Actualizada,
- Actualizada y diversa.

Sobre la base de estos indicadores y en relación con nueve libros de texto relevados en primera instancia, establecimos que sólo en cuatro de ellos encontrábamos conceptos compatibles con aquellas

dimensiones de análisis que vinculábamos a la categoría de coetaneidad, tal como fue definida anteriormente.

Los textos referidos son los siguientes : *Pensar la Historia Argentina desde una Historia de Latinoamérica* de editorial Plus Ultra cuyos autores son Patricia Moglia, Fabián Sislíán y Mónica Alabart, primera edición en 1997 para tercer ciclo EGB (en adelante PLH); *El Libro de la Sociedad en el Tiempo y en el Espacio* de editorial Estrada, los autores son Jorge Saab, Raul Fradkin, Beatriz Bragoni, su segunda edición fue en el 2000 para 9 año de EGB (en adelante LSTE). Los otros dos son: *Historia: La Argentina del siglo XX* (en adelante HAXX) e *Historia: La Argentina contemporánea 1852-1999*, (en adelante HAC) ambos de editorial Aique y del equipo autoral de María Ernestina Alonso, Roberto Elizalde y Enrique Vázquez que fueron editados en 1996 y 2000 respectivamente, especificando sólo en el segundo caso su asignación al nivel polimodal.

En el libro de Saab, Fradkin, Bragoni LSTE (autores estos del bloque 1 y 3 del libro, cuya coordinación autoral está a cargo de Fradkin), se organiza la producción en tres bloques, cuyos títulos coinciden con la jeraquización establecida en los CBC de Nación. El que a nosotros nos interesa se titula *Bloque 3: Las sociedades a través del tiempo*, cuenta con once capítulos dedicados al análisis del siglo XX, iniciándose con uno en el cual se propone ya desde el

título mismo, una problematización sobre la relación pasado/presente. Se titula *El presente y el pasado*, y uno de los subtítulos es *El siglo XX: una historia presente*. En el texto se alude a la simultaneidad “*nacimos en ese siglo y nuestros padres y abuelos (...) participando de manera directa o indirecta de los acontecimientos que se produjeron en ella [la centuria]*”. “*Es parte de nuestra propia historia*” “*Se trata del pasado de nuestro presente, pero no de cualquier pasado, sino del pasado inmediato o, dicho con otras palabras, de la historia presente*” (SAAB, 2000:pág. 178).

Se refiere también en este apartado a la construcción historiográfica y a las fuentes de esta historia. “*¿Cómo conocemos la historia presente?*” Describe como fuentes además de las tradicionales, a los testimonios orales, gráficos y audiovisuales, el registro de las memorias de protagonistas y el abordaje multidisciplinar (antropología, artes).

Incluso se intenta una definición de Historia Presente, adecuada para la edad de los alumnos a los que se está proponiendo el texto (14-15 años). “*comprende todos los acontecimientos cuyas consecuencias nos afectan y que generan en nosotros diferentes sentimientos y actitudes (...) nos producen temor y esperanza en*

cada caso, nos movilizan con actitudes de adhesión o de rechazo”.
(SAAB, 2000: pág.178).

La cantidad de páginas que se le asignan en el libro a esta “Historia Presente” es de 150 sobre 327 totales, o sea alta según nuestros indicadores. Dado que allí se trabaja con el Siglo veinte corto mundial (según Hobsbawm) debemos considerar que, de ese número de páginas, el asignado a la historia argentina es mucho menor. Si tomamos como hito de ruptura el año 1976, o el inicio del Proceso Militar en nuestro país, el tratamiento de ese período tiene 15 páginas.

Los autores muestran clara preocupación por problematizar los contenidos. El eje aparenta ser político (no factual) utilizando categorías tales como sistema y régimen político, transición a la democracia, etc. también se incluyen elementos de lo social y lo económico a efectos de complejizar los procesos, recurrir a la mediana duración, establecer las duraciones diferentes en esas dimensiones (lo político, lo social y lo económico). Esto podría estar dando cuenta de la intención de dar densidad temporal y complejidad relacional a las problemáticas abordadas.

“...el historiador que estudia el pasado reciente se ocupa de un tiempo histórico en el cual transcurrió su vida, y él y los testigos que puede interrogar viven en la misma época.” “Estudiar la historia reciente significa analizar un momento donde el pasado se une con el presente” “sus protagonistas están entre nosotros...”(pág. 312) “el período que vas a estudiar ...está plagado de incertidumbres. Pese a ello, empezar a conocerlo es una necesidad de la sociedad y de cada uno.” “Además, ningún hecho sucede aislado: por un lado, tiene una historia previa y se encadena con una serie de acontecimientos anteriores; por otro lado sucede en un contexto, es decir, en un conjunto de acontecimientos y procesos sociales que se desarrollan al mismo tiempo”. (SAAB,2000: pág. 313).

Cada capítulo del libro incorpora unos apartados titulados *¿Qué opinan los especialistas?* Allí se citan historiadores, sociólogos, economistas; y *¿Qué opinan los protagonistas?* Donde se recurre a documentos como discursos de políticos, opiniones periodísticas, citas de artistas. También hay propuestas de ejercicios de historia oral y análisis de fuentes escritas para ser realizados por los alumnos. La bibliografía utilizada en estos apartados es actualizada y diversa, sin embargo el texto no contiene un apartado titulado Bibliografía.

La imagen también ocupa un lugar destacado, hay fotografías, afiches de películas que se propone que sean vistas, facsímiles de diarios y periódicos, reproducciones de obras de arte. Aportan elementos de análisis al texto escrito, además de ilustrarlo.

Respecto de los autores, conocemos en el profesor Saab una preocupación por las cuestiones que a nosotros nos ocupan en este informe. Él ha expresado en varias oportunidades su opinión sobre la historia del tiempo presente (aunque no utiliza estrictamente esta designación) y, sobre todo, su interés por analizar esta problemática en relación con su enseñanza.

El texto *Pensar la Historia Argentina desde una Historia de Latinoamérica* elaborado por Moglia, Sislián y Alabart, está organizado en cinco capítulos. La apertura del texto se realiza a partir de una narración que presenta el objeto de estudio del libro y a continuación se ordenan los capítulos de la siguiente manera, en primer lugar se plantea *América antes de ser América*, el segundo *La invención de América*, en tercer lugar *De Revolución e Independencia en América*, en cuarto lugar está *Orden y progreso en América Latina* y finalmente *Voces y Silencios en América latina*.

Cada capítulo propone una problemática central a partir de la cual se abordan diferentes períodos históricos: desde las culturas que vivieron en América Latina antes de la conquista y colonización europea hasta el presente. Al final incorpora una sección que

relaciona los contenidos a partir de conceptos claves para el estudio de las sociedades y sus transformaciones, que están presentes en el desarrollo de todas las problemáticas. A la vez se presenta una selección de fuentes que posibilitan la ampliación, profundización o confrontación de las ideas planteadas. Cada uno de los capítulos se organiza en una estructura de seis secciones.

La primera, *Historias para querer saber sobre historia*, presenta, problematizando, el contenido a trabajar a partir de situaciones diversas acompañadas de interrogantes para debatir cuestiones claves, para reflexionar sobre el pasado y relacionarlo con el presente. En la segunda, titulada *Algunas preguntas*, se ofrecen las preguntas y en la tercera, *Algunos caminos y posibles pistas* el énfasis está en mostrar planteos posibles para la organización de los contenidos que posibiliten el acceso a conocimientos específicos. Se retoman así las preguntas planteadas en la sección anterior y las relacionan con el conocimiento elaborado por los historiadores ingresando a la problemática central desde la que se abordará el período histórico correspondiente al capítulo.

En PLH el acceso a la explicación que ofrecen los historiadores sobre la problemática del capítulo se realiza a partir de distintos elementos. Uno de ellos lo constituye el texto, para lo cual existe un escrito central organizado en un sistema de títulos que presentan el nivel de inclusión de las ideas en el mismo. Los textos

complementarios puede ser que amplíen la información, que definan conceptos específicos, que relacionen la imagen con el contenido del capítulo, que profundicen algún aspecto o que ofrezcan cuadros. Las imágenes son diversas (pinturas, dibujos, fotografías, mapas, esquemas y gráficos) e incorporan información de modos alternativos al texto.

Las actividades, de distinto tipo, abren a la confrontación y al análisis de ideas e información y finalmente están aquellas que posibilitan vincular los conocimientos estudiados con situaciones presentes. En la sección *Algunas posibles respuestas*, se relacionan la información, los conceptos y las ideas principales, desagregadas en la sección anterior, en la medida en que se propone realizar un nuevo análisis de la problemática centrado en los por qué y trabajar comparativamente los procesos políticos de América Latina. Un ejemplo de ello sería: *¿Por qué la obtención de la ciudadanía política no se tradujo en la conformación de una ciudadanía plena en América Latina?*.(MOGLIA, 1997: pág. 398). En la quinta sección *Para relacionar todo lo que aprendiste*, se propone integrar todo lo aprendido y aplicarlo a otra situación. En el caso que trabajamos se plantea *La forma en que han sido obtenidos, en América Latina, los derechos de ciudadanía y los momentos y las formas en que han sido negados*. Este ejemplo se constituiría en cierto modo en un abordaje desde los presentistas ya

que en la sección se pregunta “por” el presente desde redes conceptuales y categorías teóricas interdisciplinarias; y al no atenerse a hitos rígidos ni a periodizaciones establecidas intenta deslindar claramente una problemática que afecta profundamente hoy a las sociedades y se propone ofrecer herramientas para comprenderlas desde su densidad temporal considerando que son aún procesos inacabados.

Si bien el recorte trabajado es amplio, se destaca la periodización que se construye desde problemas, rompiendo de esta manera una continuidad factual para darle sentido a los procesos sociales de América Latina . La proporción de páginas utilizadas es baja para el caso argentino, (la propuesta es una historia comparada de América Latina), sin embargo adquiere mayor relevancia el tratamiento de la construcción de las sociedades democráticas en América en el siglo XX, es uno de cinco capítulos, ciento veinte dentro de cuatrocientos sesenta páginas.

Los conceptos y las categorías históricas son desarrolladas desde la Nueva Historia Política. La bibliografía es actualizada y diversa.

Los textos del grupo coordinado por María E. Alonso, de Editorial Aique, titulados *Historia: La Argentina del siglo XX* (HASXX) y el otro *Historia: La Argentina Contemporánea* (HAC) mantienen la misma estructura entre sí en cuanto al tratamiento de los

contenidos seleccionados, diferenciándose en el recorte temporal presentado; en el segundo caso (HAC) se incorporan dos capítulos para desarrollar la *Constitución y la organización del estado nacional* iniciando el proceso de lo “contemporáneo” en la etapa de 1880.

HASXX está organizado en tres partes de dos capítulos cada una. La temática de nuestro interés constituye la Parte 3 *Disciplinamiento y reorganización de la sociedad argentina (1976-1995)*. Aquí el Capítulo 5 se titula *La dictadura militar: terrorismo de Estado y concentración económica (1976-1983)* y tiene ochenta páginas. El Capítulo 6 *La democracia y los nuevos desafíos (1983-1995)* cuenta con cuarenta y dos. Cabe acotar que la producción del libro es de 1995.

La periodización es clásica, con una impronta desde lo factual, no obstante se observa una coherente organización de los contenidos en torno a ejes conceptuales y categorías problematizadoras, por ejemplo *Fracaso del estado burocrático autoritario y resistencia social (1966- 1976)* (ALONSO, 1996: pág. 135). La proporción de los capítulos dedicada a la temática que nos interesa es alta, en la medida que la tercera parte del texto está destinada al desarrollo de los procesos sociales recientes. Al final del capítulo 6 se propone una sección *La Historia por venir (o por qué el futuro*

depende cada vez más de la participación de todos). Incorpora gráficos y tablas para analizar y, en recuadros, citas de autores de investigación sobre la temática abordada.

La propuesta de organización del texto propone desde una Introducción problematizadora el abordaje de procesos complejos desde varias dimensiones, haciendo hincapié en lo socioeconómico dentro de una mirada sobre el papel del Estado en el período. Es sobre todo en esa dimensión (la socioeconómica) donde parece dar lugar a procesos inacabados, por ejemplo “...*el papel que tradicionalmente los sindicatos habían desempeñado...se fue debilitando...como representante de intereses sociales*”. (ALONSO, 1996: pág.343).

HAC está organizado en cinco partes, de las cuales nos interesa la última, con casi cien páginas de un total de trescientas sesenta. Mantiene exactamente las mismas características del anterior analizado, excepto que en el capítulo 10, el segundo de esta parte, la periodización abarca hasta 1999 y el título es *Restablecimiento de la democracia política y ajuste económico neoliberal*. Se destacan los conceptos y categorías seleccionados que aportan a la comprensión, *sociedad civil, estado, movimiento social, politización, disciplinamiento social, resistencias*, entre otras. Cada capítulo cierra con una sección de documentos y testimonios

donde se presentan variados: viñetas, cartas, entrevistas, comentarios y se propone la utilización del cine como un recurso muy interesante. En general estos aluden a vivencias o expresiones desde los protagonistas o se presentan conflictos que se consideran relevantes para ese período. La bibliografía en ambos textos (HASXX y HAC) se incluye y es muy actualizada y diversa.

Sobre la base de estos indicadores y en relación con los libros de texto relevados en primera instancia, establecíamos que sólo en cuatro de ellos encontrábamos conceptos compatibles con aquellas dimensiones de análisis que vinculábamos a la categoría de coetaneidad, tal como fue definida anteriormente.

...A modo de cierre

Hasta aquí estaríamos en condiciones de opinar que, en los textos descriptos, existe una preocupación de los equipos autorales, o de las editoriales, por acercar los contenidos de Historia hacia el presente, lo cual mostraría una vinculación entre la propuesta de los documentos curriculares y los textos producidos post-reforma educativa. Lo que resulta claro es que, en el currículum escrito, la Historia “termina” casi en la fecha de la edición del material.

Sin embargo, esto no presupone que se muestre un interés por trabajar las problemáticas del hoy, tal como lo hemos considerado

en el concepto Historia del tiempo presente. La intención parece estar más vinculada con dar cuenta de procesos más cercanos en el tiempo, lo que posicionaría a las propuestas más próximas a lo que hemos establecido como un posicionamiento “contemporaneísta”, con la excepción quizás, de PLH.

A partir de la indagación de la presencia/ ausencia de Historia del Presente podemos decir que no resulta visible ya que, si bien está la preocupación de llegar al hoy, la ruptura epistemológica, que implicaría la inclusión de los contenidos de Historia del Presente en la tradición disciplinar no se haya, en la reconfiguración del código nos parece que aún es prematuro inferir la misma desde uno de los textos visibles de la historia regulada, que recién se está discutiendo en la academia y su definición en tanto histórico y socialmente construido. Y en relación a la pregunta ¿si hay una nueva imagen social de la historia en los textos? Creemos que es posible avizorar nuevas imágenes aunque se hilvanan con las tradicionales en la medida que si bien en los equipos autorales se posicionan desde los nuevos enfoques las políticas editoriales no siempre acompañan tales posicionamientos de manera sostenida ya que la racionalidad imperante en el campo de mercado no se correlaciona necesariamente con la imperante en academia.

Hasta aquí una mirada sobre los “textos visibles” de la Historia como disciplina escolar, queda por delante entrar en el terreno de los “textos no visibles o invisibles” los que aluden a las prácticas concretas, a las subjetividades, a los agentes que construyen y reconstruyen estos códigos disciplinares, apenas esbozados en el currículum escrito.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARÓSTEGUI, Julio, El Fin de la Contemporaneidad o el Presente como Historia. *Historia 16*, Año XXII, N° 255. (pags.3/68).
- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.), (1997), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Barcelona, Edit. Horsori
- BERSTEIN, BASIL, (1988), *CLASES, CÓDIGOS Y CONTROL*. MADRID, EDIT. AKAL..
- BOURDIEU, Pierre, (1990), *Sociología y Cultura*. México, Edit. Grijalbo.
- CAETANO, Gerardo: *Recuerdos del futuro*. En: www.brecha.com.uy.
- CARRETERO M. y otros, (1989) *La enseñanza de la Ciencias Sociales*. Madrid, Edit. Visor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Madrid, Pomares.
- DE AMÉZOLA G. Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. En Entrepasados. Revista de Historia Nro. 17. Buenos Aires. Marzo 2000.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, María, (1996), *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid, Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.

- GVIRTZ, S. y otros, (1998), *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires, Edit. Aique.
- HOBSBAWN, ERIC, (1998), *SOBRE LA HISTORIA, BARCELONA, CRÍTICA*.
- PAGÉS, JOAN, (1999) “El Tiempo Histórico”, Cap. XI. En BENEJAM, PILAR Y OTROS: *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori Editorial..
- SAAB, Jorge: Conferencia en Congreso Historia a Debate.s/d.
- SOTO GAMBOA, Angel: *Historia reciente de Chile*. En El Mercurio. Santiago, 22 de julio de 2001.A2. Consultado en: www.bicentenariochile.cl.
- _____ *Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización* .Revista Electrónica *Historia actual on-line*. Año II, N°3, invierno 2004.
- **Publicaciones y presentaciones del equipo sobre la temática:**
- AGUIAR, Liliana: La historia del presente en la enseñanza. Metáforas / relatos / categorías teóricas: una trama posible, en *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, junio 2004.
- AGUIAR, Liliana, La historia del presente en la enseñanza. Ponencia en las Jornadas Interdisciplinarias del CIFYH, noviembre, 2004.
- AGUIAR, Liliana, Ponencia en Jornadas de la Escuela de Historia, agosto, 2004.
- AQUINO, Nancy, BERTONE, Dante, FERREYRA, Susana. *La enseñanza de la historia del presente en la visión curricular* Ponencia en las Jornadas Interdisciplinarias del CIFYH, nov., 2004.

DICTADURA Y EDUCACIÓN. TOMO 3: “LOS TEXTOS ESCOLARES EN LA HISTORIA ARGENTINA RECIENTE”

Carolina Kaufmann (Directora)

Autores/as: Alonso, Fabiana; Carbone, Graciela; Coria, Julia; de Amézola, Gonzalo; Doval, Delfina; Frutos, Raul; Guitelman, Paula; Kaufmann, Carolina; Artieda, Teresa; Naranjo, Rubén; Pineau, Pablo y Postay, Viviana

COLECCIÓN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, MIÑO Y DÁVILA EDITORES

El libro se centra en un instrumento privilegiado para analizar la cultura escolar: los textos escolares. En este caso se trata de la cultura escolar durante la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983).

La dictadura consideró que las distintas expresiones culturales, los espacios educativos, así como la infancia y la juventud eran los campos más expuestos a la “infiltración ideológica” y al “accionar subversivo”. En ese marco, como señala Pablo Pineau, los textos escolares “debían demostrar su inocencia para ingresar a la escuela”. La censura, las prohibiciones, el traslado, la quema de libros fueron prácticas habituales. En 1978 la puesta en marcha del denominado Operativo Claridad, ocupado de la vigilancia ideológica de publicaciones y autores da cuenta de ello.

El Tomo 3 de *Dictadura y Educación* consta, además del prólogo escrito por la Dra. Gabriela Ossenbach de la UNED (España) y de la presentación de la Dra. Kaufmann, de once capítulos, organizados en tres partes.

La primera parte “Los textos escolares, política e ideología” comprende cinco capítulos, donde los autores analizan distintos aspectos de los manuales escolares durante el período 1976-1983.

Pablo Pineau se refiere a las dos estrategias que él entiende llevó adelante la política educativa del Proceso: la represiva, haciendo desaparecer aquellos elementos de renovación pedagógica generados en las décadas del 60 y del 70, y la discriminadora, intentando crear circuitos diferenciados en el sistema educativo de acuerdo al origen social de los

alumnos. La estrategia represiva se puso de manifiesto en la necesidad de que los textos escolares contaran con la aprobación del Estado para poder ser usados en las escuelas. La estrategia discriminadora se evidenció en la propuesta curricular de la ciudad de Buenos Aires en 1981, al establecer que la lectura y la escritura debían prolongarse por tres años atendiendo a la madurez de los alumnos. De esta manera las diferencias sociales y el capital cultural de las familias de los alumnos incidieron fuertemente en los aprendizajes.

El análisis realizado por Graciela Carbone vincula el estudio de los manuales con las disposiciones curriculares, adhiriendo a una perspectiva que considera que los manuales han efectuado importantes contribuciones a la constitución misma de la norma curricular.

Entiende que la propuesta editorial del período transita entre dos decisiones de política curricular durante dos gobiernos dictatoriales: Los Lineamientos Curriculares de 1972 y los Contenidos Mínimos elaborados a partir de la Asamblea Federal de 1976, que comenzaron a regir a partir de 1977 bajo el Ministerio del Prof. Ricardo Bruera.

La autora analiza algunos temas curriculares de los manuales, como por ejemplo los “límites y fronteras del territorio” donde resulta posible observar una visión de la patria en peligro e indefensa frente a la penetración de lo extranjero o extraño. Muestra además algunas diferencias en el tratamiento de los temas entre las propuestas editoriales nacionales y las de algunas jurisdicciones, así como entre las distintas editoriales y su relación con las prescripciones curriculares.

A través de toda su investigación la autora da cuenta de la complejidad de la temática abordada, identificando a la vez mecanismos de clausura y la presencia de intersticios que permitieron generar cierta resistencia al proyecto educativo hegemónico.

Teresa Artieda centra su análisis en las lecturas sobre los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria editados en dos momentos históricos: durante el período 1976-1983 y a partir de la democracia, entendiéndolo que la producción de discursos escolares acerca de los pueblos indígenas se vincula con dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales. En los libros editados durante el período 76-83, la dictadura recurrió, para la búsqueda de los valores constitutivos del ser nacional (familia, religión, tradición), a mostrar el tiempo de la conquista y la evangelización como uno de los lugares fundacionales. Si bien la relevancia del hispanismo y de la evangelización en los libros de lectura

aparece en períodos anteriores (década del 30) durante la dictadura de refuerzan y profundizan. Este discurso se articula con una visión del “ser nacional” amenazado por el enemigo interno. La autora advierte continuidades y rupturas durante el período democrático. Entre las primeras se menciona la visión arcaica anterior, con la incorporación del “encuentro entre iguales”. Entre las rupturas señala la incorporación de las relaciones políticas, económicas y militares que complejizan el tratamiento del tema y ponen en cuestión algunas representaciones profundamente arraigadas

Los manuales de civismo durante la dictadura es el tema abordado por Carolina Kaufmann. Para la autora la política de la dictadura referida específicamente al campo de la educación cívica, se abocó a dismantelar los contenidos y propuestas editoriales de Estudio de la Realidad Social Argentina (asignatura que reemplazó a Educación Democrática en 1973) y a propiciar manuales de acuerdo a las bases ideológicas de régimen.

Diferencia los manuales de civismo de la dictadura de otros textos de civismo que también circularon en las escuelas y que mantuvieron el ideario político de etapas democráticas anteriores. Entre las características de los primeros, la autora señala, entre otras: la importancia otorgada a biografías de personajes ilustres, con la intención de presentarlos como figuras modélicas; la reproducción de los contenidos oficiales y el reforzamiento de criterios moralizantes y adoctrinadores; la incorporación de documentos emitidos por las Fuerzas Armadas y la terminología castrense; la fuerte tendencia conspirativa relacionada con el accionar de las llamadas “fuerzas disolventes”.

El capítulo 5 escrito por Carolina Kaufmann y Delfina Doval se centra en el análisis de algunos textos escolares de Formación Cívica, asignatura que reemplazó a Estudio de la Realidad Social Argentina, que tuvieron amplia difusión en las escuelas secundarias durante la dictadura. En 1978 se reemplaza esta asignatura por Formación Moral y Cívica. Todo el análisis revela que los libros de texto adhirieron a la idea de la necesidad de “remoralizar al país”, desde una noción de moral fuertemente ligada a la religión y a los valores considerados trascendentes. Si bien la educación religiosa no se asumió abiertamente, el análisis de los textos demuestra su incorporación a través de valores vinculados a la doctrina católica exclusivamente.

La segunda parte del libro incluye capítulos referidos a los manuales escolares de Ciencias Sociales.

Gonzalo de Amézola se centra en los manuales y la enseñanza de la historia reciente, durante la reforma educativa de los 90, en tanto a partir de la misma, las propuestas editoriales comenzaron a abordar nuevos contenidos, convocaron a autores universitarios y organizaron equipos de redactores.

La reforma promovió que el pasado inmediato tuviera una fuerte presencia en los nuevos manuales. En este sentido, el autor revisa, entre otros temas, el tratamiento de la guerra de Malvinas, observando que el tema a veces carece de relevancia y es concebido como un episodio que se cierra con la retirada de la dictadura. Reconoce que algunos textos abundan en información, pero sin llegar a problematizarla.

Amézola señala que se trata de textos que incorporan innovaciones, amplían el concepto de fuente histórica y le otorgan un lugar a los procesos sociopolíticos, sin embargo no advierte una mejora significativa en el tratamiento del pasado cercano en la mayoría de los casos.

Siguiendo con esta línea, Fabiana Alonso aborda el tratamiento que se realiza de la dictadura en los libros de ciencias sociales e historia de los 90. Señala, al igual que Amézola, que estos textos incorporan con mayor énfasis la historia reciente. En ellos la autora reconoce el rechazo al terrorismo de estado, como instancia clave para interpelar al alumno como ciudadano y miembro de una comunidad política democrática.

Julia Coria describe las transformaciones operadas en las explicaciones de lo social presentes en los libros de texto para la enseñanza de la historia en el nivel medio.

Señala que la dictadura no cambió los libros de historia. Siguió vigentes los libros que mostraban una historia dominada por el acontecimiento, la descripción, el suministro de los datos, la remisión al pasado, una historia que terminaba con la organización nacional. Estas características también tuvieron los libros durante el proceso de transición democrática.

Para la autora en la década del 90 se produce un punto de inflexión en el tratamiento de los temas, priorizando los procesos, las explicaciones, las conceptualizaciones, las preguntas por el presente.

Viviana Postay completa, de alguna manera, los análisis anteriores, ya que aborda algunos usos que tuvieron los manuales de civismo e historia destinados al nivel medio, durante la dictadura en la provincia de Córdoba. Indaga acerca de cómo los actores de la educación leyeron estos manuales..

Para investigar acerca de qué tipo de relación establecieron los docentes con los manuales, la autora se basó en testimonios orales de docentes que registran una socialización comprobable en la cultura política de izquierda. Estos testimonios revelan que el lugar otorgado a los manuales en el currículo real se vinculó a prácticas contrahegemónicas o de resistencia, entre otras se señala la construcción de recursos didácticos alternativos (elaboración de materiales didácticos), la decisión de no enseñar determinados contenidos, la resistencia centrada en las actividades (recreativas, artísticas, etc.)

La tercera parte del libro se compone de dos artículos referidos a propuestas editoriales.

Paula Guitelman indaga acerca de la revista *Billiken* durante la dictadura. Analiza la subjetividad que intentó construir esta revista, así como la cosmovisión que transmitió a sus lectores, en el marco de una propuesta editorial que adhirió a los postulados de la dictadura, como fue la Editorial Atlántida.

La revista *Billiken*, que desde su creación en 1919 ocupó un lugar privilegiado tanto en la familia como en la escuela, además de un medio de comunicación y de un manual escolar, puede ser considerada como uno de los discursos más importantes en lo que hace a la difusión de creencias sociales y un relevante agente de socialización infantil.

La autora muestra que si bien la revista no hace alusión al golpe, las Fuerzas Armadas están presentes en sus artículos, los que enfatizan la “calidad humana” de las mismas. Contenidos referidos a la necesidad del resguardo de la tradición, la soberanía nacional y las instituciones militares, guardan estrecha fidelidad con la imagen que el régimen quería dar de sí mismo.

La representación de los niños y sus rasgos está en total consonancia con la política oficial, cuyo objetivo era la reglamentación y el control. La autora señala que en la revista están presentes los niños y los adultos (padres, abuelos), pero están ausentes los jóvenes y adolescentes (amigos, hermanos, primos).

Asimismo, analiza el uso frecuente de las metáforas bélicas, por ejemplo “Declarar la guerra a las caries”, “Disparar contra la gripe”, etc.. El respeto al orden, la autoridad, la obediencia y la disciplina, valores promovidos por la dictadura, son reforzados por la revista permanentemente.

En palabras de la autora “Billiken buscó generar una imagen ordenada, disciplinada y pacificadora; triunfal, nacionalista y soberana; familiar, pura, moralizadora y tradicional; moderna y eficiente, feliz y optimista”.

El último capítulo del libro se refiere a la propuesta editorial de la Biblioteca Constancio C. Vigil de la ciudad de Rosario, intervenida por la dictadura en 1977. Sus dirigentes fueron detenidos, sus docentes y empleados cesanteados, su equipamiento destruido y robado, sus propiedades vendidas, etc.

El artículo escrito por Rubén Naranjo y Raúl Frutos relata la creación de la Editorial Biblioteca en 1966. Esta Editorial hasta su intervención había publicado 92 libros que integraron 16 colecciones de distintos géneros. Se trataba de obras de bajo costo para facilitar de esta manera su difusión, donde se privilegió otorgar posibilidades de publicación a autores locales.

Entre sus colecciones, se mencionan:

Las tres Colecciones de Ficción: Homenajes, Prosistas y Poetas Argentinos y Alfa. En ellas se les dio lugar a autores del interior del país. Las tres Colecciones de Educación, obras escritas por maestros y profesores destinadas fundamentalmente a los maestros: Apuntes, Praxis y Pedagogía.

Colecciones Infantiles

Colección Imagen, dedicada a la ciudad de Rosario.

Colección Ensayos

Colección Apertura. Los libros de esta colección eran entregados a los compradores de los bonos de la Biblioteca. Fueron seis títulos con una tirada de 200.000 ejemplares. Esto es 1.200.000 libros que la Biblioteca regaló entre 1968 - 1970.

Colección Conocimiento de la Argentina, cuyo objetivo fue difundir hechos acontecidos en el país y que no habían tenido la relevancia debida.

Los libros editados por la Biblioteca circularon por todo el país, por América Latina y España.

Todos los capítulos del libro se destacan por la relevancia de las temáticas específicas abordadas, por la rigurosidad de su tratamiento y por el gran trabajo de investigación que hay detrás de cada uno de ellos.

Para quienes nos dedicamos a la historia de la educación su lectura resulta imprescindible, como así también para quienes nos desempeñamos en los distintos niveles del sistema educativo. Su lectura también permitirá a quienes durante la dictadura fueron docentes o alumnos, resignificar y realizar en el presente una lectura crítica de aquello que leían en la escuela en el pasado reciente, y contribuir, de ese modo, a la construcción de la memoria.

En este sentido, Héctor Schmucler en *Memorias de la Comunicación*, señala “la memoria está construida por cosas que se recuerdan, pero necesariamente también está construida por cosas que se olvidan... Toda memoria está construida por olvidos, pero saber qué olvidar – y aquí interviene la ética- es saber que recordar”.

Mg. María del Carmen Fernández
Universidad Nacional de Rosario

Sobre la Historia y su Enseñanza. Entrevista a Joan Pagès

Miguel Angel JARA, Víctor SALTO
Universidad Nacional de Comahue

✍ **Dr. Pages, nos interesaría saber cuál fue o fueron las motivaciones que lo llevaron a estudiar historia.**

No lo sé muy bien. Recuerdo que de niño me gustaba leer cómics de temática histórica, sobre los romanos, la edad media o la II guerra mundial por ejemplo. También recuerdo que me apasionaba todo lo que se refería a Egipto y al maravilloso mundo de las pirámides, pero no me atrevería a afirmar que esta fuera la razón principal de mi opción. Lo que sí sé con toda seguridad es que no tengo antecedentes familiares. A pesar de ello, tanto mi hermano como yo optamos por estudiar historia. También recuerdo muy bien que lo que quería estudiar era magisterio. Quería ser maestro. Por aquellos años en España se accedía al magisterio a los 14 o 15 años pudiendo ser maestro a los 17 o 18. Mis padres no creyeron oportuno que optara por esta vía y me hicieron realizar todo el bachillerato y el preuniversitario para que pudiera seguir estudios universitarios. Estudié Filosofía y Letras. En los dos primeros cursos, denominados “comunes”, estudiabas un poco de todo –filosofía, historia, geografía, literatura, latín y griego, etc...- mientras que en los tres últimos elegías una especialización. Opté por estudiar historia moderna y contemporánea tal vez porque necesitaba comprender y explicarme lo que estaba sucediendo en el país y cómo podíamos acabar con la dictadura franquista. Si tengo claro que detrás de esta elección había, y sigue habiendo, una clara intencionalidad ideológica.

✍ **¿Cuáles fueron los intereses o presupuestos que lo abocaron al estudio de la Historia y su Enseñanza, en particular?**

Una vez finalizada la carrera, las opciones profesionales más claras eran la investigación y la docencia universitaria y la docencia como

profesor de enseñanza secundaria. La primera era una opción muy minoritaria mientras que la segunda era el destino “natural” de la mayoría. Efectivamente acabé la carrera en junio y en septiembre estaba ya enseñando historia en un centro privado de Barcelona. Los primeros años combiné la enseñanza con la investigación histórica pero pronto descubrí la incompatibilidad entre ambos mundos. En realidad, este descubrimiento se produjo cuando comprendí qué significaba enseñar y más concretamente qué significaba enseñar historia, geografía, historia del arte, etc...Hasta que no realice este descubrimiento, mis clases consistían en imitar aquellos métodos de enseñanza que el profesorado había aplicado durante mis estudios tanto secundarios como universitarios. Es decir, consistían en exponer contenidos y más contenidos a mis jóvenes alumnos para que los memorizaran y dieran cuenta de su aprendizaje en los exámenes. Cuando me comprendí que este método no conseguía aprendizajes busqué en mi entorno donde podía hallar métodos alternativos y fui a parar al Movimiento de Renovación Pedagógica “Rosa Sensat”, movimiento alternativo a la escuela franquista, del que sigo siendo miembro. Formé parte del grupo de ciencias sociales. La función de este grupo, integrado por maestros y maestras de alumnos de 11 a 15 años, era diseñar alternativas a la enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales y autoformarnos como maestros.

- **A su criterio ¿Cuáles serían los hitos fundantes de la constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia?**

Es difícil establecer una cronología exacta de hechos como éste. Yo creo que más bien deberíamos hablar de un proceso y de un proceso que debe contextualizarse mucho en cada realidad. La reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos concretos es antigua. Podemos encontrar interesantes reflexiones durante todo el siglo XX y aún antes. Tal vez el punto de partida de la situación actual de las didácticas específicas arranca de la preocupación existente en Europa y en otros países del mundo con la generalización de la enseñanza obligatoria primero hasta los 14 años y luego hasta los 16. Se puede seguir bastante bien esta preocupación en países como Francia, Gran Bretaña, Italia o los Estados Unidos, por ejemplo, en la década de los sesenta y de los setenta, con las repercusiones de mayo

del 68 también en este campo. Movimientos como los Nuevos Estudios Sociales norteamericanos, l'éveil en Francia, la Nueva Historia en Gran Bretaña o el papel de Movimiento de Cooperación Educativo italiano y de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) españoles tienen en común su preocupación por conseguir que los jóvenes aprendan contenidos sociales, geográficos e históricos y por la formación inicial y continua de su profesorado.

Tengo claro que estos movimientos son movimientos de base, con pocos vínculos con las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, y a la Universidad, al menos en España. Hasta la Ley de Reforma Universitaria (1983), ya con el gobierno socialista de Felipe González, las didácticas no entran como tales en la Universidad. No son reconocidas como áreas de conocimiento universitarias en igualdad –al menos teórica- de condiciones que el resto de asignaturas. En 1984 se realiza un concurso oposición de acceso de profesores a la función pública –las pruebas de idoneidad- en la que ya podemos concursar en las distintas didácticas específicas y, más en concreto, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Hasta esta fecha, las didácticas específicas no existían. En la formación de maestros existían asignaturas como la Historia y su didáctica o la Geografía y su didáctica en las que la didáctica era considerada, cuando lo era, como una metodología con la que enseñar lo que el profesor de historia o de geografía había enseñado con anterioridad. La excepción fue la Escuela de Maestros “Sant Cugat” de la Universidad Autónoma de Barcelona a la que fuimos a trabajar bastantes maestros procedentes de “Rosa Sensat” y en la que las didácticas estaban claramente diferenciadas de las disciplinas de referencia. El profesor o la profesora de didáctica de la historia debía tener una formación distinta del profesor o la profesora de historia. Debía saber historia, sin duda, pero debía conocer el mundo educativo, la práctica, y debía tener conocimientos de pedagogía, psicología, sociología de la educación, etc... En este contexto, la labor de personas como la Doctora Pilar Benejam, colega de didáctica de las ciencias sociales y fundadora de la Escuela de Maestros “Sant Cugat”, fue fundamental. Su tenaz apuesta por las didácticas específicas alcanzó sus frutos con la Ley de Reforma Universitaria y la situación actual debe considerarse en gran parte el resultado de su trabajo y del trabajo de un grupo de personas convencidas en la importancia de las didácticas en la formación del profesorado. Y también el de algunos Institutos de Ciencias de la

Educación, como el de la propia Universidad Autónoma de Barcelona o el de la Universidad de Zaragoza, responsables de la formación del profesorado de secundaria, donde hallaron cobijo aquellos sectores del profesorado de historia de secundaria (a partir de los 14 años en aquella época) más innovadores. La aprobación de la Ley de Reforma Universitaria podría, pues, considerarse en España el punto de partida formal de las didácticas específicas, de la didáctica de la geografía y de la historia. Como consecuencia de esta ley, unos años más tarde, un grupo de profesores de didáctica de las ciencias sociales de distintas universidades españolas acordamos crear la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, asociación que hoy agrupa a unos 125 profesores de todas las universidades españolas y que organiza anualmente un Simposium en el que se debaten y se plantean los problemas más relevantes de nuestra área, de la docencia en didáctica de las ciencias sociales y de la investigación.

- **En la producción de trabajos referidos al tiempo histórico se ha centrado fundamentalmente en los inconvenientes que en la práctica subsisten al momento de su enseñanza. Puso en evidencia que afortunadamente existe gran cantidad de conocimientos sobre el tiempo histórico y toda su arquitectura conceptual, sobre todo a través de la experiencia cotidiana y de los medios de comunicación. No es que no existan referencias sino definiciones de rigor historiográfico que deben ser advertidas. En este sentido creemos entender también lo que ha dicho respecto a que uno de los principales problema del tratamiento curricular del tiempo histórico, y de su enseñanza y aprendizaje, estriba en su conceptualización[1]. En términos generales ¿sobre que aspectos teórico conceptuales de la temporalidad llamaría la atención para resolver estas dificultades desde la enseñanza?**

Efectivamente, buena parte de los problemas del aprendizaje del tiempo histórico arrancan de la comprensión de la naturaleza del tiempo histórico. ¿Qué entendemos por tiempo histórico?, ¿qué enseñamos del tiempo histórico y qué queremos que aprendan nuestros jóvenes?, ¿qué han de saber los maestros y el profesorado para enseñar el tiempo histórico? Sobre este tema he escrito distintos trabajos y he dirigido alguna investigación. Por ejemplo, la de Santisteban, con el que he

reflexionado y escrito sobre esta temática ⁶⁶. ¿Dónde está el problema? Básicamente, y de manera resumida, en la consideración por parte de los diseñadores del currículum de historia, de los autores de materiales curriculares y de un importante sector del profesorado de historia de que tiempo histórico es cronología, en la ocultación de que lo importante es la comprensión, la explicación del cambio y de la continuidad, de la duración, y no sólo la medida del tiempo que transcurre entre el inicio y el final de un proceso. Y, asimismo, en la poca valoración de las relaciones pasado-presente-futuro. La enseñanza de la historia ha de hacer comprensible el presente y ha de permitir proyectarnos, como personas y como sociedades, hacia el único tiempo que podemos protagonizar conscientemente: el futuro. El desarrollo de la conciencia histórica en los niños y en los jóvenes es lo que va a permitirles comprender su historicidad, su protagonismo en la construcción de su mundo. Lo otro es aprendizaje memorístico de hechos, procesos o mitos que muy pocas veces relacionan con sus vidas ni utilizan más allá de las puertas de la escuela.

En este sentido es fundamental la formación inicial y continua del profesorado. Cuando indago las representaciones que tienen los estudiantes de maestro de primaria o de secundaria sobre el tiempo histórico descubro una gran heterogeneidad de respuestas, algunas de ellas muy alejadas de lo que se espera que sea el conocimiento histórico de un estudiante universitario. A partir de los resultados obtenidos diseño estrategias de aprendizaje para intentar conseguir el cambio en las representaciones de los futuros profesores. En este sentido, la relación con el mundo de la práctica es fundamental ya que podrán ver reflejadas sus ideas en actividades de enseñanza y aprendizaje y podrán analizar los resultados de sus decisiones.

✍ **Ha afirmado últimamente que se ha avanzado, a partir de investigaciones recientes, en cierta “construcción de una didáctica de la temporalidad”. Avance que ha posibilitado tanto un desglose teórico como también la producción de ciertos criterios y propuestas desde nuevas lecturas del**

⁶⁶) SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. Facultat de Ciències de l'Educació. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Direcció: Joan Pagès. 11 de octubre de 2005. Excel·lent cum laude

tiempo histórico para su enseñanza. Estas investigaciones ¿han posibilitado un cambio real en la enseñanza concreta de la historia? ¿Qué valoración puede hacer desde sus investigaciones?

Ciertamente algunas investigaciones sobretodo anglosajonas han resituado la enseñanza de la historia, y de la temporalidad, en especial en la enseñanza primaria. No me atrevo a afirmar, sin embargo, que mis propuestas hayan posibilitado un cambio real en la enseñanza de la historia. Creo que pueden posibilitarlo pero harían falta más investigaciones concretas, más estudios de caso de los que tenemos hoy por hoy. La tesis doctoral de Santisteban, que he mencionado con anterioridad, nos permite afirmar que las representaciones de los maestros sobre el tiempo histórico pueden en algunos casos cambiar como resultado de su formación didáctica. También sabemos, sobretodo por investigaciones anglosajonas, que aquellas dificultades que según los psicólogos piagetianos tenían los niños más jóvenes para aprender historia, no son ciertas. Los niños y las niñas pueden aprender historia, y por tanto el tiempo histórico, a edades muy tempranas. Por otro lado, nuestras propuestas más teóricas y, en especial, los materiales que las acompañan tienen buenos resultados al menos de manera inmediata. Por todo ello creemos que estamos en una línea de trabajo correcta y con enormes posibilidades de futuro. Pero... el protagonismo en el cambio real de las prácticas de la enseñanza de la historia depende de muchos otros factores además de los resultados de investigaciones y de disponer de buenas propuestas y materiales para desarrollarlas. De momento, me conformo en hacer cuestionar a los futuros profesores de historia y a los profesores en activo sus ideas y de sus prácticas sobre el tiempo histórico. Este cuestionamiento es un requisito para el cambio.

- **Ha señalado el hecho de que la historia enseñada no es identificada por los alumnos con su presente. Que persiste en ellos una visión de la historia que sostiene que ésta solo existe en los libros de textos y en las escuelas. Y de ello, que es una historia y que poco se relaciona con su futuro. De aquí que sea valorada como un conocimiento poco útil para su futuro. Sin desdeñar la importancia del pasado y el presente como dimensiones importantes de la temporalidad, usted hace un remarque claro sobre la noción de futuro y habla de “una necesidad de enseñar a construir el futuro”: ¿puede pensarse**

esta tarea como una de las claves fundamentales de debería dejar de “desconocerse” en la enseñanza de la historia?

Sin duda. He apuntado más arriba que el único tiempo que podemos construir es el que ha de venir, el futuro. Si la enseñanza de la historia ha de ser útil a la ciudadanía es precisamente porque ha de permitirle ubicarse en su presente, saber como se ha llegado a él, y porqué, y qué puede hacer para construir otro mundo. Estoy leyendo últimamente un interesante trabajo sobre la “gran historia”⁶⁷ en el que Christian, su autor, no sólo inicia el devenir histórico en los orígenes del universo sino que concluye su trabajo dedicando un capítulo a las perspectivas de futuro a tres niveles: el corto tiempo (cien años), el tiempo medio (miles de años) y la larga duración (millones de años). En la introducción afirma: “Un enfoque tan ambicioso del pasado plantea por fuerza preguntas sobre el porvenir, y hay ya algunas a mano, a propósito del futuro próximo (por ejemplo, los próximos cien años) y del futuro remoto (los próximos dos mil o tres mil millones de años). Plantear estas preguntas debería ser en nuestros días una parte esencial de la educación, ya que las valoraciones que hagamos del futuro afectarán las decisiones que tomemos en la actualidad: éstas, a su vez, influirán en el estilo del mundo que habiten nuestros hijos y nuestros nietos. No nos darán las gracias si nos tomamos este cometido a la ligera” (p. 26). De esto se trata, en definitiva, de no tomarnos a la ligera que el presente es el pasado del futuro en el que van a desarrollar sus vidas nuestros hijos y nuestros nietos. Si somos concientes de ello podemos, con realismo, enseñar una historia que establezca relaciones más estrechas entre el pasado, el presente y el porvenir. En palabras de Christian: “Pero cuando en sistemas que nos afectan hay aunque sea sólo un mínimo de previsibilidad, vale la pena reflexionar sobre lo que ocurre: y estas situaciones se dan por doquier en la vida cotidiana” (p. 558).

✍ **Dr. Ud. ha planteado la necesidad de una perspectiva crítica sobre la temporalidad que rompa con la estructura cronológica cuestionando aquellas categorías temporales que se plantean como categorías naturales cuando no son más que construcciones sociales. ¿En que consistiría fundamentalmente la proyección de nuevos enfoques de comprensión de la temporalidad humana? ¿En dónde**

⁶⁷ David CHRISTIAN: *Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia”*. Crítica. Barcelona, 2005

residiría su aporte o su finalidad sustancial? ¿enseñar a interpretar los cambios de nuestro tiempo sería una de las claves como afirma en un artículo reciente[2]?

Enseñar a ubicarse en el mundo es, en mi opinión, la finalidad más importante de la enseñanza de la historia. Difícilmente, sabremos quienes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir si no nos ubicamos en la historia, en este continuum temporal que relaciona pasado-presente y futuro. Ahora bien, llegar a construir este continuum, adquirir conciencia de nuestra temporalidad, de nuestra historicidad, en una palabra adquirir conciencia histórica, no tiene porque ser el resultado de una aplicación mimética de las divisiones a que ha sido sometida la historia por los historiadores o de la falsa creencia que el aprendizaje de la historia debe iniciarse en el pasado más remoto y concluir en el presente, siguiendo una sucesión de etapas que van del pasado más remoto a la actualidad sin solución de continuidad. Es una alternativa posible pero no es la única. El trabajo que acabo de citar, por ejemplo, plantea un nuevo enfoque del tratamiento de las escalas temporales que tiene poca relación con la historia cronológica tal como se enseña habitualmente en todos los países del mundo. Existen otras posibilidades que puede, y deben, conducir al desarrollo de la conciencia histórica en las personas. Se trata de saber utilizarlas correctamente y de establecer itinerarios, secuencias, interesantes, motivadoras y facilitadoras de algo tan complejo como la formación de la temporalidad o de la conciencia histórica de los niños y los jóvenes. Estoy pensando en la historia diacrónica, en la historia temática, en la historia retrospectiva, en estudios de caso en profundidad, en las comparaciones, etc., etc... Las vías para situar en el mundo, en el presente, a los niños y a los jóvenes no se agotan con la clásica historia cronológica de naturaleza política sino que son mucho más variadas y ricas.

- **En un artículo reciente afirma que *“La formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y de la continuidad son aspectos fundamentales que cualquier persona, que cualquier ciudadano y ciudadana, debe poseer para ubicarse en el mundo, comprender lo que está sucediendo e intentar cambiar aquello que no funciona y conservar lo que funciona.”* (2004) Al preguntarse sobre los requisitos imprescindibles para cumplir con estos objetivos duda o niega de que los avances**

los medios tecnológicos de comunicación (Internet sobre todo) contribuyan de por sí para su realización. Más bien, reivindica la importancia de una buena y adecuada selección de contenidos, y de un profesorado capacitado en su selección y puesta en práctica. Teniendo en cuenta este planteo, ¿Qué otros obstáculos se le presentan -en función de su experiencia e investigaciones- al papel jugado por el profesor en el frente de esta tarea en el actual contexto?

Hoy por hoy la clave de la enseñanza está en el profesorado y en las decisiones que adopte para intentar que su alumnado aprenda. Estas decisiones son heterogéneas y de distinta naturaleza. Una de ellas afecta a los contenidos que ha de enseñar, a su adecuación a una realidad única e irrepetible –la de unos muchachos y muchachas concretos-. Otra afecta a la manera de enseñarlos y al protagonismo que otorgue al alumnado en su aprendizaje. Otra más afecta a los medios que utilice o ponga a disposición de su alumnado. Hoy entre estos medios está Internet. ¿Puede Internet por sí mismo conseguir que el alumnado aprenda historia? Lo dudo. Es más creo que puede conseguir lo contrario. Me parece evidente que Internet ofrece enormes posibilidades para aprender historia y muchísimas cosas más. Pero es un medio que requiere que se enseñe a utilizarlo. En nuestro caso, para aprender historia. Y en esta enseñanza es fundamental que el profesorado sitúe al alumnado ante las características del saber histórico: es un saber construido sobre el pasado –no es el pasado-, es una interpretación de lo que ocurrió pero pueden existir otras, tiene una determinada narrativa, utiliza una determinada conceptualización para interpretar los hechos, describe o valora los hechos y procesos, utiliza argumentos, se basa en fuentes, etc... Creo que estas habilidades, estos procedimientos, deben enseñarse y dominarse para poder utilizar correctamente la información que llega desde Internet. En mi opinión, Internet no cambiará la enseñanza de la historia. La enseñanza de la historia la cambiará aquel profesorado que sepa enseñar a utilizar de manera crítica y creativa Internet tanto para obtener información como para comunicar la que no ha obtenido a otros niños y jóvenes. Es evidente que esta tarea supone un reto más en la formación del profesorado. En la formación como historiador y, fundamentalmente, en la formación como profesor de historia.

✍ **Comprender las situaciones cotidianas desde el conocimiento histórico enseñado en la escuela supone reconsiderar el papel**

de la historia del presente y el papel del futuro en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia. Aún hoy la historia del siglo XX sigue siendo la gran desconocida para muchos jóvenes al finalizar su período de escolarización obligatoria como han puesto de manifiesto algunas investigaciones recientes.” ¿Se transforma esta ausencia en un obstáculo importante? ¿Qué criterios y/o recaudos debería contemplar una perspectiva que se dirija fundamentalmente a priorizar esta parcela de la historia?

Si queremos que nuestros jóvenes sepan dónde están, les hemos de enseñar con una cierta profundidad el siglo XX. Nuestro presente es mucho más el resultado de lo que sucedió el pasado siglo que no de lo que sucedió en el siglo XV o en la romanización. Yo soy de la opinión que ningún joven debería abandonar la escuela obligatoria sin haber seguido un curso sobre el siglo XX en el que se planteara simultáneamente la historia mundial y la historia de su país, sus interrelaciones o sus procesos más particulares. Desde luego la historia más reciente es la historia que mejor nos permite comprender quienes somos y porqué somos como somos. Pero es también la historia en la que los hechos son sentidos como más cercanos a las personas con todo lo que ello supone. Es la historia en la que, a veces, las vivencias se confunden con las interpretaciones y al revés. Es la historia que más temen aquellos que tienen algo que esconder. Es la historia que hará comprender mejor a nuestros jóvenes el valor social de su aprendizaje y la importancia que tiene el conocimiento del pasado para la comprensión del presente. En una novela policíaca que recién acabo de leer, el autor, a raíz de una situación en la que están implicados viejos nazis suecos, hace descubrir a un policia la falsedad de la historia que había estudiado en la escuela. Lo expresa con estas palabras: “(...) el nazismo durante los años treinta y hasta el año 1943 o 1944 se había extendido mucho más de lo que imaginaba la mayoría actualmente . (...) había una multitud de gente anónima que había aclamado a Hitler y que había deseado una invasión alemana y un régimen nazi incluso en Suecia. En el texto encontró informaciones sorprendentes sobre las concesiones del gobierno sueco a los alemanes, y como la exportación sueca de hierro había contribuido de manera decisiva a las posibilidades de la industria alemana de armamento para poder cumplir con las exigencias continuas de Hitler de tener más vehículos blindados y otro material de guerra. Se preguntó donde estaba toda esta historia cuando él iba a la escuela. La imagen que vagamente podía

recordar de las clases de historia presentaba otra Suecia que con más sentido común y un equilibrio curioso había conseguido mantenerse fuera de la guerra. El gobierno sueco había observado una neutralidad estricta que había salvado el país de ser destruido por las fuerzas armadas alemanas. No había oído hablar de grandes cantidades de nazis nacionales en su época escolar⁶⁸. Es un ejemplo que se podría aplicar a muchísimas situaciones de la historia reciente argentina, española o de muchísimos países del mundo. Los jóvenes tienen derecho a saber y a que no les escondan la realidad por más dura que sea.

- **Ha sostenido fundamentalmente que uno de los factores sobre los que radicaría la importancia de una adecuada educación de la temporalidad reside en que ésta contribuye en gran medida a la formación de la conciencia histórica y con ello la formación ciudadana de los estudiantes en su inserción en el mundo que les toca vivir. ¿Lo que está en juego es la formación política democrática de los jóvenes? Apelando a su punto de vista y experiencia en particular ¿Cuáles son las contribuciones de la enseñanza de la historia a la formación cívica de la sociedad y de los estudiantes? ¿Cuál es el principal reto al que se enfrenta el conocimiento histórico escolar en las postrimerías de principios del siglo XXI?**

Lo que está en juego es la propia democracia. La sociedad que estamos creando está cuestionando cada vez más las virtudes del sistema democrático y, en contrapartida, fomentando una sociedad capitalista cada vez más consumista y más centrada en valores individualistas, en el “sálvese quien pueda”. Determinados medios de comunicación, determinadas políticas educativas, algunos líderes políticos nacionales y mundiales están ofreciendo una imagen del mundo de la que excluyen a quienes consideran débiles, perdedores, diferentes, a los que no se sacrifican o se esfuerzan en conseguir determinadas metas materiales, etc...La convivencia y la participación democráticas, el diálogo, la tolerancia y la diversidad, el trabajo cooperativo se presentan a menudo como “debilidades” educativas que no preparan a los jóvenes para hacer frente a los retos del futuro. Es en este sentido que hace falta recuperar el valor social más fundamental de la enseñanza de la historia. La historia

⁶⁸. Henning MANKELL (2005): *El retorno del profesor de baile*. Barcelona. Tusquets editores. p. 212

permite a los jóvenes descubrir el valor de la democracia en relación con otros sistemas políticos, y también sus fortalezas y sus debilidades. Enseña que la democracia es un proceso en el que hay que seguir trabajando y en el que hay que seguir profundizando mientras no se consiga una auténtica justicia social a nivel mundial. La enseñanza de la historia siempre ha transmitido una determinada concepción del presente y del futuro. Ha pretendido socializar en los valores tradicionales para formar “buenos” ciudadanos, es decir ciudadanos respetuosos con quienes ostentan el poder, ciudadanos capaces de ir a la muerte por su patria. Pero también ha pretendido contrasocializar, preparar para la vida y para la participación social activa, para el futuro.

Creo que las palabras del historiador y político socialista catalán Luís M^a de Puig en una obra editada por el Consejo de Europa reflejan bastante la intención de mis palabras: “Estamos todos de acuerdo en que la historia tiene que jugar también un rol político clave en la Europa de hoy. Pude favorecer la comprensión, la tolerancia y la confianza entre los individuos y entre los pueblos de Europa –esto nos recuerda que puede convertirse también en fuerza de división, de violencia y de intolerancia. (...) Se trata de combatir las interpretaciones de la historia que marginen a una parte de los protagonistas –las mujeres, los campesinos, las minorías- o que conviertan el pasado de otros en una segunda categoría, en algo complementario”⁶⁹. Sustitúyase Europa por el mundo y añádase los binomios amor-odio, tradición-utopía, y tendremos un claro panorama del por qué es necesario que la enseñanza de la historia sea una pieza fundamental en la formación de una ciudadanía democrática.

SUMARIO

I. PRESENTACION

⁶⁹ PUIG, L. M. (2002): “L’histoire, maintenant”. CONSEIL DE L’EUROPE: *Regards croisés sur le 20^e siècle*. Strasbourg. Editions du Conseil de l’Europe, 20-26, p. 24.

[1] Pagés, Joan/Santisteban, A. (1999): “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”, en: *El currículo de las ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de la Rioja. Ed. Diada, España, 1999

[2] PAGÈS, J.: (2004): «Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI”. *Coleção Textos de Graduação*, volume 3, UCSAL (Universidade Católica do Salvador. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. Brasil), 35-53

II. AUTOR INVITADO *Alberto Pla*

Una discusión sobre la realidad y la teoría del capitalismo

hoy: América

Latina, señal de advertencia

III. SECCIÓN ARTICULOS

Análisis de concepciones de maestros en formación inicial
sobre el

patrimonio y su enseñanza

José María Cuenca López

A 30 años del Golpe de Estado: HISTORIA ORAL y ENSEÑANZA
DE LA

HISTORIA. La reconstrucción del imaginario social del
“VILLAZO” a

través de la Historia oral experiencia pedagógica en la escuela.

José Hugo Goicoechea

Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia:
aportaciones

al debate

Antoni Santisteban Fernández

El museo: un escenario alternativo de formación para el
profesorado de

historia.

Elsie Susana Laurino

El lugar de la Historia en los Diseños Curriculares de la
Provincia de Río

Negro. Entre Reformas y Contrarreformas.

Miguel Angel Jara - Laura Silvana Blanco

Contenidos de Historia del Presente y propuesta editorial en
Córdoba

Nancy Aquino, Dante Bertone, Susana Ferreyra

El lugar del cine documental en la enseñanza de la historia

Blanca Torrigino

IV. SECCION NOTICIAS DE APEHUN

Reseña del texto: Dictadura y Educación. Tomo 3: “Los textos
escolares en la

historia Argentina reciente” Carolina Kaufmann (Directora)

Colección

Historia de la Educación Latinoamericana, Miño y Dávila editores.

María del Carmén Fernandez

V. SECCIÓN ENTREVISTAS
**MIGUEL JARA Y VICTOR SALTO (UNCO) ENTREVISTA A
JOAN PAGES**