

SUMARIO

I. PRESENTACIÓN

- II. AUTORES INVITADOS: Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra

Joan Pagés - Universidad Autónoma de Barcelona - España

El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía.

III. SECCIÓN ARTÍCULOS

Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura

Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Patricia Bavarecco, Karina Benichimol, Alina

Larramendy, Ayelén Ojguín - Universidad de Buenos Aires

La Formación de los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura

Gisela Andrade, Marisa Massone, Sonia Nuñez - Universidad de Buenos Aires

Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba

Nancy Aquino, Susana Ferreyra - Universidad Nacional de Córdoba

Conciencia histórica, identidades y enseñanza de la Historia en escuelas del medio rural brasileño
Selva Guimarães Fonseca y Astrogildo Fernandes da Silva Junior - Universidad Federal de Uberlândia - Brasil

Historia reciente / efemerides / memoria: Una compleja trama de interrelaciones

Maria Esther Muñoz - Universidad Nacional del Comahue

Interacciones Discursivas: un estudio de caso con niños en la clase de Historia

Claudia Sapag Ricci - Universidad Sao Paulo, Brasil - Dilma Celia Mallard Scaldaferrí - Universidad Vale do Rio Verde, Brasil

IV. DOSSIER: Del Rosarazo al Cordonbazo

A 40 años del Rosarazo: política, historia y memoria

Crístina Viano - Escuela de Historia/Centro Latinoamericano de Investigaciones en

Historia Oral y Social (CLIHOS), Universidad Nacional de Rosario

El "Cordonbazo", a cuarenta años...

Mónica Gordillo - Universidad Nacional de Córdoba, CONICET

El Cordonbazo y los actores sociales católicos

Gustavo Morello S.J. - Universidad Católica de Córdoba

V. SECCIÓN ENTREVISTAS

Teresta Moreno entrevista a Susana Barco - Profesora Titular e Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNComahue; Profesora de Didáctica en la UNC, UNLu. Directora de la Maestría en Educación Superior de la UNComahue, donde ha sido Decana

EDITORIAL ALEJANDRÍA

OCTUBRE DE 2009

RESEÑAS

7

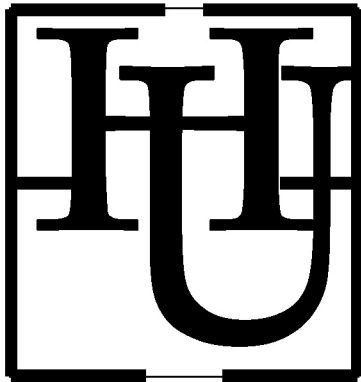
RESEÑAS

DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

OCTUBRE DE 2009



RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
octubre 2009

COMITÉ ACADÉMICO

Susana Barco

Universidad Nacional del Comahue

Nora Alterman

Universidad Nacional de Córdoba

Joan Pagés

Universidad Autónoma de Barcelona

Rosa Sanelli

Universidad Nacional del Comahue

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

Graciela Herrera de Bett

Universidad Nacional de Córdoba

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

COORDINACIÓN EDITORIAL

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

María Elina Tejerina

Universidad Nacional de Salta

Reseñas es una publicación de APEHUN, Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales. Los artículos son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Comité Académico de la revista.

Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización expresa. Registro Nacional de la Propiedad Intelectual ISSN N° 1668-8864

Enviar correspondencia a: agfunes@neunet.com.ar // elinatejerina@salnet.com.ar // zapiolal@ciudad.com.ar.

Se imprime en Córdoba (Argentina) en los Talleres gráficos de Alejandria Editorial. Email: alejandriaeditorial@gmail.com – Tel.: (0351) 460 8065

Enseñanza de la Historia N° 7, A P E H U N. octubre, 2009

I - PRESENTACIÓN

A cuarenta años de los movimientos sociales de fines de los sesenta, la sociedad argentina reflexiona sobre los profundos cambios que han llevado desde aquellas décadas en las que la política era una preocupación lacerante, a un escenario bien diferente donde las utopías parecen haber desaparecido y las incertezas se encuentran en la base de toda acción intelectual y política. Quiénes tenemos por vocación y trabajo la transmisión de la historia a las nuevas generaciones y la formación de sus profesores, no podemos permanecer indiferentes frente a las múltiples reflexiones, debates, conmemoraciones que han tenido lugar a lo largo y lo ancho del país. *RESEÑAS*, producción académica de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), se hace eco de esas reflexiones y le dedica en ésta, su séptima publicación, el Dossier temático. ¿Qué nos dicen aquellas rebeliones de ese período denso, de esa efervescencia social y sus formas de acción política? ¿En qué medida cierran una etapa y abren otra? ¿Qué prefiguran, qué clausuran? ¿Por qué Córdoba, por qué Rosario?

Cristina Viana, investigadora de la Universidad Nacional de Rosario, apela al titular de una revista de la época: “*Arde del interior*” para sintetizar aquel momento en que Rosario se suma a las movilizaciones y protestas sociales de Corrientes, Tucumán, Córdoba, Cañada de Gómez y Cipolletti. En una suerte de “imperativo militante” los sectores combativos de la clase obrera e importantes segmentos de la juventud plantean alternativas al orden existente, con la convicción que el cambio no sólo es posible sino necesario. Para elaborar una explicación, la autora inscribe el ‘69 en el tiempo largo, describe los actores sociales, su contexto nacional, internacional y local, relata los acontecimientos. Nuestra pregunta inicial sobre el sentido de estos movimientos encuentra respuesta: los movimientos sociales del ‘69 suponen el fin de una época y la apertura de otra, más intensa, más acelerada; los años ‘60 y ‘70 están

atravesados por una problemática similar: la centralidad de la política y el crecimiento de las expectativas revolucionarias.

Mónica Gordillo, docente investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, movilizada como Viana, por la fuerza de los actos de conmemoración del '69, se pregunta sobre la relación que ello tiene con las huellas que en la sociedad argentina dejó la movilización social que culminó trágicamente los días 19 y 20 de diciembre de 2001. Aclara que esas reflexiones le suscitaron nuevas preguntas: ¿Qué formas adopta la violencia colectiva? ¿Qué relación guarda con las modalidades de los regímenes políticos? Diferencia “violencia colectiva” de “violencia popular”, describe los factores que intervienen en la disponibilidad de los actores sociales para la rebelión y precisa aquellas representaciones de “injusticia” que los lleva a pasar de la disponibilidad a la acción. Las notas distintivas del ámbito local –entiende- se inscriben en una crisis de mediana duración, crisis que incide primero en la acumulación del capital y, de allí, en las posibilidades de construcción de hegemonía. El relato de las jornadas del 29 y 30 de mayo le permite mostrar pistas sobre algunas razones por las cuales la marcha organizada se convierte en *rebelión* y adquiere características de violencia popular. Su artículo avanza entonces desde el relato/explicación de un acontecimiento a reflexiones teóricas que habilitarían el estudio de otros tiempos, otras circunstancias en las que la acción política toma la forma de violencia popular.

Finalmente, **Gustavo Morello s.j.**, docente de la Universidad Católica de Córdoba, incorpora al análisis el papel de la iglesia católica en aquellos años y esos acontecimientos. ¿Cómo incidió lo religioso en el mayo cordobés? ¿Qué rol asumieron los católicos? En su relato distingue los sectores de “Ciudad Católica”, al que pertenecía el gobernador Caballero, de otros más proclives a las reformas eclesíásticas del Concilio Vaticano II y Medellín. Destaca la actuación de Tosco y los acontecimientos que llevan al atentado contra la Universidad Católica a un mes del Cordobazo. Sosteniendo que la demanda de participación política es una de sus múltiples causas, entiende que el sustento ideológico de la actuación

de los estudiantes en el movimiento fue no sólo el sabatinismo, el peronismo o la tradición marxista, sino también el catolicismo progresista.

Cuarenta años desde aquellos días, en el nuevo escenario del siglo XXI, entre “*ilusiones y rutinas*” ¿la enseñanza de Historia acompaña los tiempos? Hablar de esas *ilusiones* y registrar, interpelar, sistematizar, esas *rutinas*, constituyen parte de los objetivos de esta revista que congrega docentes de historia de todo el país en diálogo con países hermanos latinoamericanos.

En este número, las autoras colombianas **Sandra Patricia Rodríguez Ávila** y **Olga Marlene Sánchez Moncada**, en su artículo *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra*, dan cuenta de los debates sobre la enseñanza de la historia en su patria y los relacionan con la ausencia del conflicto armado colombiano en la propuesta curricular. Sostienen que esta situación es claramente diferente a lo que sucede en Argentina, Chile y Uruguay, donde, de un cierto modo, se han cerrado los procesos de violencia política lo que ha permitido ponderarlos como experiencia histórica e incluirlos como parte de los contenidos curriculares. En el caso colombiano, el conflicto armado no está siendo analizado como un fenómeno histórico complejo y la versión oficial, difundida por los medios, lo reduce a un problema de capacidad militar que debe ser reforzada continuamente para confrontar la amenaza terrorista que aún persiste. Partiendo de la convicción que el trabajo con la memoria es un acto político, proponen una estructura temática y pedagógica para incorporar este tópico en el ámbito curricular.

Por su parte, **Joan Pagès** de la Universidad Autónoma de Barcelona, desde un cierto escepticismo sobre los resultados de las reformas educativas, sostiene que si bien la investigación didáctica ha aumentado cuantitativa y cualitativamente, la realidad de la enseñanza no ha cambiado ni se ha transformado con el ritmo de los descubrimientos de esa investigación. Tras revisar las aportaciones de diversos autores sobre la construcción de un pensamiento histórico -conciencia históri-

ca/pensamiento crítico- afirma que, estas reflexiones pueden proporcionar a formadores de docentes y a quienes trabajan en el campo de la didáctica de la historia, nuevas perspectivas en la búsqueda de facilitar el aprendizaje de los alumnos a ser actores y ciudadanos más críticos para responder a los retos que el siglo XXI plantea. Como un ejemplo de procedimientos en una clase de historia incluye, en Anexo, textos y actividades sobre la guerra civil española.

La preocupación por las efemérides en la escuela es recurrente en trabajos de investigación realizados por profesores de historia que vivencian, desde la experiencia personal, las tensiones que las mismas plantean al interior de las escuelas. Profundizando la temática, **María Esther Muñoz** (Universidad Nacional del Comahue) se pregunta por la incorporación de efemérides sobre la historia reciente. Parte de la convicción que el pasado es y será inevitablemente un terreno de disputa y, en este sentido, se pregunta, ¿en qué medida la inclusión del pasado reciente en la agenda conmemorativa toma en cuenta el espacio de experiencias de los jóvenes? ¿Son ellos quienes le otorgan sentido? Sostiene que en tanto no se abandone el tradicional mecanismo de las efemérides traspasando el mero estadio conmemorativo, será difícil actuar con sentido socio-histórico que favorezca cuestionar identidades heredadas y poner en evidencia uso y abusos del pasado; cuestionamientos que permiten repensar la complejidad de la problemática planteada.

El equipo conformado por **Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Patricia Bavaresco, Karina Benchimol, Alina Larramendy y Ayelén Olguín** (Universidad de Buenos Aires) da cuenta de los primeros avances de una investigación en campo realizada a partir del año 2005. Desde el reconocimiento de las dificultades que afrontan los alumnos para comprender los textos y para estudiar, la experiencia investigativa busca apoyar la responsabilidad de enseñar a leer en las clases de historia. Para ello, se diseña una secuencia didáctica sobre la brusca disminución de la población aborígen como consecuencia de la conquista de América que incluye textos de autores y uno especialmente elaborado por integrantes del equipo. Los mismos responden a dos niveles interrelacionados: por

un lado, la problemática histórica propiamente dicha: el proceso que llevó a la muerte a millones de aborígenes, instancia que involucra un complejo entramado de factores y, por el otro, consideraciones sobre la naturaleza del conocimiento histórico: la contrastación en el aula de explicaciones con perspectivas diferentes de manera de vivenciar que la historia es reconstrucción del pasado. Los resultados de la investigación orientan hacia la idea de que el pensamiento causal en Historia no es una “habilidad general” sino una construcción estrechamente vinculada al conocimiento del contenido histórico específico.

En el marco de preocupaciones análogas sobre las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la historia, **Gisela Andrade, Marisa Mas-sone y Sonia Nuñez** -también de la Universidad de Buenos Aires- incorporan y analizan la problemática en la formación de profesores para la escuela media. Abogan por una forma de leer que haga sospechar del texto, interrogarlo a la vez preconizan una escritura que supere la reproducción, que sea una herramienta para desarrollar el lenguaje y el pensamiento. A partir de una revisión de modelos y categorías teóricos, referidos a la comprensión y producción de textos, sostienen que la lectura y la escritura de diversos lenguajes no constituyen meras competencias técnicas sino que deben ser abordadas como actividades culturales potentes para la transformación del conocimiento. A partir del análisis de las propuestas de las cátedras del profesorado de Historia de la UBA, en la que incluyen la propia, encuentran que son escasos los espacios en los que se aborda la enseñanza de la lectura y escritura de los textos desde una posición crítica. Por ello entienden su aporte como un intento de saldar la deuda con los egresados de historia, la gran mayoría profesores, que deberán resolver diariamente en las escuelas un problema central para el aprendizaje de la asignatura.

El artículo, *Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba* de Nancy Aquino y Susana Ferreyra (Universidad Nacional de Córdoba) es parte de un proyecto mayor que se propone ahondar en continuidades y rupturas en el *código disciplinar de la historia*, en términos de Raimundo Cuesta Fernández. Se trabaja la propuesta curricular nacional y la juris-

diccional en la búsqueda de indicios que revelen esas continuidades y cambios. Algunas discontinuidades en las notas distintivas del mismo permite a las autoras plantear, a nivel de hipótesis, una ruptura en el modo de *educación tradicional elitista* que en España aparece en la década de los sesenta y en nuestro país se ubicaría, en desfase temporal importante, a partir de la década de 1990. El artículo por su adecuado soporte empírico y bibliográfico resulta, además, un aporte significativo para estudios comparativos -de mayor alcance- respecto de la transformación curricular en las distintas jurisdicciones.

Dos interesantes contribuciones provienen de colegas de Brasil: **Selva Guimarães Fonseca** y **Astrogildo Fernandes da Silva Junior** (Universidad Federal de Uberlandia) escriben sobre *Conciencia histórica, identidades y enseñanza de la Historia en escuelas del medio rural brasileño*. A partir del análisis de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs, 1997) se interrogan sobre su incidencia en la formación de la conciencia histórica y de las identidades de los jóvenes estudiantes y profesores de Historia en el medio rural brasileño. El trabajo se desarrolla en cuatro partes: la primera, presenta una revisión del concepto *conciencia histórica*; en la segunda, se describe brevemente la historia de la enseñanza de la Historia en Brasil; una tercera, presenta los PCNs y las Directrices Operacionales de la Educación rural buscando establecer relaciones con el interrogante planteado. Concluyen que los PCNs significan un avance considerable para los alumnos en la posibilidad de pasaje desde una conciencia histórica “tradicional y ejemplar” hacia una conciencia histórica “crítica y genética”. Por cierto, entienden que los documentos no constituyen garantía suficiente; resultan necesarias investigaciones que registren los saberes y las prácticas de los profesores de Historia y, a la vez, políticas públicas que posibiliten la formación continua de docentes de escuelas rurales de manera de estimular estudios críticos de los documentos oficiales.

Claudia Sapag Ricci (Universidad Sao Pablo) y **Dilma Celia Mallard Scaldaferri** (Universidad Vale do Rio Verde) dan cuenta de una investigación de campo sobre la construcción de conceptos históricos -

focalizada en el concepto tiempo histórico- por parte de escolares de 10 y 11 años de edad. La investigación se fundamenta en la corriente sociocultural de Vygotsky y la filosofía del lenguaje de Bakhtin; parten del supuesto que existen dos ejes articuladores de la enseñanza y del aprendizaje de cualquier disciplina escolar. El concepto de “letramento”, responsabilidad de todos los profesores, es definido como el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura involucrado en el acto de leer el mundo. Un segundo eje lo constituye el concepto de lengua como discurso, esto es, comprendida como parte de contextos de uso, como palabra en movimiento. El estudio de caso evidencia una práctica en la que los conocimientos se construyen en alternancia entre las palabras de los alumnos, de la profesora y los instrumentos mediadores.

En la sección “Entrevistas”, continuando con la serie de diálogos con docentes-investigadoras en didáctica general, Teresita Moreno conversa con **Susana Barco**, permanente colaboradora de esta publicación y de larga trayectoria en el campo. Interesa bucear en sus palabras sobre la siempre conflictiva relación didáctica general/didácticas específicas. Entiende que en la misma, no hay subordinación, cada una tiene un objeto de enseñanza distinto y ninguna puede subsumir a la otra, por el contrario, la relación es de enriquecimiento recíproco. Por cierto, en su argumentación entra también el rescate del sujeto de aprendizaje concreto más allá de abstractas taxonomías. Desde allí, Susana Barco reflexiona sobre las posibilidades de la integración de equipos interdisciplinarios y la conjunción de ese trabajo en la formación inicial y continua de los profesores. Duras sus afirmaciones cuando habla del diseño curricular de los profesorados de historia en la universidad; a partir del supuesto “*el que sabe, sabe enseñar*” –sostiene- la formación docente es relegada a un apéndice en esos estudios. Historia oral, memoria, historia reciente, resultan otras temáticas presentes en las palabras de Barco, dando cuenta de una trayectoria intelectual, en la cual, la didáctica se construye en las fronteras de una multiplicidad de ciencias sociales.

Como se ha intentado reflejar en esta presentación y se confrontará en diálogo con los artículos, las problemáticas que recorren los escritos dan

Reseñas

cuenta de una preocupación, una pasión, una inquietud, la permanente inconformidad frente a nuestras prácticas; en fin, la convicción que la única defensa posible frente a la rutina y las ilusiones vacías es el ejercicio de lo que Octavio Paz llama el “ácido corrosivo del pensamiento crítico” que desdibuja y desgasta los mitos petrificados permanentemente reproducidos por los rituales.

Coordinación Editorial

II - AUTORES INVITADOS

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora de la Corporación Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.

Magíster en Educación con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y Candidata a doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia.

Olga Marlene Sánchez Moncada

Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora de la Corporación Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Candidata a doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia.

Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra

Introducción.

La necesidad de comprender y actuar en las condiciones y dinámicas del presente, ha convertido a la enseñanza de la historia reciente, en un enfoque pertinente y oportuno para incentivar procesos de formación, desde el cual, docentes y estudiantes, puedan articular la manera como construyen sus posiciones políticas, a las circunstancias históricas que configuraron su realidad actual. En América Latina, la reflexión más sistematizada sobre las implicaciones de la enseñanza de la historia reciente, se ubica en los países del Cono Sur, donde los efectos éticos y jurídicos de los acontecimientos que se busca analizar en el aula, ocurridos durante las dictaduras militares de los años setenta, son objeto de debate público.¹

Desde nuestra perspectiva, en países como Argentina, Chile, o Uruguay, el debate sobre la incorporación del pasado reciente en la enseñanza, se ha dado por dos factores: de un lado, los efectos en las decisiones políti-

¹ Entre los trabajos que circulan en nuestro medio y que tratan esta problemática en los países del Cono Sur se encuentran: de Amézola, Gonzalo. (2000) Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. Revista Clio. N°12; Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (comp.) (2004). Educación y memoria: la escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI; Raggio, Sandra. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. Revista Clio & Asociados. Argentina: Universidad Nacional del Litoral, volumen 5; Gutiérrez Álvarez, Coralía. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina. Universidades, julio-diciembre, 17-22; Funes, Alicia Graciela. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. Revista Digital Escuela de Historia. Salta: Universidad Nacional de Salta. Vol. 1, N°. 5, 91-102; Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? Cultura y Educación, Vol. 20, N°. 2, June, 201-215

cas y en la opinión pública, del trabajo sobre la memoria, liderado por diversos movimientos y organizaciones sociales que han reivindicado las víctimas de las dictaduras militares; y de otro lado, la transición hacia la democracia, ocurrida en estos países desde mediados de los años ochenta, caracterizada por la consolidación de algunos mecanismos de justicia y de responsabilidad política, sobre los efectos traumáticos de los gobiernos dictatoriales. Estos dos factores han contribuido a cerrar, de un cierto modo, los procesos de violencia política ocurridos en dichos países y a ponderar esta experiencia histórica, en la perspectiva de analizar las dictaduras militares, como parte de los contenidos curriculares.

No ocurre lo mismo en el caso colombiano, donde la omnipresencia de la guerra en el devenir nacional, hace que vivamos unos presentes perpetuos y aplastantes, donde todos los tiempos se juntan en el momento en el que vivimos (Sánchez, G, 2006), sin que ningún proceso político y jurídico, de los intentados en la historia reciente, resuelva el conflicto armado y detenga la confrontación. Por el contrario, dichos procesos, como la Ley de Justicia y Paz o la reciente Ley de Víctimas, mantienen y hacen más compleja la guerra interna, y le dan un carácter de presencia permanente en la vida nacional.

A pesar de su relevancia para la comprensión del país, no se difunden trabajos de tipo pedagógico, que puedan involucrar explícitamente la historia reciente en el currículo, y particularmente el conflicto armado interno, ni se orientan los trabajos de investigación y reflexión, hacia el diseño de espacios de reelaboración de la memoria social, desde las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Aunque existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos de la guerra interna, las exigencias sociales y estatales que se le hacen a la escuela, se orientan a cumplir los requerimientos evaluativos del sistema educativo, que busca desarrollar habilidades y competencias en el marco de un esquema estandarizado de educación²,

² Desde principios de los años noventa se promueve la aplicación de los estándares básicos y lineamientos curriculares, para desarrollar competencias cognitivas, proce-

y no se encuentra en la agenda educativa, una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto armado colombiano, ni como tópico curricular, ni como objeto de trabajo pedagógico.

Por tanto en este artículo, expondremos las discusiones en enseñanza de la historia que se han dado en el país, y la manera como su orientación, ha obstaculizado la incorporación del conflicto armado colombiano como temática curricular, y propondremos un modelo de trabajo pedagógico a partir del cual es posible incorporar esta temática en el ámbito curricular, en la perspectiva de incentivar posturas críticas sobre las dinámicas de la guerra interna en el país.

I. Enseñanza de la historia en Colombia.

A partir de 1984, la historia como asignatura escolar, se integró en un área más amplia denominada “ciencias sociales”. Desde ese momento, los debates en torno los contenidos, metodologías y objetivos formativos de la enseñanza de la historia han estado sujetos a dos factores: las reformas educativas trazadas desde la década de los setenta y la formación de maestros en el ámbito profesional y durante el ejercicio docente. A continuación analizaremos cada uno de estos factores en la perspectiva de evidenciar la poca importancia dada en estos debates a la historia reciente, y en particular al conflicto armado colombiano.

dimentales, valorativas y sociales, y argumentativas, propositivas e interpretativas, definidas según el Ministerio de Educación Nacional – MEN “de acuerdo con parámetros internacionales” y según las “nuevas exigencias de la sociedad contemporánea” [MEN, 2004: 15. Se pueden ver los documentos: Ver los documentos: Ministerio de Educación Nacional. (2003). Lineamientos curriculares, Ciencias sociales. Bogotá: MEN; Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Educación Básica y Media. Bogotá: MEN; Ministerio de Educación Nacional. (2004)]. Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: el desafío, lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN).

1.1. Las reformas educativas y el debate pedagógico.

En 1967 se celebró en Williamsburg (Virginia) la Conferencia Mundial de la Crisis de la Educación, en la cual se planteó como preocupación fundamental, la superación de la crisis de los sistemas escolares nacionales, que debían adaptarse y proponer un nuevo modelo de sociedad. Para tal fin el informe de dicha conferencia definió dentro de las metas comunes propuestas para los diferentes gobiernos, que *“la educación debía ser un proyecto total y no una serie de acciones inconexas* (Puiggrós, A, 1980: 195)”. En esta dirección recomendó,

“que cada sistema adoptara como principios de funcionamiento: la planificación educativa, la revisión de los programas académicos, la modernización y reforma de la administración, la formación docente, la revisión de materiales y bibliotecas, en función de una “educación para la comprensión internacional (Puiggrós, A, 1980: 196)”.

El propósito de la conferencia y sus documentos posteriores, era homogenizar los sistemas educativos promoviendo una crisis generalizada de la civilización—reflejada en la disparidad de los sistemas educativos nacionales— que debía superarse mediante la reconstrucción de los valores occidentales³, la unidad nacional en torno a principios morales universales y la promoción de un nuevo modelo de formación. En esa dirección se condicionó la financiación —Fundaciones Rockefeller, Fundación Ford y Banco Mundial— otorgada a los países latinoamericanos a la moderación de la democracia y a la formación de un cuerpo de expertos dispuestos a superar la crisis de la educación y la cultura.

Como respuesta a estas demandas internacionales, en Colombia se inició desde los años setenta, el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, que reformó el Ministerio de Educación Nacional (1976) y desarrolló la reforma curricular de 1978 (Decreto 1419), basada en los

³ Theodore Brameld, definió esta reconstrucción de valores occidentales desde la educación como “teoría pedagógica reconstruccionista”. (Puiggrós, A, 1980: 196)

planteamientos de la tecnología educativa. La Tecnología Educativa incorporó la teoría de sistemas para mejorar la relación costo-efectividad, en todos los componentes del sistema educativo y se definió como “*un proceso sistemático y razonado de análisis y solución de problemas educativos*”..., “*referidos al maestro, al proceso de enseñanza aprendizaje o a otros relacionados con la necesidad de configurar y fortalecer el sistema educativo* (Martínez, A; Noguera, C; y Castro, J, 2003:161-162)”. Su incorporación, buscaba según Carlos Vasco

“matizar el creciente grado de concientización de los estudiantes, supuestamente provocado por la estrecha relación entre maestros y alumnos. Desde este punto de vista era conveniente disminuir en lo posible el contacto personal formativo del niño con el maestro, y procurar aumentar el contacto del niño con los materiales, con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos (Rodríguez, A, 2002: 30)”.

Esta reforma fue rechazada por los profesores e investigadores del área⁴, quienes en el marco de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), propusieron la conformación del Movimiento Pedagógico Nacional,⁵ desde el cual los docentes se convirtieron en trabajadores de la cultura y profesionales de la pedagogía. Los docentes “*dieron por primera vez la batalla en su propio territorio, en el campo particular de su quehacer: la enseñanza. Sin duda éste ha sido el acontecimiento cultural y pedagógico, más importante de nuestra historia reciente* (Martínez, A; Noguera, C; y Castro, J, 2003:161-171)”. En 1983 se fundó el Centro de Investigación Educativa

⁴ De acuerdo con Tamayo, A (2006: 102), “La reforma educativa que proponía el gobierno se fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía el maestro a ser un simple “administrador de currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del ministerio de educación” quienes obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos “observables” predeterminados por la Tecnología educativa y el diseño instruccional (TEYDI) así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos”.

⁵ El Movimiento Pedagógico Nacional fue proclamado en el XI Congreso Nacional de FECODE, realizado en la ciudad de Bucaramanga en 1982

(CIED), se conformaron filiales regionales, y se creó en 1984 la Revista Educación y Cultura. A partir del trabajo del Movimiento Pedagógico, se fortaleció la producción pedagógica y educativa del país y se consolidaron experiencias innovadoras, que involucraron las condiciones del contexto social en sus propuestas. Entre estas experiencias se encuentran: Escuela Popular Claretiana de Bogotá y su proyecto de “Filodehambre” en Neiva (Huila); el proyecto de Candelaria (Atlántico); y el Grupo Pedagógico de Aipe (Huila); la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) (Bogotá); el Grupo Pedagógico de la Región de Ubaté (Cundinamarca); y el proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC.⁶

Además de la innovación pedagógica, se incentivó la investigación educativa y se fueron consolidando tres tendencias que contribuyeron a conformar el campo intelectual de la educación en Colombia: 1. La etnografía educativa, que se planteó como un esfuerzo por comprender el acontecer cotidiano de la escuela y de la enseñanza, a partir de categorías derivadas de la observación participante de las prácticas pedagógicas, y de la interrelación entre el investigador y el contexto de investigación. 2. La recontextualización habermasiana, que buscó abordar desde la teoría crítica, el discurso pedagógico y su especificidad, en la perspectiva de poner en cuestión la racionalidad instrumental de la reforma curricular, frente a una comunicación significativa, que articule (la vida social y el discurso pedagógico) los engranajes problemáticos de la relación pedagógica. 3. La perspectiva disciplinar, que articula la reflexión epistemológica con la investigación histórica para establecer mediante la historicidad del maestro, del método y de la escuela, los límites disciplinares de la pedagogía (Díaz, M, 1993).

⁶ Para mayor información sobre estas experiencias se puede consultar Cárdenas, Marta y Rojas, Felipe (2002). El movimiento Pedagógico. Una mirada desde los Grupos Pedagógicos. En: Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades. Hernán Suárez comp. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio y Corporación Tercer Milenio, p.231-248

Los trabajos de innovación y de investigación, propuestos desde estas perspectivas, buscaban involucrar los contextos sociopolíticos como parte de los contenidos que podrían ser enseñados, pero no se diseñó una estrategia curricular amplia que hiciera del conflicto armado una temática central de análisis. En la misma dinámica de las reformas iniciadas en los años setenta, se propuso una renovación curricular en 1984 (Decreto 1002), que articuló la historia y la geografía como partes de un área de formación común del plan de estudios, dirigido a la educación básica primaria y secundaria, lo cual generó tres tipos de discusiones entre los profesores e investigadores: una estaba liderada por los historiadores, quienes iniciaron una discusión sobre la necesidad de incorporar las investigaciones históricas de “la nueva historia” en los contenidos dirigidos a la enseñanza, para superar los contenidos subordinados a planteamientos de una narrativa histórica apologética y episódica, que impedía que se abordaran en el ámbito escolar los avances de la disciplina histórica (Archila, M, 1985, Roux, R, 1985 y Suárez, H, 1989). La segunda, mostraba la ventaja de trabajar de manera articulada la enseñanza de la historia y de la geografía, debido a que en forma independiente, no es posible conocer la realidad social. Esta tendencia buscó proponer proyectos curriculares de integración que posibilitaran un conocimiento integral de la sociedad (Barbosa, R, 1986 y Cajiao, F, 1989).

La tercera, incorporó la psicología (Torres, A, 1994) como componente rector de los procesos curriculares. Una primera apropiación, se hizo desde la psicología genética (De Zubiría, M. y De Zubiría, J, 1986). A partir de sus planteamientos, se buscó formular una teoría, denominada “Pedagogía Conceptual”, donde la selección de contenidos educativos, los métodos, los recursos y el diseño curricular debían corresponder a una ordenación definida por los estadios de desarrollo psicológico, para modificar nociones y preconceptos en conceptos elaborados desde las ciencias naturales y de las ciencias sociales⁷. La segunda apropiación se

⁷ Desde esta perspectiva se diseñó la serie de textos escolares: ciencias sociales para pensar, organizados en dos grandes ciclos: el primero, correspondiente a los tres pri-

llevó a cabo desde la pedagogía conceptual (Gómez, J (1990). Desde esta postura se sostenía que el cambio conceptual como paradigma didáctico, no se había desarrollado en la enseñanza de las ciencias sociales, debido a tres problemas: epistemológicos (dificultad de aplicar la noción de paradigma y de revolución científica a las Ciencias Sociales), psicológicos (necesidad de establecer las diferencias entre la construcción del conocimiento físico y la construcción del conocimiento del mundo social) y pedagógicos y curriculares (no existían puentes con los saberes específicos de las ciencias sociales porque no se había construido el objeto de su enseñanza).⁸

Entre 1984, año de promulgación del decreto de renovación curricular y 1994, año de formulación de la Ley General de Educación, la discusión de los historiadores perdió continuidad y fuerza ante el argumento de la articulación curricular como mecanismo para el reconocimiento integral de la sociedad en el ámbito escolar y ante la postura psicológica, que se impuso en la ordenación curricular y en la disposición de los contenidos. Ni la historia reciente, ni el conflicto armado fueron considerados

mero grados de la educación básica primaria, basado en conceptos transdisciplinarios y en las reflexiones de la microsociología familiar y escolar, y el segundo, correspondiente a los grados cuarto y quinto, donde se busca introducir al niño en las categorías de las ciencias sociales.

⁸ A partir de estos cuestionamientos, un equipo de investigadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, buscó identificar y caracterizar los procesos cognitivos implicados en la comprensión de la historia a partir del diseño de un conjunto de modelos pedagógicos, en los cuales se articuló la historia (Annales, Marxismo y Sicohistoria), la psicología (psicología socialcognitiva) y la pedagogía (enseñanza problémica, humanismo y cambio conceptual), a partir de contenidos temáticos sobre el siglo XVI, organizados de acuerdo con los dominios del conocimiento social: social, psicológico, diádico y moral. Este grupo (Rincón, Claudia; Rodríguez, Sandra; Castro, Jorge; Hernández, Edilberto; Lombana, Alexis; Silva, Orlando; de la Rosa, Laura y Muñoz, Claudia, bajo la dirección de Gómez, Jairo y Ramírez, Piedad) publicó el libro “Pedagogía de la representación social de la historia: siglo XVI” en 1994, que fue reimpresso en 2000, con el nombre “Conocimiento social y enseñanza de la historia” y presentó la ponencia “el Papel de la representación narrativa en la enseñanza de la historia” en 1995 en el IX Congreso de Historia de Colombia.

como parte del currículo porque las dinámicas de la reforma de renovación curricular, en términos de la integración entre la historia y la geografía, optaron por los planteamientos de la psicología, más que de las disciplinas que buscaban ser integradas en el currículo.

Después de 1994, la activa participación del magisterio en la formulación de la Ley General de Educación, llevó al Movimiento Pedagógico, a adoptar una nueva postura y tanto los CEID como la revista “Educación y Cultura”, “se pusieron enteramente al servicio de la aplicación y la reglamentación de la reforma educativa (Rodríguez, A, 2002: 57)”. Fueron entonces las facultades de educación y los centros de investigación del ámbito nacional, como el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Francisco José de Caldas (COL-CIENCIAS) y del ámbito local, como el Instituto Distrital para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), los que promovieron la investigación y la innovación en el área de ciencias sociales.

Entre 1995 y 2003, año en el cual se proponen los lineamientos curriculares para ciencias sociales, se producen varios trabajos de investigación y propuestas didácticas que buscaban continuar con los desarrollos logrados en los trabajos de psicología cognitiva⁹, desarrollar los plantea-

⁹ En este énfasis se encuentran trabajos que exploran conocimientos previos (Lombana, H; Ortiz, M; Palomino, M y Silva, H, 2000) y contenidos de las representaciones sociales mediante problemáticas sociales como la pobreza (Rodríguez, S y Ramírez, P, 1998) o a partir de nociones sociales nucleares como el dinero, la familia y la nación (Gómez, J y colaboradores, 2000). Otros trabajos formulan propuestas pedagógicas que articulen la modalidad narrativa del pensamiento y la exploración de las representaciones sociales (Rodríguez, S y Ramírez, P, 2001). Mas recientemente en este enfoque se han producido trabajos que buscan definir las características del conocimiento social, para el desarrollo de competencias para la comprensión, y de herramientas conceptuales críticas y propositivas frente a la sociedad (Gómez, J 2007). En la misma postura psicológica se encuentran trabajos que abordan la manera dual (investigación de la disciplina e innovación pedagógica) como se resuelven las preguntas sobre el para qué, el qué el cómo se aprende y cómo se enseña la historia (Bermúdez, A, 1993, 1994 y 1995), y la necesidad que existe de conciliar estas dos posturas en la perspectiva

mientos de la didáctica específica de las ciencias sociales¹⁰ o incorporar algunos planteamientos de la historia o algunas de sus metodologías en las prácticas de enseñanza escolar¹¹, pero en ningún caso la historia reciente fue objeto de trabajo curricular.

A partir de 2003, las preocupaciones didácticas se han centrado en desarrollar la formulación de los Lineamientos curriculares en Ciencias sociales, y las demandas formativas se orientan al estudio de problemáticas sociales desde una perspectiva integradora y transdisciplinaria, a partir de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias, tal como los lineamientos curriculares lo propusieron. Las competencias son evaluadas a partir de logros e indicadores de logro mediante la aplicación de pruebas censales, de las cuales se derivan resultados estadísticos fundamentados en lo que se ha denominado en el país la “Revolución Educativa”. Dicha revolución busca desde 2002 que “*con los mismos recursos se aumente la cobertura y mejore la calidad*” (Presidencia de la República, 2002: 28), lo cual ha restringido la educación a “*la eficiencia, la gestión, la planeación, la evaluación y el seguimiento de programas*” y ha convertido a la pedagogía en un saber instrumental (Socolpe, 2003: 23). Esta estructura ha sido adoptada por las editoriales que producen textos escolares, para ofrecer a profesores y estudiantes el desarrollo de los contenidos curriculares, a partir de los requerimientos

de investigar cómo se construye el pensamiento histórico del adolescente (Bermúdez, Á y Jaramillo, R, 1997 y 1999).

¹⁰ Aunque desde el enfoque psicológico se hacen reflexiones didácticas, los aportes en este campo proceden de la enseñanza de la geografía. Podemos encontrar como un buen ejemplo de esta perspectiva los trabajos del grupo Geopaideia. Este grupo está integrado por profesores y egresados de las universidades Pedagógica Nacional (UPN) y Distrital “Francisco José de Caldas” (UDFJC) (Rodríguez de Moreno, A, 2000).

¹¹ Algunos trabajos incorporaron categorías de la historia como la de “experiencia”, propuesta por de E.P Thompson (Betancourt, D, 1993) y metodologías y fuentes de trabajo histórico como las fuentes orales y de la reconstrucción colectiva de la historia (Vega R 1998). Otros analizan las rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia, desde la perspectiva de los historiadores (Rodríguez, J, 2004).

gubernamentales. Dichos contenidos describen aspectos relacionados con el conflicto armado en la perspectiva de desarrollar las competencias que se requieren para el éxito evaluativo, más que para comprender su realidad social y actuar en ella.

I.2. El sentido de la formación de docentes.

Después de la Ley General de Educación (1994), la formación profesional de educadores fue objeto de debate en las facultades de educación. Se inició un proceso de reforma de los planes de estudio, hasta ese momento centrados en disciplinas, para empezar a enfatizar la formación en pedagogía y didáctica. La falta de consenso en torno al carácter de la formación profesional de los educadores, se reflejó en el diagnóstico que realizó el Consejo Nacional de Acreditación (CNA)¹². Los resultados de dicho diagnóstico hicieron necesaria la promulgación de una normatividad nacional (Decreto 272) que definió los mecanismos estatales de control, sobre la formulación de los fundamentos comunes para la formación de docentes, mediante procesos de acreditación y evaluación¹³. Las facultades de educación continuaron discutiendo el

¹² *“Reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales y poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario, inexistencia de comunidades académicas en pedagogía y de estados del arte que den razón de sus avances nacionales e internacionales, ausencia de debate sobre enfoques y modelos pedagógicos en general y de formación de educadores en particular, precariedad de estímulos y débil sistematización de la investigación acerca del maestro, desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de educadores, hegemonía del sentido profesionalizante en la formación del educador, poco compromiso con el desarrollo de las capacidades del educador para comprender integralmente al alumno y para ser capaz de articular las condiciones culturales, sociales y ambientales donde realizará su acción formadora (CNA, 1998: 9)”*. También se mostró que el estado en el cual se encontraba la formación docente, mantenía la cultura escolar sujeta a esquemas autoritarios y dogmáticos, que no incidían en el desarrollo local y nacional.

¹³ De este modo se redefinieron los programas académicos, para *“posicionar a la pedagogía como disciplina fundante e incluir la didáctica como un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente”* (Art. 2). Con este propósito de unificar los criterios curriculares de las licenciaturas al establecer en los documentos normativos cuatro núcleos básicos y comunes del saber pedagógico: educabi-

tipo de formación disciplinar en histórica y geografía y su vinculación con la enseñanza escolar, pero al reglamentarse la reforma, se aplazaron los debates centrales y se privilegió el cumplimiento de la norma, que reglamentó la Acreditación Previa de los programas académicos¹⁴. De ese modo, de programas con una duración de cuatro años, donde el lugar que se le atribuía a la pedagogía era instrumental y agregado, se pasó a proyectos curriculares de cinco años, durante los cuales se amplió la intensidad horaria de la formación pedagógica y se propuso la práctica docente como un ejercicio articulado a la investigación.

Paralelo al cambio en la orientación de los programas de formación de docentes, en 1996 el IDEP convocó a las universidades, para diseñar Programas de Formación Permanente de docentes (PFPD), que superaran el modelo de acreditación heredado del estatuto docente aprobado en 1979, mediante la aproximación de la universidad como proyecto cultural y núcleo de producción y difusión de conocimiento, a la experiencia de los docentes. Se desplazó el concepto de “capacitación” asociado con adiestramiento, por el de “formación”, como un proceso continuo, que fortalezca la fundamentación conceptual del maestro y cualifique su práctica. Estos programas deben abordar tres campos para el desarrollo profesional del educador: la investigación, la innovación y la actualización.¹⁵

lidad, enseñabilidad, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y realidades y tendencias sociales y educativas (Art. 4).

¹⁴ *“En cuanto a sus fines, su definición por decreto, buscó recomponer el lugar de la pedagogía en el campo de la formación de docentes; en cuanto a sus efectos, las facultades y unidades de formación los apropiaron como requisitos con respecto a los cuales los documentos de acreditación no propusieron debates de amplios efectos políticos —muchos de ellos se hicieron después de obtener la acreditación—, ni propusieron otros núcleos que permitieran redimensionar la pedagogía de manera efectiva. Al interior de los equipos que trabajaron en la perspectiva de la Acreditación, se polarizaron las discusiones —entre quienes defendían la formación en las disciplinas específicas y quienes promovían la formación pedagógica y didáctica como énfasis de los programas— o se resolvieron por vía de la marginación o autoexclusión de quienes polemizaron el carácter del Decreto y luego se adhirieron al desarrollo de los programas adaptándose irreflexivamente a las nuevas condiciones (Rodríguez, S y Pinilla, A, 2005: 168).”*

¹⁵ Para un análisis detallado del origen de este tipo de programas ver: Revista educación y ciudad. No 1. Enero de 1997. Monográfico sobre la formación de los educado-

Ni en la formación profesional ni en la continua, el debate sobre la historia reciente se hizo presente. Aunque los seminarios de tipo disciplinar incluyen análisis sobre los problemas contemporáneos en el ámbito nacional e internacional, el trabajo sobre estas temáticas en la perspectiva pedagógica no es una prioridad de los programas de formación. Aunque se hacen esfuerzos aislados, la tendencia mayoritaria está ligada con la necesidad de formar docentes que respondan a las demandas de la normatividad vigente, más que a las dinámicas de su presente o de la historia reciente.

II. Trabajar con la memoria en un país en guerra.

La memoria ha sido una categoría ampliamente estudiada en los últimos años. Su relevancia radica en la importancia política que representa, para adelantar luchas reivindicativas de grupos que han sido censurados o sometidos a procesos de exterminio por sus particularidades étnicas, políticas, y de género o por su vulnerabilidad en conflictos bélicos¹⁶.

res. Bogotá: IDEP. Para un balance de los PFPD por áreas y temas ver: Torres, Guillermo e Isaza, Leonor (2001). Evaluación de los pfpd experiencias ejecutadas entre 1996 y 1999 y experiencias en curso 1997 – 2001. Bogotá: IDEP. Esta experiencia se extendió a las secretarías de educación y al Ministerio de Educación y se ofrecen en la actualidad.

¹⁶ Para Enzo Traverso (2007) las circunstancias históricas que han hecho pertinente el estudio sobre la memoria, son las siguientes: transformación de la memoria en una obligación ética, que incide en la selección de los acontecimientos que deben ser recordados; «turismo de la memoria» que convierte al pasado en objeto de consumo cultural. Proliferación de museos, casas de la memoria, centros de memoria, y recorridos históricos; estudio de las tradiciones, como prácticas ritualizadas del pasado, que buscan cohesionar un grupo, legitimar instituciones e inculcar valores en la sociedad (Invención de la tradición en Hobsbawm, E, 2002); «crisis de transmisión» en las sociedades occidentales contemporáneas, caracterizada por el declive que tuvo la experiencia heredada (se perpetúa de generación en generación, forjando las identidades de los grupos) después de la Primera Guerra Mundial, sobre la volatilidad de la experiencia vivida, en las dinámicas apresuradas y disciplinarias del tiempo industrial (Thompson, E.P, 2004) y de los procesos de genocidio, depuración étnica y represión

Trabajar con la memoria, ha sido una de las acciones políticas más efectivas, para buscar y difundir la verdad, y diseñar mecanismos de justicia y reparación. Diversos movimientos sociales como el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE)¹⁷, el Proyecto Nunca Más¹⁸, y el Movimiento Hijos e Hijas por la memoria y contra la

política; la reelaboración de las identidades sociales, al inscribirse en continuidades históricas y dotarse de sentido, mediante prácticas conmemorativas; Auschwitz y el genocidio del pueblo judío, como símbolo de los totalitarismos, genocidios y crímenes cometidos en el siglo XX; y la incorporación del testigo como fuente del historiador, como un aporte que ayuda a restituir la calidad de una experiencia histórica.

¹⁷ Se conformó el 25 de junio de 2005 durante el Segundo Encuentro Nacional de Víctimas de Crímenes de Lesa Humanidad y Violaciones a los Derechos Humanos; después de la aprobación por parte del congreso colombiano de la Ley 975 de 2005. Es una coalición contra la impunidad de los crímenes de estado, en la perspectiva de superar el aislamiento, el olvido y el miedo, con el objeto de reivindicar los derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral. Sus objetivos son los siguientes: 1. Consolidar un movimiento nacional participativo para descubrir, denunciar y erradicar las estrategias, métodos y modelos criminales desarrollados por el Estado perpetrados mediante la impunidad; 2. Trabajar para ayudar y organizar a las víctimas del terrorismo de Estado en Colombia, y para crear alianzas con las víctimas que han sufrido las prácticas de la violencia estatal; 3. Contribuir a la solución política del conflicto social y armado que padece Colombia, mediante la exigencia del desmonte de todas las estructuras de la guerra, la desmilitarización de la vida civil y la concreción de acuerdos humanitarios que disminuyan el impacto del conflicto armado contra la población; 4. Animar la unidad de las organizaciones de víctimas en torno a la recuperación de la memoria colectiva; 5. Exigir el reconocimiento individual y colectivo del derecho a la verdad histórica, que dignifique el nombre y la vida de las víctimas. Además despliega ocho estrategias para llevar a cabo sus objetivos: jurídica; verdad y memoria histórica; comisión ética; no repetición; Catastro alternativo; Lucha contra la desaparición; contra el genocidio; y fortalecimiento organizativo. Para más información, consultar <http://www.movimientodevictimas.org/>

¹⁸ El Proyecto Nunca Más es un esfuerzo de un conjunto de Organizaciones No Gubernamentales de derechos humanos, apoyado solidariamente por otras organizaciones internacionales, dirigido a salvaguardar la memoria de los crímenes de lesa humanidad perpetrados en Colombia durante el último e inconcluso ciclo de violencia que se inició en 1965. Al finalizar el año 2000 el Proyecto hizo públicos sus primeros informes, contenidos en dos volúmenes, que se refieren a 2 de las 18 zonas en que se ha dividido el país para los efectos de esta investigación: un volumen contiene la pri-

impunidad¹⁹, han convertido a la memoria en una demanda política, pero dicha demanda, aún no ha sido incorporada en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación o investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente o del tiempo presente. Por tal razón, en este artículo propondremos un modelo de trabajo pedagógico²⁰ en la

mera entrega sobre la ZONA 7^a, que cubre los departamentos de Meta y Guaviare, y dos volúmenes más sobre la ZONA 14^a, que cubren parte del Magdalena Medio y parte del Nordeste Antioqueño. El Proyecto busca salvaguardar la memoria histórica esclareciendo los hechos en su verdad integral; buscando la sanción de los responsables y la reparación integral a todas las víctimas y a la sociedad. Los informes del proyecto son un instrumento contra la impunidad que puede contribuir a diseñar otra sociedad alternativa, con el fin de que NUNCA MAS vuelvan a ser toleradas las estructuras, instituciones y estrategias que desconocieron y vulneraron los derechos humanos. Al proyecto se encuentran asociadas las siguientes organizaciones: Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES); Colectivo de Abogados "José Alvear Restrepo"; Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz; Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos (CSPP); Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (CPDH); Comisión Interfranciscana de Justicia, Paz y Reverencia con la Creación; Corporación Sembrar; Comité Regional de Derechos Humanos de Santander (CREDHOS); Fundación Reiniciar; Colectivo de Derechos Humanos Semillas de Libertad (CODEHSEL); Corporación Jurídica Libertad; Comunidades Eclesiales de Base y Grupos Cristianos de Colombia; Humanidad Vigente Corporación Jurídica; Fundación Manuel Cepeda; Asociación Nacional de Usuarios Campesinos Unidad y Reconstrucción (ANUC-UR); Asociación Nacional de Ayuda Solidaria (ANDAS) y Misioneros Claretianos de Colombia.

¹⁹ Este movimiento surge por la necesidad de luchar contra el olvido y la impunidad a la que han sido sometidos sus padres y los proyectos políticos que ellos lideraban. Buscan reivindicar en la historia del país, los efectos de las prácticas de aniquilación y exterminio de las organizaciones de oposición. Sus miembros han mostrado en sus trabajos que en Colombia se ha construido un proyecto hegemónico que anuló las posibilidades de construcción de una democracia real, al silenciar el acumulado histórico de las generaciones anteriores y deslegitimar la participación política de las nuevas generaciones. Ver: Gómez, Diana; Chaparro, Daniel; Antequera, José; y Pedraza, Óscar. (2007). Para no olvidar: hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad. Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología, enero-junio, 27-46.

²⁰ Este modelo procede de la investigación "Estado y Conflicto Armado en Colombia en las dos últimas décadas: Relatos de estudiantes de la educación media a partir del uso de las Tecnologías de la Información y La Comunicación" avalado y financiado

perspectiva de incorporar el conflicto armado colombiano como contenido educativo. Este modelo tiene dos componentes: una estructura temática y una estructura pedagógica.

II.1. Estructura temática.

Dada la dificultad de proponer una delimitación temática que se ocupe de la complejidad que implica articular los actores armados, los efectos sociales, políticos, económicos y ambientales de la prolongación de una guerra interna, los movimientos sociales y políticos, las víctimas y las consecuencias jurídicas y éticas del conflicto armado interno, en esta estructura proponemos tres ejes temáticos desde los cuales es posible construir propuestas pedagógicas, que proporcionen herramientas de análisis sobre las dinámicas históricas y sociales del conflicto, en la perspectiva de cuestionar permanentemente la manera como trabajamos con la memoria²¹ o reflexionamos sobre el pasado, cuando nos ocupamos de problemáticas controversiales para el país.

En primer lugar abordaremos las políticas de la memoria del conflicto armado, en particular, aquellas que están en la agenda gubernamental, y

por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencias y la Tecnología “Francisco José de Caldas”—COLCIENCIAS y la Corporación Sociedad Colombiana de Pedagogía—SOCOLPE. En el marco de dicha investigación también se produjo el software Memoria, Conflicto y Relato, material educativo para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Media.

²¹ Para Elizabeth Jelin, (2002: 2) trabajar con la memoria implica, interrogarse por el pasado en la perspectiva de reelaborarlo para construir escenarios sociales de futuro viables, para lo cual contribuye con algunas herramientas de análisis en tres niveles: en lo político y cultural reconoce “a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder”; en lo simbólico y personal entiende “las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales” y en lo histórico y social reconoce “que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas”

que se han convertido en políticas de Estado. Dada la pluralidad de posturas que existen sobre el conflicto armado, sus dinámicas históricas y la manera como es tratado en las políticas de seguridad actuales, posteriormente propondremos una aproximación conceptual al conflicto armado colombiano desde trabajos de investigación y consultoría. Por último haremos un balance de las memorias de la política, es decir, de los testimonios de testigos, sobrevivientes y víctimas.

II.1.1. Políticas de la memoria.

En las investigaciones sobre la memoria, se ha mostrado que los ámbitos institucionales han tenido el control sobre lo que se considera debe ser conocido y celebrado y sobre lo que debe ser censurado y olvidado. De este modo, los contenidos que son transmitidos en actos públicos de conmemoración o que son reiterados en los discursos oficiales de las autoridades públicas, y divulgados en los medios masivos, se constituyen en una política de la memoria. De acuerdo con Paloma Aguilar (2008: 53)

“las políticas de la memoria son todas aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país”.

En el caso colombiano, la interpretación oficial del pasado reciente, se divulga en los medios masivos a partir de los datos proporcionados por los organismos estatales. La información que proviene de los grupos y movimientos de oposición, que confronte datos oficiales, es señalada como disociadora y subversiva. De ese modo, los periódicos y noticieros de los grupos económicos, quedan validados, frente a la información que circula en la prensa independiente, o en las columnas de opinión que controvierten abiertamente con el tratamiento dado por el gobierno al conflicto armado.

Ante el trabajo periodístico y las opiniones políticas expresadas por columnistas y productores de televisión independiente, que tienen como objetivo documentar la situación de derechos humanos en el país, el gobierno ha hecho declaraciones en las cuales descalifica la profundidad de estos trabajos y los asocia con la subversión. Así ocurrió con las acusaciones hechas por el presidente Álvaro Uribe Vélez en febrero de 2009, contra los periodistas Hollman Morris y Jorge Enrique Botero, en el marco de las liberaciones de secuestrados, gestionadas ante las FARC por el Grupo de Colombianos y Colombianas por la paz,²² a quienes acusó en un consejo comunitario²³ realizado en la ciudad de Villavicencio el fin de semana posterior a las liberaciones, de ser parte de un bloque intelectual de las FARC, estas fueron sus declaraciones: *"El 'bloque intelectual' de las FARC es muy hábil, muy astuto, no se atreve a combatir a fondo la política de Seguridad Democrática. El 'bloque intelectual' de las FARC defiende a las FARC con su cuentico de la paz"* (Consejo Comunitario. Villavicencio (Meta) 7 de febrero de 2009). Además del peligro que corren estos profesionales al cubrir en campo la confrontación armada, este tipo de señalamientos los convierte en objetivo militar de los distintos grupos armados y de las mismas fuerzas del Estado, que después del asesinato del periodista y humorista Jaime Garzón el 13 de agosto de 1999, han afinado un esquema de impunidad que desvía las investigaciones, mediante la manipulación de las pruebas judiciales.

Los medios de comunicación impresos de alcance nacional, emisoras de radio y noticieros de televisión, privilegian dos enfoques del conflicto

²² Este es un grupo de intelectuales, periodistas y políticos de oposición que han logrado convertirse en garantes de las liberaciones de los secuestrados que las FARC tienen en su poder desde 1998 y que vienen trabajando en la perspectiva de un Acuerdo Humanitario y de un proceso de paz con las FARC.

²³ Los Consejos Comunitarios son reuniones realizadas por el Poder Ejecutivo en distintas zonas del país, donde se encuentran las autoridades nacionales con las autoridades locales y los miembros de la sociedad civil en la perspectiva de rendir cuentas de la gestión gubernamental y escuchar a los habitantes de las regiones. Para tener más información sobre estos Consejos consultar: <http://web.presidencia.gov.co/>

armado colombiano: la confrontación con los movimientos guerrilleros y la negociación con los grupos de autodefensa y paramilitares. Continuamente, se transmiten declaraciones, discursos y comunicados de prensa de las fuerzas militares y de los miembros del poder ejecutivo, en las cuales las dimensiones del conflicto armado se miden, del lado de la confrontación, en términos de efectividad de los operativos militares donde se logra la reinserción, captura o muerte de los guerrilleros, se bombardean o desmantelan campamentos, se desarticulan redes de tráfico de armas y de droga y más recientemente, se rescata a grupos de secuestrados políticos canjeables.

Del lado de la negociación, se expone como logro político el acuerdo suscrito entre el gobierno nacional y los paramilitares el 15 de julio de 2003, conocido como “Acuerdo de Ralito” y las desmovilizaciones que se fueron produciendo hasta diciembre de 2005. Adicionalmente se muestra como avance jurídico de esta negociación, la Ley 975 de Justicia y Paz, las versiones libres de los principales cabecillas de los bloques desmovilizados del paramilitarismo, y las extradiciones de doce de los principales líderes de las Autodefensas Unidas de Colombia, quienes, según las declaraciones oficiales, continuaban delinquiendo desde la cárcel. Este tipo de información se sustenta en los datos divulgados por el Ministerio de Defensa y la Oficina del Alto Comisionado para la Paz donde se destaca, la consolidación territorial mediante la presencia de la fuerza pública, el incremento en la percepción de confianza de la población civil en los organismos del Estado encargados de la seguridad, la desmovilización de los grupos paramilitares y la disminución de la capacidad ofensiva de la guerrilla²⁴.

²⁴ Para un balance de las cifras difundidas, ver los siguientes documentos oficiales: Ministerio de Defensa (2008). Logros de la política de consolidación de la seguridad democrática –PCSD. Bogotá: MEN; Ministerio de Defensa (2007). Política de consolidación de la seguridad democrática (PCSD). Bogotá: Imprenta Nacional; Oficina Alto Comisionado para la Paz (2006). Proceso de Paz con las Autodefensas. Informe Ejecutivo. Bogotá: Imprenta Nacional.

Los informes señalados, alimentan posturas desde algunas tendencias de investigación independiente y académica, que analizan como un logro militar, la política de seguridad democrática desarrollada entre 2002-2006 y su consolidación, proyectada entre 2006 y 2010²⁵. Los medios de

²⁵ Para una aproximación a este tipo de trabajos ver: Echandia Camilo y Bechara Eduardo. (2006). “Conducta de la guerrilla durante el gobierno de Uribe Vélez: de las lógicas del control territorial a las lógicas del control estratégico.” En: Análisis político N°57. Mayo-Agosto de 2006. pp. 31-54. Este artículo hace parte de los resultados del proyecto “Seguimiento y análisis del conflicto armado en Colombia”, de la línea de investigación sobre Negociación y manejo de conflictos del CIPE de la Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia. En este trabajo los autores plantean como tesis central, que debido al proceso de modernización de las Fuerzas Militares, iniciado por el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), y continuado por la administración de Uribe Vélez (2002-2006), los grupos insurgentes se encuentran en una situación de inferioridad militar con respecto al Estado, lo cual ha incidido para que la subversión pierda la iniciativa en la confrontación armada, mientras que la Fuerza Pública la ha recuperado, de un lado, mediante el incremento de los enfrentamientos directos con resultados positivos en bajas y capturas y mediante el despliegue del Plan Patriota, “iniciativa que consiste en el desplazamiento de 27.000 hombres al Caquetá, Guaviare y sur del Meta, por un período de tiempo no definido, con el fin de golpear los frentes subversivos que operan en esta zona desde hace décadas” (p.32). Ante esta nueva condición del conflicto, la guerrilla se ha adaptado a esta situación evadiendo los enfrentamientos directos con las Fuerzas Militares y concentrando su acción armada en la guerra de guerrillas, cuyo propósito es desgastar progresivamente al gobierno y buscar un control de posiciones estratégicas para garantizar su supervivencia y la persistencia de la guerra en departamentos como Tolima, Huila, Cauca, Nariño y Putumayo, en los cuales la guerrilla busca el control de corredores estratégicos, de zonas proveedoras de recursos económicos y de áreas militares de avanzada y repliegue. Según los autores las preguntas que se derivan de esta tesis son las siguientes: “¿Con un mayor esfuerzo militar se va a lograr el sometimiento de los alzados en armas y la superación del conflicto interno?; ¿Ante el propósito gubernamental de lograr su derrota, la guerrilla estaría dando un viraje hacia la nuevas formas de operar para evitar su debilitamiento?; ¿la clase dirigente del país optará por asumir los costos del escalamiento de la confrontación, o se inclinará por la construcción de los consensos para hacer reformas de fondo en un proceso de paz, como condición para una negociación exitosa?. En este artículo los autores abordan estos cuestionamientos en tres apartados: Tendencias recientes en la

mayor cobertura, los informes gubernamentales y las investigaciones referidas, coinciden en afirmar que en los últimos años se han debilitado los grupos ilegales, refiriéndose fundamentalmente a las guerrillas y las bandas emergentes²⁶ y se ha fortalecido el Estado. Desde esta perspectiva el conflicto armado deja de ser analizado como un fenómeno histórico y complejo y se reduce a un problema de capacidad militar que debe ser reforzada continuamente, para mantener en el presente los logros operativos de las Fuerzas Armadas y confrontar la amenaza terrorista que aún persiste.

Este tratamiento del conflicto interno no es nuevo y no depende solamente de las circunstancias nacionales. Durante los años cincuenta las políticas norteamericanas dirigidas a Latinoamérica fueron determinadas por una concepción de ‘inestabilidad’ regional, cuya causa principal era el comunismo. Después de la Revolución Cubana dicha concepción se agudizó, convirtiendo a América Latina en un campo propicio para enfrentar la subversión, para lo cual, se diseñó la Doctrina de Seguridad Nacional desde los principios desarrollados en Francia para confrontar los movimientos de independencia colonial en Indochina y Argelia (‘doctrina de la guerra revolucionaria’ y tácticas de ‘contrainsurgencia’).

A partir de los años sesenta la pobreza se convirtió en factor adicional de inestabilidad, por lo cual el gobierno de J. F. Kennedy diseñó dos programas complementarios: la Alianza para el Progreso, dirigido a

evolución del conflicto armado en Colombia; Lógica de la violencia producida en el conflicto e implicaciones en el proceso de negociación. En la misma perspectiva se puede consultar el trabajo de: Fundación Seguridad y Democracia (2008). El Debilitamiento de los Grupos Irregulares en Colombia 2002-2008. En: Coyuntura N°23, Octubre- Diciembre 2008. Bogotá: Fundación Seguridad y Democracia.

²⁶ Los paramilitares desmovilizados que se rearmen para recuperar el control territorial de alguna de las zonas que perdieron en el proceso de negociación, son denominados por el Estado como bandas emergentes, no se reconoce el rearme de los paramilitares, que además de reconstruir ejércitos paraestatales, son beneficiados de las políticas de reinserción y reincorporación a la vida civil.

contrarrestar la pobreza y “*los programas ampliados de contrainsurgencia (Fuerzas Especiales del Ejército y Oficina de Ayuda para la Seguridad Pública) contra la subversión*”. Estos dos programas “*ignoraron las necesidades básicas del desarrollo y las aspiraciones de autonomía de las naciones*” y “*frenaron muchas políticas reformistas atentando contra los regímenes considerados de izquierda*” (Leal, F 1994: 26), mediante el auspicio norteamericano a los golpes militares en América Latina (Brasil, 1964, Argentina, 1966 y 1973, Perú, 1968 y Chile y Uruguay 1973), y el sostenimiento de dictaduras de igual cuño en Bolivia, Perú, Paraguay.

De esta manera se inició “*la aplicación de la estrategia militar de ‘contención’ en América Latina, con la disuasión como su componente central*”. Para lograr este propósito se requería una alta capacidad militar y aliados regionales contra el comunismo, considerado por la Doctrina de Seguridad Nacional como el “enemigo interno” y la amenaza principal. Los militares consideraban la “guerra revolucionaria” o “guerra limitada”, una agresión propia de la Unión Soviética, usada como medio para establecer el imperio comunista. Los individuos, sectores o grupos que no aceptaban esta perspectiva sobre el orden político internacional, eran considerados enemigos. La defensa de las instituciones propias de la democracia occidental sirvió de justificación y encubrimiento a toda medida de fuerza, desplegando un conjunto de acciones propias de la guerra psicológica contra lo que se llamó el “*enemigo interior*”: “*persecución, hostigamiento, detención arbitraria, tortura, desaparición*” (Leal, F, 1994: 41).

En 1960 el general Alberto Ruiz Novoa, llegó al comando del Ejército y se propuso actualizar la institución en los principios de “guerra moderna”. En el mismo año se creó el Consejo Superior de Defensa para coordinar la política militar en el alto gobierno y se trazó el “Plan Lazo”, contra la insurgencia que hacía énfasis en el componente psicológico de la “guerra irregular”. Proponía ganarse a la población civil con jornadas de alfabetización, salud y obras públicas, para quitarle el apoyo popular a las organizaciones armadas rebeldes. Las innovaciones del general Ruiz sirvieron de base para que el presidente Guillermo León Valencia lo nombrara como su primer ministro de Guerra en 1962.

En 1967, la Junta Nacional de Inteligencia, centralizó las actividades de espionaje, y el ‘Plan Andes’ (1968) creado por el general Guillermo Pinzón Caicedo, para reprimir a las guerrillas mediante asistencia técnica y social de bachilleres y universitarios integrados al Ejército. En 1969 este sistema de reclutamiento se declaró ilegal y se destituyó al general Pinzón. Desde aquel momento se volvió permanente la excepción constitucional del estado de sitio, para permitir que se llevaran a cabo juicios a civiles por parte de tribunales militares, que se ejerciera control militar de la defensa civil, que se entrenaran autodefensas en las zonas rurales y se militarizara la policía. Posteriormente las acciones de contra-insurgencia estuvieron desarticuladas, hasta la aparición del Manual para la seguridad nacional (Decreto 1573 de 1974) en el cual se inculcó al Partido Comunista colombiano del fenómeno revolucionario, se avanzó en el campo de la guerra psicológica y en la información de inteligencia y se priorizó la acción del BINCI (Batallón de Inteligencia y Contra-inteligencia), acusado en épocas recientes, de diversas violaciones a los derechos humanos durante ese periodo.

En 1977, los altos mandos exigieron al presidente López Michelsen en un documento público, medidas de emergencia contra la subversión, con lo cual se aplicaron los esquemas extraídos de la política de seguridad nacional estadounidense y la doctrina del Cono Sur. Con el ‘‘Estatuto de Seguridad’’ (Decreto 1923 de 1978) el presidente Turbay Ayala (1978-1982) permitió *‘‘una especie de simulacro de ‘‘ocupación del Estado’’ permitiendo excesos militares, con burdas detenciones indiscriminadas y torturas a personas de grupos sindicales, organizaciones populares e intelectuales considerados de izquierda. Todos estos episodios estuvieron enmarcados por la aplicación de la justicia militar, a través de numerosos consejos verbales de guerra y la continuación de las operaciones militares contra las guerrillas’’* (Leal, F, 1994: 54). Existen en la actualidad, expedientes documentados en detalle sobre estos excesos, por parte del Batallón Charry Solano, más recientemente por parte de la Brigada 20 y por parte de miembros del Ejército colombiano que cometieron violaciones reiteradas a los derechos humanos como el General Retirado Rito Alejo del Río, a quien se conoce con el apelativo de ‘‘Pacificador de Uraba’’ (CINEP, 2004).

Esta situación provocó denuncias sobre violaciones de derechos humanos por parte de organismos internacionales competentes. Al final del mandato de Turbay, se adelantaron varias medidas para disminuir la tensión política, pero ninguna de ellas fue aplicada ni ganó legitimidad. En el ámbito internacional, la concepción del Estado de seguridad nacional y su táctica de “contrainsurgencia” fueron relegadas a un segundo plano después de la derrota militar de Estados Unidos en Vietnam y la preocupación por los derechos humanos expresada por el gobierno de Carter, contribuyó a reducir la política militarista en Latinoamérica.

Por esa misma época los países que habían protagonizado golpes militares inauguraban un proceso de redemocratización y Colombia iniciaba una nueva política con el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986), que buscaba remplazar las medidas represivas por procesos de negociación mediante la conformación de comisiones de paz y diálogos, de consejerías presidenciales de Paz, de Derechos Humanos y de Defensa, para terminar con la violencia política y deslindar las acciones militares legales de aquellas violatorias de los derechos humanos. A pesar que la Doctrina de Seguridad Nacional perdió vigencia por efecto de la crisis de la Unión Soviética, el derrumbe del comunismo y el fin de la guerra fría, en Colombia subsisten algunas prácticas y concepciones como el anticomunismo doctrinario y la noción de “enemigo interno”, que han llevado en algunas circunstancias al uso ilimitado de la fuerza de los cuerpos de seguridad con miembros de la izquierda democrática.

Durante los años ochenta se inició una nueva estrategia militar, denominada, guerra de baja intensidad²⁷, en el marco de la cual el gobierno nor-

²⁷ Paralelo a los procesos de democratización del cono sur, las denuncias de los excesos militares y las violaciones de los Derechos Humanos, promovidos y ejecutados por el ejército, Estados Unidos enfrentaba la derrota de Vietnam y el triunfo de movimientos insurreccionales en Laos, Camboya, Mozambique, Angola, Etiopía, Yemen del Sur, Nicaragua y la guerra civil en El Salvador. Ante esta situación durante el gobierno de Ronald Reagan se reanuda la guerra fría al poner la seguridad en el centro de la agenda internacional dirigida a los países del tercer mundo. El principal argumento utilizado por

teamericano fusionó la estrategia antidrogas (George Bush, 1989) y la contrainsurgencia, y diseñó y ejecutó planes de ayuda económica y militar que buscaban subsanar estos dos factores de inestabilidad. El paquete de ayuda norteamericana de mayores implicaciones ha sido el Plan Colombia (2000), que luego se complementó con el Plan Patriota de intervención militar (2003) y más recientemente con el plan Consolidación (2006).

Esta política sostenida de contención militar, que ha sido desplegada en el país desde los años sesenta, ha producido categorías que han incluido, sin diferenciación, a los grupos guerrilleros, los movimientos sociales, los partidos de izquierda, y los sindicatos y que se han reiterado continuamente en los medios de comunicación, en los comunicados oficiales y en los libros de texto. Permanentemente las fuerzas armadas hacen declaraciones en las cuales, utilizan términos como comunista, bandolero, bandido, guerrillero, narcoguerrillero o terrorista, para referirse a todos los contradictores políticos, armados o civiles. Este esquema de acción militar y mediática, ha restado espacio a la oposición política, que ante cualquier declaración crítica es censurada, incluso por haber sobrevivido a los aparatos represivos legalizados por la política militarista de otros años.

Estados Unidos, para continuar con políticas intervencionistas, era la gran cantidad de civiles no armados que estaban muriendo en las “guerras del Tercer Mundo”. Para el éxito de la nueva doctrina, era necesario analizar el tipo de conflicto armado que se enfrentaba, determinando la intensidad de la guerra y la correspondiente aplicación de fuerza que se requería. La guerra de baja intensidad se fijó tres objetivos: contrainsurgencia (derrotar movimientos de rebelión popular); reversión (derrocar gobiernos revolucionarios o los que no se ajustan plenamente a los intereses estadounidenses) y prevención (ayudar a gobiernos aliados de Estados Unidos a evitar su desestabilización). En un conflicto de baja intensidad las fuerzas para operaciones especiales, estabiliza la situación militar y política, en una segunda fase las fuerzas para asuntos civiles, emplea la presión sostenida y gradualmente intensificada en los ámbitos militar, psicológico y político, para impulsar a los insurrectos a las negociaciones y las fuerzas para operaciones psicológicas, utiliza la ofensiva política, psicológica y militar para llevar a efecto las negociaciones. Esta última fase en la guerra de baja intensidad, es fundamental para reforzar el apoyo a los gobiernos locales generando inseguridad ante los riesgos y costos de operaciones insurgentes y es decisiva en el incremento de la moral de los aliados y la destrucción del enemigo y sus fuerzas de apoyo (Metz, Steven, (1992).

A pesar del incremento de su estructura militar y su articulación con los políticos regionales y los carteles del narcotráfico, los paramilitares no han sido objeto de persecución militar ni mediática²⁸, aunque en la década de los noventa, se convirtieron en uno de los actores armados, con mayor capacidad bélica, después de la desmovilización de varios movimientos guerrilleros (M-19 en 1990, EPL en 1991, y Quintín Lame en 1991). Durante el gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994) se persiguió al Cartel de Medellín y se toleró la presencia constante de estos grupos, al punto de permitir la existencia de los “Pepes” (alianza entre el cartel de Cali, los Castaño y autoridades del DAS para liquidar a Pablo Escobar).

En el periodo de Ernesto Samper (1994-1998), el proceso 8000 debilitó la legitimidad del Estado frente a la línea dura del General Harold Bedoya quien, como Comandante del Ejército y posteriormente Comandante General de las Fuerzas Militares, se mostró indiferente ante experiencias de autodefensa como la de San Vicente de Chucurí. Las investigaciones judiciales realizadas durante este periodo, establecieron la complicidad o participación del Ejército en hechos perpetrados por estos grupos, como los asesinatos de Manuel Cepeda en agosto de 1994 y Álvaro Gómez en noviembre de 1995, y las masacres de Mapiripán en julio de 1997 y de Barrancabermeja en mayo de 1998.

²⁸ Sólo hasta finales de la década de los ochenta, con la masacre de una comisión judicial en la Rochela y tres años después de que el Ministerio de Defensa empezó a registrar la existencia de dichos grupos, Virgilio Barco, derogó la Ley 48 de 1968 y estableció penas de prisión a quienes financiaron o promovieran su conformación mediante el decreto 1194 de 1989 y creó el Comité Anti-Sicarial. La Ley 241 de 1995 estableció la distinción del término “autodefensas”, amplió los mecanismos de sometimiento y generó la posibilidad de reinserción para sus miembros. En 1997 el gobierno conformó un “Bloque de Búsqueda” para perseguir a los líderes paramilitares (Decreto 2895) y la Fiscalía General de la Nación capturó en marzo de 1998 a Víctor Carranza, quien fue posteriormente liberado. Durante el mismo año se les reconoció como actores del conflicto armado según el artículo tercero común a los Convenios de Ginebra. (Para un análisis de los paramilitares ver: Romero, Mauricio. (2003) Paramilitares y autodefensas 1982-2003. Colombia: IEPRI. Serie Temas de Hoy)

Andrés Pastrana (1998-2002) propuso el desarrollo de diálogos con las FARC, que se iniciaron con el despeje militar de cinco municipios del Caguán en 1998 y la propuesta de desmantelar el paramilitarismo. En los primeros meses de gobierno se mantuvo la decisión de no otorgarle reconocimiento político a los grupos paramilitares, se ordenó el desmonte total de las Convivir²⁹ y se dio prioridad a la lucha contra los paramilitares por parte de las Fuerzas Armadas. Además de estas medidas, se destituyeron dos generales: Rito Alejo del Río y Fernando Millán, quienes participaron en la conformación de grupos paramilitares y fueron cómplices de sus acciones, como lo ha demostrado el Departamento de Estado de Estados Unidos y el extenso expediente que documenta la investigación del CINEP: Deuda con la humanidad: Paramilitarismo de Estado: 1988-2003.

Durante los dos últimos periodos presidenciales, se ha considerado central fortalecer las fuerzas militares, aunque durante la segunda mitad del siglo XX, los gastos en defensa y seguridad hayan sido priorizados, en detrimento del gasto social y la inversión productiva. Como lo muestran Munevar (2008), el gasto en defensa se incrementó 559,3 veces entre 1946 y 1997, mientras que el gasto público en salud y educación, apenas 1,13 veces. El fortalecimiento de las Fuerzas Armadas se ha presentado a la opinión pública como presencia estatal (zonas selváticas recibieron nuevas bases militares y se crearon las brigadas de alta montaña), sin que

²⁹ Las Convivir fueron una propuesta de autodefensa, constituida en febrero de 1994, mediante el decreto 356, el cual autorizó la creación y funcionamiento de “servicios comunitarios de vigilancia y seguridad privada”, definidos como una “organización de la comunidad en forma de cooperativa, junta de acción comunal o empresa comunitaria, con el objeto de proveer vigilancia y seguridad privada a sus cooperados o miembros, dentro del área donde tiene asiento la respectiva comunidad.” (Artículo 42, decreto 356 de 1994). Los ministros de Defensa Fernando Botero y del Interior, Horacio Serpa Uribe, declararon en los medios que las Cooperativas de Seguridad Rural, “Convivir”, eran una alternativa de protección frente a la guerrilla y para lograr la supervisada por el Estado. Su marco jurídico fue declarado inconstitucional en noviembre de 1997 y quedó establecida la prohibición de portar y usar armas y de organizar y desarrollar labores de inteligencia.

a ese Estado militarmente fuerte, se le exija el cumplimiento de su función social. Por tal razón los recursos destinados a salud, educación, y saneamiento ambiental, han sido reorientados para financiar la guerra, que además es un factor de incremento de la deuda pública³⁰.

De este modo, la política de contención y criminalización de la protesta y la complicidad con el paramilitarismo, han hecho que las víctimas del conflicto desaparezcan. Las únicas víctimas con espacio mediático para sus reclamaciones, son las del secuestro, para quienes se organizó una marcha ampliamente concurrida en distintas ciudades del país y en varias ciudades del mundo donde se encontraban migrantes colombianos, para quienes la consigna preponderante no fue no más secuestros, sino NO más FARC. Esa misma solidaridad sin embargo no se moviliza cuando los familiares de las víctimas confrontan la posición intransigente del gobierno en la liberación de sus familiares, como ocurrió con el profesor Pablo Moncayo conocido como el caminante por la paz, quien busca la liberación de su hijo, o con algunos liberados como Alan Jara, quien fue descalificado por el gobierno por sus declaraciones en los medios, después de su liberación en febrero de 2009.

Contrario a lo que pasa con las iniciativas sociales de solidaridad con las víctimas del secuestro, los movimientos sociales que reivindican la memoria de las víctimas de crímenes de Estado y de los paramilitares desarrollan un trabajo sistemático de apoyo jurídico, de recuperación psicosocial y de difusión e investigación –Proyecto Nunca Más, Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, Hijos e Hijas por la Memoria y Contra la Impunidad–, son invisibilizados por los medios

³⁰ Para un análisis sobre los efectos de la guerra en el presupuesto nacional y en la deuda pública ver: Munevar Sastre, Daniel. (2008) Deuda Pública, Políticas de Seguridad y Neoliberalismo en Colombia. 1991 – 2006. Informe final del concurso: Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.

Disponible en

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2008/deuda/munevar.pdf>

y descalificados y criminalizados por el Estado. Así se evidenció en el tímido apoyo que recibieron del país el 6 de marzo durante la marcha convocada en su solidaridad.

La sociedad civil desestima los procesos de impunidad, y considera suficiente el reconocimiento nominal de las víctimas, en el Proyecto de Ley 157 de 2007 y en los escasos procesos judiciales abiertos contra paramilitares, políticos regionales y altos mandos militares en los casos del Palacio de Justicia, el 5 de noviembre de 1985, de San José de Apartado (Antioquia) el 21 de febrero de 2005, o de Jamundí (valle) el 22 de mayo de 2006.

De esta manera se va construyendo políticas de la memoria apoyadas en los medios masivos, que no se sustentan en las dinámicas históricas del conflicto ni en sus implicaciones sociales, políticas y económicas en el presente. Los asesinatos extrajudiciales para incrementar los indicadores de gestión de la política de seguridad democrática, se denominan en los medios “falsos positivos”, restando importancia a los crímenes de desaparición forzada y asesinato a los que efectivamente se refieren. Los vínculos entre los paramilitares y las élites políticas regionales, para obtener el control del poder ejecutivo se denomina “parapolítica”, de ese modo la información se centra en el proceso judicial de cada parlamentario investigado y no en el despojo de tierras, desplazamiento forzado y víctimas mortales que ha dejado dicha alianza.

La reiteración de estos enunciados en los concejos comunitarios que realiza la presidencia de la república cada sábado desde distintas zonas del país, su transmisión en la televisión pública y su retrasmisión en los medios privados, buscan legitimar el gasto militar y la prolongación de la misma política de seguridad que le sirve de soporte, mientras la militarización naturalizada de la vida pública, continua deslegitimando la protesta social y la oposición política, encubriendo los crímenes de Estado, y desconociendo la existencia de las víctimas y sus demandas.

II.1.2. Aproximación conceptual al conflicto armado colombiano: Investigación y consultoría.

La producción académica sobre el conflicto armado colombiano se ubica en dos ámbitos: en el primero, se encuentra la información que se produce para justificar las políticas estatales diseñadas para manejar el conflicto (Echandía, C. 1999 y Echandía, C y Bechara, E. 2006) o que se produce como parte de contratos de consultoría con entidades estatales o internacionales, que trazan recomendaciones desde las cuales es posible definir políticas de seguridad o de manejo de problemáticas relacionadas como el narcotráfico (Camacho, Á; López A y Thoumi, F. 1999).

En el segundo se ubica la investigación crítica sobre el conflicto armado que busca producir explicaciones soportadas en distintas fuentes, sobre las causas, dimensiones, dinámicas y efectos del conflicto armado en la sociedad colombiana. Las tendencias analíticas sobre el conflicto armado y la violencia política parten de las tesis formuladas por la Comisión de Estudios sobre la Violencia, creada por el gobierno de Belisario Betancourt en 1987, a cargo del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia, estas tesis son discutidas y puestas en cuestión, o retomadas y confirmadas por las investigaciones profesionales que han realizado analistas de distintas disciplinas sobre las características del conflicto armado en el contexto regional y en relación con otros conflictos prolongados (Pizarro, E. 2005); sobre las relaciones entre los actores desde una perspectiva económica (Richani, N. 2003); sobre las particularidades de los grupos insurgentes, su historia y orígenes (Aguilera, M. 2006; Pizarro, E. 1991) o sobre la aparición y consolidación militar y económica de los grupos de paramilitares y autodefensas (2003).

A continuación se describen brevemente algunas de las posturas académicas más difundidas sobre las características y dimensiones del conflicto armado colombiano:

Conflicto armado como vulneración de la capacidad institucional del Estado.

El conflicto armado colombiano, se caracteriza por la vulneración de la legalidad institucional del Estado, fundamentalmente del poder ejecutivo y legislativo, por efecto de la vinculación de los miembros de partidos políticos uribistas, conformados para la primera elección y la reelección de Álvaro Uribe Vélez (senadores, representantes a la Cámara, gobernadores y alcaldes) con los paramilitares, fenómeno denominado por los medios de comunicación como Parapolítica. Desde esta postura se sostiene que la coincidencia entre políticos y paramilitares, ocurrió de manera simultánea, a las negociaciones entre el gobierno de finales de los noventa con las FARC. Entre 1997-2003 el paramilitarismo logró un gran crecimiento y expansión en varias zonas del país, y simultáneamente fue consolidando alianzas con políticos regionales elegidos para las corporaciones públicas. Los organismos estatales encargados de la seguridad, han sido tolerantes frente a la operación de las autodefensas y el paramilitarismo, tanto en el momento en que se denominaron Autodefensas Unidas de Colombia como en la actualidad, cuando continúan operando militarmente, con otros nombres, como Águilas Negras, Rastrojos o Nueva Generación (Corporación Nuevo Arco Iris, 2007).

Conflicto armado como guerra prolongada con empate negativo.

El Conflicto armado colombiano es un conflicto prolongado como los ocurridos en la República Democrática del Congo o Sierra Leona, con empate negativo, porque ninguno de sus actores ganan en la confrontación, que se financia del narcotráfico y que se encuentra en proceso de regionalización, lo cual se ha evidenciado en la manera como los países vecinos se involucran o preocupan por buscar alternativas para su solución (Pizarro, E. 2005).

Conflicto armado como lucha territorial y regional.

El conflicto armado colombiano tiene dinámicas regionales en las cuales la presencia de los actores armados, las luchas por el territorio y el control político y económico de los habitantes es particular a cada una de las zonas de confrontación. A esto ha contribuido la Ley de Justicia y paz y la tolerancia con los grupos paramilitares y de autodefensa que consiguen instalarse en las zonas de su influencia, ahora protegidos por un estatuto legal: la desmovilización (Observatorio Nororiental de Desarrollo y Derechos Humanos, 2005)

El postconflicto.

La guerra en Colombia no puede ser denominada como conflicto armado, porque ya se transitó hacia un estado de postconflicto. De acuerdo con el exconsejero Presidencial, José Obdulio Gaviria, a lo que se enfrenta el país es a una guerra contra el terrorismo, que encabeza el gobierno de Estados Unidos desde el atentado contra las Torres Gemelas y contra el Edificio del Pentágono en septiembre de 2001. Esta campaña ha sido apoyada por algunos países miembros de la OTAN, que persiguen mediante fuerzas especiales a grupos calificados como terroristas, los cuales integran la lista que la ONU prepara anualmente para llevar a cabo su estrategia global de contención del terrorismo (Gaviria, J. 2005). Desde esta postura el marco legal propuesto por la Ley de Justicia y Paz es condición suficiente para que opere la justicia y la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.

Conflicto armado como guerra sucia.

El conflicto armado colombiano es una guerra sucia caracterizada por la confrontación adelantada por el Estado con su aparato militar o con el auspicio y apoyo de grupos paraestatales, contra los opositores políticos, sin importar si éstos han estado vinculados o no con la lucha armada (Magil M.G. 2004).

Conflicto armado como falta de control estatal sobre la fuerza pública.

El conflicto armado colombiano se caracteriza por la falta de control estatal sobre la fuerza pública. Esto se evidencia en la participación de las fuerzas armadas en la organización y entrenamiento de grupos irregulares, conformados con el apoyo de elites regionales tradicionales o emergentes. Cuando se iniciaron los procesos de paz en los años ochenta, entre el gobierno central y los movimientos insurgentes, el equilibrio del poder regional fue amenazado por grupos políticos desmovilizados, que lograron aglutinar demandas sociales y ganar espacio electoral, situación que llevó a un cambio drástico en las formas de coerción, promovido por estos defensores violentos del statu quo, quienes exterminaron los opositores políticos no armados de sus zonas de influencia (Romero M., 2003).

Conflicto armado como sistema de guerra.

El conflicto armado colombiano es un sistema de guerra, en el cual conviven en un “cómodo impase” los movimientos guerrilleros, los grupos paramilitares, las Fuerzas Armadas y el narcotráfico, lo cual configura una economía política positiva de la guerra en Colombia. (Richani, N. 2002)

Conflicto armado como guerra insurgente.

El conflicto armado es una guerra insurgente, planteada desde los principios de las guerrillas de segunda generación con un alto componente ideológico de izquierda de distintas vertientes, que debe ser derrotada mediante estrategias militares, como se hizo en Perú, el Salvador o Filipinas que le impidan su paso a una guerra de posiciones. (Rangel A. 2001)

Conflicto armado como guerra contra la sociedad.

El conflicto armado colombiano es una guerra contra la sociedad, caracterizada por la precariedad del Estado para cumplir con las demandas sociales, por la pérdida del horizonte ideológico de los movimientos guerrilleros y por la degradación de la guerra, debido a la incursión de los grupos paramilitares, del narcotráfico y de la infiltración y corrupción de los órganos de gobierno y del aparato militar. (Pecaut, D. 2001)

Conflicto armado como responsabilidad del Estado.

El conflicto armado colombiano ha tenido como único responsable al Estado colombiano, se produjo por efecto de la inequidad, concentración de la riqueza, la exclusión social y persecución a la oposición política. Por lo cual, los crímenes cometidos en el marco del conflicto armado además de ser Crímenes de Lesa Humanidad, son Crímenes de Estado. (Corporación Colectivo de Abogados José Alvear. 2001, Colombia Nunca Más, 2008).

Conflicto armado como guerra contra el narcotráfico.

El conflicto armado colombiano ha transitado hacia una guerra contra el cultivo, tráfico y consumo de sustancias psicoactivas, mediante la aceptación de paquetes de ayuda militar estadounidense que además de combatir el narcotráfico combate la guerrilla. (Camacho, Á; López, Á y Thoumi, F. 1999).

El conflicto armado es causado por la falta de operatividad del ejército y la policía.

El conflicto armado colombiano se inició en el marco de las políticas de seguridad hemisférica propuestas para la región latinoamericana desde los años sesenta y aunque sus características se modificaron, la operatividad del ejército y la policía, siguen anclados a los principios del ene-

migo interior. Aunque algunos transitaron hacia la doctrina de la guerra de baja intensidad, se intentan posicionar militarmente, sin comprender el proceso histórico de la guerra y sus problemáticas de seguridad. (Leal Buitrago, F 1994).

El conflicto armado como expresión de la violación de los Derechos Humanos.

El conflicto armado colombiano es la expresión de la violación de derechos humanos por parte de todos los actores (movimientos guerrilleros, grupos paramilitares y de autodefensa, Fuerzas Armadas del Estado) y ha generado una crisis humanitaria, sin antecedentes en el continente, expresada en el exterminio político (Unión Patriótica, Comunidades de Paz) y étnico (Emberás, Guayaberos, U'was, afrodescendientes) y en el desplazamiento y expropiación masiva sin retorno ni reubicación. (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. 2003 y Americas Watch. 1994)

II.1.3. Memorias de la política.

La indagación por las políticas de la memoria, institucionales y sistemáticas, es favorecida por una estrategia de conservación y difusión de la información, que permite acceder ampliamente a la documentación que soporta o fundamenta dichas políticas, pero los testimonios de los actores, testigos y víctimas, considerados como complementarios de los esquemas de análisis de las investigaciones sobre conflicto, constituyen una memoria dispersa y en ocasiones, escasamente valorada.

La memoria dispersa en testimonios de actores y víctimas, constituye lo que Paloma Aguilar (2008) ha denominado memorias de la política, referidas a las memorias que construyen los individuos en interacción con la recepción que hacen de las memorias mayoritarias, dicha interacción no es armoniosa ni constante, sino que puede entrar en conflicto y modificarse con el paso del tiempo. Para el caso colombiano, es posible

ubicar tres tipos de memorias: las de los actores, las de las víctimas y las de la población civil³¹.

En cuanto a las memorias de los actores, los movimientos guerrilleros han producido bastante información sobre su historia y la han difundido en libros de circulación restringida a dichos movimientos, y más recientemente en sitios de Internet, donde se divulgan, artículos en revistas digitales, comunicados, análisis de coyuntura y documentos históricos y testimoniales. Las FARC apelan a la memoria de Marquetalia, el Pato y Guayabero y el ELN a la memoria de la marcha de Simacota o el combate en Anorí, como conmemoración épica de su origen.³² Desde los años setenta fueron apareciendo crónicas que aproximaron a la sociedad los testimonios de los eventos que desencadenaron el conflicto actual, la cotidianidad de los movimientos guerrilleros, su historia y la caracterización de sus personajes más representativos³³. Otra información de este tipo procede de las entrevistas impresas o televisivas que han puesto en el centro de la escena política a personajes de otros grupos armados como las Autodefensas Unidas de Colombia³⁴.

³¹ En la actualidad no se encuentran trabajos sobre la recepción de las memorias mayoritarias del conflicto armado en la población civil, por tanto en esta ordenación temática solamente abordaremos las memorias de actores y víctimas

³² Estos documentos pueden ser consultados en <http://www.farcep.org> y en el formato digital de la Revista Insurrección en <http://www.eln-voces.com/> Es importante anotar que estas páginas alojan distinto tipo de información que documenta ampliamente cada movimiento, tanto en textos como en audios (MP3) y videos (JPG, WAM, Real Player).

³³ Al respecto se encuentran los trabajos de Arturo Alape: el Diario de un guerrillero (1970), las muertes de Tirofijo (1972), las Vidas de Pedro Antonio Marín (1989), el Bogotazo: Memorias del olvido (1983), Tirofijo: Los sueños y las montañas (1994), donde se recogen los testimonios de los actores y testigos de la violencia política en el país. También se encuentran los testimonios publicados por excombatientes como Vera Grave (2001) sobre su experiencia en la lucha armada.

³⁴ Se destacan las entrevistas hecha por Darío Arismendi y Claudia Gurisati en 1999 al líder paramilitar Carlos Castaño, que sirvieron de escenario de exposición de la auto-

En cuanto a la memoria de las víctimas, se pueden identificar dos tipos de documentos: Las crónicas, entrevistas y testimonios recogidos por periodistas e investigadores que han trabajado con poblaciones vulneradas por el conflicto armado en proceso de recuperación psicoafectiva o que han realizado informes en el marco de comisiones especiales integradas por distintas Organizaciones No Gubernamentales. Estos trabajos denuncian a nivel cuantitativo y cualitativo los efectos del conflicto armado sobre la población civil: asesinatos políticos, masacres, toma de pueblos, víctimas de desplazamiento, víctimas de secuestro extorsivo y político, campos minados, asesinatos de civiles en fuego cruzado y situación de la infancia y la mujer en zonas de conflicto³⁵.

Las posiciones de combatientes revolucionarios, para el caso de la guerrilla, o preservadores del orden, para el caso de la ultraderecha armada,

imagen y los principios que alimentan la ultraderecha armada en el país, y el libro mi confesión, de Mario Aranguren (2001) sobre la vida de Carlos Castaño.

³⁵ Entre estos documentos se pueden mencionar los siguientes trabajos: Los niños de la guerra de Guillermo González (2002), Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia, de UNICEF y Human Rights Watch. (2004), Las mujeres en la guerra, de Patricia Lara (2001), los informes de la mesa de trabajo mujer y conflicto armado producidos entre 2001 y 2004 y las crónicas de los grupos políticos y las comunidades asesinadas o asediadas acopiados por el CINEP en los 33 números de la revista Noche y Niebla que se edita desde 1996. A esto se suman los testimonios acopiados en los informes sobre el asesinato en fuego cruzado entre las FARC y los paramilitares en Bojayá (2003); los asesinatos cometidos en el marco de las operaciones militares Mariscal y Orión en la Comuna 13 de Medellín (2003); los asesinatos políticos cometidos contra más de 3000 líderes de la Unión Patriótica (2004) y contra pobladores de Barrancabermeja (2004); los abusos cometidos contra la comunidad de paz de San José de Apartado (2005) y la violación de Derechos Humanos en los cultivos de palma aceitera en Curvaradó y Jiguamiandó (2005). También se incluyen como trabajos importantes los producidos por el Proyecto “Colombia Nunca Más”, donde se documentaron los crímenes de lesa humanidad cometidos en las zonas de Meta, Guaviare, Magdalena Medio y Nordeste Antioqueño (2000) y los informes presentados por La Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo entre 2003 y 2005. Recientemente, los testimonios que publican las víctimas del secuestro después de su liberación, ha ampliado este tipo de trabajos.

salen fortalecidas con la difusión de sus testimonios, mientras que la producción que se basa en la posición de las víctimas civiles y de los líderes políticos que han optado por la neutralidad en medio de la guerra, son las que menos difusión tiene y las menos citadas o referenciadas en los documentos oficiales. Esta situación refuerza posturas ampliamente aceptadas, que concentran la opinión pública sobre actores armados y victimarios y que desconoce las víctimas y sus demandas. La difusión de la memoria de las víctimas del conflicto armado en Colombia, y su reconocimiento jurídico y político, no ocurre en un período post-dictatorial de transición a un régimen constitucional, o de una postguerra civil, sino se desarrolla en el contexto de la misma confrontación armada dentro de la democracia formal.

Una hecho que ejemplifica la manera como se hacen fuertes las memorias de los actores, mientras que la de las víctimas sigue en el silencio y la impunidad es el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948. Este hecho, estudiado por varios académicos como un referente fundamental para entender los acontecimientos de violencia que se desencadenaron hasta 1953 (Pecaut, D. 1987 y Sánchez, G. 1983) o que hacen parte de una línea continua de violencia desde las guerras civiles del siglo XIX (Sánchez, G. 1990) hasta el conflicto actual; es conmemorado para justificar la lucha guerrillera³⁶; para reivindicar los principios democráticos en la historia del partido liberal³⁷; para resaltar los principios de la institucionalidad del Estado³⁸ o para mostrar las dimensiones históricas del conflic-

³⁶ En la página de las FARC-EP (<http://www.farcep.org>), el documento que encabeza los textos que sirven de conmemoración de los cuarenta años de esta organización, se titula: El dolor que se convierte en ira: Jorge Eliécer Gaitán.

³⁷ Así lo expresa el partido al situarlo junto a personajes como Enrique Olaya Herrera; Carlos Lleras Restrepo; Luis Carlos Galán y Alfonso López Pumarejo entre otros. <http://www.partidoliberal.org.co>

³⁸ LEY 425 DE 1998, Por la cual la Nación exalta la memoria del doctor Jorge Eliécer Gaitán.

to armado colombiano³⁹, pero no para hablar de los sobrevivientes, los testigos y las víctimas a partir de sus propios testimonios.

II.2. Estructura pedagógica.

Para abordar estos tres campos temáticos como contenidos educativos, proponemos dos componentes para los cuales se requiere de la participación mancomunada de los profesores y sus estudiantes: diseño de mecanismos para interrogar la memoria sobre el conflicto armado y producción de relatos para incorporar la memoria social en la experiencia de los estudiantes y profesores. La articulación de estos dos componentes, permite potenciar procesos de formación política, que entendemos en el marco de esta propuesta como el conjunto de acciones pedagógicas conducentes a la construcción y resignificación de las posiciones que se asumen frente a problemáticas sociales contemporáneas, y la incorporación a la experiencia individual (Thompson, E.P, 1995) de procesos de construcción de memoria, de las acciones sociales colectivas de resistencia (Archila, M. 2004), generalmente excluidas de la historia y la memoria oficial (Jelín, E, 2002).

II.2.1. Diseño de mecanismos para interrogar la memoria.

En la perspectiva de interrogar la memoria en cada uno de los tres ejes temáticos que acabamos de proponer, planteamos varios tipos de actividades que en su desarrollo, pueden contribuir a evidenciar los efectos que tiene sobre la opinión pública y la memoria social, el uso de ciertos códigos para referirse a la guerra interna. Para cualquiera de los tres ejes temáticos, los docentes pueden usar como base de información, la sintética

³⁹ El Polo Democrático Alternativo difunde en su página web: <http://www.polodemocratico.net>; algunos artículos que muestran las dimensiones históricas del conflicto y su carácter rural, condiciones que según este movimiento deben comprenderse para definir acciones de paz.

presentación que hacemos, y diseñar propuestas de clase a partir del desarrollo de uno o varios de los siguientes tipos de actividades:

Análisis de los discursos oficiales.

Selección de discursos producidos por los organismos oficiales, que son difundidos por sus oficinas de prensa y luego retransmitidos por los medios masivos. Se puede hacer una selección de dichos discursos teniendo en cuenta la reiteración de las transmisiones, las imágenes o documentos en audio que le sirvió de apoyo a cada transmisión y las conmemoraciones de dichas transmisiones en caso de existir. Un ejemplo en el cual funcionan este tipo de actividades es el proceso de desmovilización del paramilitarismo donde se encuentran discursos del presidente de la república, del Alto Comisionado de Paz, de los ministros de defensa que han estado al frente de esta cartera desde 2002 y los paramilitares, que han pronunciado discursos incluso en el recinto del Congreso de la República

Seguimiento periodístico.

Selección de un evento relacionado con el conflicto armado y seguimiento periodístico en distintos medios: radiales, televisivos y de prensa escrita. Un ejemplo interesante de análisis consiste en el seguimiento que la misma prensa hace de eventos en los cuales los periodistas han sido vulnerados en ejercicio de su profesión. Un buen ejemplo es el asesinato de Jaime Garzón ocurrido en julio de 1999 y el cubrimiento que la prensa, tanto de amplia difusión como independiente, hace del caso de Garzón en cada uno de los aniversarios de su muerte.

Comparaciones.

Relaciones y comparaciones en tres niveles: sobre los *términos* usados por los distintos actores armados para referirse a sus acciones de guerra, y la manera como en los medios promueve o desestima el uso de dichos

términos (primer eje temático); sobre los *conceptos* usados en la historia reciente para abordar la guerra interna y sobre los *testimonios* de actores y víctimas del conflicto armado colombiano.

Ejemplo del trabajo con comparaciones en cada uno de los ejes temáticos:

Primer eje

En la historia reciente se encuentran varias denominaciones, tanto de los operativos militares como de las víctimas que resultan de dichas incursiones armadas y que son susceptibles de análisis, por ejemplo:

Ejecución extrajudicial⁴⁰/falso positivo⁴¹

Secuestro⁴²/Prisioneros de Guerra⁴³

Concierto para delinquir⁴⁴/Parapolítica⁴⁵

⁴⁰ De acuerdo con la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (2005), una Ejecución extrajudicial es un “homicidio perpetrado por agentes del Estado colocando a la víctima en situación de indefensión o inferioridad (...). Hay ejecución extrajudicial cuando individuos cuya actuación compromete la responsabilidad internacional del Estado matan a una persona en acto que presenta los rasgos característicos de una privación ilegítima de la vida. Por lo tanto, para que con rigor pueda hablarse de este crimen internacional la muerte de la víctima ha de ser deliberada e injustificada.

⁴¹ Nombre asignado por los medios, al asesinato cometidos por miembros de la fuerza pública, contra un grupo de jóvenes de Soacha (Cundinamarca) en enero de 2008. Los jóvenes fueron encontrados muertos en Ocaña (Norte de Santander) y registrados como presuntos guerrilleros dados de baja por el Ejército. Desde ese momento el término se usa en los medios para denominar este tipo de homicidios.

⁴² El secuestro es una acción que priva de la libertad de forma ilegal a una persona o grupo de personas para conseguir un rescate o reconocimiento político. Ver: País Libre www.paislibre.org/

⁴³ Retención del enemigo en una acción armada. Convenio de Ginebra relativo al trato debido a los prisioneros de guerra. Ver: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1385.pdf>

Segundo eje

En la historia reciente, ha tomado fuerza la concepción del postconflicto frente a otros conceptos que analizan las dinámicas históricas de la guerra interna. Se puede comparar dicha concepción con otras de menor despliegue como Guerra Sucia o Crisis humanitaria.

Tercer eje

La comparación de los testimonios de los dos actores armados de mayor despliegue militar en el país (los movimientos guerrilleros y los grupos paramilitares) y la comparación de las víctimas de cada uno de dichos grupos, en la perspectiva de comprender la manera como cada grupo de víctimas reivindica justicia y reparación en relación con cada victimario.

II.2.2. Producción de relatos.

A partir del análisis del conflicto armado, mediante actividades de comparación, seguimiento periodístico o análisis de discursos oficiales, proponemos que los estudiantes produzcan relatos en los cuales además de narrar su experiencia de construcción de un conocimiento específico sobre el conflicto armado, puedan trabajar con sus recuerdos y con la manera como han construido su memoria sobre el conflicto. Al enfrentarse a las temáticas sobre el conflicto armado, el estudiante comprende las implicaciones que tiene para el país, enseñar la historia reciente en medio de la confrontación, sin embargo es la incorporación narrativa del conflicto lo que le permite, sentirse parte de la sociedad que está afectada por la guerra, y entender que su posición política, requiere de la

⁴⁴ De acuerdo con el derecho penal colombiano (sentencia C-241/97), el concierto para delinquir consiste en la reunión de varias personas para celebrar un pacto mediante el cual dichos individuos se comprometen a operar en el marco de una organización delictiva.

⁴⁵ Término usado por los medios para referirse a la alianza de los políticos regionales con los grupos de paramilitares, que operaban en su zona de influencia electoral.

construcción de una opinión pública informada, de la elaboración conceptual, procedente de la investigación disciplinar, sobre lo que es el conflicto y sus efectos en el gasto público, en la distribución de la tierra, en la protesta social y en la conformación de movimientos sociales. La producción de relatos, permite además que los estudiantes construyan un nivel de implicación con quienes son afectados directamente por la confrontación, y sus demandas de verdad histórica, justicia y reparación, y es la narrativa la que permite que el estudiante comprenda que las garantías de no repetición como resultado jurídico y político es fundamental, para superar la confrontación.

Conclusiones.

La invitación que la profesora Graciela Funes nos hizo para escribir en la revista Reseñas, además de constituirse en una posibilidad de difundir los debates sobre enseñanza de la historia que se presentan en el país, nos ha permitido desarrollar algunos de los planteamientos que se deriva de nuestro trabajo de investigación sobre la incorporación del conflicto armado colombiano como contenido curricular, y de los procesos de formación profesional de docentes que hemos acompañado en la Universidad Pedagógica Nacional, sobre esta controversial temática.

Es muy significativo poder mostrar, además del trabajo pedagógico que venimos desarrollando, las condiciones actuales en las cuales se encuentra la confrontación armada en el país y sus efectos en las posibilidades de proyectarnos como sociedad. Hemos citado en otras oportunidades, que en su libro sobre el siglo XX, Eric Hobsbawm anota que al iniciar su recorrido por Colombia en 1963, tuvo que familiarizarse con el término genocidio para entender lo que pasaba en el país. Dice: *“Al escribir estas páginas tengo ante mí los amarillentos recortes de periódico que recogí en aquella época. Hicieron que me familiarizara con el término genocidio, que los periodistas colombianos utilizaban para designar las pequeñas matanzas perpetradas en las aldeas campesinas, y entre los pasajeros de los autobuses de línea: dieciséis muertos aquí, dieciocho allá, veinticuatro más allá.”* Consideramos vigente el

impacto que vive un extranjero, en el momento de enfrentarse a la cotidianidad de la guerra en Colombia, porque la confrontación sigue su curso en el marco de una democracia nominal, que respalda procesos jurídicos sin resultados visibles ni para las víctimas ni para la población civil.

Referencias Bibliográficas.

SOBRE MEMORIA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

ARCHILA, Mauricio. (1985). La enseñanza de la historia: entre el miedo y la libertad. *Revista Educación y Cultura*. N° 6, dic, Bogotá: FE-CODE, p.45-48

BARBOSA, Reinando. (1986). Investigación y pedagogía de las ciencias sociales. *Revista Educación y Cultura*. N° 10, dic, Bogotá: FE-CODE, p.21-22

BERMÚDEZ, Ángela. (1993). *Los modelos curriculares de historia, geografía y ciencias sociales de Inglaterra y España*. Bogotá: Reproducción interna División de Currículo. M.E.N

_____ y Jaramillo, Rosario. (1999). El Desarrollo de las Explicaciones Históricas en Niños Adolescentes y Adultos. *Educación para la paz*. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

BETANCOURT, Darío. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. Colección Mesa redonda.

CAJIAO, Francisco. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Intereditores

CÁRDENAS, Marta y ROJAS, Felipe (2002). El movimiento Pedagógico. Una mirada desde los Grupos Pedagógicos. En: *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Hernán Suárez comp. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio y Corporación Tercer Milenio, p.231-248

CARRETERO, Mario y BORRELLI, Marcelo. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? Cultura y Educación, Vol. 20, N° 2, June, 201-215

Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía. (2003). La Revolución educativa uribista: más de lo mismo. *Revista Educación y Cultura*. N° 62 (Abr., 2003). p. 22-26

DE AMÉZOLA, Gonzalo. (2000) Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Revista Clio*. N°12

DE ZUBIRÍA, Miguel y DE ZUBIRÍA, Julián. (1986). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar.* Bogotá: Canapro y Presencia

DÍAZ Mario. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia.* Cali: Universidad del Valle

FUNES, Alicia Graciela. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Digital Escuela de Historia.* Salta: Universidad Nacional de Salta, Vol. 1, N° 5, 91-102

GÓMEZ Esteban, JAIRO Hernando. (1990). *Cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cuaderno de investigación

_____ ; y colaboradores (1995). Papel de la representación narrativa en la enseñanza de la historia. En: *Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia.* (Javier Guerrero Coomp). Memorias del IX Congreso de Historia de Colombia. Tunja: UPTC, Archivo Nacional y ACH

_____ ; y colaboradores (2000). *Conocimiento social y enseñanza de la historia.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y desarrollo científico

GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, Coralia. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América latina. *Universidades*, julio-diciembre, 17-22

- JELIN, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XIX Editores
- _____y Lorenz, Federico (comp.) (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI
- LARROSA, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Serie: Espacios para la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOMBANA BUSTOS Hector Alexis; ORTIZ VERGEL María Iveth; PALOMINO PEDROZO Meredith y SILVA NIÑO Hernán Alonso. (2000). *Impacto de los modelos pre y post escolares en la apropiación del conocimiento y la práctica de las ciencias sociales en los estudiantes del CED el Cortijo J.T.* Bogotá: CED El Cortijo
- MARTÍNEZ, Alberto; NOGUERA, Carlos; y CASTRO, Jorge. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica y Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Educación Básica y Media. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Lineamientos curriculares, Ciencias sociales*. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: el desafío, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN
- AGUILAR, Paloma (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza
- PUIGGROS Adriana. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- RAGGIO, Sandra. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clio & Asociados*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral, volumen 5,

RAMÍREZ, Piedad y RODRÍGUEZ, Sandra. (1998) Bogotá, una ciudad, mil y mil rostros. Un estudio de la pobreza desde la Clase de Ciencias sociales. *Revista Educación y Cultura*. Enseñanza de las ciencias sociales. N° 47, Bogotá: FECODE

Revista Educación y Ciudad. No 1. Enero de 1997. *Monográfico sobre la formación de los educadores*. Bogotá: IDEP.

RODRÍGUEZ Abel. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En: *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Hernán Suárez comp. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio y Corporación Tercer Milenio, p.15-60

RODRÍGUEZ DE MORENO, Elsa. (2000) *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores

RODRÍGUEZ Sandra y PINILLA, Alexis. (2005). La pedagogía por decreto. En: *Formación de Maestros, profesión y trabajo docente*. (Comp. Orlando Pulido Cháves y Sua Dabeiba Baquero Reyes) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____ y RAMÍREZ, Piedad (1999). Ciencias Sociales y cambio representacional. *Revista Pretextos Pedagógicos*. No.7-8. SOCOLPE. Santa Fe de Bogotá D.C. Mayo/Diciembre

_____ y RAMÍREZ Piedad. (1998). El fenómeno de la pobreza visto desde la representación social: una propuesta pedagógica y didáctica En: *La Investigación: Fundamento de la Comunidad Académica*. Santa Fe de Bogotá. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.

_____ y SÁNCHEZ Marlene. (2008). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. *Seminario Internacional: "El Papel de la Memoria en los laberintos de la justicia, la paz y la reparación"*. Bogotá: IPAZUD

- RODRÍGUEZ, José Gregorio (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- ROUX, Rodolfo. (1985). La historia que se enseña a los niños. *Revista Educación y Cultura*. N° 6, dic, Bogotá: FECODE, p.36-44
- SUÁREZ, Hernán. (1989). La enseñanza de la historia en el banquillo. *Revista Educación y Cultura*. N° 18, jul, Bogotá: FECODE, p.52-54
- TAMAYO, Alfonso. (2006). El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. En: *Revista HISTEDBR*, Campinas, No.24, p. 102 –113, dic.
- TORRES, Alfonso. (1994). La enseñanza de la historia de Colombia. *Educación Hoy*. Revista de la Confederación Iberoamericana de Educación Católica-CIEC. Octubre/diciembre de 1994. Año 23, N°120
- TORRES, Guillermo e ISAZA, Leonor (2001). *Evaluación de los PFPD experiencias ejecutadas entre 1996 y 1999 y experiencias en curso 1997 – 2001*. Bogotá: IDEP.
- TRAVERSO, Enzo. (2007). *El pasado, instrucciones de uso, Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- VEGA, Renan. (1998). *Historia: Conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Santa Fe de Bogotá, D. C., Ediciones Antopos

SOBRE CONFLICTO ARMADO

- ALAPE, Arturo. (1970). *Diario de un guerrillero*. (1970). Bogotá: Editorial Armadillo
- _____. (1972). *Las muertes de Tirofijo*. Bogotá: Editorial Planeta
- _____. (1989). *Las Vidas de Pedro Antonio Marín*. Bogotá: Editorial Planeta

_____. (1983). *El Bogotazo: Memorias del olvido*. Bogotá: Editorial Planeta

_____. (1994). *Tirofijo: Los sueños y las montañas*. Bogotá: Editorial Planeta

Americas Watch. (1994). *Estado de guerra. Violencia política y contrainsurgencia en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores - Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales - IEPRI - UN.

ARANGUREN, Mario. (2006). *Mi confesión*. Bogotá: Oveja Negra

CAMACHO GUIZADO, Álvaro; LÓPEZ RESTREPO Andrés y THOUMI, Francisco (1999). *Las drogas: una guerra fallida*. Visiones críticas. Colombia: Tercer Mundo Editores – IEPRI.

Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación – Área de Memoria Histórica (2007). Plan Área de Memoria Histórica. (Coordinador: Gonzalo Sánchez Gómez). Aprobado por el Pleno de la CNRR del 20 de febrero de 2007. Disponible en línea (<http://www.cnrr.org.co>) (Consultado el 23 de agosto de 2007)

Corporación Colectivo de Abogados José Alvear (2001). *¿Terrorismo o rebelión?. Propuestas de regulación del conflicto armado*. Bogotá: Corporación Colectivo de Abogados José Alvear

Corporación Nuevo Arco Iris (2007). *Parapolítica: La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos* (Editor: Mauricio Romero). Bogotá: Corporación Nuevo Arco Iris, Cerec Agencia, Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo- ASDI

ECHANDÍA CASTILLA, Camilo. (2000). El conflicto armado colombiano en los años noventa: cambios en las estrategias y efectos económicos. *Revista Colombia Internacional*. N°49-50. Departamento de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de los Andes

_____ y Bechara Eduardo. (2006). “Conducta de la guerrilla durante el gobierno de Uribe Vélez: de las lógicas del control te-

territorial a las lógicas del control estratégico.” *Análisis político* N°57. Mayo-Agosto de 2006. pp. 31-54

Fundación Seguridad y Democracia (2008). El Debilitamiento de los Grupos Irregulares en Colombia 2002-2008. *Coyuntura* N°23, Octubre- Diciembre 2008. Bogotá: Fundación Seguridad y Democracia.

GAVIRIA, José Obdulio. (2005). *Sofismas del terrorismo en Colombia.* Bogotá: Planeta

GÓMEZ, Diana; CHAPARRO, Daniel; ANTEQUERA, José; y PEDRAZA, Óscar. (2007). Para no olvidar: hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad. *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, enero-junio, 27-46.

GONZÁLEZ, Guillermo (2002). *Los niños de la guerra.* Bogotá: Editorial Planeta

GRABE, Vera (2000): *Razones de vida.* Bogotá: Planeta Colombiana.

Human Rights Watch. (2003). Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia. [En línea]. En: http://www.hrw.org/spanish/informes/2003/colombia_ninos.html

LARA, Patricia. (2001). *Las mujeres en la guerra.* Bogotá: Editorial Planeta

LEAL BUTRAGO, Francisco (1994). *El oficio de la guerra. La seguridad nacional en Colombia.* Bogotá: Tercer Mundo – Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), Universidad Nacional de Colombia

MAGIL M.G. (2004). *Crónica oculta del conflicto. Antecedentes, estrategias de paz y opiniones de los protagonistas.* Bogotá: Ediciones desde abajo

Ministerio de Defensa (2007). *Política de consolidación de la seguridad democrática* (PCSD). Bogotá: Imprenta Nacional

(2008). *Logros de la política de consolidación de la seguridad democrática* –PCSD. Bogotá: MEN

- _____ (2002). Informe anual de Derechos Humanos y DIH. En: *Boletín N° 17*. Bogotá: Ministerio de Defensa Nacional
- MUNEVAR SASTRE, Daniel. (2008) *Deuda Pública, Políticas de Seguridad y Neoliberalismo en Colombia. 1991 – 2006. Informe final del concurso: Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2008/deuda/munevar.pdf>
- Observatorio Nororiental de Desarrollo y Derechos Humanos. *Región nororiental, Conflicto Armado, paramilitarización y pobreza*. Corporación para el Desarrollo del oriente. Compromiso Corporación Jurídica Humanidad vigente (2005).
- Oficina Alto Comisionado para la Paz (2006). *Proceso de Paz con las Auto-defensas. Informe Ejecutivo*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2005). *Consideraciones sobre la investigación y el juzgamiento de conductas punibles constitutivas de graves violaciones de los derechos humanos o de crímenes de guerra* (Medellín, 14 de septiembre de 2005) Disponible en www.hchr.org.co/publico/pronunciamientos/.../po0575.pdf -
- PECAUT Daniel. (2001). *Orden y Violencia. Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. Bogotá: Norma.
- _____ (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Espasa Hoy
- PIZARRO León-GÓMEZ Eduardo. (2005). *Una democracia asediada. Balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. (2004). *Reelección: el embrujo continúa. Segundo año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo

-
- _____ (2003). *El embrujo autoritario. Primer año de gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo
- Presidencia de la República. (2002). *Bases del Plan de Desarrollo 2002 – 2006: Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá: Imprenta Nacional
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (2003). *El conflicto, callejón con salida*. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia. Bogotá: PNUPD
- Proyecto Nunca Más (2000) Colombia Nunca Más. *Crímenes de Lesa Humanidad. Zona 14^a 1966...* Tomo I y Tomo II. Bogotá: Proyecto Nunca Más
- RANGEL Alfredo. (2001) *Guerra insurgente. Conflictos en Malasia, Perú, Filipinas, El Salvador y Colombia*. Bogotá: Intermedio Editores
- RICHANI Nazih. (2002). *Sistemas de guerra. La economía política del conflicto en Colombia*. Bogotá. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones internacionales - IEPRI, Editorial Planeta Colombiana
- ROMERO Mauricio. (2003). *Paramilitares y autodefensas, 1982-2003*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones internacionales (Iepri)
- SÁNCHEZ, Gonzalo. (2006). *Guerras, Memoria e historia*. Medellín: La Carreta–IEPRI

Joam Pagès Blanch

Profesor titular en la Facultat d'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Catalunya-España y profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB. Coordinador del área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Proyecto Editorial Síntesis Educación. Coordinador de las Guías Praxis para el profesorado de ESO. Ciencias Sociales.

Miembro fundador de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, se ha desempeñado como presidente de la asociación desde el año 1996 al 2000 y de su Junta Directiva desde su fundación.

Licenciado en Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea) por la Universidad de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona.

El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía.

Tengo la sensación –sensación que es fácil de demostrar y argumentar con abundantes datos- que el nivel de conocimientos sobre lo que pasa en el aula cuando se enseña y se aprende historia es alto y, desde luego, es mucho mayor que el que teníamos hace quince o veinte años. La investigación didáctica ha aumentado cuantitativa y cualitativamente tanto en relación con el profesorado y la enseñanza como en relación con el alumnado y su aprendizaje o en relación con el currículo y los contenidos a enseñar (Henríquez/Pagès: 2004). ¿Qué está ocurriendo pues para que la realidad de esta enseñanza no cambie ni se transforme más rápidamente aplicando los descubrimientos de la investigación? ¿Por qué los descubrimientos, las sugerencias, las ideas, de la investigación no llegan a la práctica, no se incorporan en los textos curriculares, en los libros de texto ni en las prácticas del profesorado? Nos cuesta mucho tanto a los políticos, como a los administradores del currículo, a los autores de libros de texto, a los didactas y al profesorado en general llevar a la práctica aquello que la investigación nos dice que tal vez sería conveniente cambiar si queremos transformar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por muchas razones no queremos, no podemos o no sabemos como hacerlo y, a veces, ni siquiera queremos aprenderlo.

Con el escepticismo que me da el haber vivido ya varias transformaciones curriculares en España (como profesional la de los años 70, la última del franquismo, los intentos de cambio de los primeros años de la transición a la democracia, la primera gran reforma de la democracia, la LOGSE, de los años 90, la contrareforma del Partido Popular de mediados de los 90 y la reforma del gobierno Zapatero que dio origen a la Ley Orgánica de Educación, 2006) y con el realismo de haber cambiado mis prácticas docentes siempre que lo he considerado conveniente, creo que no podemos confiar mucho en el poder transformador de los currí-

culos ni de quienes los generalizan. Sin embargo, hemos de aprovechar la ocasión que nos brindan los cambios curriculares para intentar transformar la práctica preparando al profesorado para salvar con éxito los escollos que muchas veces acompañan los textos legislativos y la excesiva burocratización que genera su desarrollo. Este es el reto ante el “nuevo” enfoque de un currículo por competencias. La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?

Voy a centrar mi intervención, pues, en un aspecto que, en mi opinión, constituye un importante reto de la enseñanza de la historia: la formación del pensamiento histórico del alumnado de la escuela obligatoria. No es un reto nuevo, como señalan oportunamente Barton y Levstik (2004: 187) al afirmar que *“nuestro punto de vista de la indagación es bastante tradicional, y tal vez incluso anticuado. Como muchos educadores sociales desde hace años, basamos nuestra definición en el análisis de John Dewey del pensamiento reflexivo”*.

Usaré en mis palabras textos e ideas de muchos colegas europeos y americanos. Soy de los que creo que los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la historia son cada vez más globales y que, en consecuencia, podemos y debemos saber qué se hace y qué se investiga en otras partes para aprovechar, adecuándolo a nuestros contextos, todo aquello que nos puede ser útil en nuestro quehacer como profesores y como didactas que preparamos a profesores.

La formación del pensamiento histórico objetivo fundamental de la enseñanza de la historia.

Una de las principales maneras de otorgar protagonismo a nuestros jóvenes aprendices es convertirlos en pensadores reflexivos (Dewey: 1989). Desde finales del pasado siglo XX, para no remontarnos más atrás, la

preocupación de algunos didactas de la historia, y de bastantes psicólogos de la educación, consistió en investigar cómo el alumnado construye conocimientos históricos y cómo los utiliza para pensar la realidad y para pensarse en la historia. Conceptos como consciencia histórica, por ejemplo, han experimentado un notable auge para intentar comprender qué pasa en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y para orientar y desarrollar vías alternativas de la enseñanza. Además de este concepto, el concepto pensamiento histórico, y sus relaciones con la conciencia, ha centrado la preocupación de muchos didactas e investigadores. Me centraré en él para intentar ilustrar como es posible utilizar algunos de los descubrimientos, o de las reflexiones, realizadas en torno a este concepto para intentar cambiar las prácticas de esta enseñanza en la doble línea de desarrollo de las competencias históricas y de la educación para la ciudadanía. Cardin y Tutiaux-Guillon (2007) afirman⁴⁶:

“ (...) la investigación científica en educación histórica, tanto en el mundo francófono como en el anglófono, se articula alrededor del desarrollo en el alumnado de esto que se llama el “pensamiento histórico” (historical thinking) (Martineau 1999, Winebur 2001, Stearns et al 2000). El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir, como este último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya construidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad. Una de las dimensiones centrales de este pensamiento histórico es el desarrollo en el alumnado del pensamiento crítico (critical thinking). (...) el pensamiento histórico es descrito como un instrumento intelectual de alto nivel pudiendo permitir al futuro adulto encontrarse mejor en la constante decodificación de las noticias y las cuestiones sociales, económicas y políticas del presente y actuar así de manera más lúcida como ciudadano en la sociedad democrática a la que pertenece. Así descrito, el pensamiento histórico debe permitir liberarse de las ideas preconcebidas, las ideas de poca visión de futuro y, de manera más general, de la memoria histórica sobre la que volveremos más adelante.” (38-39).

⁴⁶ Todas las traducciones son responsabilidad del autor de este artículo.

Pensamiento histórico es pensamiento crítico y, en menor medida, pensamiento creativo. Es, también, conciencia histórica. Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de nuestros textos didácticos y, tal vez, de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria.

¿Qué entendemos por pensamiento histórico?, ¿en qué consiste su aprendizaje?

Veamos algunas definiciones sobre qué se entiende en investigaciones recientes por pensamiento histórico o por pensar históricamente. Es imposible, en este artículo, un análisis profundo de todos y cada uno de los investigadores o de los teóricos. He seleccionado algunos de ellos conciente que podía haber elegido a otros.

Sebastián Plá, profesor mexicano del Colegio Madrid de la capital federal, que investigó como su alumnado manifestaba su pensamiento histórico a través de sus producciones escritas, considera que

“pensar históricamente [es] la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular. Esta acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado. Asimismo el pensar históricamente no es proceso estructurado en el que se requiere ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas, como en el caso estudiado aquí, de escrituras escolares”.
(p. 16)

Otro investigador, el canadiense Martineau (1999) que también investigó el aprendizaje del pensamiento histórico en la escuela pero desde una óptica distinta a la de Plá, opina que

«(...) iniciar a los jóvenes en la historia, es introducirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería, por supuesto, formar jóvenes para poder comprender la naturaleza y el sentido de las interpretaciones históricas pero también, y al mismo tiempo, conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir a interpretar los hechos del pasado. Es ésta, en nuestra opinión, la contribución más interesante que puede aportar la historia a la educación. Y para dominar el modo de pensar histórico, un alumno de secundaria debería apropiarse de sus tres dimensiones, es decir, la actitud, el método y el lenguaje» (134).

La actitud, el método y el lenguaje son, para este autor, los tres componentes del pensar históricamente. En el cuadro siguiente, Martineau desarrolla las dimensiones y los indicadores de cada uno de estos tres componentes (Martineau, 199: 155):

Componente	Dimensiones	Indicadores
La actitud histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Una concepción del conocimiento, - Una conciencia histórica, - Una concepción de la historia, - Un espíritu crítico, -Un conocimiento del papel del pensamiento histórico en la producción de la historia, - Un conocimiento del valor social de la historia y del valor educativo del modo de pensar histórico 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno conoce la naturaleza y la función del aprendizaje y el rol de la información en este proceso. - Posee una conciencia histórica. -Conoce la naturaleza de la historia y la contribución del pensamiento histórico en su elaboración. -Comprende la distinción entre un hecho y un acontecimiento, entre una opinión y un hecho establecido. - Es conciente del valor social de la historia y del valor educativo del modo de pensar histórico.
El método histórico	<ul style="list-style-type: none"> - La habilidad de plantear un problema, - La habilidad de razonar el problema planteado, - La habilidad de explicar el problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno deberá, a propósito de una situación histórica, poder utilizar el método histórico a fin de construir una interpretación. Deberá poder: - formular un problema, - construir una hipótesis, - recoger de manera crítica los datos pertinentes, - tratar los datos, es decir analizarlos e interpretarlos con la perspectiva del tiempo, de la duración, - proponer una conclusión.
El lenguaje de la historia	<ul style="list-style-type: none"> -Los hechos -Los conceptos (analíticos, históricos, metodológicos) -Las teorías 	<p>El alumno conoce y domina, en los límites previstos por los programas de estudio, el lenguaje que soporta el ejercicio del pensamiento histórico.</p>

Martineau relaciona la finalidad de pensar históricamente con la formación de la ciudadanía democrática:

“Los alumnos deberían tener la ocasión de tomar conciencia del valor de la historia y del pensamiento histórico en una sociedad democrática. Deberían aprender que este modo de aprehensión de la realidad (...) es un instrumento indispensable de una participación social ilustrada (“éclairée”) en democracia. Dando cuenta de la dimensión temporal de la realidad humana, la historia permite de entrada situar la democracia en la duración a fin de mostrar que no es un mito sino un producto de la evolución inscrito en acontecimientos, instituciones y prácticas sociopolíticas” (Martineau, 1999: 140).

En síntesis, para Martineau “pensar históricamente” es una competencia que el alumnado debe desarrollar en su escolaridad.

«Brevemente, el pensamiento histórico es pues una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado” (Martineau, 1999: 154).

También se ha pronunciado sobre el tema el didacta de la historia suizo Charles Heimberg (2002). Heimberg se pregunta cuáles son los modos de pensar de la historia. Considera, siguiendo a las investigadoras francesas Lautier y Tutiaux-Guillon, que las bases de un pensamiento histórico escolar son: la periodización como dominio progresivo de las temporalidades, una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un período a otro, un control razonado de las posibilidades reales de generalización de una situación histórica, la distinción de diferentes niveles de lectura o de escritura de un documento histórico. Señala que existen tres formas de actividades intelectuales: la puesta en relación de un conjunto de informaciones que expresan una cierta complejidad y que se convierten en algo coherente, en una estructura; la interpretación, es decir una atribución de sentido, una abstracción que permite explicar mejor un fenómeno histórico; y la generalización, entendida como la

capacidad de formular una regla general de explicación, de dar una dimensión más universal a un concepto. A partir de estas consideraciones, Heimberg cree que hay cinco elementos constitutivos del pensamiento histórico que la escuela debe construir:

- la comprensión del presente a partir de una toma en consideración y un análisis del pasado;
- el interés por el carácter específico y original del pasado, por su extrañeza en una perspectiva de reconocimiento del otro y de descentración;
- la complejidad de tiempos y duraciones que implica también la periodización;
- la cuestión de la memoria colectiva, de prácticas conmemorativas y de lo que las distingue de la historia propiamente dicha;
- y en fin, la crítica de los usos culturales y mediáticos de la historia » (34-35).

Heimberg agrupa estos cinco componentes en tres categorías, en tres actividades principales, recordando que pensar en historia es, ante todo, establecer relaciones y contrastes entre sociedades humanas: comparar (constatar puntos comunes, diferencias), periodizar (establecer sucesiones, rupturas), y distinguir la historia y sus usos: la historia y la memoria.

Otra investigación importante sobre el desarrollo y la formación del pensamiento histórico en la escuela, es obra del didacta de la historia marroquí Hassani Idrisi (2005) para quien el pensamiento histórico parte de la problematización del saber. En su opinión

“la problemática es considerada como la primera etapa en el pensamiento histórico. Ella consiste en transformar un objeto de estudio en un problema histórico que requiere una explicación. Es, en consecuencia, el punto de partida de un interrogante sobre hechos desconocidos a partir de hechos conocidos. La elaboración de una problemática pasa por las operaciones intelectuales siguientes: poner un problema o una cuestión central, descomponer el problema en forma de preguntas y emitir una hipótesis para cada pregunta”.

Hasani contextualiza su investigación a partir de una revisión de la metodología y la epistemología del pensamiento histórico analizando aspectos tales como las tres dimensiones del objeto de la historia (el tiempo, el espacio y la sociedad), el desarrollo del pensamiento histórico (la problemática, la heurística, la identificación, la explicación y la síntesis) o la conceptualización. También analiza el currículo de historia y los libros de texto de Marruecos e interpreta y valora los resultados de la experimentación en una clase de secundaria de una unidad didáctica centrada en el desarrollo del pensamiento histórico. Tal vez una de las conclusiones más importantes de la investigación de Hasani es la siguiente: *“es urgente desarrollar en nuestros profesores una clara percepción de los fundamentos metodológicos y epistemológicos de una didáctica del pensamiento histórico”*, es decir, añado yo, de la historia y que no se reduzca únicamente al profesorado magrebí (Hasani: 2005, 302).

Más recientemente, Lévesque (2008) ha hecho también sus aportaciones a la definición y a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico. Este autor canadiense se pregunta qué significa pensar críticamente el pasado y después de revisar las aportaciones en este campo, opina que pensar históricamente ha de proporcionar a los formadores de docentes y a todos los que trabajan en el campo de la didáctica de la historia, formas de repensar su práctica para facilitar que los alumnos aprendan a ser actores y ciudadanos más críticos.

Para Levesque tanto el conocimiento substantivo de la historia como el conocimiento procedimental pueden ayudar a clarificar el concepto de pensamiento histórico y sus expectativas de aprendizaje. Define el conocimiento substantivo como el “contenido” del pasado (lo que la historia es: guerras, revoluciones, mujeres, trabajadores, etc.) y el conocimiento procedimental como aquello necesario para estructurar y dar sentido y coherencia a los acontecimientos históricos (conceptos que forman la práctica histórica y el pensamiento sobre el pasado, como, por ejemplo, evidencia y empatía histórica). En su opinión, *“los estudiantes no pueden practicar la historia o incluso pensar en forma crítica sobre su contenido si no tienen una comprensión de cómo se construye y comparte el conocimiento histórico”* (Levesque: 2008, 17)

Este autor también cree que el pensamiento histórico puede contribuir enormemente a la formación de la ciudadanía democrática.

“El conocimiento histórico de los sistemas político, social, cultural, y económico se superpone con el conocimiento democrático necesario para la ciudadanía activa, y por tanto el dominio del conocimiento de la historia y últimamente la práctica de la misma historia, puede permitir a los estudiantes participar más eficazmente en la sociedad democrática, más allá de la adquisición de un profundo sentido de patriotismo (es decir, el sentido de apego a la política)”.

De acuerdo con el historiador Peter Stearns, la historia puede contribuir a la ciudadanía democrática en al menos cuatro formas: (1) el estudio de las instituciones políticas; (2) los análisis históricos comparativos; (3) las comparaciones del pasado con acontecimientos actuales; y (4) el desarrollo de hábitos de pensamiento democrático.

Dadas las relaciones entre historia y educación democrática no es de extrañar que varias jurisdicciones hayan identificado la historia como la disciplina *“por excelencia para enseñar educación para la ciudadanía”* (Levesque: 2008, 28-29).

Levesque propone un conjunto de cinco cuestiones para la práctica de la historia.

“Cada cuestión conduce lógicamente a la indagación y al análisis de cierto concepto que a su vez proporciona una puerta para descubrir la respuesta a este tipo de pregunta en la práctica de la educación histórica. (...) Sin embargo, son fundamentales para la disciplina, porque uno simplemente no puede avanzar en el pensamiento histórico sin necesidad de adoptar algún procedimiento de comprensión de la importancia, la prueba, la empatía, y así sucesivamente” (Levesque: 2008, 37). Estas cuestiones esenciales son

- 1) Qué es lo importante en el pasado? Importancia histórica/Significado histórico.
- 2) Qué ha cambiado y qué sigue siendo lo mismo? Continuidad y cambio.

- 3) Qué cosas cambian para bien y para mal? Progreso y crisis/declive.
- 4) Cómo dar sentido a las materias primas del pasado? Evidencia.
- 5) Cómo podemos entender a predecesores que tenían diferentes marcos morales?

Son algunos ejemplos, procedentes mayoritariamente del mundo francófono y de la didáctica de la historia, que podrían completarse con importantísimas aportaciones procedentes del mundo anglosajón y español y del campo de la psicología cognitiva. Por ejemplo, Wineburg (2001), Carrero y Voss (comps.) (2004) o Gardner y su equipo (ver Stone Wiske, comp.:1999), entre otros insignes investigadores. En el ejemplo de historia elegido por Boix-Mansilla y Gardner (1999: 219) para ilustrar la importancia de la comprensión, afirman *“Las descripciones históricas de uno y otro tipo hacen más que contar una historia sobre el pasado; ayudan a los individuos a reinterpretar su presente y orientar su futuro”*. Les ayudan, en definitiva, actuar de manera reflexiva.

Como ha podido comprobarse en los ejemplos anteriores, la formación del pensamiento histórico incluye contenidos y procedimientos y puede alcanzarse a través de muchas vías y, además, de unas vías de acceso relativamente fácil tanto para el profesorado como para el alumnado. Sin embargo, ¿por qué nos cuesta tanto repensar nuestras prácticas para facilitar que el alumnado aprenda a ser un pensador reflexivo y crítico?

¿Qué obstáculos frenan el desarrollo del pensamiento social en el alumnado?

La obsesión por un currículo cargado de contenidos factuales es uno de los principales obstáculos para el desarrollo del pensamiento histórico. La presión del profesorado por finalizar los programas impide profundizar en la complejidad de los saberes históricos y dedicar tiempo para que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje. Por esta razón parece que en los aprendizajes escolares de la historia, el alumnado utiliza maneras de pensar y conceptos habituales de su vida más que concep-

tos interpretativos elaborados por la historia para explicar y comprender el pasado y el presente.

La necesidad de que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico para leer la realidad en términos históricos choca con un discurso y una conceptualización compleja que no recibe una atención adecuada ni en los materiales curriculares ni en la práctica. Esto no impide al alumnado memorizar y recordar hechos y personajes, y ordenarlos según un relato poco sofisticado. En cambio, es un obstáculo para que comprenda, interprete y valore los hechos y los problemas históricos con conocimiento de causa y los proyecte en la mejora de su práctica social.

El pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida.

El profesorado ha de predisponer al alumnado para que acepte los retos que le presenta el conocimiento histórico. Para ello ha de renunciar a pretensiones holísticas y ha de seleccionar el contenido según las potencialidades educativas que pueda tener para su alumnado, comunicarle la intencionalidad de su enseñanza y articular estrategias que combinen la utilización de todo tipo de recursos y el trabajo individual con el cooperativo.

El profesorado de historia ha de ser, además, un buen conocedor del presente y de sus problemas. Un profesional competente capaz de innovar y ser creativo, capaz de romper los corsés que, a menudo, le impone su formación disciplinar y presentar el contenido histórico a su

alumnado en estrecha relación con problemas del presente. Nadie duda de los riesgos que se corren cuando se intenta examinar el presente a través de la lente de la historia (Boix-Mansilla, 2000). Sin embargo, la investigación de Boix-Mansilla sobre la comprensión del Holocausto y la transferencia de su aprendizaje para la comprensión del genocidio de Ruanda le permite afirmar que

“la historia nos pone a nuestra disposición un repertorio de experiencias pasadas comparables a través de las cuales interpretar los procesos actuales y asignarles significado. El Holocausto define para las futuras generaciones el significado del término "genocidio", un término que ahora utilizan para caracterizar los acontecimientos en Ruanda. Para proporcionar categorías analíticas e imágenes de experiencias del pasado, la historia proporciona hipótesis de trabajo para explicar procesos del presente, atribuir importancia especial a las personas y a los acontecimientos en ellos, y arrojar luz sobre los aspectos que de otro modo podrían permanecer sin vigilancia. Sin el poder para generar nuevas cuestiones e hipótesis para orientar su ulterior exploración, los esfuerzos de los estudiantes al usar la comprensión histórica para interpretar acontecimientos contemporáneos corren el riesgo de convertirse en una aburrida tarea algorítmica” (Boix-Mansilla: 2000, 409)

La comparación y la transferencia de aquellos conocimientos y de aquellas habilidades adquiridas en acontecimientos del pasado a situaciones de presente facilita, sin duda, el desarrollo del pensamiento histórico y ayuda a los jóvenes y a las jóvenes a dar sentido a la historia. Propuestas como las de Gigli (1997) y Pagès (1997) en sendas unidades didácticas en las que relacionan problemas socioeconómicos del mundo actual con problemas europeos de los siglos XIV al XVIII (Gigli) o conflictos medievales del mundo rural europeo con conflictos actuales como el conflicto de Chiapas (Pagès) son ejemplos que permiten ilustrar vías de acceso al pensamiento histórico y su transferencia al presente.

En definitiva, se trata de apostar por una enseñanza de la historia en consonancia con los retos que el siglo XXI está deparando a nuestro alumnado. La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena pero

mal organizada. Requiere personas que sepan utilizar las tecnologías de la información más que personas que sean utilizadas por quienes manejan y manipulan la información. Un buen aprendizaje de la historia no sólo ha de permitir saber cosas sobre el pasado y el presente, sino también ha de permitir saber como el conocimiento del pasado puede ser utilizado para comprender el presente y darle significado.

Aprender, por ejemplo, la causalidad histórica, analizar distintas interpretaciones de un mismo hecho, elaborar relatos argumentados sobre problemas, etc. debería ser una práctica habitual de las clases de historia. Ver a modo de ejemplo de cómo plantear actividades que faciliten el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado la actividad del anexo final sobre Las causas de la Guerra Civil Española.

Una de las razones que explican la dificultad de realizar este tipo de prácticas tiene relación con la formación del profesorado y la pervivencia de unas metodologías de enseñanza fundamentalmente transmisivas y apoyadas casi en exclusiva en los libros de texto o en productos virtuales que reproducen el mismo esquema transmisivo de los manuales. Cada vez hay mayor conciencia de que para que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, sus competencias históricas, el profesorado las ha tenido que desarrollar antes.

Hassani (2005) observó el problema entre el profesorado magrebí. Martineau (1999) hizo algo parecido. En su opinión, la tradición histórica, centrada en la comunicación de una interpretación del pasado, es dominante en los departamentos de historia donde se forman los futuros enseñantes como historiadores. Para él, *“en muchos historiadores existe una creencia que basta con conocer la historia para poder enseñarla. En ciertos departamentos de historia, consideran que los cursos de pedagogía y de didáctica son una pérdida que erosiona la formación disciplinaria”* (Martineau : 1999, 51). Para Martineau, muchos profesores parecen víctimas de esta concepción de la formación: *“para ellos, a priori, un buen profesor de historia es un buen narrador de historia”*. (Martineau; 1999, 51).

Entre las conclusiones de su investigación, Martineau destacaba en relación con el profesorado de historia:

“(...) en el capítulo de las concepciones pedagógicas, han surgido numerosos conocimientos inciertos o ambiguos en lo que se refiere a la naturaleza de la historia, sus fundamentos pedagógicos, el rol del pensamiento en su producción y, sobretodo, en la transposición didáctica de esta disciplina en clase. Sorprendentemente, mientras que una tercera parte de los profesores afirman que el pensamiento histórico no es un objetivo de formación de los programas de historia, otra tercera parte no creen (...) que pertenezca al profesorado de historia enseñar el pensamiento histórico a los alumnos, lo que constituye ya una primera dificultad. Pero el problema no finaliza aquí; los dos tercios piensan que los programas no son realizables desde este punto de vista y que no se pueden aplicar en clase. Vista la influencia de las concepciones de los enseñantes sobre sus prácticas, tenemos ya una de las claves de la explicación de la débil presencia del pensamiento histórico en clase y del pobre impacto educativo de este capítulo» (Martineau: 1999, 324-325).

Martineau concluía su investigación con las siguientes palabras:

“La disciplina histórica nos ha legado una suma considerable de representaciones del pasado. Más que sobre estas representaciones en si mismas, el valor de la herencia de esta disciplina reposa sobre el lenguaje, el método, la actitud que ha presidido su construcción, es decir sobre el modo de pensar particular denominado pensamiento histórico. Es en su adquisición que reside el valor educativo real de la historia. Sería lamentable olvidar los muchísimos años de investigación sobre la cognición que han demostrado, como afirmaba Jerome Bruner, que el proceso del pensamiento y su producto están íntimamente relacionados” (Martineau: 1999, 336).

Ciertamente han pasado diez años y algunas cosas han cambiado en Canadá y en el resto del mundo. Ha aumentado la investigación y sabemos más cosas sobre cómo aprenden historia los niños y las niñas y la juventud, pero... las prácticas educativas siguen fomentando poco el desarrollo del pensamiento histórico.

El desarrollo de la competencia profesional del profesorado de historia se convierte en uno de los principales retos de la formación inicial y continuada del profesorado de historia y de la nueva conceptualización de la profesión de profesor. Sin duda, para fomentar el desarrollo de las competencias históricas en el alumnado, el profesorado de historia ha de ser formado de una manera distinta de la que lo está siendo en muchos países del mundo, entre ellos España. Mis indagaciones sobre la formación y el pensamiento del profesorado de historia y las tesis que he dirigido sobre su formación señalan que ésta, en prácticamente todo el mundo, está sesgada hacia lo disciplinar. Indican que aún persiste un cierto desprecio hacia lo educativo en general y hacia lo didáctico en particular. Las cosas están empezando a cambiar, lentamente cierto, pero algo se mueve en la formación del profesorado para enseñar historia, la llave en mi opinión del futuro de su enseñanza.

El profesorado de historia ha de empezar a darse cuenta de que si la historia, como indican Levstik y Barton (2001), nos ayuda a pensar quienes somos y de donde venimos y a dibujar futuros posibles, no podemos ni debemos entretener las mentes de los y las jóvenes con curiosidades sobre el pasado, sino que hemos de procurar que los conocimientos traten sobre aquellos aspectos relevantes del pasado de la humanidad que siguen siendo relevantes en su presente y que, tal vez, lo seguirán siendo en su futuro.

Bibliografía.

- BARTON, K. C. / LEVSTIK, L. S. (2004): *Teaching History for the Common Good*. LEA, Mahwah
- BOIX-MANSILLA, Veronica (2000): "Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present". Peter N. Stearns/Peter Seixas/Sam Wineburg (ed.): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York University Press, 390-418

- BOIX-MANSILLA, V./GARDERN, H. (1999) : « ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión? ». En STONE WISKE, M. (comp.) (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 215-256
- CARDIN, J.-F./TUTIAUX-GUILLON, N. (2007) : « Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés ». *Les cahiers Théodile* n° 8. Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, 35-64
- CARRETERO, M. /VOSS, J. F. (comp.) (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós. Primera edición en inglés, 1933
- GIGLI, M. (1997) : “Braudel spiegato ai ragazzi”. *I viaggi di Erodoto*. Quaderno n. 13-14 dei «Viaggi di Erodoto» su *World History: Il racconto del mondo*, supplemento al n.33 (dicembre 1997)
- HASANI IDRISSE, M. (2005): *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris, L'Harmattan
- HENRÍQUEZ, R./PAGÈS, J. (2007): “La investigación en didáctica de la historia”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 5, 33-58. Reedición del artículo publicado en *Educación XXI* n° 7, UNED, 2004
- HEIMBERG, C. (2002): *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris, ESF éditeur
- LÉVESQUE, S. (2008): *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto
- LEVSTIK, Linda S./BARTON, Keith C. (2001): *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Second Edition*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates (LEA)
- MARTINEAU, R. (1999): *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, L'Harmattan

- PAGÈS, J.: “Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto re-mensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994)”. BENEJAM, P./PAGÈS, J. (coord.): *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona. 1997. Praxis, 415-480.
- PLA, Sebastián (2005): *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdes
- STONE WISKE, M. (comp.) (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós
- WINEBURG, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia

ANEXO. ¿Por qué estalló la guerra civil española?⁴⁷

La actividad gira en torno a la construcción de la explicación causal y de la interpretación que se ha dado a las causas de la Guerra Civil española. Se han seleccionado cuatro textos, tres de protagonistas de la Guerra Civil y un cuarto de un historiador. Con anterioridad se ha construido una cronología de la Guerra y se ha ubicado su evolución en mapas de España. Esta actividad se experimentó con distintos grupos de alumnos de 13/14 años. En la actualidad, el currículo español trata el tema de la Guerra Civil a los 16 años.

“A continuación encontrarás cuatro textos. En ellos podrás leer las opiniones de sus autores sobre la Guerra Civil española. Tres de estos textos pertenecen a protagonistas de la Guerra Civil. El cuarto es de un historiador. Observarás que en ningún texto aparece el nombre de su autor. Aparecen al final. La primera cosa que deberás averiguar es a qué autor pertenece cada texto, quiénes fueron los protagonistas de la Guerra y quién es el historiador. Deberás justificar la relación entre las ideas del texto y su autoría.

- 1) “¿La guerra? Bueno pues fue una guerra provocada por la Alemania nazi y por la Italia fascista para que en España se instaurara un régimen fascista. Y fueron ellos, con agentes que estaban en contacto con la Falange y con la reacción española, los que prepararon el ambiente para que estallara la guerra en nuestro país.

⁴⁷ Publiqué por primera vez esta actividad en el año 1989 como un ejemplo de los procedimientos en la enseñanza de la historia, en : “Los procedimientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales (II)”. *Quima. Revista de Educación de Cantabria*, nº 21, 3-9.

Y también fueron ellos los que alentaron al grupo de militares golpistas para acabar con lo que era un movimiento popular de masas, un movimiento de izquierdas, con la excusa de que había habido una reunión internacional comunista para instaurar en España un régimen soviético. Esto es mentira, este congreso nunca se celebró.

Lo que en realidad se quería era evitar que en España estallara una revolución provocada por nosotros, por la CNT. Y así se reunieron en torno a Franco todas las fuerzas de la reacción, que le permitieron dar un golpe que pudo mantenerse gracias a la intervención de los países fascistas”.

- 2) “Bueno, el principal responsable de la última guerra civil fue mi gran amigo Indalecio Prieto. Al gordo de Indalecio le faltó genio, heroísmo. Prieto pudo haber sido el gran dirigente nacional socialista de nuestro país. Si hubiera cumplido con su destino providencial no hubiera habido guerra. A Indalecio le faltó genio, heroísmo y fe y le sobró blandura. Y en último término fueron gentes como él quienes desencadenaron la Segunda Guerra Mundial”.
- 3) “La situación tras las elecciones de 1936 exige una aclaración. Ciertamente estaba marcada por un desarrollo desigual. Relativa calma en Cataluña, el País Vasco y las regiones donde predominaba el pequeño y el mediano campesino, y relativa agitación y violencia en Madrid y, hacia el Sur, en las regiones latifundistas. Parece que en las zonas de relativa violencia coexistía la duda y la esperanza entre las masas rurales. Esperanza de que las elecciones significaran la puesta de marcha de auténticas reformas y duda de que el gobierno republicano de izquierda las llevara a cabo por sí solo. Al mismo tiempo, la burguesía rural veía claramente que un verdadero progreso de la reforma agraria amenazaría en buena parte a sus propiedades. Para ellos el que fuera una reforma “democráticoburguesa” o una reforma socialista era una cuestión académica. La democracia, en cualquier caso, no había sido nunca su solución. La situación puede resumirse

quizá de la siguiente forma: la lucha de clases había alcanzado un punto en el que las clases dominadas (y especialmente las rurales) ya no deseaban seguir viviendo como antes, y las clases dirigentes (especialmente las rurales) temían que, en breve, fueran incapaces de continuar como antes. El temor de estas últimas las llevó a escoger una solución que les garantizase seguir “como antes”, un golpe militar que trajera un Estado autoritario”.

- 4) “Para referirnos a nuestra guerra hay que coger desde 1931, año en que cayeron una dictadura y una monarquía feudal y se proclamó una república que se presentaba como muy avanzada, como muy revolucionaria. “España, República de los Trabajadores”. Pero nada de esto se llevó a cabo. Surgieron entonces una serie de conflictos, huelgas de los campesinos, protestas de los estudiantes, insurrecciones como la de Asturias... Y al hablar de estos años hay que decir que las masas fueron forjando sus propios combatientes y se fueron enconando las luchas callejeras, las luchas en el campo... Y aunque las fuerzas reaccionarias fueron preparando sus medios y su organización, las masas no se estaban quietas y los cientos de miles de estudiantes, obreros, campesinos –entre los que estaba yo- daban jefes que destacaban en el campo sindical, en las luchas callejeras... Esto explica que cuando se produce la sublevación, las masas se echan a la calle en pueblos y ciudades. En todos los lugares toman el poder, se arman y entonces es cuando empieza nuestra guerra. Aunque se dice que en España hubo una guerra, lo que realmente hubo fue una sublevación fascista ayudada como se ha visto por el extranjero”.

Autoría de los textos.

- 1) Federica Montseny, dirigente anarquista y primera mujer ministra de la historia de España. “Tiempo de paz, tiempo de guerra 36/39”, suplmento de la revista *Tiempo*, 26-5-1986

Reseñas

- 2) Enrique Giménez Caballero, dirigente fascista español. “Tiempo de paz, tiempo de guerra 36/39”, suplemento de la revista *Tiempo*, 19-5-1986
- 3) Ronald Fraser, historiador. “Guerra civil, guerra de clases. España 1936/39. En P. Broué y otros: *Metodología histórica de la guerra y revolución española*. Barcelona, Fontemara.
- 4) Enrique Lister, dirigente comunista español. “Tiempo de paz, tiempo de guerra 36/39”, suplemento de la revista *Tiempo*, 1-5-1986

Actividades.

- a) Lee con atención cada texto y subraya las expresiones que se utilizan y la rotundidad o firmeza con que las utilizan los diferentes autores. ¿A qué autor o autora pertenecen estos textos?, ¿por qué? Busca información sobre cada uno de ellos y relaciónala con las ideas que aparecen en cada texto. ¿Cuál es el texto del historiador?, ¿cuáles los de los protagonistas de la guerra?, ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?
- b) Clasifica la información de los textos según:
 - los hechos y problemas que se citan,
 - los argumentos que utilizan los autores para avalar para sus opiniones (juicios sobre hechos, juicios de valor),
 - la inmediatez o lejanía de las condiciones que provocaron la Guerra Civil.
- c) Compara los cuatro textos y señala semejanzas y diferencias.
- d) ¿Cuál de los cuatro textos es, en tu opinión, el que aporta información más objetiva?, ¿por qué?
- e) Haz una crítica de las opiniones vertidas en cada texto señalando las posibles incoherencias de cada argumentación.

- f) Busca en Internet información sobre las causas de la Guerra Civil. Haz una breve ficha sobre la autoría de 4 o 5 documentos que hablen de ellas, y analiza las causas que, según los autores consultados, provocaron la Guerra Civil española. Compara la información obtenida en Internet con la información de los textos anteriores.
- g) Elabora un texto sobre las causas que, en tu opinión, provocaron la Guerra Civil española. Compáralo con los textos seleccionados.

¿Conoces alguna situación reciente parecida a la Guerra Civil española? [por ejemplo, el golpe de estado de Honduras]. Busca interpretaciones de la misma y compáralas con las que han analizado sobre la Guerra Civil española.

Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura¹.

*Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Patricia Bavaresco,
Karina Benchimol, Alina Larramendy, Ayelén Olguín.²*

Resumen.

En el presente trabajo, enmarcado en una investigación didáctica que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia, analizaremos prácticas de lectura compartida, correspondientes a un trabajo de campo que consistió en la implementación -en cuatro escuelas- de una secuencia sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América. La secuencia incluye el trabajo con diversos textos que despliegan diferentes explicaciones sobre la catástrofe demográfica.

El análisis está orientado a comprender las reconstrucciones que realizan los alumnos de las explicaciones desarrolladas en los textos así como a caracterizar las relaciones entre dichas

¹ Trabajo presentado en las *X Jornadas Nacionales y I Jornada Internacional de Enseñanza de la Historia*, Facultad de Ciencias Humanas, UN.R.C., en Septiembre de 2008. Es una producción del Proyecto UBACyT F085, codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. El subequipo dedicado a Historia está integrado, además, por: M. Torres, K. Benchimol, A. Larramendy, A. Carabajal, P. Bavaresco y A. Olguín. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, F.F.y L.; U.B.A.

² Investigadoras en Didáctica de las Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA

reconstrucciones y las condiciones de las situaciones de lectura en el aula –intervenciones docentes, interacciones entre los alumnos, trabajo personal de los alumnos con el texto.-

Los avances realizados parecen mostrar que el pensamiento causal se encuentra estrechamente vinculado al conocimiento del contenido histórico específico.

Abstract.

The present paper, framed in a didactic research, examines how the practice of reading operates within history lessons. We will explore experiences of shared reading relating to a field investigation that consisted in implementing, in four different schools, a teaching sequence regarding the sharp decline of the native population in America as from the conquest of America. The sequence applied includes the work of examining different texts that display dissimilar explanations of the demographic catastrophe.

The present analysis is oriented towards understanding the reconstructions performed by students with regards to the explanations unfolded in the texts. It also aims at characterizing the connections between the reconstructions of contents and the circumstances of the reading context within the classroom, i.e., teacher interventions, interactions among students, individual work with the texts.

The conclusions arising from this work seem to support the idea that causal thinking is closely linked to specific historical content knowledge.

1. Introducción.

Presentamos aquí resultados de una investigación didáctica sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. Se trata de un

análisis de situaciones de lectura en el aula, correspondientes a un trabajo de campo que consistió en la implementación -en cuatro escuelas³- de una secuencia sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América.

En este trabajo de campo, iniciado en el año 2005, nos propusimos estudiar las reconstrucciones que realizan los alumnos de las explicaciones históricas desarrolladas en diferentes textos, con visiones diferentes. Buscamos aproximarnos, por un lado, a las conceptualizaciones de los alumnos sobre la explicación en historia y, por otro, a los modos en que conciben la coexistencia de visiones diferentes sobre una misma problemática histórica. Es por ello que la secuencia implementada incluye el trabajo con diversos textos que despliegan distintas explicaciones sobre la brusca caída demográfica de la población aborigen a partir de la conquista.

Nuestro equipo está abocado este año al análisis de los datos correspondientes a una de las implementaciones de la secuencia, realizada en un séptimo grado en el año 2007. Presentamos aquí un primer análisis de situaciones de aula en que se trabaja con un segundo texto, que desarrolla una explicación diferente a la de otro texto trabajado anteriormente. Es un análisis descriptivo-interpretativo en proceso, que busca caracterizar qué ocurre en el aula cuando los alumnos leen textos con explicaciones diferentes de una misma problemática histórica, enfocando cuestiones tales como: qué comprenden distintos alumnos en diversas instancias de lectura de cada uno de los textos, qué “registro” alcanzan de las diferencias entre los textos y cómo las conciben. Asimismo, tomamos en consideración para el análisis las condiciones de las situaciones de lectura y las intervenciones del docente -en relación con avances (o no) en la comprensión de los textos- así como las interacciones entre los alumnos en torno al contenido de los textos.

³ La secuencia se llevó a la práctica en tres escuelas primarias de la Ciudad de Bs. As. (dos grupos de 6° grado y uno de 7°) y en el 9° año del Patronato de la Infancia de Benavídez, Pcia. de Bs. As.

A pesar del estado “embrionario” del análisis, nos parece que vale la pena compartirlo dada la escasez de investigaciones que den cuenta del uso efectivo de los textos en las clases de historia, sobre todo considerando la centralidad de la lectura para el aprendizaje de la historia y las dificultades que afrontan los alumnos para comprender los textos, ambas cuestiones reiteradamente señaladas por especialistas en la enseñanza de la historia.

En los apartados siguientes caracterizaremos los contenidos y los textos de la secuencia así como las condiciones de las situaciones de lectura en el aula. Luego, nos adentraremos en las interpretaciones de los textos alcanzadas por los alumnos en las condiciones didácticas creadas.

2. Los contenidos, los textos y sus explicaciones.

La elección de la conquista de América como tema general de la secuencia didáctica se realizó considerando distintas cuestiones; una de ellas es que se trata de un tema que sigue generando polémicas no sólo en medios académicos sino en la sociedad en general, por lo cual resulta especialmente potente para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de diferentes visiones sobre una problemática histórica. Además es un tema que de un modo u otro se aborda en todas las escuelas, lo cual posibilita la construcción de una secuencia breve centrada en un recorte específico, aspecto fundamental para posibilitar el estudio de diversos casos en la investigación.

En el marco del tema general, el recorte de contenidos focalizado en la explicación de la brusca caída demográfica responde a distintas razones; entre ellas: la centralidad de la explicación en la construcción del conocimiento histórico, la disponibilidad de textos para alumnos de primaria sobre dicha problemática y su significatividad para los alumnos – significatividad constatada en entrevistas de lectura que formaron parte del proceso de elaboración de los contenidos para la secuencia didáctica-

Al concebir los contenidos de la secuencia -y, por ende, en el proceso de selección de textos- buscamos contemplar dos niveles interrelacionados. Por un lado, la problemática histórica propiamente dicha: el proceso que llevó a la muerte a millones de aborígenes a lo largo del primer siglo de dominio español en América, proceso que involucra un complejo entramado de factores políticos, económicos, sociales, personales, biológicos, etc.. Por otro lado, consideraciones vinculadas con la naturaleza del conocimiento histórico: desplegar y contrastar en el aula explicaciones de distintos autores con perspectivas diferentes sobre una misma situación es un modo de poner en juego la idea de que la historia es reconstrucción del pasado, y no el pasado que llega directamente al aula a través de las páginas de los manuales.

En la implementación de la secuencia que analizaremos en esta ponencia, se trabajó en forma exhaustiva con dos textos⁴. El primero fue Los vencidos, cuyo autor (Luchilo, 2002) introduce el tema aludiendo al impacto de la invasión europea sobre la población aborigen y presentando algunas estimaciones numéricas de su disminución. En el resto del texto, que transcribimos a continuación, el autor desarrolla su explicación:

"¿Cuáles fueron las razones de esta catástrofe sin paralelo en otros procesos de la historia moderna de la población? Las matanzas de los conquistadores explican sólo una pequeña parte de la caída de la población indígena. Otros desencadenantes fueron los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de miles de aborígenes -trasladados de sus tierras para trabajar en zonas muy alejadas-, las requisas de alimentos que hicieron los españoles, que privaron de sustento a las familias nativas.

En este proceso incidieron también factores psicológicos evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad, es decir, la disminución de la

⁴ En el trabajo de Mirta Torres (2008) puede encontrarse una profundización sobre el papel de los diferentes textos usados en la secuencia así como sobre los modos de abordarlos.

cantidad de hijos que tenían las familias nativas. Todos estos factores habrían bastado para reducir la población de manera significativa. Sin embargo, La causa más importante de la brusca caída demográfica fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles, frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas. La fiebre amarilla, la viruela, el sarampión, el tifus y la gripe devastaron a la población aborigen en América”.

¿Cómo caracterizamos la explicación desarrollada en este texto? Luchilo presenta aquí “desencadenantes”, “factores” y “causas” de distinta naturaleza pero no despliega en forma explícita el entramado de relaciones que habría entre ellos. En este sentido, la perspectiva multicausal que podríamos atribuirle al autor queda implícita y su reconstrucción “a cargo del lector”. El texto habilitaría la interpretación de una explicación en términos de una enumeración de factores (de una “sumatoria” de razones independientes entre sí de la muerte de los aborígenes).

Reconocemos una articulación implícita o sugerida por el autor en la expresión con que inicia el último párrafo (“En este proceso incidieron también...”) que enlazaría los factores psicológicos con el conjunto de factores enunciados en el párrafo anterior. En contrapartida, si bien se afirma que las enfermedades son *“la causa más importante de la brusca caída demográfica”*, éstas aparecen como una causa más del descenso de población, y no se explicita su relación con los otros factores. En este sentido, es admisible una interpretación del factor enfermedades como una cuestión puramente biológica, desvinculada de los restantes factores considerados.

En otro texto, trabajado en la secuencia con menor profundidad, encontramos una caracterización muy similar sobre el factor enfermedades, pero expresada con más énfasis, ya que se refiere explícitamente como causas biológicas del descenso poblacional a las enfermedades traídas por los europeos y los esclavos africanos⁵.

⁵ “El impacto de la conquista”, página 150 del manual Ciencias Sociales 8, Colección Activa, Editorial Puerto de Palos (2001).

Nos interesaba incluir en los contenidos de la secuencia una trama explicativa más elaborada sobre la caída demográfica provocada por el proceso de la conquista, que desplegara explícitamente articulaciones entre factores biológicos y sociales, tal como se presentan en diversas producciones académicas (Assadourian y otros, 1972; Mellafe, 1965; Sánchez Albornoz, 1977; Todorov, 2003). No encontramos textos publicados con estas características para trabajar en el aula. Es por eso que, en función de los objetivos de la investigación, decidimos escribir un texto que, de acuerdo con las producciones recién citadas, diera cuenta de la complejidad de la problemática histórica tomada como tema de la secuencia didáctica. Pretendíamos presentar a los alumnos un texto que pusiera claramente en evidencia el carácter social de las epidemias, es decir, que desarrollara en forma explícita los vínculos entre la propagación de las enfermedades y las condiciones sociales, políticas, económicas generadas por la conquista. Nos parecía importante también que el texto aludiera a la existencia de diferentes explicaciones sobre la catástrofe demográfica en América -incluyendo diferentes marcas de la naturaleza del conocimiento histórico, por ejemplo y además de la explicitación señalada: el citado de fuentes y de bibliografía.

En relación con el desarrollo anterior, pensamos que un eje posible para poner de relieve las diferencias en las explicaciones es la manera en que diversos autores presentan el factor de las enfermedades. Contemplamos la posibilidad de plantear en el aula el siguiente interrogante: “las enfermedades, ¿son o no un factor puramente biológico?”, como una forma de promover que los alumnos se aproximaran al reconocimiento de las distintas explicaciones.

En el texto *La propagación de las enfermedades* (ver anexo), se señalan en primer término coincidencias entre historiadores, referidas a la diversidad de factores que contribuyeron a producir la catástrofe demográfica y a la importancia de la propagación de enfermedades como factor. Después de exponer (2º párrafo) la explicación que pone en primer plano las enfermedades concebidas exclusivamente como factor biológico, se explicita (3er. párrafo) que también existen desacuerdos y se

anuncia (4º párrafo) una explicación opuesta a la anterior, según la cual la propagación de enfermedades resulta de un complejo entramado de factores de distinta naturaleza. Esta explicación es desplegada en los párrafos siguientes, encarnándola en la voz de dos historiadores –uno de los cuales cita a su vez a un relator próximo a los acontecimientos (J.B. Pomar, 1582)- y explicitando de diferentes maneras el entramado causal (“*pero los indios eran especialmente vulnerables a las enfermedades porque estaban agotados...*”; “*la propagación de las enfermedades estuvo fuertemente relacionada con las condiciones sociales...*”; “*las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación...*”).

3. Las condiciones de las situaciones de lectura.

Sabemos que es imprescindible leer para aprender historia, y sabemos también que son generalizadas las dificultades que afrontan los alumnos para comprender los textos y para estudiar. Es por eso que el diseño de la secuencia didáctica implementada responde a la idea de asumir la responsabilidad de enseñar a leer en las clases de historia. Para ello, buscamos apoyatura en diversos aportes de la didáctica de la lectura y en resultados anteriores de nuestra investigación. En este sentido, las situaciones de lectura fueron diseñadas atendiendo a condiciones didácticas que se mostraron fecundas y que pueden sintetizarse así:

Sostener durante varias clases un intenso trabajo de lectura y discusión sobre diferentes textos referidos al mismo tema, planteando consignas abiertas y globales y alentando a consultar los textos con diferentes propósitos, de tal modo que los alumnos puedan involucrarse en el hecho histórico estudiado y conocer diferentes perspectivas acerca de él (Lerner y otros, 1997; Lerner, 2001; Aisenberg, 2005; Torres, 2008).

Articular situaciones de lectura individual o por parejas y de lectura colectiva, para promover tanto el trabajo personal de cada alumno con los textos y la interacción con los compañeros como la intervención docente dirigida a ampliar y profundizar la comprensión (Lerner, 2002).

Al asegurar estas condiciones, se hace posible que los alumnos realicen aproximaciones sucesivas al tema estudiado: re-visitan los contenidos al releer un mismo texto a partir de interrogantes diferentes, vuelven a reflexionar sobre ellos a medida que van elaborando nuevos conocimientos en el curso de la discusión, conocen otras caras de la cuestión al leer otros textos y pueden así establecer nuevas relaciones... De este modo, la lectura y la discusión sostenidas de diferentes textos permiten hacer observables para los alumnos aspectos del tema que antes habían permanecido ocultos. Permiten también que circulen en la clase conocimientos que al comienzo son elaborados sólo por algunos alumnos y que, progresivamente, se van volviendo patrimonio de todos. Tendremos oportunidad de constatarlo al analizar los datos que son objeto de esta ponencia.

Por otra parte, si bien sólo analizaremos aquí el desarrollo de situaciones de lectura, cabe señalar que éstas se articularon con la producción de un texto sobre el tema estudiado. Tal articulación –fundada en el valor de la escritura como herramienta de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1991)- apunta a ofrecer a los alumnos una nueva oportunidad de ampliar y profundizar lo que han aprendido, de volver a los textos buscando respuestas a interrogantes planteados a partir de la producción, de elaborar una nueva “vuelta de tuerca” sobre el tema en estudio (Aisenberg y Lerner, en prensa).

Las condiciones didácticas antes enunciadas inspiraron los acuerdos establecidos con los docentes que participaron en la investigación⁶.

⁶ La participación de los docentes fue voluntaria y originada en su interés por la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En todos los casos, los maestros tuvieron un amplio margen de libertad en cuanto a la planificación y realización de la secuencia; sólo acordamos con ellos algunos aspectos considerados esenciales para el desarrollo de la propuesta y para su estudio.

4. Una aproximación a la secuencia didáctica.

Las clases de lectura que analizaremos corresponden a una implementación de la secuencia en un séptimo grado, en el año 2007. A modo de contexto, presentamos un esquema de los temas abordados y trabajos realizados a lo largo de la secuencia, de siete clases en total⁷.

Presentación de un tema polémico. El docente introduce el tema de la conquista de América aludiendo a las polémicas que sigue provocando. Para encarnar esta idea, por un lado, lee y comenta un fragmento de *La Conquista de América, el problema del otro* (Todorov, 2003) con cifras sobre la disminución de la población. Por otro lado, relata una discusión generada a partir de la publicación en el diario La Nación de una nota que usa la palabra “genocidio”, aplicada a la conquista. (clase 1)

Lectura del texto “Los vencidos”, de Luchilo. Lectura individual y comentarios en situación de trabajo conjunto (clase 1); Relectura y discusión del texto (clases 2 y 3)

Lectura del texto “El comienzo del sufrimiento”, de Luchilo. Lectura individual y comentarios en situación de trabajo conjunto. (clase 2)

Lectura del texto “La propagación de las enfermedades”. Lectura individual y comentarios en situación de trabajo conjunto. (clase 3); Relectura y discusión del texto. (clase 4) ; El docente lee un fragmento del texto “El impacto de la conquista” para comparar modos de concebir las enfermedades en la explicación de la disminución de la población. (clase 4)

⁷ Expresamos nuestro agradecimiento a Gonzalo Vázquez, no sólo por su participación en el trabajo de campo aquí analizado sino también por sus valiosos aportes en el proceso de planificación conjunta de la secuencia que llevaría a cabo en su grado, perteneciente a la escuela Aequalis, a cuyas autoridades también agradecemos por habernos brindado su espacio con tanta cordialidad.

Producción de un texto sobre la temática global de la secuencia, en pequeños grupos (clases 4, 5 y 6). Articulada con relecturas por grupos, revisiones con el maestro, explicaciones del docente a todo el grado sobre la temática en función de los avances y problemas que releva en las producciones.

Lectura de textos sobre la resistencia de distintos pueblos aborígenes a lo largo del proceso de conquista y colonización (selección de textos realizada por el docente, de la colección “La otra historia” de la Editorial El Quirquincho). (clase 7). Este cierre de la secuencia, centrado en las rebeliones y resistencias de distintos pueblos, se realizó con la intención de contrarrestar y matizar la representación de los aborígenes como “los vencidos”.

5. La reconstrucción de la problemática histórica a partir de la lectura de “Los vencidos”: alcances y límites.

Tal como lo expusimos en un trabajo reciente (Aisenberg y otros, 2008), a través de la lectura de “*Los vencidos*” y de la discusión realizada en el aula, los alumnos alcanzaron una profunda reconstrucción del contenido del texto. Por un lado, comprendieron rápidamente que el descenso de la población aborígen durante la conquista puede explicarse a través de una diversidad de factores –y no sólo a partir de las matanzas, como antes creían- y comenzaron a atribuir relevancia a las enfermedades traídas por los conquistadores. Por otro lado, lejos de limitarse a considerar las ideas explícitas del texto, elaboraron inferencias, relaciones e interrogantes que van “más allá” del texto leído, en particular sobre el impacto de las condiciones sociales y económicas generadas por la conquista en el estado anímico de los aborígenes – por ejemplo, profundizaron en los factores psicológicos que podían explicar los suicidios y la disminución de la natalidad, cuestiones que los conmovieron notablemente- (Aisenberg y otros, 2008). Las interrelaciones explicitadas por los alumnos dan cuenta de la reconstrucción de una trama explicativa más compleja que la de una “sumatoria” de razones independientes entre sí de la muerte de los aborígenes.

Nos interesa detenernos en el factor de las enfermedades. Los alumnos se muestran sorprendidos y fuertemente impactados por esta cuestión. El maestro debe explicar más de una vez la idea de "defensas biológicas". Desde la primera discusión sobre el texto, los alumnos plantean un problema referido a la intencionalidad (que va a reaparecer en reiteradas oportunidades): *¿los españoles trajeron las enfermedades a propósito, para que se mueran los aborígenes?* Luego de una serie de discusiones los alumnos acuerdan que los españoles las trajeron (y en este sentido "*tuvieron la culpa*") pero que no fue a propósito, no fue intencional. Ahora bien, a pesar de la concentración de los alumnos en el tema de las enfermedades, éstas quedan como un factor independiente de las restantes razones presentadas en el texto sobre la muerte de los aborígenes, quedan como un problema al margen del entramado explicativo que reconstruyen: si bien el interrogante sobre la intencionalidad representa un intento de comprenderlas en el contexto de la conquista, no se las vincula con las duras condiciones laborales y vitales a las que están sometidos los aborígenes. Esta interpretación es autorizada por el texto de Luchilo, en el cual las enfermedades son presentadas de modo aislado, y quedan explicadas únicamente por la carencia de defensas biológicas. Al respecto, es interesante señalar que más de una vez los alumnos preguntan si los españoles no se contagiaban de las enfermedades de los aborígenes para las cuales ellos no tenían defensas. Así, en la última discusión colectiva sobre el texto, Joaquín plantea su inquietud: *"Yo lo que no entiendo: si el Imperio Inca y el Azteca tenían mayor gente que los españoles y tenían enfermedades diferentes (...) ¿por qué los españoles contagiaron a todos los indígenas y no los indígenas a los españoles?"*

En nuestros términos, la pregunta de Joaquín podría formularse así: si la propagación de enfermedades es una cuestión puramente biológica originada por la carencia de defensas para enfermedades nuevas, es difícil explicar por qué se contagiaron y murieron más los aborígenes que los españoles (siendo que éstos eran menos, y que, tal como había dicho el maestro, tampoco tenían defensas para enfermedades de los aborígenes). Los interrogantes de los alumnos señalan, desde nuestro punto de vista, un límite de la explicación desplegada en "*Los vencidos*": la ausencia de referencias, e incluso de mínimas pistas, que aludan al carácter social de una epidemia.

6. Avances a partir de la lectura de “*La propagación de las enfermedades*”.

Dos interrogantes orientaron el análisis de las clases dedicadas a la lectura y discusión de este segundo texto: ¿en qué medida se modifica la interpretación previamente elaborada por los alumnos sobre las enfermedades como factor biológico aislado?; ¿reconocen los chicos la existencia de distintas posturas sobre esta problemática histórica? (y en caso de que sí, ¿cómo la conciben?).

Para responder estas preguntas, analizaremos las situaciones de lectura y discusión que se fueron sucediendo en el aula, realizadas en algunos casos en pequeños grupos y en otros casos en forma colectiva.

Primeras aproximaciones: los intercambios en pequeños grupos luego de la lectura silenciosa.

El maestro presenta el texto señalando que éste profundiza sobre el papel de las enfermedades como factor del descenso de la población aborigen y agrega: “(...) sería bueno que ustedes pudieran rastrear en el texto qué es lo que nos aporta a todo lo que venimos charlando”.

Desde la primera lectura, varios alumnos logran reconstruir relaciones entre las enfermedades y otros factores, e incluso algunos registran que están en juego diferentes voces, diferentes formas de considerar el papel de las enfermedades. Esto es lo que ocurre en un grupito, cuyos integrantes comentan el texto inmediatamente después de haberlo leído:

Oriana: ¿Ya está? Tenemos que hablar sobre el texto. Bueno, ¿qué les pareció el texto?

Agustín: Que habla sobre cómo se murieron... cómo iba bajando la población indígena, ...

Lola?: No, en realidad sería de las enfermedades...

Reseñas

Agustín: Claro, por las duras condiciones que soportaban, por los trabajos que les hacían hacer, por las enfermedades...

Lola: No, es que algunos decían... que... se morían por lo biológico, o qué sé yo, por las enfermedades.

Agustín: Claro, no.

Lola: Y era mentira, porque se murieron también por las condiciones de trabajo...

(...)

Oriana: Sí, según el texto lo más importante que causó fue las enfermedades.

Agustín: Claro, las transformaciones económicas... Y que tampoco tenían defensas en el cuerpo para combatir...

Lola: No sólo se murieron por enfermedades.

Oriana: No, no sólo por eso, pero fue lo más importante: es lo que dice acá.

Hasta aquí, pueden apreciarse algunas diferencias en lo que parecen entender los chicos que participan en esta conversación: en tanto que Oriana insiste en subrayar lo que ya sabía –la importancia de las enfermedades como factor aislado–, Agustín comienza a juxtaponer (todavía sin relacionarlas) las condiciones económicas y las enfermedades. Lola -quien señala que las enfermedades no eran el único factor en juego, pero no explicita cómo se relaciona con los otros- es sensible a la existencia en el texto de diferentes voces (“algunos decían...”), aunque todavía no está claro si las considera como portadoras de diferentes explicaciones. El intercambio continúa así:

Lola: No, en realidad, esas enfermedades... se morían por las enfermedades porque no estaban en buenas condiciones: como que las enfermedades les afectaban, pero más en ese estado.

Agustín: También que no tenían defensas.

Lola: Pero físicamente... Con eso se morían... se morían personalmente, como...

Agustín: Psicológicamente.

Lola: Había traslados, se llevaban a los jóvenes...

Agustín: Lejos.

Lola: No podían tener bebés...

(...)

(Hablan varios a la vez)

Oriana?: Lo más importante para que se murieran fueron las enfermedades...

Agustín: ... las enfermedades, las guerras, y que se morían porque no tenían defensas contra eso y psicológicamente tampoco tenían...

Lola: Decían que se murieron por enfermedades y que... pero decían que se murieron por enfermedades biológicas, pero no nada más por eso. O sea, había una persona acá que decía que no sólo se murieron por las enfermedades (...) sino porque las condiciones en que estaban les hacían recibir esas enfermedades peor todavía, o sea: no los alimentaban bien...

Agustín: Exactamente. Y los obligaron a hacer trabajos...

Joaquín: Claro, los hacían trabajar mucho y las enfermedades, así, es como que...

Agustín: Los explotaban.

Oriana: Claro, los llevaban más rápido a la muerte. Los explotaban, no les daban de comer o trabajaban mucho y encima estaban enfermos...!

Agustín: Y también los alejaban de sus familias, a los jóvenes.

Lola: Es distinto que (ininteligible) una enfermedad que a una persona que está mal, así...

Joaquín?: No come, trabaja todo el tiempo, lleva cosas pesadas...

Lola: Claro, o sea: no los alimentaban y, encima, por razones que tenían que ver con lo psicológico, entonces esas enfermedades las recibían como... ya estaban deteriorados.

No hay duda ya de que Lola ha reconstruido los aportes fundamentales del nuevo texto. En efecto, ella distingue dos explicaciones: la de los

Reseñas

que “decían que se murieron por enfermedades biológicas” y la de “una persona acá que decía que no sólo se murieron por las enfermedades (...) sino porque las condiciones en que estaban les hacían recibir esas enfermedades peor todavía”. Al distinguir las y enunciarlas, pone en evidencia al mismo tiempo su comprensión del entramado de factores que explica la propagación de las enfermedades. Sus compañeros han realizado aproximaciones diferentes: aunque Agustín recuerda más de una vez el componente biológico (“no tenían defensas”) y enuncia factores yuxtaponiéndolos más que entrelazándolos, parece comprender las afirmaciones de Lola mejor que Oriana, para quien las enfermedades siguen siendo un factor independiente.

Veamos qué ocurre con otro de los grupos. Luego de un primer intercambio centrado en factores e interrelaciones ya trabajadas al discutir el texto de Luchilo, los alumnos avanzan tomando aportes nuevos del texto que acaban de leer:

Lucía: Las enfermedades fueron la principal (...) y dentro de las enfermedades, entendés como que ellos, por lo que entendí, se dejaban enfermar, ... al estar...

Marco: Psicológicamente como que...

Lucía: Psicológicamente, socialmente, psicológicamente, al no tener trabajo, no tener comida, al no tener nada...

Marco: Si...

Lucía: Estaban cansados de trabajar tanto ...

Marco: Entonces se enfermaban más rápido. Yo, un día vi un autor, una persona que decía que la epidemia no era un fenómeno natural, o sea que también ...

Lucía: También dice que en parte, como hay en Centroamérica, había como muchos territorios pantanosos que ayudaron a ...

Marco: En México, en todo Centroamérica.

(...)

A: O sea, no nos olvidemos que la epidemia también vino de la nada, estaban ahí de un día para otro.

Marcos: La dejaron los europeos.

Lucía: Pero las condiciones de trabajo, las ganas de vivir...

Marcos: Trabajaban mucho, estaban cansados y también lo que habíamos dicho que se enfermaban más fácil...

La primera lectura del texto ha permitido también a estos chicos aproximarse a comprender que las enfermedades no son independientes de otros factores: las relacionan, por una parte, con aspectos psicológicos –vinculados a su vez con las carencias sufridas, con la explotación–, y, por otra parte, con las condiciones del medio natural que habitaban los aborígenes. El papel de la interacción entre pares se hace notar en este caso: es Lucía quien introduce estas interrelaciones –las ha comprendido al leer por primera vez el texto– y Marco, que al comienzo se limitaba a enumerar factores, parece comprenderlas y asumirlas apenas son enunciadas por su compañera. La sintonía entre ellos vuelve a evidenciarse cuando, al final del fragmento citado, refutan la idea de que “*la epidemia vino de la nada*” y argumentan al unísono apoyándose en la relación entre las enfermedades y las condiciones de vida a las que estaban sometidos los aborígenes.

Si bien no hay indicios claros de que los integrantes de este grupo registren la existencia de distintas explicaciones, cabe señalar que Marco, inmediatamente después de establecer una relación entre el cansancio de los aborígenes y las enfermedades (“*entonces se enfermaban más rápido*”), introduce la voz de un autor citado en el texto según el cual las epidemias no son sólo un fenómeno natural. Es un avance interesante: comienza a concebir diferentes maneras de pensar la cuestión.

En el grupo que citaremos a continuación, la primera aproximación al texto resulta menos productiva. Los alumnos se limitan a comentar algunos aspectos tratados en el nuevo texto y a recordar otros ya conocidos a partir del trabajo que venían realizando, sin establecer relaciones entre ellos:

Reseñas

Guido: ...empiezan a hablar de los historiadores, de lo que piensa cada uno. Y acá te cuenta: “El historiador...” Al final (va al texto): Rafael Male (sic) denomina el complejo trabajo-dieta. O sea: trabajan mucho, se matan trabajando, y comen poco, porque la comida se la llevan los españoles.

Ana: También una de las cosas era porque, acá decía como que se alimentaban mal...

Guido: Sí, comían poco.

Ana: Porque los españoles les sacaban directamente la comida.

Nicole: Sí, pero también... no es que los españoles les sacaban la comida: como ellos trabajaban, como dijo Guido, como ellos trabajaban mucho..., no comían, qué sé yo (...)

Ana: Los jóvenes, algunos, fueron trasladados a... acá dice (leyendo): “Los más jóvenes fueron trasladados a regiones lejanas del lugar en que vivían”.

En estos primeros intercambios los chicos parecen estar lejos de haber logrado una comprensión global del texto. Curiosamente, omiten la cuestión de las enfermedades⁸ y en consecuencia ignoran las relaciones que se establecen entre ellas y otros factores. La omisión se hace notar desde el comienzo, cuando Guido se refiere al “*complejo trabajo-dieta-epidemia*” pero menciona sólo sus dos primeros términos. Sin embargo, es él mismo quien ha reparado en una novedad aportada por el texto: la presencia de la voz de diferentes historiadores. Sus compañeras se refieren sobre todo a aspectos que también estaban mencionados en el texto de Luchilo y que ya habían sido trabajados.

Por último, citaremos a un grupo cuyas integrantes -Clara y Sibila- no encuentran ninguna diferencia entre el texto que acaban de leer y el leído anteriormente. Este es el diálogo que se produce cuando el maestro se acerca a ellas:

⁸ Quizá esta omisión se deba a que, siguiendo la consigna del docente, están buscando las novedades aportadas por este texto con respecto a lo que ya sabían.

Docente: ¿Qué fue lo que pensaron?

A1: Lo de las enfermedades (...)

A2: Que pareció que hayan, eh, que hayan muerto por enfermedades, y creían que los habían muerto porque los habían matado. Yo creo que las enfermedades también fueron por no matarlos, pero no a propósito sino... (no se entiende).

Docente: ¿Y pudieron profundizar un poquito más sobre el papel de las enfermedades? Porque digamos, el texto habla más que nada sobre eso. ¿Qué pudieron ver en el texto?

A1: Que los indígenas no tenían defensas biológicas... (hay mucho bullicio)... inmunológicas.

A2: Si las enfermedades que había en América, es como que los que vinieron a América [trajeron] distintas enfermedades de España y no tenían anticuerpos.

Docente: Y de este texto, porque esto es más o menos lo que habíamos charlado nosotros. De este texto con respecto a eso ¿encontraron algo más, algo que sume a esta situación?

A1: Yo creo que todo el tiempo decía lo mismo.

Clara y Sibila no avanzan respecto de lo ya aprendido a partir de la lectura del texto de Luchilo: se centran en las enfermedades, considerándolas como factor aislado. A pesar de los intentos realizados por el maestro –cuyas preguntas sugieren que ellas deberían haber encontrado en el texto algo nuevo con respecto a lo que ya sabían acerca de las enfermedades–, ellas continúan atribuyendo la propagación de las enfermedades únicamente a la ausencia de defensas biológicas.

Los intercambios citados constituyen una muestra evidente de la diversidad de interpretaciones que aparecen en un grado cuando se lee un texto. En tanto que algunos alumnos lograron reconstruir los aspectos esenciales a los que se apuntaba al introducir el nuevo texto, otros detectaron algunas novedades pero sin llegar a comprender la relación entre las enfermedades y las condiciones sociales en que vivían los

aborígenes ni a intuir la existencia de distintas explicaciones, y otros asimilaron completamente el texto nuevo a lo ya sabido, sin reconocer sus aportes.

Aunque los datos recogidos son limitados –no fue posible registrar los intercambios de otros grupos–, hay razones para pensar que la inmersión previa en el tema permitió a los alumnos abordar un texto difícil, que muchos de ellos pudieron captar algunas de las ideas centrales en él expresadas y aproximarse a la elaboración de una explicación más adecuada para dar cuenta de la complejidad de la situación histórica estudiada. De todos modos, habrá que seguir trabajando para lograr que circulen en la clase los conocimientos que algunos alumnos pudieron elaborar sólo a partir de la interacción con el texto y con sus compañeros.

Avances en la situación de puesta en común.

El maestro retoma el trabajo con la clase total pidiendo a los alumnos que comenten lo que han discutido en los pequeños grupos sobre los aportes del texto para entender el papel de las enfermedades. Los dos niños que intervienen al comienzo enumeran factores aislados sin establecer relaciones entre ellos, pero otra intervención ayudará a enriquecer la comprensión:

Agustín: Por ejemplo, acá dice que además de las enfermedades, que no podían combatirlas porque no tenían...eh, los anticuerpos, se morían por causas que, por ejemplo, los hacían trabajar... muy duramente, ... no les daban bien de comer y los obligaban a trabajar, y se morían también por cuestiones psicológicas...

Marco:- Se suicidaban.

Agustín: Por guerras, se suicidaban y... después... sí, eso, más o menos, dice...

Maestro: A ver, seguimos con el grupo. ¿Lola?

Lola: También hablamos de lo que estaba diciendo Agustín (...) después había una persona que opinaba que era todo una cuestión de... como de...

biológica, que, bueno, ellos traían enfermedades y los demás se enfermaban porque... decían como era... eh, que ellos, los hacían trabajar y todo, estaban mal, ellos, y, más las enfermedades, tenían... no los alimentaban bien y los explotaban muchísimo y, más las enfermedades, era como que las recibían en un estado... no el común sino... estaban como deteriorados y esas enfermedades les hacían peor, entonces se enfermaban más fácil y se morían más fácil también.

Maestro: A ver, un momento, esta idea que está diciendo Lola, ¿la escucharon todos... que ellos recibían las enfermedades como en un estado deteriorado por las condiciones de trabajo, por todo lo que estaban diciendo?

La intervención de Lola, retomada –y valorizada- por el maestro, será el punto de partida de nuevas reflexiones que permitirán difundir en la clase la reconstrucción del entramado causal. Como ya lo había hecho en su grupito, ella hace notar que en el texto se mencionan opiniones de personas (posiciones de historiadores) y explícita relaciones entre enfermedades y condiciones de vida, aproximándose a la consideración del carácter social de las enfermedades. Poco después, la conversación avanza de este modo:

Lola: ... se morían por las enfermedades por cómo ellos recibían las enfermedades.

Agustín: Lo más importante eran las enfermedades, pero también... era también cómo las recibían, las enfermedades.

(...)

Oriana: Era diferente que un hombre lo reciba así re-sano y en cambio que lo reciba en malas cond..., eh, que lo reciba trabajando muchas horas, eh, desgastado, sin ganas de vivir, así... mal alimentado.

Agustín: Claro, Lola... recién dijo, cuando estábamos charlando, Lola dio un ejemplo que...: si Oriana recibe una enfermedad, la va a recibir diferente que un indígena que está trabajando duramente en las minas y que no se alimenta bien y todo eso.

Agustín -que en el pequeño grupo parecía comprender a Lola, pero seguía yuxtaponiendo factores- comienza a apropiarse de los argumen-

tos de su compañera y re-utiliza un ejemplo que ésta había dado antes para esclarecer la cuestión. A partir de los señalamientos de Lola y Agustín, Oriana se une a los que señalan el origen social de la propagación de las enfermedades.

Otros chicos que intervienen después en la discusión intentan apropiarse de la relación establecida por sus compañeros, pero la entienden de otro modo. Es lo que sucede con Irina quien, retomando una pregunta antes formulada por Joaquín —a la que nos referimos al final del punto anterior— señala: *“Que era por eso que los españoles no se morían tanto de enfermedades, porque ellos tenían una enfermedad y se quedaban reposando y venía un doctor y les daba remedios. En cambio los indígenas tenían que ir a trabajar igual a las minas... O sea; a los españoles no les importaba si estaban enfermos. Entonces por eso se morían más”*. Además de las “notas de actualidad” que proyecta sobre la situación histórica (distorsionándola), está claro que para ella —como para algunos otros chicos— las condiciones sociales no están en el origen de la vulnerabilidad ante las enfermedades sino que inciden sólo después, una vez que se ha contraído la enfermedad⁹.

Ahora bien, es interesante observar que, durante la discusión sobre la interrelación entre factores, algunos alumnos comenzaron a tomar conciencia de la existencia de diferentes explicaciones. Por ejemplo, Joaquín, después de enumerar factores haciendo énfasis en las condiciones de trabajo, la escasa alimentación y la angustia generada por todo esto, señala:

Joaquín: Sí, pero acá te dice por enfermedades... en el otro texto también te decía que se morían mayormente por las enfermedades, pero lo que te quiere decir acá, es

⁹ La impresión de que Irina hace una interpretación peculiar de la relación entre enfermedades y condiciones de vida se confirma cuando, hacia el final de la clase, ella dice: *“O sea, ellos veían que los indígenas se enfermaban, pero no los cuidaban ni nada, o sea, decían, ‘Bueno, si se enferma va a trabajar menos o se va a morir antes’, pero es como que... no los cuidaban”*.

justamente que no... no era por las enfermedades, o sea: que era por las enfermedades, pero...

Lola: ... dentro de las enfermedades también es como que se dividían, se morían por las enfermedades por cómo ellos recibían las enfermedades.

Aunque aún no la exprese claramente, Joaquín intuye la diferencia entre la explicación centrada en lo biológico y la que incluye el carácter social de las enfermedades. Su señalamiento es el primero referido a la cuestión: el maestro no ha hecho todavía ninguna pregunta acerca de la diferencia entre explicaciones y ningún chico la ha mencionado en la puesta en común. La reflexión de Joaquín se produce inmediatamente después de que el docente, con la intención de profundizar la comprensión acerca del entramado multicausal, llama la atención de los chicos sobre el fragmento del texto en el que se cita a Todorov —“en lo que habla el especialista”, dice Lucía para identificar esa parte- y luego lo relee. Se trata del fragmento que comienza: “También otros autores explican que...”. Quizá esta mención de los historiadores, explícita en el texto y resaltada por el maestro y por una compañera, haya contribuido a suscitar la reflexión de Joaquín. Además, él opone lo sostenido en el texto que se está discutiendo (“*acá te dice*”, “*lo que te quiere decir acá*”) y lo señalado en el leído anteriormente (“*en el otro texto también te decía...*”), oposición que será profundizada poco después por Lola:

Lola: ¿Pero todo esto en el primer texto lo incluirían nada más en las enfermedades? Viste que decía, por ejemplo, que muchos los mataron, otros... y abí decía pero principalmente por las enfermedades.

Docente: ¿Y vos qué preguntas? ¿Si todas estas cosas las incluiría...?

*Lola: Todo esto. ¿**Todo esto sería las enfermedades**, en el primer párrafo... (se corrige) ...**el primer texto**?*

Docente: Bueno, lo podemos pensar, eso, ¿no? Podemos ver después cuál sería la relación entre este texto, cómo lo explica, y cómo lo explica el otro texto.

*Lola: **Si no, es como que, como que mentían, porque decían “enfermedades” y...***

*El otro texto como que... ..y en realidad no era así. No sé cómo decirlo, pero... **decían las enfermedades porque era como lo que mejor quedaba...** Era como, las enfermedades, ellos no lo hacían a propósito; bueno, estaban enfermos y los contagiaban, **pero en realidad no era las enfermedades.***

Docente: A ver, quiero que volvamos a esto que está diciendo Lola, con esta pregunta de si era a propósito, si los españoles tenían la intención de traer las enfermedades, si tuvieron la culpa... ¿Qué les parece que este texto nos aclara sobre esa situación?...

*Marco: Que decía eso, **que no fue un fenómeno natural, lo de las epidemias, pero...***

Las observaciones de Lola constituyen una verdadera interpelación al texto de Luchilo, a quien parece atribuir la intención de ocultar la estrecha vinculación entre enfermedades y condiciones sociales para disimular la responsabilidad de los conquistadores en la propagación de enfermedades. Lola va más allá de lo señalado por Joaquín, ya que no sólo marca la diferencia entre lo que dicen los textos sino que hipotetiza sobre las intenciones de uno de los autores¹⁰. En ambos casos, la posibilidad de leer dos textos sucesivos y de compararlos parece haber sido decisiva para posibilitar la reflexión sobre las diferentes explicaciones antes de que el maestro la planteara.

Las interacciones con el docente y entre los niños posibilitan así, a lo largo de la puesta en común, que sean cada vez más los chicos que reconstruyen el entramado de factores al que se apunta, que éste se constituya en objeto de reflexión para todos -aunque las interrelaciones establecidas no sean siempre ajustadas a la situación histórica estudiada- y que algunos alumnos comiencen a reflexionar por iniciativa propia sobre la existencia de diferentes posturas. Analizaremos a continuación lo que sucede cuando el maestro propone explícitamente esta reflexión.

¹⁰ Recordemos que durante el intercambio en el pequeño grupo Lola ya había dicho: “Algunos decían que se morían (...) por las enfermedades. Y era mentira, porque se murieron también por las condiciones de trabajo”.

Relectura y discusión compartidas: las diferentes explicaciones.

En la clase siguiente, el maestro propone a los alumnos que releen La propagación de las enfermedades, esta vez con la consigna de buscar las “*distintas explicaciones y qué tienen de diferente*”. De este modo, pretende instaurar una nueva mirada analítica sobre el tema en estudio: ya no se trata de leer para comprender por qué las enfermedades causaron tantas muertes sino de recortar diferentes posturas sobre el modo de concebir las enfermedades y explicitar sus diferencias. Los datos registrados tanto durante la presentación de la consigna como durante la recorrida que hace el maestro por los grupos dan cuenta de que varios alumnos quedan desconcertados ante la propuesta:

Marco: ¿No lo habíamos hablado la otra clase?

Maestro: ¿Vimos las distintas explicaciones?

Marco: Que había menos número de los nacimientos, por las enfermedades, no sé, ¿no era eso?

Otros chicos intervienen haciendo preguntas similares: “*¿Explicaciones a qué?*” (Amanda); “*¿Puede ser lo de (lee) ‘la viruela, el sarampión, la gripe y la tifus...’?*” (Guido); “*¿Qué tenemos que encontrar en el texto?*” (Oriana); “*¿Qué tenés que buscar?, ¿La disminución de la población...?*” (Ana). Estos niños piensan que el maestro está reiterando la consigna de la clase anterior, dado que no reconocen el nuevo nivel de análisis propuesto. En su recorrida por los grupos, el docente constata que se encuentra frente a un problema generalizado y persistente. Retoma entonces el trabajo colectivo que inicia leyendo y explicando los tres primeros párrafos del texto, y haciendo acotaciones para remarcar la presencia de voces de diferentes especialistas:

*Docente: Fíjense que ahí dice: “Sin embargo (...), **no todos explican del mismo modo** por qué [las enfermedades] arrasaron con un número tan elevado de vidas y produjeron una brusca disminución de la población nativa.” Acá es donde quiero que pongamos el acento hoy. Dice ‘**no todos explican del mismo modo**’_cómo esas enfermedades hicieron para*

*terminar con la vida de tantos indígenas. (...) Entonces, ...quiero que ustedes, al leer el texto, busquen cómo se explica esto, porque hay distintas formas de explicarlo, ¿se entiende ahora un poco más hacia dónde apunta la pregunta?(pausa) Fíjense, a partir de acá, en la lectura, si encuentran diferencias entre la forma en que lo explican... **sobre todo los que hablan sobre esto, que son los historiadores, los especialistas**, ¿sí?,... cómo explican este papel que jugaron las enfermedades. ¿Se entiende un poco más, ahí, la consigna?*

El maestro remarca así aspectos hasta ahora ignorados del texto que remiten al nivel de análisis que busca instaurar. ¿Contribuyó esta intervención para que los alumnos avanzaran en la diferenciación de posturas? Los datos que pudimos registrar durante la lectura que sigue a la especificación de la consigna son heterogéneos:

Algunos grupos continúan centrados en la reconstrucción del entramado de factores que explican la propagación de las enfermedades:

Marco: ...que decía que las epidemias no es que fueron de la naturaleza (...) porque decían: pero los indios eran especialmente vulnerables...

Amanda: y que ya no tenían amor por la vida.

Marco (leyendo): “la propagación de enfermedades estuvo fuertemente relacionada con las condiciones sociales, económicas y laborales impuestas por los conquistadores”. Y también... como que las personas se enfermaban más fácil porque, eh, como que estaban cansados...

Amanda: estaban debilitados.

Marco: Y no tenían ganas de vivir ya. Les sacaban los alimentos, que los hacían hacer trabajos así muy pesados.

Si bien Marco comienza refiriéndose a la voz de un historiador, el resto del diálogo muestra que la comprensión de la relación entre las enfermedades y las condiciones sociales sigue siendo el eje de la preocupación de estos chicos. Algo similar ocurre en otros grupos.

Otros alumnos avanzan en la conceptualización de las diferentes posturas:

Joaquín: Y, que acá tienen que ver... las enfermedades se empezaron a establecer también por... no solamente por... porque se contagiaban, sino por... las condiciones sociales, económicas y laborales.

Agustín: Y acá lo dice como las enfermedades tipo... Abí lo dice más general y abí dice, por ejemplo...

Joaquín: Lo específica.

Agustín y Joaquín, que -como hemos visto- habían comprendido ya la explicación social de la propagación de las enfermedades, no sólo la diferencian de otra explicación -centrada sólo en el contagio-, sino que reflexionan sobre la forma (más o menos general) en que están planteadas en los dos textos.

Veamos ahora el diálogo entre Irina y Marisol:

*Irina?: Para mí es como que acá dice, primero, que lo más importante fueron las enfermedades. La cosa es que hay muchos historiadores y unos (dicen?) porque no tenían barreras inmunes, otro **también** porque no tenían barreras inmunes y los españoles los hacían trabajar tanto que ya no... por el esfuerzo del trabajo, porque no comían y todo eso, hay diferentes posturas sobre las enfermedades.*

Marisol?: Sí, por eso, o sea: algunos piensan que es por una cosa y otros piensan que es por otra. O sea: todos coinciden en que es por las enfermedades...

Irina?: Pero también tipo existen diferentes modos de explicar... por qué las enfermedades fueron lo central.

Aunque no despliegan el contenido de las diferentes explicaciones, las alumnas distinguen coincidencias y diferencias entre ellas. Irina parece entender que la segunda explicación amplía o incluye a la primera. Marisol aclarará mejor sus ideas cuando intervenga en la puesta en común.

Recapitulando, ¿en qué avanzaron los alumnos?. La relectura del texto ha permitido a todos seguir aprendiendo: para algunos, ha sido una oportunidad de avanzar en la comprensión de las relaciones entre las enfermedades y las condiciones sociales; para otros fue una instancia que permitió comenzar a diferenciar las explicaciones o a avanzar en su conceptualización.

Al circular en la clase interactuando con los grupitos, el maestro se da cuenta de que muchos chicos siguen sin considerar el análisis de las diferentes posturas y decide centralizar la discusión. Relee entonces un párrafo del texto en el que se enfatiza tanto la coincidencia como la discrepancia entre las explicaciones e incita a comentarlo.

Interviene enseguida Marisol, señalando:

*“Además, es como que cada... historiador, se podría decir, cada... investigador, no sé, tiene una idea diferente de cómo las enfermedades..., porque unos dicen que también fueron las enfermedades, pero también estas enfermedades se propagaron **porque** no podían comer, ... trabajaban mucho... otros dicen que fue además **porque** no tenían barreras biológicas...”.*

Se aproxima así al contenido de las dos explicaciones –en tanto que antes, en su grupito, sólo había marcado la existencia de diferencias y coincidencias (“algunos piensan que es por una cosa y otros piensan que es por otra. O sea: todos coinciden en que es por las enfermedades”)-.

Más tarde, para contribuir a la reconstrucción de las explicaciones, Marco lee a sus compañeros el fragmento del texto referido al complejo “trabajo- dieta- epidemia”, mencionando al historiador que elabora este concepto. Y el docente retoma la cuestión:

Docente: (...) Quiero que pensemos un poco esta idea que trae este historiador que se llama Rafael Mellafe, que dice que era a causa de este complejo entre el trabajo, dieta y epidemia. (...) ¿cómo podríamos pensar una explicación a partir de esto?

Marco: Trabajo, dieta... ¿que qué era eso?, ¿qué significaba? El trabajo, los hacían trabajar mucho, los explotaban... estaban cansados.

Oriana: Y dieta quizás porque...

Marco: Dieta, era porque no los alimentaban bien, mala alimentación que tenían, o sea, no comían. Y epidemia...

Agustín: Y epidemia por las enfermedades, supongo.

Marco: ...por todas las enfermedades que tenían, y se contagiaban fácil porque eran vulnerables.

Agustín: Y entonces **el conjunto de todo eso**, eh, les provocaba a algunos la muerte.

(...)

Marisol: Es como lo que dice Agustín, es como que no era nada más uno... **No era nada más uno solo. Era como que el conjunto de todo...** el mal trabajo, el no comer y que ya se estaban propagando las enfermedades, hicieron que muriera tanta gente (...) Es como que eso hizo que fueran más, todo eso, no sólo....

Irina: **No es que las cosas estaban separadas. En realidad era todo.** Porque dice “las enfermedades”, pero las enfermedades porque estaban en esas condiciones.

Agustín: Claro. No era tipo por un lado las enfermedades, por otro lado era que no comían bien y por otro lado era que trabajaban.

Alumna: Era todo junto.

Agustín: **Es como... el conjunto que generaba... generaba la muerte.**

Los niños comienzan aludiendo a cada uno de los términos por separado -trabajo, dieta, epidemia- pero muy pronto los entrelazan. Se evidencia así, a lo largo del diálogo, que todos los participantes están apropiándose de la idea de “complejo”: “el conjunto de todo eso les provocaba a algunos la muerte” —dice Agustín—, Marisol e Irina adhieren a esta idea, la despliegan y la enfatizan. En este caso, el esclarecimiento del entramado de factores naturales y sociales y el reconocimiento de que

éste es un enfoque que corresponde a la posición de un historiador se ponen de manifiesto simultáneamente. El avance en la comprensión del entramado de factores parece ser una condición necesaria para que sea posible diferenciar esta explicación de la que apela sólo a factores biológicos.

Una vez que la explicación multicausal de la propagación de las enfermedades está difundida en la clase, el maestro pregunta: “¿Les parece que en el texto también aparece otro tipo de explicación que no tiene en cuenta estas cosas?”. Algunos chicos responden negativamente, como Marco que afirma: “No, o sea: todos más o menos piensan cosas parecidas, como lo del trabajo, mala alimentación, y el desgaste (sic) vital...”. Otros hacen un intento de establecer la diferencia, como Amanda: “Claro, pero hay unos que dicen que las enfermedades es lo principal, pero hay otros que piensan que el trabajo y la epidemia... es también lo más importante”.

Es entonces cuando el docente incorpora un nuevo texto:

“Les quiero leer una explicación que aparece en un manual de Ciencias Sociales para 8° año, que es de la Editorial Puerto de Palos. Les quiero leer esta forma de explicar y quiero que veamos si se parece o no se parece a la forma de explicar que ustedes estaban diciendo recién. Escuchen lo que dice (lee): ‘Entre las causas del descenso poblacional se destacan las biológicas. Los europeos y los esclavos africanos trajeron enfermedades desconocidas por los americanos, como la gripe, la viruela, las paperas, la sífilis y el sarampión. La ausencia de barreras inmunológicas provocó la muerte de decenas de miles de personas en el lapso de unos pocos años (...)’. A ver: esta explicación que yo acabo de leer recién -y que ustedes... algunos dijeron ‘Ah, esto aparecía en el texto’-, ¿es la misma forma de explicar que como explicaron recién ustedes cuando leían la visión de Todorov, la visión de Mellafe...?’”

Aunque al principio los chicos no parecen ver la diferencia, pronto se hace observable:

Irina: O sea, como que no tenían barreras inmunológicas y todo eso. Pero no está diciendo que aparte era porque estaban cansados, porque... trabajaban mucho...

Marco: Ah, sí, dice... como que sólo era...

Irina: Nada más dice como que era porque no... no tenían defensas.

Maia: Nada más dice la parte de las enfermedades.

Marco: No dice... Él no piensa que... porque estaban cansados...

Irina: Que las enfermedades también se propagaron más porque, bueno, estaban cansados, y... Él explica... sería como una parte, pero no todo.

Marco: Como que otros...piensan que se enfermaban más fácil...por las condiciones en las que estaban, cansados, que no tenían ganas de vivir...que estaban mal alimentados...

El docente recapitula “pasando en limpio” las dos explicaciones y cierra la discusión señalando:

“...es distinto suponer que son solamente las cuestiones biológicas las que determinaron ese gran descenso de la población a, como plantean Todorov y Mellafé, otras condiciones que también generaron, digamos, que las enfermedades pudieran expandirse tanto. Me parece interesante ver eso también en el texto: que hay como diferentes visiones y diferentes posiciones entre la gente que investiga y escribe sobre esto... y que de hecho hasta el día de hoy todavía hay diferentes versiones, diferentes posiciones y siguen contraponiéndose y debatiendo”.

De este modo, queda subrayado el carácter polémico del tema en estudio que había sido planteado al comenzar la secuencia. En este momento seguramente los alumnos pueden comprender mucho mejor su sentido.

A modo de cierre...

Hemos presentado un análisis de la lectura en clase de un texto histórico difícil. Los alumnos llegan a comprender el complejo entramado de

factores que explican la propagación de enfermedades en América a partir de la conquista. A medida que avanzan en esta comprensión, van avanzando también en el reconocimiento de la existencia de diferentes modos de concebir las enfermedades como factor de la muerte de millones de aborígenes. Algunos alumnos comprenden desde un comienzo las dos cuestiones en juego, en tanto que otros se centran en alguna de ellas y sólo progresivamente van aproximándose a reconstruir el conjunto del tema planteado. Por momentos, pareciera que estamos ante un ida y vuelta entre niveles que se retroalimentan.

La posibilidad de “saltar” de nivel y reconocer la existencia de diferentes posturas frente a una problemática histórica parece responder también a un “complejo de factores”:

- La realización efectiva de las condiciones didácticas previamente planteadas: el desarrollo de un proceso sostenido de lectura y discusión, alternando el trabajo individual o en pequeño grupo y el trabajo compartido por toda la clase y orientado por el docente. En este caso, está particularmente claro de qué modo el sostener el trabajo en el tiempo, volviendo una y otra vez a releer el texto a partir de diferentes interrogantes, hace posible que diferentes chicos vayan aproximándose a comprender aspectos que originalmente no entendían, es una respuesta a la diversidad de la clase. Asimismo, queda evidenciado que se producen avances en la comprensión gracias a la interacción entre pares.
- La interacción con varios textos aparece como un factor importante para que los chicos accedan a las diferentes explicaciones.
- La intensa intervención del docente, quien incita a los chicos a releer el texto introduciendo cada vez nuevos matices en el interrogante desde el cual se realizará la lectura, relea ciertos fragmentos del texto (y de otros textos) cuando considera necesario centrar la discusión en aspectos específicos, cita a diferentes historiadores –lo cual favorece que los chicos “encarnen” cada explicación en un ser humano que la ha elaborado-. El maestro trabaja codo a codo con los chicos.

Tal como señalamos al comienzo, presentamos solo un primer esbozo de un análisis en proceso; por ello, no podemos todavía concluir sobre los alcances y los límites en la reconstrucción que pueden hacer los alumnos de las explicaciones históricas presentadas en los textos. Entre otras cuestiones, nos queda pendiente profundizar el análisis sobre el modo en que los alumnos conciben la existencia de diferentes posturas: algunas intervenciones parecen responder a la idea de complementariedad (una específica a la otra); otras remiten a la idea de franca oposición. No sabemos cómo continúa esta historia, pero sí podemos afirmar que nuestros resultados nos orientan hacia la idea de que el pensamiento causal en Historia no es una “habilidad general” sino que se encuentra estrechamente vinculado al conocimiento del contenido histórico específico.

Bibliografía.

- AISENBERG, B. (2005): “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 26, N° 3, septiembre 2005. Buenos Aires. Argentina. (pp. 22-31)
- AISENBERG, B; BAVARESCO, P; BENCHIMOL, K; LARRAMENDY, A., LERNER, Delia (2008): “Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase”. Ponencia presentada en el 1° Congreso Internacional de Didácticas Específicas. C.E.D.E., Escuela de Humanidades. U.N.S.A.M.
- AISENBERG, B., LERNER, D. (en prensa): “Escribir para aprender Historia”. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. N° 3. Año 29, septiembre de 2008.
- Assadourian, C. S. Beato, G. Chiaramonte, J. C; (1972): Historia Argentina, de la conquista a la independencia; Paidós, Buenos Aires.
- LERNER, D.; LEVY, H; LOBELLO, S.; LOTTTO, L; LORENTE, E., NATALI, N. (1997): Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Documento n°4 de

Actualización Curricular en el Área de Lengua. Dirección de Currículum - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

LERNER, D. (2001) Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.

----- (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico.” Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. N° 3. Año 23.

LUCHILO, Lucas (2002): La Argentina antes de la Argentina. Los caminos de la Historia. Altea. Bs. As.

MELLAFE, R. (1965): Problemas demográficos e historia colonial hispanoamericana, Nova-Americana, París. Citado en Assadourian y otros (1972): ob. Cit.

SÁNCHEZ ALBORNOZ, N. (1977): La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000, Alianza Editorial, Madrid.

SCARDAMALIA, M. y Bereiter, C. (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. INFANCIA Y APRENDIZAJE - N° 58, 43-64. Barcelona.

TODOROV, T. (2003): La Conquista de América, el problema del otro, Siglo XXI, Méjico.

TORRES, Mirta (2008): “Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”. Ponencia presentada en el 1° Congreso Internacional de Didácticas Específicas. C.E.D.E., Escuela de Humanidades. U.N.S.A.M.

Anexo:

La propagación de las enfermedades durante la conquista de América

Muchos historiadores explican que fueron diversos los factores que contribuyeron a producir la terrible disminución de la población indígena durante la conquista de América*: las muertes producidas por las guerras, las enfermedades, las duras condiciones de trabajo que los indígenas estaban obligados a soportar, las transformaciones económicas y sociales impuestas por los conquistadores y los factores psicológicos manifestados en gran cantidad de suicidios y en el descenso de la natalidad. La mayoría de los historiadores coincide en señalar que –entre todos los factores mencionados- la propagación de enfermedades fue la causa más importante de la muerte de tantos millones de personas.

La viruela, el sarampión, la gripe y el tifus fueron traídos de Europa por los españoles. Los indígenas habían desarrollado defensas contra las enfermedades difundidas en su territorio, pero la invasión introdujo toda clase de bacterias y virus nuevos para ellos, frente a los cuales carecían de barreras inmunológicas. La rápida propagación de las enfermedades provocó la muerte de gran cantidad de indígenas principalmente en las regiones de Méjico y Centroamérica donde, por otra parte, el clima cálido y, en algunos casos, los territorios pantanosos habrían favorecido la difusión de terribles epidemias. Podría pensarse, entonces, que fueron factores biológicos los que determinaron la muerte de millones de indígenas.

* La conquista de América fue un largo proceso que se desarrolló durante el siglo XVI y parte del siglo XVII, de acuerdo con la periodización realizada por el historiador SANCHEZ ALBORNOZ, en su libro La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000, publicado en el año 1977.

Sin embargo, a pesar de que existe acuerdo entre muchos especialistas sobre la relevancia de las enfermedades, no todos explican del mismo modo por qué arrasaron con un número tan elevado de vidas y produjeron una brusca disminución de la población nativa.

Tzvetan Todorov, un conocido lingüista e historiador, se opone a considerar que las epidemias se produjeran *sólo* a causa de factores biológicos y, en cambio, pone en relación a las enfermedades con otro tipo de factores. Dice Todorov (2003):

... Tampoco se puede considerar esas epidemias como un fenómeno puramente natural. El mestizo Juan Bautista Pomar, en su Relación de Texcoco, terminada hacia 1582, reflexiona sobre las causas de la despoblación (...); ciertamente fueron las enfermedades, pero los indios eran especialmente vulnerables a las enfermedades porque estaban agotados por el trabajo y ya no tenían amor por la vida: la culpa es de “la congoja y fatiga de su espíritu, que nace de verse quitar la libertad que Dios les dio, (...) porque realmente los tratan (los españoles) muy peor que si fueran esclavos”.

También otros autores explican que la propagación de las enfermedades estuvo fuertemente relacionada con las condiciones sociales, económicas y laborales impuestas por los conquistadores. Los invasores despojaron a los indios de alimentos, destruyeron sus sembradíos y los capturaron para realizar duros trabajos; los más jóvenes fueron trasladados a regiones lejanas del lugar en que vivían. Los traslados determinaron la desunión de las familias: por un lado, empezó a disminuir el número de nacimientos y, por otro, los aborígenes sufrieron por estos cambios graves consecuencias psicológicas que se manifestaron en alcoholismo, suicidios y “desgano vital”.

Por lo tanto, según estos historiadores, las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del *entusiasmo vital* habían dejado a la población aborígen en un estado general muy deteriorado. Esto es lo que el historiador Rafael Mellafe (1965) denomina *complejo trabajo-dieta-epidemia* que demuestra una terrible efectividad:

la catástrofe demográfica producida en América por la llegada de los europeos es la mayor ocurrida jamás.

En síntesis, si bien muchos estudiosos de la conquista coinciden en que las enfermedades jugaron un papel central en la denominada catástrofe demográfica, coexisten entre ellos diferentes modos de explicar por qué y de qué manera las nuevas enfermedades provocaron el derrumbe de la población aborígen.

Texto elaborado en el año 2005 por *Alina Larramendy y Mirta Torres*, en base a la siguiente bibliografía:

Assadourian, C. S. Beato, G. Chiaramonte, J. C.; (1972): *Historia Argentina, de la conquista a la independencia*; Paidós, Buenos Aires.

Mellafe, R. (1965): *Problemas demográficos e historia colonial hispanoamericana*, Nova-Americana, París.

Sánchez Albornoz, N. (1977): *La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000*, Alianza Editorial, Madrid

Todorov, T. (2003): *La Conquista de América, el problema del otro*, Siglo XXI, Méjico. (Primera edición en francés en 1982).

La Formación de los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura¹

Gisela Andrade, Marisa Massone, Sonia Núñez²

Resumen.

Este artículo parte de considerar que los profesores de Historia son también profesores de lectura y escritura. Desde esta premisa, se propone por un lado, analizar la presencia de la enseñanza de la lectura y escritura en el recorrido académico ofrecido por la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Por otro, compartir tanto la experiencia de formación de profesores de lectura y escritura en el marco de la formación inicial de profesores de Historia como las especificidades de la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia y el rol que cumple el profesor para enseñar a leer y/o a escribir textos históricos. Responder a este reto implica considerar la lectura y la escritura de diversos lenguajes; la lectura como una actividad cultural y compleja y las potencialidades de la escritura como herramienta para la transformación del conocimiento.

Abstract.

This article understands that, as starting point, History professors are also reading and writing professors. From that

¹ Estas reflexiones se basan en la propuesta de trabajo de una de las cátedras de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

² Docentes Investigadoras de la Cátedra de Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia – FFyL – UBA.

premise, it's proposed - on the one hand - to analyze the presence of teaching reading and writing through the academic journey offered by the career of History, at the Faculty of Philosophy and Letters UBA. On the other hand, to share not only the formation experience of these professors within the framework of the initial formation of History teachers, but also share the specificities of the reading and writing when teaching History, as well as the role of the professor to teach how to read and/or to write historic texts. Answering this challenge implies to consider the reading and writing of different languages; the reading as a complex and cultural activity.

“El tiempo de la escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el “leer y escribir” siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben “no saben leer y escribir”, y no pocas universidades “tienen talleres de lectura y redacción”. Total, que una escolaridad que va desde los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y posdoctorado) tampoco forma lectores en sentido pleno”.

FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Serie Breves, Fondo de Cultura Económica, pp. 16.

Los profesores de historia son también profesores de lectura y escritura.

¿Por qué sostenemos que la enseñanza de la lectura y escritura debe ser una competencia también de los profesores de historia? Porque el lenguaje vehiculiza toda posibilidad de construir conocimiento. En consecuencia, esto requiere estudiar las prácticas de oralidad, lectura y escritura en la enseñanza de la historia.

Creemos que leer y escribir están directamente relacionados con la posibilidad de ejercer una ciudadanía activa, una **“ciudadanía de la palabra”**. Una forma de leer que cambie las concepciones tradicionales de desciframiento de códigos, de leer para retener o para repetir, a una

forma de leer que enseñe a los alumnos a seleccionar información, discernir, cuestionar, criticar. Una forma de leer que haga sospechar del texto, interrogarlo. Y también una forma de escribir que supere la reproducción, que sea una herramienta para desarrollar el lenguaje y el pensamiento.

Este planteo, además, tiene particular trascendencia en el contexto actual en el cual leer y escribir es mucho más difícil que hace unas décadas, en el que la cultura escrita no sólo es más compleja sino que interviene de un modo central en la vida social, administrativa y profesional (Hebrard, 2002 / Ferreiro, 2001). A su vez, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación ha profundizado esta intervención, otorgando un lugar central a la lectura y la escritura y modificando al mismo tiempo las formas de leer, escribir y buscar información³. Entonces, quienes tengan dificultades en el manejo de la cultura escrita parecieran estar privados de su capacidad de pensar, reflexionar o de expresarse (Chartier, A.: 2004).

Hoy, además, las imágenes son el modo de representación más extendido (Dussel, Gutiérrez, 2006), en consecuencia, no pueden estar fuera de la formación docente. Deben ganar protagonismo como modo de transmisión en las escuelas, poniéndolas en relación con otros relatos o interpretaciones de la realidad y superando su utilización como mera ilustración o adición de información.

En fin, creemos que los textos escritos, las fotografías, los testimonios orales, el cine, el guión de un museo, la literatura, la Internet deben convertirse en objeto de enseñanza.

³ Resulta importante no confundir la fácil accesibilidad a las nuevas tecnologías con alfabetización virtual que requiere, como condición excluyente, una alfabetización en la lectura y en la escritura (Sarlo, 2000), una reconfiguración del concepto de alfabetización. Exige un lector crítico de la interrelación entre imágenes, sonidos, textos y videos. Sin esta ventaja, convertirse en hiperlector puede resultar una desventaja.

Pensar la formación de profesores de lectura y escritura nos demanda conocer la historia de estas prácticas en la escuela. Durante mucho tiempo, la enseñanza de la lectura y la escritura tuvo que ver con la adquisición de una técnica, centrada en el trazado de las letras y la lectura en voz alta. La enseñanza de esta decodificación era particularmente importante durante los primeros años de la escolaridad. La comprensión y la escritura como habilidad comunicativa, provenían sólo después de haber dominado la técnica, “mágicamente”. Y quienes no lograban dar ese salto pasaban a engrosar las filas de los fracasados del sistema escolar. Sobre esto Emilia Ferreiro sostiene que “*es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza, sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno*” (Ferreiro, E., 2001: p.14). Dicho de otra manera, la comprensión no era un problema de la enseñanza: ni del área de lengua y mucho menos lo era del resto de las disciplinas.

Quienes se ocuparon de este tema, comenzaron a preguntarse entonces, ¿es posible una lectura sin comprensión? La respuesta es no. Leer es comprender. Sin comprensión solo hay desciframiento del código. Leer y escribir suponen más que la simple decodificación y codificación de lo escrito. Son formas de construir, interpretar y comunicar significados. En este sentido, el psicolingüista Kenneth Goodman, (1982) sostiene que

“la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (...) Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (Kenneth Goodman, 1982: 35).

Al enfrentar a nuestros alumnos a una variedad de lecturas de diferentes tipos de textos, los estamos enfrentando también ante la dificultad de la comprensión. Pero ¿qué es la comprensión? “*Es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema —por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva*” (Perkins y Blythe (1994: 3).

Desde la historia cultural Jean Hebrard afirma que la lectura es un acto complejo y que *“la comprensión no es una actividad automática, sino una actividad de nivel muy alto y esencialmente cultural”* (Hebrard, J., 2000 b) La capacidad de comprensión se logra mediante el ingreso a un campo cultural que nos permite desarrollar una competencia cultural inherente a ese campo. Es así como el proceso se invierte: los alumnos no van a cultivarse leyendo como solemos pensar, en realidad sucede lo contrario: **los estudiantes pueden leer comprensivamente cuando ya son “cultos”**, es decir, cuando ya han sido cultivados (trabajados) por algunos saberes vinculados de algún modo con ese campo específico. Por lo tanto, es tarea de los profesores transmitir a sus alumnos esa cultura, ese conocimiento para poder leer textos de un campo determinado. En la enseñanza de la historia, como en el resto de las disciplinas, niños y jóvenes están entrando en el estudio de un nuevo campo de conocimiento, en el que deben aprender el código específico de la disciplina y las técnicas de apropiación de la misma y allí radica la verdadera dificultad para ellos.

Reflexionar sobre la lectura nos demanda pensar la escritura, como un binomio, no podemos pensarlas de modo separado, al decir de Freire pensamos en el *“leer y escribir como momentos inseparables de un mismo proceso: el de la comprensión y el del dominio de la lengua y el lenguaje”* (Freire, P. 1991:139). Del mismo modo que ocurrió en los inicios de la enseñanza de la lectura, el aprendizaje de la escritura se sostenía como una técnica de transcripción: a cada sonido le corresponde una grafía. Luego, el método global partía de unidades mayores –sílabas- para la formación de palabras y frases. En ambos enfoques, el carácter fonográfico de las relaciones entre lo oral y lo escrito postulaban que saber una lengua oral era el único requisito imprescindible para escribirla.

En cambio, para las corrientes psicolingüísticas, la escritura pone en juego un conjunto de procesos mentales complejos que incluyen la definición de la situación retórica (sobre qué, para qué, para quién se escribe), la memoria a largo plazo del escritor (las ideas que tiene sobre el tema, dadas en particular por la lectura, el conocimiento sobre los tipos

de textos y los géneros discursivos⁴) y el proceso de escritura propiamente dicho (que incluye la planificación, la puesta en texto y la revisión) (Flower, L. y Hayes, J., 1981).

En el mismo sentido Hebrard (2000) sostiene que la escritura es un medio para reestructurar el conocimiento, es decir, favorece el desarrollo de los modos de conocimiento y propicia operaciones cognitivas que derivan en la transformación de los conocimientos que el alumno/escritor trae y en la generación de nuevos saberes.

Continuando con nuestra reflexión acerca de la escritura, diremos que la consideramos como un camino para producir el pensamiento, un proceso complejo que permite reconocer el estado de nuestras ideas (Hebrard, 2000 b/ Fernández Bravo y Torre, 2004 /Carlino, 2005). Es decir, escribir no es simplemente copiar ni reproducir palabras o frases aisladas ni un don natural con el cual contamos o no al nacer, ni una inspiración particular ante la hoja en blanco -argumentos que muchas prácticas escolares han contribuido a alimentar-, es un saber a enseñar. Por eso creemos que resulta necesario enseñar a escribir en las clases de historia pero también en todas las disciplinas, como un modo de aprender los saberes que cada una de ellas transmite.

Leer y escribir en las clases de historia.

¿Qué se lee en las clases de historia? Se lee en particular manuales escolares (textos complejos que reúnen una diversidad de objetos de lecturas: fuentes secundarias y primarias de distinto tipo que ponen en juego

⁴ Los géneros discursivos son construcciones sociales ¿Qué quiere decir esto? Que nacen a partir de una determinada necesidad de las sociedades o en un momento preciso de la historia y están determinados por esas relaciones sociales, son potencialmente infinitos. Más allá de que casi nunca aparecen en estado puro en los textos podemos afirmar que existen cinco tipos de texto: narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo y procedural (Bajtín, 1997).

distintos lenguajes) o selección de fuentes escritas. También es posible leer una gran diversidad de textos: films, muestras museográficas, fotografías, artículos de divulgación, páginas web, entradas a enciclopedias y diccionarios, atlas, textos periodísticos, literarios, entre otros.

El historiador Jean Hébrard sostiene que **la preparación para la lectura** hará que los alumnos se sientan menos extranjeros ante los textos, preparar el encuentro con los textos evitará el desencuentro con los mismos. ¿Cómo hacerlo? Este autor sostiene "*lo esencial para preparar al lector es no dejarlo embarcarse solo en los libros de textos o manuales sin una preparación previa oral muy buena, un diálogo*" (Hebrard, 2000 b). ¿Qué puede comprender este diálogo? la explicitación de los propósitos de lectura a los alumnos⁵ (equivale a responder a preguntas como "¿qué tengo que leer?" o "¿por qué/ para qué tengo que leerlo?"); conectar lo que los alumnos ya saben sobre el tema con lo nuevo que presenta el texto; predecir la información del texto a través de la lectura del paratexto.

¿De qué otras maneras el profesor puede intervenir para facilitar la comprensión de los textos de historia que se leen en las clases? El papel facilitador del docente puede vislumbrarse en algunas tareas tales como: promover situaciones de interpretación colectiva de los textos; explicar/interpretar los términos específicos de las ciencias sociales; guiar en la distinción de ideas principales y secundarias según el propósito lector; reponer la información implícita del texto; transparentar las referencias a la actualidad; orientar en el reconocimiento de distintos tipos de fuentes; entrenar en la identificación de las distintas interpretaciones de los hechos y procesos históricos; diferenciar definiciones, descripciones, explicaciones, justificaciones, argumentaciones; promover las preguntas de los alumnos acerca del texto; evitar que la explicación del texto, por

⁵ En relación a esta cuestión retomamos a Solé "*El tema que los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee.*" (Solé, I, 1992 pp. 35).

parte del docente, reemplace el análisis del mismo por parte del los alumnos; mostrar cómo lee el maestro, cómo lee un lector experto; reflexionar acerca del tipo de consignas que se proponen.

¿Qué se escribe en las clases de historia? Como en otras asignaturas, se toman notas, se arman cuadros, esquemas o redes y se escriben resúmenes, monografías, respuestas a cuestionarios, entre otros. Mas allá de estas producciones, consideramos que pensar la **escritura implica reconocerla como un proceso complejo que necesita y se retroalimenta de la lectura**, al mismo tiempo que adquiere modos específicos de producción textual, con sus rasgos particulares y su léxico técnico. En particular en las clases de historia de la escuela media, creemos que sería importante que los niños y jóvenes pudieran escribir narraciones, descripciones, explicaciones y argumentaciones u otros textos que combinen variantes de éstas como la narración explicativa. Este tipo de relatos se diferencia de los ficcionales porque narran hechos que tienen rigor de verdad y además, exigen del alumno/escritor el manejo de un léxico específico vinculado con la época de referencia y una distribución de la información en la cual las relaciones de causalidad están debidamente explicitadas.

Entonces, resultará importante que los futuros profesores puedan enseñar a escribir textos explicativos y argumentativos. Escritos que apunten a la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos, que contextualicen esos hechos y procesos atendiendo a diferentes dimensiones de la realidad social (política, económica, cultural y social) y las relaciones entre éstas, que expliquen las diferencias, intereses y puntos de vista de diversos actores sociales, que utilicen conceptos específicos de la disciplina, que establezcan relaciones de causalidad, que puedan dar razones para defender una perspectiva o interpretación acerca de un hecho o proceso, entre otras posibilidades.

En este sentido, la **preparación para la escritura** resultará una etapa de trabajo importante, es decir, es necesario enseñar a anticipar qué se va a decir. Trabajar la escritura involucra el conocimiento acerca de la

función de cada tipo de texto, así como los recursos y rasgos lingüísticos característicos, y su contexto de circulación, es decir los destinatarios.

En síntesis, sosteníamos que la escritura es un proceso complejo que permite reconocer el estado de las ideas. Ideas que dialogan, se transforman y se acomodan durante la lectura. Lectura que busca ser compartida mediante la escritura. Escritura que necesita volver sobre la lectura para superar el “decir” y permitir “transformar” el conocimiento⁶. Así, la escritura transforma su sentido: escribir es un medio para aprender a leer (Hebrard, 2000 b). Y de este modo la preparación para lectura encuentra su inicio en la preparación para la escritura.

Ahora bien ¿cómo se escribe? Según los expertos, el acto de escribir involucra una serie de procesos mentales que los psicolingüistas Linda Flower y John Hayes (1981) presentan como una estructura de tres elementos descritos anteriormente: la situación retórica; la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de redacción propiamente dicho que implica las operaciones mentales que se organizan en torno a tres instancias: la planificación, la puesta en texto y la revisión-.

La planificación de la escritura implica la formulación de los objetivos del texto –qué necesito escribir, qué efecto pretendo lograr en el recep-

⁶ Scardamaglia y Bereiter, retomados por Carlino, ponen el acento en las *implicancias que la escritura tiene como proceso de transformación del conocimiento* y reconocen dos tipos de escritores, los *inmaduros* que “dicen el conocimiento” y los *maduros que* “transforman el conocimiento”. Los primeros producen un texto sólo con lo que ya saben del tema y del género y se limitan a transcribir la información sin elaborarla, aunque sus escritos pueden ser coherentes. Los segundos, en cambio conocen los saberes del lector de su escrito y los propósitos del mismo. En este esfuerzo por ajustar el tema a los supuestos conocimientos del lector y a la intención de su escritura se producen desplazamientos de sentido que suelen obligarlo a volver sobre el contenido, por ejemplo buscando información adicional. En ese camino, el escritor transformará su conocimiento de partida, transformará su conocimiento, en palabras de Scardamaglia y Bereiter (Carlino, 2005).

tor-. La puesta en texto es el momento en el cual todas las ideas generadas, y los conocimientos sobre el tema, el auditorio y los tipos de texto, que los escritores tienen almacenados en la memoria se transforman en palabras escritas, se textualizan; y además este momento permite tomar conciencia de las innumerables variables que presenta la tarea. La revisión involucra las operaciones de evaluación y corrección que, contra todo lo que podría creerse, no es necesariamente la etapa final del proceso de redacción.

Estas instancias no deben suponerse como sucesivas, es decir, no acontecen prolijamente una después de la otra, sino que son a menudo simultáneas o también recursivas. Por ejemplo, es probable que ante una nueva lectura el escritor vuelva a planificar la incorporación de nuevos temas. Es decir, a pesar de que la composición de un texto se describe como si estuviera constituida por pasos sucesivos, los textos son el resultado de una sumatoria de estas acciones en una temporalidad desordenada. Los escritores toman decisiones en una especie de ida y vuelta constante entre esas distintas operaciones y, así, cualquiera de los momentos del proceso puede aparecer en cada una de las instancias del trabajo. La evaluación que lleva a la revisión, por ejemplo, puede aparecer ni bien el escritor se enfrenta al desafío de tener que escribir un texto; si comenzara imaginando fórmulas y desechándolas, ya habría empezado a producir mecanismos de revisión y planificación.

Pensando en clave de la enseñanza de la historia, creemos que **la posibilidad de que los alumnos puedan pasar de “decir” a “transformar” el conocimiento va a depender del tipo de escrituras que se les propongan y de las intervenciones docentes que se vayan desarrollando durante su producción.** Esto implicaría reflexionar acerca del tipo de consignas de escritura en las clases de historia.

La lectura y la escritura en la formación de profesores de historia.

Pensar la formación de profesores de historia de la UBA, también como profesores de lectura y escritura implica reflexionar sobre la experiencia de lectores y escritores de los estudiantes de la carrera de historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Para ello decidimos analizar la propuesta general de la carrera y, específicamente, la estructura de la formación docente.

Lejos de proponernos criticar la tarea de colegas o señalar errores y aciertos de otras materias, intentamos reflexionar sobre la propuesta de la carrera en su conjunto para instalar algunas preguntas que nos permitieran volver la mirada sobre la formación de nuestros graduados como profesores. Para ello nos remitimos a la información brindada por los programas de las treinta y tres materias ofrecidas durante el ciclo lectivo 2006. Consideramos a estos programas herramientas de comunicación en las que se plasman los objetivos, expectativas y contenidos que cada una de las cátedras busca llevar adelante durante el dictado de la materia, enmarcándose cada una de ellas en el recorrido de la formación profesional de los alumnos. Sabemos que la propuesta de un programa no lo dice todo, existe una distancia importante entre lo que se propone y lo que acontece en el aula. A pesar de ello, estos programas brindan una valiosa información sobre cómo se piensa la formación de los alumnos como futuros profesores de historia y también como profesores de lectura y escritura.

En general son muy pocos los programas en los que se reconoce a la lectura y la escritura como una cuestión fundamental en la formación de docentes e investigadores. De los treinta y tres programas analizados, sólo en doce de estos se hace referencia a la lectura y, en general, aparece asociada a la crítica bibliográfica o al control de lectura de los textos propuestos por cada una de las materias.

Al mismo tiempo, si bien un importante número de cátedras se reconocen herederas de los aportes de la historia social de la escuela francesa de los Annales -que amplió el objeto de estudio y el universo de las fuentes, superando la consideración cuasi exclusiva de fuentes escritas propia de la tradición positivista-, el uso del cine, la fotografía o los museos, entre otros lenguajes, poseen un lugar marginal tanto en la formación de profesores como de investigadores. En esta dirección, son escasos los programas que ponen el acento en la necesidad de preparar para la lectura de otros y diversos lenguajes, poniendo la mirada en estos aspectos en los que están involucrados ciertos quehaceres del historiador. En la mayoría de los programas analizados se hace referencia a la necesidad de análisis y lecturas de documentos escritos.⁷

Son menos aún las materias en las que se presenta la escritura como una práctica importante, más allá de las diferentes instancias de evaluación como el parcial presencial o domiciliario. Sólo algunas materias realizan propuestas concretas para el fortalecimiento de la escritura como evaluaciones complementarias o alternativas. En el caso de Historia Contemporánea se agrega en la instancia de evaluación la posibilidad de elaboración de una reseña. También en Historia Argentina II se propone la elaboración de informes bibliográficos. En Historia Antigua II se plantea la realización de informes escritos, reseñas, papers, etc. Resulta interesante subrayar que en los casos en que se plantean alternativas de escrituras vinculadas a la actividad profesional, siempre aparecen ceñidas y limitadas al espacio de la promoción y evaluación de los alumnos y no como parte de los objetivos y/o contenidos a desarrollar a lo largo de la cursada⁸. Y aún en los pocos casos que se destaca esta necesidad,

⁷ Es el caso de Antigua I; Medieval A; Contemporánea; España B; EEUU; Rusia; Problemas de la Historia argentina. Ver FINOCCHIO, S. y ANDRADE, G. (2007)

⁸ Carlino, P. (2005, pp.109-110) en su trabajo reafirma y amplía lo aquí planteado: *“(los estudiantes) encaran la revisión como una prueba de galera [...] tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se le asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados [...] La educación superior necesita que los docentes también funcionemos*

se presenta vinculada al desarrollo profesional como investigadores y prácticamente ausente como docentes ni divulgadores.

Encontramos sólo dos programas en los que se hace referencia a la necesidad de la enseñanza de la lectura y la escritura como aspectos destacados y necesarios para la formación profesional. Se trata de Historia de España y Problemas de Historia Argentina, ambas materias optativas pertenecientes al ciclo de orientaciones de la carrera dictadas por el Departamento de Historia. En el caso de Historia de España “B” se afirma que:

“...el seguimiento pedagógico y didáctico que nos proponemos coincide con las necesidades de un alumno en trance de graduarse: la incorporación prevista de instancias de evaluación que vinculen la lectura y análisis historiológico e historiográfico con la escritura profesional académica (reseñas, comentarios bibliográficos y monografías aptos para ser publicados) apuntala el esfuerzo que lleva a una tesis de licenciatura como instancia subsiguiente...” (Rodríguez Otero, M.:2006, pp.2).

En la propuesta del Dr. Pozzi se enuncia, dentro de los objetivos específicos, que los alumnos *“...adopten la capacidad y el hábito de realizar ejercicios de escritura de acuerdo con las formas de presentación, organización, formatos de citas, propias de las normas convencionales que rigen en una pesquisa histórica...”* (Pozzi: 2006, pp.1) También se propone una estructura de clase donde apunte a *“...una lectura de los textos que favorezca la explicación y la interpretación de la historia Argentina”* (Pozzi: 2006, pp.1).

Este análisis nos acerca a la idea que en la formación académica general de los profesores de historia de la UBA, el trabajo con la lectura y la escritura de textos académicos parte del presupuesto cuasi generalizado

como lectores de sus textos [...] los estudiantes suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar materias”.

de que son competencias que los alumnos traen (Carlino, S.: 2005)⁹, en su mayoría se hace referencia a la lectura en tanto crítica bibliográfica y se incorpora la escritura en función de la evaluación.

Cómo apostamos a formar profesores de lectura y escritura.

Sabemos que aún nos falta mucho del recorrido para formar profesores de historia y también de lectura y escritura, en sentido pleno. Sin embargo, partimos de nuestra propia práctica ofreciendo diferentes instancias y propuestas de trabajo para que nuestros alumnos se piensen como enseñantes de lectura y escritura, es decir para que piensen que enseñar a leer los diversos lenguajes y orientar a que los alumnos escriban sus propios textos, debe ser también una tarea del profesor de historia. A continuación describiremos algunas de ellas.

En primer lugar, partimos de nuestro propio programa. El programa de la cátedra parte del supuesto de una historia que se reconstruye a través de diferentes lenguajes y que estos lenguajes deben convertirse en objetos de enseñanza en las clases de historia. Así, la literatura, el patrimonio, los museos, la fotografía, el cine, los testimonios orales, los diversos tipos de fuentes son considerados contenidos y lenguajes específicos, mucho más que recursos didácticos.

En segundo, intentamos en las clases enmarcar las lecturas a través de preguntas, que abren el diálogo con los autores que se propone leer: “Hubo tres lugares de la memoria cristalizados en la escuela: el “Nunca Más”, la plaza de las Madres y “La noche de los lápices” ¿Estas tres tienen que ser las únicas narrativas que entren a la escuela? La plaza de las Madres ¿fue la única lucha? ¿Qué otros actores sociales pueden incluirse? ¿Cuáles son las narraciones sobre la historia reciente que queremos

⁹ En el peor de los casos, algunos alumnos podrían haber transitado por algunos de los talleres ad hoc sobre comprensión lectora durante su trayecto por el Ciclo Básico Común, el ingreso a la Universidad de Buenos Aires.

transmitir? ¿Qué plantean Lorenz o Raggio¹⁰ al respecto? ¿Qué plantean otros autores?”. También se contextualiza a cada autor, se presentan sus preocupaciones, sus preguntas, se explica cómo fueron cambiando, dialogando con los cambios de la escuela y de la sociedad en general.

En tercer lugar, impulsamos una instancia evaluadora cuyo eje es la escritura. A partir de los parciales domiciliarios se propone a los alumnos una consigna amplia, a través de la cual se les pide que articulen ideas, propias y de los autores leídos, en la producción de un texto. En la propuesta, tratando de evitar las consignas que fomentan la reproducción de la información, intentamos establecer puntos de partida para una interacción entre alumnos/autores/cátedra, se propone a los alumnos/lectores que elaboren un escrito que incluya las reflexiones personales. De este modo, leer y escribir intercambian sus sentidos. Leer para escribir, pero también escribir para volver a leer. En este sentido, las consignas propuestas para los trabajos domiciliarios, por un lado, se pretenden como *“un dar la palabra”* mediante la invitación al diálogo con los autores leídos y discutidos durante los encuentros de las clases; y por otro, intentan poner *“en perspectiva un progreso intelectual que el alumno debe cumplir”* (Basuyau, C y Guyon, S., 1994:39) a través de algunas habilidades cognitivo-lingüísticas que se espera que reconozcan y pongan en juego la descripción, la explicación, la justificación, la argumentación, entre otras. Dichas habilidades se presentan como un fin a alcanzar (identificándolas en el trabajo de la lectura) y a la vez como un medio para que el alumno/escritor exprese sus ideas, sus reflexiones, su palabra (empleándolas en la escritura). Finalmente, a través del producto, el texto, se espera que el alumno/lector exprese su contribución a la construcción de significados, entendiendo el concepto de lectura tal como lo

¹⁰ Refiere a Lorenz, F. (2006) “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en Carretero, M, Rosa, A y González, M. F. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós y Raggio, S. (2004) “Hacer memoria y escribir la historia en el aula”, en *Clío & Asociados*, La Historia enseñada; n° 8.

definen las corrientes psicolingüísticas, como un proceso interactivo de construcción de significados entre lector y autor.

En cuarto lugar, orientamos al reconocimiento de un tipo particular de escritura: escribir para después enseñar. A partir de este objetivo, desarrollamos un taller en el cual los alumnos deben lograr articular los contenidos de las lecturas y discusiones teóricas durante las clases con las prácticas de enseñanza a través del diseño de una propuesta de trabajo o secuencia didáctica justificada y destinada a alumnos de escuela media. El desarrollo de dicha secuencia didáctica –producto del taller convertido en segundo parcial- requiere la puesta en juego de instancias de lectura y escritura, la selección y lectura de films y fotografías, la posibilidad de realizar alguna visita a un museo o el tratamiento de fuentes orales, entre otras alternativas. Además de convertirse en contenido a enseñar, la lectura y la escritura se convierten en proceso experimentado por nuestros alumnos, futuros profesores de historia, ya que los talleres contemplan la lectura y discusión entre alumnos y entre alumnos y docentes de las primeras versiones de esas secuencias didácticas. A partir de las múltiples devoluciones de compañeros/pares y docentes los alumnos tienen oportunidades de corregir sus escritos.

Finalmente, alentamos la escritura de un ensayo, al finalizar sus prácticas, destinado a otros compañeros que realicen sus prácticas en el futuro, que dé cuenta de alguna de sus preocupaciones. Y nuevamente la escritura se pone en juego fundiendo las reflexiones logradas durante el transcurso de las prácticas en diálogo con las lecturas realizadas durante la cursada.

En síntesis, a partir de nuestras diversas consignas de escritura proponemos a los alumnos escribir para los pares en el caso de los ensayos o balances de las prácticas, escribir para pensar la enseñanza y pensarse como enseñantes en el caso de los parciales y las secuencias didácticas, intentado romper con aquellas tradiciones más arraigadas en relación a

la escritura en el sistema escolar y en particular en la universidad: escribir sólo para el docente¹¹ o para sí mismos, cuando sus escritos se convierten en insumos para estudiar y con las escrituras prototípicas del oficio de enseñar, las planificaciones.

Buscamos que nuestros alumnos, futuros profesores de historia, encuentren otros vínculos entre escritura y enseñanza. ¿Por qué otros? ¿Cuáles fueron las prácticas de escritura corriente del profesorado argentino en general? ¿Qué leían/leen? ¿Qué escribían/escriben? En distintos contextos históricos, los discursos pedagógicos han configurado maneras de leer y de escribir de los docentes. Mientras en los inicios de la escuela argentina el currículum oficial puso énfasis en la enseñanza de la ortografía, la caligrafía y la composición que derivaron en la escritura de disertaciones sobre los métodos o las experiencias de enseñanza para ser leídas a los inspectores; la regulación de la actividad docente a partir de las transformaciones curriculares de la década de 1960 y 1970 instalaron la planificación didáctica como práctica de escritura predominante entre maestros y profesores, una escritura pedagógica que alcanzó una presencia casi exclusiva con rígidos formatos, términos específicos y un carácter meramente burocrático. Es así como *“la escritura pedagógica de los maestros resulta un proceso devaluado, una práctica fuertemente anquilosada y ritualizada de la vida cotidiana de las escuelas [...] donde la reflexión sobre la propia tarea se ubica en un segundo plano”* (Brito, A., 2003:11). Así, el valor de la palabra escrita del docente ha quedado devaluado, circunscribiéndola al terreno de la oralidad en el aula (Diker, 2006).

¹¹ Resulta interesante aquí el diálogo con Delia Lerner (2001) quien sostiene que *“En la escuela no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos -tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva- suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito”*(Lerner, D., 2001:29). Esto podría pensarse también en clave universitaria.

Nuestras propuestas de escritura, destinadas a futuros profesores de historia, se proponen discutir esta cosificación de las escrituras pedagógicas, convertidas en simples trámites burocráticos o ritos de iniciación al oficio de enseñar y que dejan de lado la reflexión sobre el cómo y el para qué enseñar (Finocchio, S. y Pinkasz, D., 2005). Para ello, como decíamos más arriba, proponemos la escritura de ensayos y secuencias didácticas justificadas. Si bien estas instancias de escritura se proponen revalorizar la escritura pedagógica, nos encontramos ante el debate interno que se les presenta a muchos de nuestros futuros egresados: escribir como profesores de historia o como historiadores. Ya que hasta cuando muchos de ellos escriben textos escolares lo hacen como historiadores y no como docentes. He aquí un doble trabajo: construir un espacio de escritura pensado desde la enseñanza de la historia y revalorizar el lugar de la formación docente en el recorrido de nuestra carrera.

A modo de conclusión.

A partir de lo desarrollado, queremos concluir reiterando nuestra postura, retomando algunos de los problemas y planteando algunas inquietudes.

En primer lugar, sostenemos que los profesores de historia lo son también de lectura y escritura discutiendo con el argumento ingenuo que sostiene que la enseñanza de la lectura (siempre la entendemos comprensiva) y de la escritura es una tarea propia del profesor de lengua, que en el caso de nuestros alumnos del profesorado ya cursaron allá lejos y hace tiempo.

En segundo lugar, pensamos que dada la escasa presencia de la enseñanza de la lectura y escritura en el marco de la formación inicial de profesores de historia, esta no puede considerarse una labor solitaria, como sucede de modo frecuente en nuestras escuelas; será necesario por un lado, transmitir a los alumnos/futuros profesores de historia la necesidad del trabajo en equipo con los distintos profesores que les

toque compartir la tarea de enseñar para poder acordar ciertos criterios para el trabajo con la lectura y la escritura, tanto en la escuela como en el aula. Esta primera búsqueda común podría constituirse en un primer paso para escribir, compartir, difundir experiencias de enseñanza entre docentes, en nuestro caso, entre futuros docentes que apuestan a capitalizar su profesionalismo. Y por otro, buscar nosotros mismos, docentes de futuros docentes, espacios de discusión y análisis de las distintas propuestas de enseñanza de la carrera (y por qué no de todas las carreras de las diversas facultades) con el fin de incluir la enseñanza de la lectura y escritura como competencia de todas las disciplinas.

En tercer lugar, consideramos que comprender el papel protagónico del lector en la comprensión lectora y la escritura como un proceso complejo y de largo aliento implicará otras intervenciones didácticas al momento de enseñar a leer y escribir en historia a los futuros profesores, algunas de las cuales experimentaron en su condición de alumnos en su formación inicial como profesores. Para lograrlo, serán precisos otros saberes, como conocer las características de los textos objetos de lectura propios de la disciplina y sus diferentes niveles de complejidad, las formas de construcción de los conceptos específicos, las producciones escritas que pueden proporcionar una oportunidad de reestructuración del conocimiento.

Si como sostuvimos, enseñar a leer y a escribir en las clases de historia implica un trabajo sistemático y planificado, consideramos necesario que esto tenga un espacio privilegiado en la formación docente. Por ello nosotros mismos, -docentes de futuros docentes-, estamos avanzando en la búsqueda de espacios de discusión y análisis de las distintas propuestas de enseñanza de la carrera Historia de nuestra Facultad con el fin de incluir la enseñanza de la lectura y escritura como competencia de todas las materias. Entendemos que brindar herramientas a nuestros alumnos para enseñar a leer y escribir es nuestra tarea como profesores de Didáctica Especial, pero no exclusivamente. Se trata de una responsabilidad de todos aquellos que formamos profesores de historia, y también investigadores.

Podríamos seguir enunciado cuestiones que los futuros profesores nos plantean. Pero dejamos aquí. Sólo quisimos compartir algunas inquietudes con la comunidad de historiadores porque nos sentimos parte de ella, porque entendemos existe una deuda con todos aquellos que cursan nuestra carrera, y porque creemos que es una deuda a saldar, sobre todo si revisamos la inserción laboral y académica de nuestros alumnos al egresar¹².

Bibliografía.

- AISENBERG, Beatriz (2003) Aprender Historia en la lectura, Ponencia, III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa Cipolletti.
- AISENBERG, Beatriz (2005) La lectura en la enseñanza de la Historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos en Lectura y Vida Nro. 2, Buenos Aires.
- ARNOUX, E. y otros (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- BAJTÍN, M. (1997) La problemática de los géneros discursivos en Estética de la creación verbal, Madrid, Siglo XXI.
- BASUYAU, C y GUYON, S., (1994) Consignes de travail en Historie-geographie: contraintes et libertés En *Revue de pedagogie 106*. Paris.
- BRITO, A. (2003) Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros *Propuesta Educativa Nro. 26*, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.

¹² Según datos del Dpto de Historia de la FF y L UBA, en el año 2006 juraron 68 profesores y 13 licenciados en Historia.

- CASANY, D. (1993) *Reparar la escritura, didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó.
- CHARTIER, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, FCE.
- DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. (comps) (2006) *Educación la mirada*. Buenos Aires, Manantial.
- DIKER, G. (2006): Los laberintos de la palabra escrita del maestro en Terigi, F. (comp) Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires, Siglo XX.
- FERNÁNDEZ BRAVO, A. y TORRE, C. (2003) *Introducción a la escritura universitaria*. Buenos Aires, Gránica.
- FERREIRO, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Serie Breves, Fondo de Cultura Económica.
- FINOCCHIO, S. (2007) Entradas educativas a los lugares de la memoria, en Levin, F. y Franco, M. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- FINOCCHIO, S. y PINKASZ, D. (2005) Pedagogía política e intervención crítica. *Especialización Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO.
- FINOCCHIO, S. y ANDRADE, G. (2007) *Algunas reflexiones sobre la formación de profesores de historia en la actualidad*, Ponencia, XI° Jornadas Interescuelas/ Departamentos De Historia, Tucumán.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981) A cognitive process theory of writing” en *College composition and communication*, n° 32.
- FREIRE, P. (1991) *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores, 8va edición.
- GOODMAN, K. (1982): El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En FERREIRO, E. Y GÓMEZ PALACIO, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México.

- HEBRARD, Jean (2000 a) *El aprendizaje se la lectura en la escuela, discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia ofrecida en la Biblioteca Nacional, Mimeo Buenos Aires..
- HEBRARD, J. (2000 b) *Lectores autónomos, ciudadanos activos*. Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación Mimeo, Buenos Aires..
- HEBRARD, J. (2006) La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*, Buenos Aires, FLACSO –Argentina.
- LARROSA, J. (1995) *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires, FCE.
- MASSONE, M. y NUÑEZ, S. (2007) Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. Ponencia XI° *Jornadas Interescuelas/ Departamentos De Historia*. Tucumán.
- PERKINS, D. Y BLYTHE, T. (1994) “Putting Understanding up-front”. *Educational Leadership* 51 (5). 4-7, Cambridge.
- PETTIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- POZZI, P. (2006) Programa de *PROBLEMAS DE HISTORIA ARGENTINA*, Depto de Historia., F.F.y L., Buenos Aires UBA.
- RODRÍGUEZ ÓTERO, M.(2006) Programa de *HISTORIA de ESPAÑA*, Depto de Historia F. F y L ,Buenos Aires UBA .
- SONTAG, S. (2003) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Alfaguara.
- TUTIAUX – GUILLON, N. (1998) *Du cote des élèves : apprendre, expliquer, rédiger...* Institut National de Recherche pédagogique. Département Didactiques des disciplines. s/d

Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba¹

Nancy Aquino , Susana Ferreyra

Resumen.

Presentamos aquí el análisis de Programas de Historia de escuelas de Enseñanza Media (CBU- Ciclo Básico Unificado - y Ciclo de Especialización) de la ciudad de Córdoba. El programa, en tanto texto, muestra decisiones de los docentes que lo sitúan como agente curricular. Lo entendemos como propuesta de enseñanza que va al aula y, en si misma, un proceso de selección de contenidos relevantes para ser trasmitidos socialmente que, por tanto, participa de la invención de una tradición. Proceso en el cual están presentes, por una parte, lo establecido por los organismos competentes a nivel ministerial -historia regulada- desde el campo recontextualizador oficial y desde el campo recontextualizador pedagógico (Bernstein, 1998). Y, por otra parte, las trayectorias de formación de los docentes, las condiciones institucionales y las interrelaciones que se espera sucedan en el aula.

Abstract

This article discusses History's programs of high schools institutions (CBU and cycle of Specialization) in the city of

¹ Ponencia presentada en las X JORNADAS NACIONALES Y I INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 17, 18 y 19 de septiembre de 2008, (APEHUN-UNRC), Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba. Susana Ferreyra, Profesora Adjunta "Práctica docente y residencia (Sem.Taller)", suferreyra@arnet.com.ar. Nancy Aquino, Profesora Asistente, "Práctica docente y residencia (Sem.Taller)", aquinsonan@fibertel.com.ar, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Cordoba, Argentina. Program, as a text, show teachers' decisions and so it may be understood as a curricular agent. We consider it as an educational proposal that goes into the classroom and, in itself, becomes the result of a process of contents' selection to be socially transmitted that, therefore, participates in the invention of a tradition. Process in which are present, on one hand, what has been established by the competent organisms at ministerial level -the history regulated from the official recontextualization field and the pedagogical recontextualization field (Bernstein, 1998). And, on the other hand, the teacher's trajectories of formation, institutional conditions and the interactions expected in every days classrooms.

1.- Introducción.

En este artículo presentamos un avance de investigación que es continuidad de un proyecto anterior en el cual reflexionábamos sobre la historia en las escuelas de Córdoba a partir de las categorías de Cuesta Fernández² y, por otra parte, iniciación de un nuevo subproyecto que se propone ahondar en las continuidades y rupturas que, en el código disciplinar³, de la historia se marcan a partir de la década del 90 hasta el presente. Nos proponemos dar cuenta de algunos indicios que aparecen en las producciones curriculares.

Abordamos una lectura sobre *textos visibles* de la *historia regulada* focalizando en el análisis de los Documentos producidos por la administración nacional y jurisdiccional de la provincia de Córdoba, desde lo que se dio en llamar la “transformación educativa” -o Reforma-, hasta el presente, y

² CUESTA FERNÁNDEZ F.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Edic.Pomares-Corredor. Barcelona

³ Código disciplinar es definido como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) (...) una especie de tradición social que (...) comporta una invención y una reelaboración del pasado. Pág.86.

en Programas que se ofrecen en aulas de nuestra ciudad en los últimos años. Entendemos que en ellos encontraremos indicios que podrían dar cuenta de la consolidación/ disrupción de ese código establecido o del *modo de educación*⁴ en el cual se inscribe. (Cuesta Fernández, 1997)

El recorte temporal está de algún modo impuesto por las políticas educativas dado que el proceso de definición de la *historia regulada*⁵ se enmarca en el ámbito de las políticas públicas. Estas políticas sobre educación adoptadas en nuestro país desde la década de los noventa, fueron formuladas a los efectos de producir transformaciones profundas en el sentido que debería adquirir la enseñanza. El contexto sociopolítico en el que se configuran, está signado por las propuestas del Neoliberalismo, que discuten el papel del estado. ¿En qué medida esto pone en tensión uno de los postulados -el “centralismo”⁶- que Cuesta Fernández presenta como nota distintiva del modo tradicional elitista?

Tal como plantea Nosiglia,

“se observa la existencia de una correlación entre las medidas tomadas a nivel nacional como consecuencia de la Reforma del Estado y las políticas aplicadas en el campo de la educación. (...) esta reforma global del estado y de la educación en particular tiene características fundacionales, por su integralidad y su extensión”. (2000:165).

⁴ *Modo de educación* es una categoría heurística que propone Cuesta Fernández quien llama así a las grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo que se corresponderían con etapas del desarrollo capitalista y obedecerían a una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento, vinculada a la etapa que se analiza. Incluye relaciones en distintos niveles, tipos de ejercicio del poder y legitimidad, formas de reproducción sociocultural, modos de reproducción socioeconómica.

⁵ *Historia regulada* es aquella que la Administración establece en sus propuestas documentadas o “lo que la Administración decretó como conocimiento histórico valioso”.

⁶ *Centralismo* es una de las notas distintivas (elitismo, nacionalismo y centralismo) del *modo tradicional elitista* que se correspondería con el período de gestación de los estados nacionales e incorporación al currículum de la Historia como disciplina escolar.

El estado, que asume un rol mediador de los intereses de distintos agentes, delega en las jurisdicciones la toma de decisiones, la gestión y la capacidad de regularse.

II. Los discursos -y los efectos- en las normas.

Aunque desde lo discursivo y normativizado se sostenía una política de descentralización, la implementación efectiva de las reformas educativas implicó una *recentralización*. Ésta se fundó en un doble juego. Por una parte se transfirieron las escuelas y por tanto los servicios educativos a las provincias pero se las condicionó presupuestariamente mediante el Pacto Fiscal, se ofreció autonomía para adoptar decisiones curriculares pero se impuso por ley una estructura y unos de Contenidos Básicos Comunes. Estos mecanismos innovadores para la política educativa argentina, basados en la *concertación*, suponían otorgar legitimidad a las medidas impuestas y mostrarlas como participativas.

A pesar de que la Nación en 2006 ha derogado esta normativa establecida en la década del 90 y ha dictado la Ley de Educación Nacional N° 26206, el hecho es que aún no se ha implementado⁷, al menos en la Jurisdicción Córdoba, por lo tanto los marcos regulatorios establecidos continúan siendo los emanados de la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE) a partir de la cual se creó el Consejo Federal de Cultura y Educación⁸.

Este Consejo fue, a partir de ese momento, el encargado de generar *acuerdos marcos* entre las jurisdicciones, en el espacio de la *concertación*, a

⁷ La LEN define el sistema educativo argentino como estructurado en cuatro niveles: educación Inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior y ocho modalidades. Toda referencia a EGB ahora debe ser referido a la nueva estructura.

⁸ CFCE integrado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (denominación que adquiere la institución del PEN en la década del 90) y autoridades educativas de las provincias –a nivel de ministerio- y de la Municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

fin de llevar adelante el proceso educativo que se pretendía. A partir de su creación y puesta en funcionamiento se fueron formulando “Acuerdos” que dan lugar a Resoluciones.- Una de las más importantes para nuestro análisis, porque establece **contenidos**, es la N° 39/94 cuyo articulado reza:

“Art. 1º: Aprobar en general los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y Educación General Básica...”

“Art.2º: Los Contenidos Básicos Comunes (...) serán la base para la adecuación y/o elaboración del Diseño curricular”.

“Art. 3º: Periódicamente estos CBC serán evaluados a efectos de introducir en ellos las modificaciones pertinentes...”

En Acuerdos previos a esta Resolución se expresaban algunas consideraciones de singular interés para nuestro trabajo, puesto que designan en términos de **selección** a los contenidos curriculares. En tal sentido se los definía como *“el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país”* (LFE) y se establecía que el denominado proceso de Transformación Curricular se configurara en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional, el último de los cuales enmarcaría los proyectos de aula desarrollados por cada docente.

Aclaraba además, que dichos contenidos propuestos fueron resultado de un complejo *“proceso de consultas y recepción de aportes de los diversos sectores de la ciudadanía y la comunidad académica”*.- Este proceso se secuenció en dos etapas, la primera llamada de *divergencia necesaria* en el cual se recogían opiniones de los currículos provinciales, de otros países, de consultores seleccionados por el CFCE y de cinco consultas *a la opinión pública* (encuestas por muestreo, entrevistas a ONGs). La segunda etapa se denominó de *convergencia imprescindible* en la cual se extrajeron *“los comunes denominadores de aportes tan dispares”* para estructurarlos, exponerlos y discutirlos con especialistas, con docentes frente al aula y con los equipos técnicos provinciales. De este proceso resultaron Borradores que se enviaron a las autoridades provinciales para ser consultados, pretendiendo *“un proceso abierto de carácter federal”*. A ese proceso se llamó *“concertación”*.

III. Los discursos -y la historia- en el diseño.

Los contenidos así resultantes se presentaron como:

-CBC para la EGB: organizados en capítulos que aluden a su pertenencia a campos disciplinares: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética Ciudadana. *“Dentro de cada capítulo los CBC se presentan agrupados en bloques, los que proponen una organización de contenidos teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas. Cada bloque posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizan esos contenidos. (...) conceptos... (...) procedimientos, actitudes y valores asociados con ese conocimiento”*.⁹ Se incluyen: una *síntesis explicativa* de los contenidos y su gradualidad, *expectativas de logros* en términos de las competencias que se espera los alumnos logren y *vinculaciones* del bloque con otros capítulos.

Para la EGB3, espacio que hemos seleccionado en esta investigación, en el Capítulo Ciencias Sociales, aparecen como Bloques:

- Las sociedades y los espacios geográficos;
- Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural;
- Las actividades humanas y la organización social.

El Bloque que parece aludir estrictamente a contenidos del campo disciplinar de la Historia es el segundo. Sin embargo, el tercer bloque, aborda contenidos en los cuales no puede dejarse de tomar en cuenta la historicidad de lo social, por ejemplo en conceptos tales como – actividad económica y agentes económicos, el estado, conflictividad social, la nación, el nacionalismo y los movimientos nacionales, el trabajo a través del tiempo, diferentes sistemas políticos, entre otros.

⁹ **-Propuesta Curricular**, de Historia en el área de Ciencias Sociales para 1º, 2º y 3º año del **C.B.U. III Versión**. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, Subsecretaría de Educación. **Diciembre de 1997**.Pág.19

-CBC para el Nivel Polimodal¹⁰: Los contenidos se integran en Capítulos y en Bloques con la misma lógica de los contenidos EGB; los de Ciencias Sociales propuestos están organizados en: Formación General de Fundamento (F.G.F.) -definida como *“un tronco común articulador para fortalecer la educación general que profundice la escolaridad básica y sirva de fundamento a los estudios superiores o al trabajo”* dando continuidad a las áreas definidas para la EGB y proponiendo mayores niveles de complejidad, profundización y especificidad, integra todas las modalidades - y Formación Orientada. En la F.G.F. se expresan Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal y en la Formación Orientada se diferencian Contenidos Básicos Orientados (C.B.O.) y Contenidos Diferenciados (C.D.).

En los CBC (F.G.F.): los contenidos están divididos en cinco bloques:

- Las sociedades y el espacio geográfico mundial. Globalización y regionalización;
- Los procesos históricos contemporáneos;
- La Argentina Contemporánea;
- Contenidos Procedimentales para el conocimiento de la realidad social;
- Contenidos actitudinales.

Se pretendía que los bloques se vinculen entre sí a partir de temas que permitan o posibiliten la integración de diferentes enfoques, y que lo procedimental y actitudinal atravesase todo el contenido.

¹⁰ Nivel Polimodal: correspondía al 10º, 11º y 12º año de escolaridad, no obligatoria. Se proponía con cinco Modalidades que pretendían atender las demandas sociales de especialización de los estudios secundarios así como también una preparación para la vida laboral. Ellas son: - Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Producción de Bienes y Servicios, Humanidades y Ciencias Sociales, Comunicación, Arte y Diseño

Desde el punto de vista analítico, en la propuesta se observan los cruces entre, por una parte dos escalas, la mundial y la nacional, y por otra aportes multidisciplinares, claramente desde la Historia, la Geografía, la Economía, la Política, la Antropología y la Sociología, o, quizás ese interjuego difuso entre fronteras disciplinares que inscriben a los procesos históricos en el marco analítico de las Ciencias Sociales.

Siempre tomando en cuenta esto ya advertido, al abrir interpretativamente el Bloque denominado “La Argentina contemporánea” constatamos que los contenidos conceptuales seleccionados, aún cuando aparezcan como “disciplinares” –por ejemplo los conceptos: organización política del territorio, proceso de urbanización- implican un entrecruzamiento de dimensiones temporales y socio-económicas-políticas-culturales que no pueden desconocerse.

Los CBO para la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales se organizan también en la lógica de capítulos y bloques,

- Capítulo I: Perspectiva de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

- Bloque 1: Problemas de filosofía
- Bloque 2: Lengua y literatura
- Bloque 3: Sociedad, Política y Economía
- Bloque 4: Sociedad, Cultura y Comunicación.

Consideramos que, respetando la idea de interjuego que ya advertíamos en párrafos anteriores, los conceptos referidos a contenidos históricos parecen estar más claramente definidos en el Bloque 3, visualizándose con mayor intensidad en las Expectativas de Logros; en la medida que, para este bloque, se centran en profundizar la explicación de los procesos de interacción entre las múltiples dimensiones de lo social, lo político y lo económico, comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempo histórico.

A nivel de la jurisdicción Córdoba, respetando los Acuerdos que hemos señalado, se produjo una adaptación¹¹ que sostenía para su Ciclo Básico Unificado (CBU) que debería completar los aprendizajes básicos del Nivel Primario (como sigue denominando a esta etapa, que Nación denomina EGB).

La Estructura Curricular del CBU es una propuesta de carácter mixto integrada por disciplinas y áreas - Matemática, Lengua, Tecnología, Educación Física y Formación Ética Ciudadana como espacios disciplinares y Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística como espacios areales.

El área está integrada por espacios curriculares que responden a disciplinas que mantienen su especificidad aunque mantienen nexos y vinculaciones. El trabajo areal se concreta a partir de la planificación de trabajos conjuntos de las disciplinas participantes.

En un intento de explicitar y minimizar las dificultades que un trabajo de esas características implicaría en las estructuras institucionales fuertemente enmarcadas por un diseño mosaico, ofrece alternativas para organizar este tipo de abordaje teórico-metodológico que se traducen en propuestas diferenciadas.

Los contenidos referidos a Historia Argentina se muestran claramente a partir del segundo año en los ejes “Ruptura del Orden colonial”, “Construcción del espacio nacional”, “institucionalización del Orden”. En tercer año los ejes refieren a “Legitimación del poder político, social

¹¹ La Provincia de Córdoba en el marco de su autonomía constitucional sanciona la ley de Educación 8525/95 modificatoria de la 8113/91 en la que se establece una nueva estructura para el sistema educativo provincial: 1 (uno) año de escolaridad para Nivel Inicial, 6 (seis) para el Nivel Primario y el Nivel medio incluye 3 (tres) años que completan la escolaridad obligatoria (Ciclo Básico Unificado-CBU) y 3 (tres) años destinados al Ciclo de Especialización, respetando las Modalidades del Polimodal de Nación.

Reseñas

y económico (1880-1930)”, “Crisis de los principios de legitimidad (crisis del consenso) (1930-1955)”, “Democracia excluyente, legitimación por la fuerza (1955-1973)”, “Profundización de las contradicciones del sistema político (1973 -).

En el Ciclo de Especialización de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales, a diferencia de lo observado en la propuesta de Nación, al sostenerse la diferenciación por disciplina, es posible advertir que los contenidos de Historia Argentina están presentes en los tres años.

Del análisis del Ciclo de Especialización en Humanidades y Ciencias Sociales surge que para 4to. Año se propone trabajar con una Historia mundial del desarrollo de la economía capitalista y la sociedad burguesa hasta 1880. Los contenidos vinculados a Argentina se plantean en el eje de “Expansión del capitalismo en otros espacios geográficos con especial referencia a la República Argentina y la provincia de Córdoba”.

Para 5to. Año la temática es Historia Mundial y Argentina desde la relación estado-sociedad, entre 1880-1943. El énfasis en Argentina está en el eje “La Argentina contemporánea y sus vinculaciones con el mundo”.

En 6to. Año se propone trabajar Historia reciente, sociopolítica, en el escenario mundial, incluyendo Argentina. Es una temática sumamente amplia, en la cual la historia argentina aparece como caso, casi siempre vinculado a América Latina.

En Educación de Adultos el Diseño establece que la asignatura Historia se dicta en 1er. Año (como equivalente al C.B.U.) Se propone Historia Argentina desde el período indígena hasta el presente. (Con las categorías de J.L.Romero, *indígena, criolla, aluvional, etc.*) y en 2do. Año (que equivale a la especialización aunque sólo en Producción de Bienes y Servicios) la temática es Historia Mundial hasta el presente.

IV: Los discursos en los Programas.

Parte de la historia regulada presente en los textos visibles, aquellos a los que Cuesta Fernández denomina “*textos declarativos*” son los programas, que dan cuenta de una particular configuración de la misma. En ellos está presente, algo de lo dispuesto en los documentos del diseño curricular así como también su mayor cercanía a las aulas, lo que daría cuenta de la lógica de la selección del docente y su representación del alumno, como destinatario de su propuesta en un encuadre institucional. Sin embargo, en tanto textos, continúan en un nivel declarativo, porque sólo en la clase se verán los *textos invisibles, contextos prácticos en donde ocurre la transmisión escolar* (Cuesta Fernández, 1997:126).

Desde lo conceptual las “reformas” nacional y jurisdiccional trajeron como novedad una nueva selección de contenidos que redefinieron, no sin conflictos, qué, cuánto y cómo se enseña historia argentina en las aulas de Córdoba. En su aspecto epistemológico, esta propuesta alternativa, trasladó la discusión al campo disciplinar.

Sabemos que el conocimiento histórico puede generar diversos interrogantes de acuerdo a cómo se lo entienda. En el análisis del currículum prescripto se visibiliza un posicionamiento. ¿Es compartido en ambas jurisdicciones? ¿Qué encontramos de esto en los programas de Historia que hay en las escuelas?

La forma que adquiere el enunciado del currículum de la jurisdicción Córdoba que recortamos para este análisis, -2do y 3er año- parece indicarnos una ruptura del *código de la historia*, o al menos, una reconfiguración que podría dar cuenta de la presencia de un nuevo modo de educación¹². Las dimensiones que integran el código disciplinar remiten a

¹² El modo tradicional elitista es reemplazado –en el caso España analizado por Cuesta Fernández- por el tecnocrático de masas hacia la década del 60. Podríamos asumir que, en el caso de nuestro país, se encontraría instalado ya en los 90. Sin embargo, en

cuáles son los conocimientos históricos que legítimamente deben ser transmitidos por la escuela. A lo largo del tiempo fueron consolidándose en textos de la administración y en los programas de los profesores, que año a año repiten, reiteran ciertas formas cristalizadas de contenidos, secuenciados y organizados de una manera determinada, (muestran) *invariantes temáticas en cada una de las edades, selección de lo que se considera importante en un decurso cronológico en el que (...) los personajes, (...) y las naciones realizan las funciones de sujetos-objetos del discurso histórico.* (Cuesta Fernández, 1997:123).

El Diseño del CBU es una propuesta conceptual, en la cual el tiempo es abordado desde lo procesual, con dimensiones que buscan priorizar continuidades/rupturas, con un enfoque estructuralista de corta, media y larga duración, los recortes no son estrictamente cronológicos. La organización, presentada en ejes problematizadores supone una periodización y localización temporo-espacial no tradicional. No parece pensado con la finalidad de seguir un *decurso cronológico*, ni vinculado a *personajes* históricos. No se visualizan notas que den cuenta de posicionamientos moralizantes, o que sustenten el memorismo, al menos desde una primera lectura.¹³

Sin embargo podría discutirse si es posible pensar en ausencia/presencia de memorismo sin conocer las propuestas metodológicas a las que este diseño encuadra. ¿El cambio en los contenidos evita el memorismo? O memorismo implica necesariamente una interacción entre los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje que no se visualiza mirando sólo contenidos? ¿O se puede exigir memorizar conceptos?

nuestro trabajo aún no hemos profundizado en el momento de quiebre entre los dos modos.

¹³ El código disciplinar de la historia se consolida en el modo tradicional elitista – según Cuesta Fernández– denotando la presencia de arcaísmo, memorismo, función moralizante y universalismo.

Desde los enunciados del currículum el eje está puesto en la construcción de competencias sociopolíticas, y de una identidad más inclusiva, no fosilizada, no esencialista. ¿Sigue presente una intención *nacionalizante*?

Expresa Cuesta Fernández...

“la Historia enseñada, esa sí que es otra historia “(...) pone de manifiesto la distancia abismal entre lo que los docentes piensan y dicen que hacen y lo que realmente ocurre en las aulas. Aquí entran en juego las muy duraderas constricciones espaciales, las rutinas temporales, las leyes no escritas del campo profesional de los docentes y los imperativos de la negociación de papeles sociales entre ellos y los sujetos discentes, y entre los agentes escolares y el entorno social.”.(Cuesta Fernández,1997:332)

En términos de selección, abordamos en este momento el análisis de algunos programas que nos ofrecen la posibilidad de visualizar cómo los contenidos de Historia Argentina regulados en el diseño Córdoba “entran” en la propuesta de escuelas de Córdoba capital, a modo de ejemplo y a efectos de intentar ofrecer algunas hipótesis, o indicios. Proponemos una muestra de tres programas, de un universo mayor, recopilado en el trabajo de Cátedra como colaboración de los colegas que abren sus aulas y sus producciones a estudiantes del profesorado en Historia. (En Anexo)

En los Programas seleccionados no aparece explicitado el enfoque teórico desde el cual se hace la propuesta, aunque si encontramos, a veces en forma clara, a veces bajo títulos “renovados”, ciertos enunciados que darían cuenta de invariantes temáticas del código tradicional de la Historia Argentina. Esos enunciados podrían remitir a lo que hemos considerado “*arcaísmo*”, por ejemplo no es teóricamente igual (aunque cronológicamente coincidente) mencionar como tema “La generación del 80” que “La Democracia restringida y la tensión entre principios de legitimidad”. Parecen combinarse propuestas conceptuales -ejemplo: “Crisis del Orden Colonial”- con enunciados tradicionales -Invasiones Inglesas-Virreinato del Río de la Plata-

Por otra parte, en su elaboración no hay una correspondencia estricta con el Diseño en lo que refiere al recorte temporal y temático que se asigna a cada año. Probablemente eso obedece a una interiorización profunda –código- de la necesidad de que aparezcan ciertos temas, aún cuando no estén presentes en la nueva propuesta de ese modo. Tal el caso Revolución de Mayo que se reitera en los Programas y no aparece así en el Diseño, sino de manera más conceptual, como Movimientos Independentistas.

El Programa A propone una serie de contenidos que no están seleccionados para ese momento en el Diseño. Hace una introducción al Programa incorporando acontecimientos y procesos europeos para “ubicar” vinculados a ellos los Movimientos Americanos. Denota esa concepción o representación del docente acerca de que no es posible “hablar de América si no se sabe lo que ocurre en Europa”.

Los tres eligen una organización cronológica, en dos de ellos expresados en fechas de inicio y fin de etapas. El enunciado es acontecimental, se exponen los hechos como únicos e irrepetibles – ejemplo: La Guerra Civil, el Gral. Paz, La Liga del Interior-Rosas gobernador.

Uno de ellos propone títulos de unidades como ejes organizadores, más conceptuales. Sin embargo, no se ajusta a una mirada procesual. Cabría preguntarse, tal como indica Merchán Iglesias¹⁴ para el caso España, por qué las propuestas innovadoras no han impactado con fuerza en las prácticas concretas, al menos en lo aquí expuesto. ¿Cuáles son las condiciones, las circunstancias que evitan o postergan ese impacto? ¿La fuerza configurativa del código disciplinar es impermeable a los cambios del modo de educación o el modo no cambia tanto?

¹⁴ MERCHAN IGLESIAS F.J. El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales* Nro.1:41-54

Indudablemente, para encontrar al menos algunas pistas sobre estos cuestionamientos, es indispensable entrar al ámbito en que las prácticas se desenvuelven, encontrar a los sujetos y las interacciones, desentrañar los significados, visibilizar los sentidos implicados en estos desencuentros que detectamos entre lo regulado por la administración y lo propuesto por los docentes.

ANEXO. Análisis comparativo entre Diseño y Programas

DISEÑO CBA. 2do. Año	Programa A 3er.Año IPEM	Programa B 3er.Año (privada confesional)	Programa C 3er.Año (Ipem)
<p><u>Eje:</u> "Ruptura del Orden colonial"</p> <p><u>Conceptos básicos:</u> Revolución- estructural/coyuntura- Multicausalidad – capitalismo.-</p> <p><u>Contenidos:</u> Los movimientos independentistas y la reestructuración del sistema político: procesos de ruptura de larga duración. Análisis de los cambios estructurales a partir de la revolución francesa y la revolución industrial. Consolidación del sistema capitalista.</p> <p><u>Eje</u> "Construcción Del Espacio Nacional"</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Proyecto político, social, económico.-Centralismo -Federalismo-Región</p> <p><u>Contenidos:</u> -El proceso de construcción de un orden. Delimitación y enfrentamiento de intereses regionales: interior - litoral - puerto en el marco de un capitalismo en expansión. -Las regiones y su adhesión o resistencia a distintos proyectos:</p>	<p>Unidad 1: Ruptura del Orden colonial:</p> <p><u>Contenidos:</u> Situación de Europa luego de la Rev.Francesa y la Rev.Industrial. América a principios S.XIX. Crisis del dominio colonial español. Motivos para la emancipación. Virreinato del R. de la Plata.- Invasiones Inglesas. Revolución de Mayo. Inestabilidad política de nuevos gobiernos. Hacia la independencia. Economías regionales</p>	<p>Unidad I: Ruptura del Orden colonial:</p> <p><u>Contenidos:</u> Cambios estructurales a partir de la Revolución Francesa y Revolución Industrial. La situación de Europa luego de la Revolución Francesa. Crisis del dominio colonial español. Virreinato del R. de la Plata. Invasiones Inglesas. En América se inician las revoluciones. Rev. de Mayo. Reestructuración del sistema político: evolución. Independencia del Río de la Plata. Inestabilidad política Economías regionales</p>	<p>Unidad de enlace: El ciclo de las revoluciones y la organización del estado argentino.</p> <p><u>Contenidos:</u> a) Las Nuevas Ideas. Impacto político. Revolución Inglesa de 1688- Independencia de EEUU 1776- Rev. Francesa.1789. b) Revolución de Mayo: causas internas y externas. El Ejército revolucionario. Conflictos entre Buenos Aires y el Interior. Congreso de 1816. Ensayos constitucionales.</p> <p>c) Secesión y el caudillismo. Dificultades para organizar institucionalmente el país.</p>

<p>Federalismo y Centralismo. Comparación entre proyecto Artiguista, Rivadaviano y Rosista.</p> <p><u>Eje:</u> "Institucionalización Del Orden"</p> <p><u>Conceptos</u> básicos</p> <p>Constitución Estado Nacional</p> <p><u>Contenidos:</u> -La constitución de 1853 como la instancia jurídica del orden político. Proceso de consolidación de los atributos de estado: apropiación y delimitación del territorio nacional. Fronteras internas y externas. Hegemonía de la violencia legal, neutralización del caudillismo. -Formación de las bases materiales del aparato institucional del estado. Unificación del mercado interno. Control centralizado de los recursos. Federalización de la ciudad - puerto e inserción en el mercado internacional. Contratación de diferentes explicaciones acerca de los comportamientos sociales.</p>			<p>Constitución de 1853. La organización del Estado. Presidencias constitucionales. Modelo agro-exportador.</p> <p>d) Generación del 80: sus pensamientos y su accionar político: exclusión política de nuevos actores sociales Revolución de 1890.</p>
<p>DISEÑO CBA. 3do. Año</p>	<p>Programa A 3er.Año IPEM</p>	<p>Programa B 3er.Año (privada confesional)</p>	<p>Programa C 3er.Año (Ipem)</p>
<p><u>Eje:</u> Legitimación Del Orden Político Social Y Económico [1880-1930]-</p>	<p>Unidad 5: el Régimen oligárquico. La generación del 80. Concentración del</p>	<p>Unidad 5: el Régimen oligárquico. La generación del 80. Concentración del</p>	<p>.</p>

Reseñas

<p><u>Conceptos básicos</u> Legitimación Democracia restringida Democracia plena Modelo Agroexportador</p> <p><u>Contenidos:</u> La fórmula prescriptiva alberdiana y el sufragio popular; contraposición de dos principios de legitimidad. Complementariedad de intereses entre el modelo agroexportador y algunas economías regionales. La revolución del noventa: primer cuestionamiento al principio de legitimidad alberdiana. Surgimiento de nuevos actores sociales. Ideologías impugnadoras del orden (anarquismo, sindicalismo, socialismo). Respuestas de la élite (represión e integración). Ampliación de la ciudadanía política: La ley Sáenz Peña. Afirmación democrática y dificultades en la construcción del sistema de partidos. Los gobiernos radicales. Las crisis del capitalismo y el replanteo de la situación de los grupos de poder. Sus repercusiones en una economía dependiente. Reconocimiento de interrelaciones entre los diferentes niveles de las dimensiones de la realidad social (política,</p>	<p>poder político. Liberalismo Conservador. El unicato. La Revolución del 90. Incorporación a la economía mundial: el modelo agroexportador. Transportes. Transformaciones en la sociedad impacto inmigratorio. Las primeras organizaciones obreras, las primeras luchas. EL surgimiento de los partidos políticos modernos. Unidad 6: hacia la Democracia ampliada. Ley Sáenz Peña.: la ampliación de la ciudadanía política el radicalismo en el poder. Representatividad social. La clase media. Reforma Universitaria. Conflictos sociales. Impacto de la Primera Guerra Mundial. El Golpe de Estado de 1930.</p>	<p>poder político. Democracia Restringida, fraude electoral. La relación de nación con las provincias. El Unicato. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1890. Apertura del ciclo revolucionario. El nacimiento de los partidos políticos. Problemas internacionales. La Ley Sáenz Peña hacia la Democracia ampliada. El modelo agroexportador: características. La división Internacional del trabajo. Hacia la consolidación de una economía capitalista. Cuestión agraria. Los cambios en la ganadería. Comercio, financiamiento e inversiones. Desarrollo de los medios de transportes. Y de la industria frigorífica. Inmigración masiva. La construcción de una nueva sociedad. Los problemas obreros. Breve cronología de la historia argentina del siglo XX.</p>	<p>Unidad II: Los partidos de masas su irrupción en la política argentina. Ley Sáenz Peña. El acceso al poder del radicalismo. <las presidencias radicales. Personalismo y anti-personalismo. La coyuntura internacional y su presión en la economía argentina. La irrupción de las fuerzas armadas en la política argentina. La oposición conservadora. El golpe militar de 1930. La restauración conservadora. La orientación de la economía argentina. Evolución política de</p>
--	--	--	---

<p>económica, social). Otros actores sociales: las Fuerzas Armadas. El golpe del '30: la redefinición del principio de legitimidad alberdiano por vía de la fuerza. Análisis y comparación de distintos marcos interpretativos.</p> <p>Eje: Crisis De Los Principios De Legitimidad : Crisis Del Consenso [1930-1955]</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Crisis del capitalismo Estado de bienestar Nacionalismo económico</p> <p><u>Contenidos:</u></p> <p>Crisis del consenso liberal sobre el orden económico social y político: crisis del modelo agroexportador, necesidad de legitimar el gobierno. Contrastación de diferentes explicaciones vinculadas a la crisis.</p> <p>Nuevas formas de legitimación: el principio de la fuerza y el plebiscitario. - Nacionalismo económico. Segunda sustitución de importaciones. Relación estado, sindicatos e iglesia.</p> <p>Debilitamiento del sistema representativo y de partidos. Polarización social .Análisis y debate sobre las nuevas pro-</p>			<p>1930 a 1943. El poder militar.</p> <p>Unidad III: El intervencionismo estatal. El peronismo. Su génesis. La figura de Juan Domingo Perón. Su ideología. El intervencionismo estatal. La relación con el sindicalismo. La coyuntura internacional. La figura de Eva Duarte. La oposición. La acción de la Iglesia. La revolución de 1955.</p>
--	--	--	---

Reseñas

<p>puestas desde el peronismo.</p> <p>eje:-Democracia excluyente legitimación por la fuerza [1955-73]</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Desarrollismo Estado Militar - <u>Contenidos:</u> Legitimación desde la fuerza y la cultura de la resistencia. Análisis de los nuevos comportamientos sociales. República sin democracia. La inestabilidad a través de la alternancia de gobiernos civiles y militares. La proscripción del peronismo. La re inserción en el mercado internacional. - Análisis de las estrategias desarrollistas y la transnacionalización del capital. Estado militar. Onganiato</p> <p>Eje; profundización de las contradicciones del sistema político [1973-1983]</p> <p><u>Conceptos básicos</u> Estado Terrorista Neoliberalismo</p> <p><u>Contenidos:</u> La apertura política y la imposición de la voluntad popular. La radicalización de los enfrentamientos internos del peronismo.</p>			<p>Unidad IV: La evolución del neoliberalismo La alternativa de los gobiernos civiles y militares, características políticas, económicas y sociales. El retorno a la democracia: gobierno de Alfonsín., gobierno de Menem. La reforma constitucional. La reelección de Menem. La nueva orientación económica. La era de las privatizaciones. La globalización y su impacto en la Argentina.</p>
---	--	--	--

<p>Una nueva crisis en el sistema de partidos, la violencia como manifestación de los sectores radicalizados. Contraste de las distintas explicaciones de los comportamientos de los actores sociales.</p> <p>La irrupción de las fuerzas armadas en el sistema político argentino. el terrorismo de estado. Reubicación en el contexto internacional. La ruptura del modelo de bienestar. Patria financiera. Análisis de la desmovilización del cuerpo social y los nuevos mecanismos de resistencias..</p> <p>- Apertura democrática</p>			
--	--	--	--

Bibliografía.

- BENEJAM, Pilar y PAGÉS, Joan (coord.): (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Horsori. Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Vol .IV). Ed. Morata. Madrid.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona
- EDELSTEIN, Gloria, CORIA, Adela: (1994) *Imágenes e imaginación*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, Gloria, AGUIAR, Liliana (comps), (2004), *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*, Editorial Brujas, Córdoba.

Reseñas

- GONZÁLEZ MUÑOZ, María, (1996), *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales. Madrid.
- GOODSON, I.F. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ed. Pomares-Corredor. Barcelona.
- GVIRTZ, S. y otros: (1998) *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Edit. Aique. Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.
- MARTINEZ BOOM, NARODOWSKI, M., compiladores (1997): *Escuela, historia y poder. Miradas desde Latinoamérica*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MERCHAN IGLESIAS F.J. El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales* Nro.1:41-54
- NOSIGLIA, M y otros (2000) La Reforma Educativa Argentina de los 90 en el marco del ajuste estructural. En: OSZLAK O.: (2000) *Estado y sociedad*. Eudeba. Buenos Aires.
- POPKEWITZ, T.S. (comp.) (2000) *El desafío de Foucault*. Pomares, Barcelona.
- POPKEWITZ, T.S. (1998) *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Publicaciones M:C:E:P., Sevilla.
- TERIGI, Flavia (1999) *Curriculum, itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Fuentes.

-Propuesta Curricular, de Historia en el área de Ciencias Sociales para 1º, 2º y 3º año del **C.B.U. III Versión**. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba, Subsecretaría de Educación. **Diciembre de 1997**.

Conciencia histórica, identidades e enseñanza de historia en escuelas en el medio rural brasileño

*Selva Guimarães FONSECA**
*Astrogildo Fernandes SILVA JÚNIOR***

Resumen.

Este texto tiene como objetivo comprender cómo los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs -, de la enseñanza de Historia y las Directrices Operacionales de la Educación del Campo pueden contribuir para la formación de la conciencia histórica y de las identidades de los jóvenes estudiantes y de los profesores de Historia en el medio rural brasileño. La metodología utilizada fue una investigación documental dialogando con referenciales teóricos que discuten conciencia histórica, identidades y enseñanza de Historia. Se concluyó que los PCNs traen un avance considerable en las finalidades de la enseñanza de Historia. La posibilidad de llevarles a los alumnos el pasaje de una conciencia histórica tradicional y ejemplar para una conciencia histórica crítica y genética está dado en los documentos. Con todo no son suficientes para que se efectiven en la práctica.

Abstract.

This text has the objective to understand how the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, of the History teaching and the

* Profesora Doctora de la Facultad de Educación en la Universidad Federal de Uberlandia, MG, Brasil. E-mail: selva@ufu.com.br

** Doctorando en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad Federal de Uberlandia, MG, Brasil. Becario Capes. E-mail: silvajunior_af@yahoo.com.br

Diretrizes Operacionais da Educação Básica em escolas do Campo can contribute to the formation of the historical consciousness and the identities from youth students and from History teachers in the Brazilian rural area. The methodology used was the documental research linking with “theoretical” references who discuss historical consciousness, identity and history teaching. Taking together it was concluded that PCNs bring considerable advances in history teaching. The possibility to make the transition from a traditional and exemplar historical consciousness to a critical and genetic one is contemplated in the documents. However, they are not sufficient to be effective in practices.

1. Introducción.

El trabajo como profesores e investigadores de la enseñanza de Historia, en la educación básica, viene, en los últimos años, instigándonos a investigar sobre la conciencia histórica y las identidades de jóvenes estudiantes y de profesores de Historia en escuelas en el medio rural brasileño. En ese recorrido, algunas cuestiones pasaron a ser recurrentes: ¿qué es conciencia histórica? ¿Cuál la relación entre conciencia histórica e identidades? Los saberes históricos escolares influyen la conciencia histórica y las identidades de los estudiantes y de los profesores de Historia? ¿Cuál la propuesta curricular de la enseñanza de Historia en los años finales de la enseñanza fundamental, en la realidad específica, que es el medio rural? ¿Cómo esa propuesta puede influir en la conciencia histórica y en las identidades de los sujetos involucrados, o sea, alumnos y profesores?

Según Pagés y Santisteban (2008), el siglo XXI se caracteriza por una serie de cambios, es un tiempo marcado por incertidumbre y riesgos, pero la enseñanza de Historia parece no haber cambiado mucho. Los jóvenes, cuando terminan la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de informaciones en formas de hechos, personajes e instituciones aisladas, sin conexión y organizada en un tiempo discontinuo. El

autor destaca la importancia de la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica.

Es importante subrayar que la formación histórica de los estudiantes depende tan sólo en parte de la escuela, cada vez más el papel de los medios de comunicación de masa, de la familia y del medio inmediato en que el alumno vive, incide en la conciencia histórica de los estudiantes. Pero, en los límites de este texto, tenemos como objetivo comprender cómo los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs¹ -, de la enseñanza de Historia y las Directrices Operacionales de la Educación del Campo² pueden contribuir para la formación de la conciencia histórica y de las identidades de los jóvenes estudiantes y de los profesores de Historia en el medio rural brasileño. Como referencial teórico, nos basamos en los estudios de Rusen (1999 y 2001), Heller (1992 y 2007), Pais (1999), Zamboni (2003), Schmidt y García (2005), Cerri (2001), Páges y Santisteban (2008), Hall (2005), Bauman (2005), Lévy (2007), Fonseca (2001 y 2005) y Bittencourt (2004).

En el desarrollo de este estudio, consideramos importante abordar, históricamente, los objetivos de la Historia como asignatura escolar. De

¹ De acuerdo con Gobierno Federal, los PCNs, surgidos en 1997, son un conjunto de orientaciones para mejorar la calidad de la enseñanza y de contribuir para la formación de ciudadanos más concientes, críticos, autónomos y participativos. Ellos orientan sobre qué y cómo enseñar. Fueron elaborados buscando, de un lado, respetar diversidades regionales, culturales, políticas existentes en el país y, de otro, considerar la necesidad de construir referencias nacionales comunes al proceso educativo en todas las regiones brasileñas. Con eso, se pretende crear condiciones, en las escuelas, que permitan a los jóvenes tener acceso al conjunto de conocimientos socialmente elaborados y reconocidos como necesarios al ejercicio de la ciudadanía.

² Resolución CNE/CEB n. 1 – de 3 de abril de 2002. La institución de las Directrices resulta de las reivindicaciones históricas y más acentuadas en la última década, por parte de las organizaciones y movimientos sociales que luchan por educación de calidad social para todos los pueblos que viven en y del campo, con identidades diversas, tales como, Pequeños Agricultores, Sin Tierra, Pueblos de la Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Asalariados Rurales.

esa forma, el trabajo fue organizado en cuatro partes. En la primera, hicimos una revisión teórica sobre el concepto *conciencia histórica*. En la segunda, describimos, de manera breve, el desarrollo histórico de la enseñanza de Historia en Brasil. En la tercera parte, presentamos los PCNs y las Directrices Operacionales de la Educación del Campo y buscamos establecer relaciones entre esos contenidos y la formación de la conciencia histórica y de las identidades de alumnos y profesores. Por fin, nuestras conclusiones.

2. Conciencia histórica: una revisión teórica.

Antes de iniciar la discusión teórica sobre conciencia histórica, retomamos Cerri (2001), cuando asevera que ese concepto refuerza la tesis de que la historia, en la escuela, es un tipo de conocimiento histórico cualitativamente diferente del conocimiento producido por especialistas académicos. Según el autor,

Finalidades, fontes de informação, procedimentos de trabalho e resultados distintos são motivos suficientes para considerar a distinção entre esses saberes históricos, como já vem sendo feito há mais de uma década por estudiosos do ensino de História ao redor do mundo, principalmente, porque o conceito de consciência histórica ajuda a perceber a presença de muitos outros saberes históricos além destes dois (CERRI, 2001, p. 108).

Resulta recurrente la idea de la importancia, en los currículos escolares, de una adecuada educación cívica, basada en el desarrollo de las capacidades intelectuales y de los valores éticos, morales y humanistas por medio de los cuales configurarían las llamadas “conciencias históricas”. Pero, al final, ¿qué se entiende por conciencia histórica?

Para Schmidt y García (2005), la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en las situaciones reales de la vida presente, teniendo como función específica ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente. De acuerdo con Cerri (2001), es un error considerar que el concepto de conciencia histórica es

común a todos los que utilizan la expresión. Por lo contrario, a veces, se refiere a realidades diferentes o, hasta mismo, excluyentes.

Según Pais (1999), el estudio de las formas de conciencia histórica es una forma de conocimiento que nos posibilita descubrir cómo los individuos viven con los “fantasmas” del pasado y, al mismo tiempo, los utilizan como forma de conocimiento. La conciencia histórica se reporta al pasado. Pero no a un pasado cualquiera. No es un pasado reificado, inerte, olvidado. Para el autor, la conciencia histórica es la convocatoria permanente del pasado al presente.

¿Conciencia histórica es un fenómeno propio de la existencia humana o característica específica de una parcela de la humanidad? ¿Es una meta a ser alcanzada?

Aun con diferentes formaciones y espacios de ejercicio de la actividad intelectual distintos, Heller y Rusen se aproximan en el concepto de conciencia histórica. Ambos sostienen que la conciencia histórica no es una meta, sino una de las condiciones de la existencia del pensamiento. No se restringe a un determinado período de la historia, ni a ciertas regiones del planeta, ni a determinadas clases sociales o a individuos más o menos preparados para la reflexión histórica o social en general.

Para Heller (1993), la conciencia histórica es inherente al estar humano en el mundo y está compuesta de diversos estadios. Rusen (2001) acentúa que el ser humano tiene que reaccionar intencionalmente, y sólo puede reaccionar en el mundo si lo interpreta y a sí mismo de acuerdo con las intenciones de su actuación y de su pasión.

De esa forma, la conciencia histórica no es algo que los hombres puedan tener o no, es algo universalmente humano, debido a la intencionalidad de la vida práctica del ser humano. Es un fenómeno vital, inmediatamente ligado con la práctica. Para Rusen (2001), la conciencia histórica es

A soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (...), o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RUSEN, 2001, p. 57).

Según Rusen (1992), la forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función es la de orientar y narrar. Toda narrativa está marcada por la intención básica del narrador y de su público de no perderse en los cambios de sí mismos y de su mundo, sino mantenerse seguros y firmes en el flujo del tiempo. Mediante la narrativa, es posible representar el pasado de manera clara y descriptiva, para que, en la actualidad, se convierta en algo comprensible, de esa forma, la experiencia vital adquiere perspectivas de futuro sólidas.

Siempre de acuerdo con el autor, la competencia narrativa puede ser definida como una habilidad de la conciencia humana de llevar adelante procedimientos que dan sentido al pasado, permitiendo una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada. La conciencia histórica se caracteriza por la competencia de experiencia, que supone una habilidad para tener experiencias temporales. Implica la capacidad de aprender a mirar el pasado y rescatar su calidad temporal, diferenciándolo del presente. Según Fonseca (2006), la experiencia no debe ser pensada desconectada de la vida cotidiana, de la cultura, de las relaciones sociales, ni de los valores. “*Experiencia significa lanzar hacia fuera y pasar a través*” (Larossa, 1996, apud, Fonseca, 2006). La categoría experiencia permite comprender las relaciones entre el conocimiento y la vida humana.

Otra característica de la conciencia histórica, según Rusen (1992), es la competencia de interpretación. Esa competencia es la habilidad de disminuir la distancia entre el pasado, el presente y el futuro por medio de una concepción de un todo temporal significativo que abarque todas las dimensiones del tiempo. La competencia de orientación supone ser capaz de utilizar el todo temporal, con su contenido de experiencia,

para los propósitos de orientación de la vida. Implica guiar la acción por medio de las nociones de cambios temporales, articulando identidad humana con conocimiento histórico, tejiendo identidad en la trama concreta del conocimiento histórico.

Un presupuesto de la conciencia histórica es que el individuo existe en grupo, siendo así, la percepción y el significado del tiempo son colectivos. Las dimensiones del pasado –de donde vinimos-, del presente – quiénes somos– y del futuro – a donde vamos-, son elementos de conexión que se establecen entre los individuos. Según Cerri (2001), esa conexión puede ser llamada de identidad, y se caracteriza como un conjunto de ideas que tornan posible una delimitación básica para el pensamiento humano: nosotros y ellos, pertenecer o no al grupo.

Concordamos con País (1999), cuando afirma que, sin consciencia histórica del pasado, no percibiríamos quiénes somos. La dimensión identitaria emerge en el terreno de las memorias históricas compartidas. El sentimiento de identidad, entendido en el sentido de imagen de sí, para sí y para los otros, está asociado a la conciencia histórica, que, de acuerdo con el autor, es la forma de sentirnos en otros que son próximos de nosotros, que anticipan nuestra existencia, y que, a su vez, anticiparán la de otros.

La conciencia histórica es fruto de múltiples representaciones. La representación no es repetición, es mediación incitadora y motivante. Es una reintroducción de sentido, un retorno del sentido. Devuelve el gusto por la presentación en el sentido de la presencia construida, de ahí, su capacidad analógica irreductible. *“A consciência histórica é uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real”* (PAIS, 1999, p. 2). Es posible afirmar que experiencia, representación, identidad, memoria, sentido y vida práctica humana son elementos que constituyen la conciencia histórica.

Otro concepto fundamental para comprender la formación de la conciencia histórica es la concepción del tiempo. De acuerdo con Pagés y

Santisteban (2008), es necesario revisar esa concepción, buscando las relaciones entre tiempo y espacio, de esa forma, es posible ayudar a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último del estudio de la Historia. Los autores aseveran que la conciencia histórica se configura por medio de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro, y es esencial en la educación para la ciudadanía.

Con el deseo de construir una teoría del desarrollo ontogenético de la conciencia histórica, Rusen (1992) la dividió en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. Según el autor, existen seis elementos y factores de la conciencia histórica los cuales pueden identificar esos tipos: 1) su contenido, o sea, la experiencia dominante del tiempo traída desde el pasado; 2) las formas de identificación histórica, o las formas de temporalidad histórica; 3) el modo de orientación externa, especialmente, las formas comunicativas de la vida social; 4) el modo de orientación interna, particularmente, referente a la identidad histórica; 5) la relación de la orientación histórica concerniente a valores morales; 6) su relación con la razón moral.

Esos cuatro tipos de conciencia histórica pueden ser definidos de la siguiente manera: tradicional (la totalidad temporal es presentada como continuidad de los modelos de vida y de la cultura del pasado); ejemplar (las experiencias del pasado son casos que representan y personifican reglas generales del cambio temporal y de la conducta humana); crítica (permite formular puntos de vista históricos, por negación de otras posiciones); y genética (diferentes puntos de vista pueden ser aceptados, porque se articulan en una perspectiva más amplia de cambio temporal, y la vida social es vista en toda su complejidad).

Así, podemos asegurar que los dos primeros tipos de conciencia histórica suponen una actitud pasiva de quien recibe el conocimiento histórico. De forma diferente, en los modos crítico y genético, los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia se convierten en participantes activos y productivos de ese proceso. Según

Rusen (1992), los modos tradicionales y ejemplares están bastante entendidos y los modos críticos y genéticos son más raros.

Las formas tradicionales de conciencia histórica son más fáciles de aprender y, de acuerdo con Rusen (1992), la forma ejemplar domina la mayor parte de los currículos de historia, y las competencias críticas y genéticas requieren un esfuerzo mayor por parte de estudiantes y profesores.

Concordamos con los estudios de Rusen (1992), que nos llevan a comprender que los estudiantes necesitan desarrollar estructuras históricas útiles para orientarse en el tiempo. De esa forma, la enseñanza de Historia tiene la función de orientar y de comprender. Un cuestionamiento continúa recurrente e instiga investigaciones: ¿la enseñanza de Historia, a largo de la historia, cumplió esa función?

3. Las finalidades de la enseñanza de Historia en la historia de la asignatura.

La historia puede ser comprendida como obra humana, como movimiento cuya síntesis escapa al control de sus agentes, colectivamente organizados. Según Marx (1961), los hombres hacen su propia historia no como quieren, no bajo circunstancia de su elección sino bajo aquellas en que se encuentran directamente, conectadas y transmitidas por el pasado. De esa forma, es posible percibir la importancia del pasado en la vida práctica del ser humano. Pensando así, un interrogante permanece inquietante: ¿cuál es la finalidad de la enseñanza de Historia?

Con el intento de revisar la historia de la enseñanza de la Historia recurrimos a autores como Fonseca (2001 y 2005) y Bittencourt (2004). Basándonos en esos autores, podemos caracterizar la enseñanza de Historia a partir de dos momentos. El primero tiene inicio en la primera mitad del siglo XIX con su introducción en el currículo escolar. Luego de la independencia de Brasil, la preocupación es construir una “genealogía de la nación”, para lo cual se elabora una “historia nacional” basa-

da en una matriz europea. El segundo momento ocurre a partir de las décadas de 1930 y 1940, orientado por una política nacionalista que desarrolla un área escolar obligatoria y la enseñanza de Historia surge con la creación del Colegio Pedro II en 1937, inspirado en el modelo francés. Según los PCNs de la enseñanza de Historia, el objetivo era la formación de ciudadanos propietarios y esclavistas.

De acuerdo con Bittencourt (2004), desde el inicio de la organización del sistema escolar, la propuesta de enseñanza de Historia se centraba en una formación moral y cívica. Los contenidos pasaron a ser elaborados para construir una idea de nación asociada a la de patria, integrada como eje indisoluble. La finalidad de la enseñanza fue inculcar determinados valores para la preservación del orden, de la obediencia a la jerarquía, de modo que el país pudiese llegar al progreso, modernizándose en consonancia con el modelo de los países europeos.

El concepto de ciudadanía, construido con el auxilio de la enseñanza de Historia, serviría para colocar a cada individuo en su lugar, o sea, cabría al político cuidar la política, y al trabajador votar y trabajar dentro del orden institucional. En relación a la Historia de Brasil, los acontecimientos históricos enseñados empezaban con la historia portuguesa – la sucesión de reyes en Portugal y sus respectivos gobiernos – y, en esa secuencia era introducida la historia de Brasil, abordando temas como las capitanías hereditarias, los gobiernos generales, las invasiones extranjeras amenazando la integridad nacional. Los contenidos culminaban con los “grandes eventos” llevados a efecto por los “grandes hombres”. Esa enseñanza no consideraba los hombres comunes como sujetos de la historia.

En ese sentido, se privilegiaba la formación de la conciencia histórica en los moldes tradicionales. Una identidad centrada, fija, única. Una identidad de pertenencia, cristalizada. Ese tipo de identidad se señala en frases como: “*soy brasileño*”. No considera las subjetividades, las singularidades y las diversidades en ser brasileño. Sofoca las otras identidades en nombre del “orden”.

Al final del siglo XIX, con la proclamación de la República, pasó a ser función de la escuela denunciar los atrasos impuestos por la monarquía, inspirados en las ideas positivistas, la educación escolar debía regenerar los individuos y la propia nación, y, de esa forma, colocar el país en la ruta del progreso y de la civilización. Siendo así, la enseñanza de Historia pasó a ocupar, en el currículo, un doble papel: civilizatorio y patriótico. Debería modelar un nuevo tipo de trabajador, el ciudadano patriótico. La Historia Nacional se identificaba con la Historia Patria, cuya finalidad era integrar la gente brasileña a la moderna civilización occidental, reforzando la visión lineal, determinista, y eurocéntrica de la historia. Sus contenidos deberían matizar las tradiciones de un pasado homogéneo de luchas, de hechos gloriosos de personajes identificados con ideales republicanos.

En el inicio del siglo XX, a pesar de las sucesivas reformas de los gobiernos republicanos, poco se hizo para cambiar la escuela pública. En todo el período se constituyeron momentos de fortalecimiento de debates sobre los problemas educacionales. Fueron creadas propuestas alternativas al modelo oficial, pero sufrieron represión por parte del gobierno republicano, como, por ejemplo, las escuelas anarquistas, que, según Bittencourt (2004), presentaban currículos y métodos propios, en los cuales la enseñanza de Historia dejaba de enfocar la jerarquía entre los pueblos para identificarse con los momentos de las luchas sociales.

Con la Reforma Francisco Campos, a partir de 1930, se acentuaron el fortalecimiento del poder central de la Provincia y el control de la enseñanza. En ese contexto, la enseñanza de Historia privilegiaba únicamente, en el caso de la historia de Brasil, la continuidad de la historia de Europa occidental. La periodización obedecía a una cronología política marcada por tiempos uniformes, tiempo vectorial, tiempo flecha, sucesivos y regulares, sin rupturas o discontinuidades. Se consolidaba la idea de tiempo único, continuo, homogéneo e irreversible. La enseñanza de la Historia permanecía como instrumento de desarrollo del patriotismo y de la unidad étnica, administrativa, territorial y cultural de la nación.

Con el movimiento escolanovista en Brasil, se subrayaron propuestas de abordaje diferenciada, pero, de acuerdo con Bittencourt (2004), en las aulas, permanecían las prácticas que exigían de los alumnos las lecciones, con fechas y nombres de personajes considerados los más significativos de la historia. Con las reformas conducidas por el ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, la enseñanza de Historia tenía como tarea matizar la enseñanza patriótica, capaz de crear, en las nuevas generaciones, la conciencia de la responsabilidad frente a los valores mayores de la patria, su independencia, su orden y/o su destino.

En el contexto de la democratización de Brasil, pos segunda Guerra Mundial, la Historia se volvió una asignatura significativa en la formación de una ciudadanía para la paz. La propuesta era una enseñanza impregnada de un contenido más humanístico y pacifista, volviéndose al estudio de los procesos de desarrollo económico de las sociedades, así como los avances tecnológicos, científicos y culturales.

Entre los años de 1950 y 1960, bajo la inspiración del nacional-desarrollo, la enseñanza de Historia se centró en las temáticas económicas. Se priorizó el estudio de los ciclos económicos, su sucesión lineal en el tiempo (caña-de-azúcar, minería, café e industrialización). La ordenación lineal y sucesiva indicaba que el desarrollo sólo sería alcanzado con la industrialización. Quedaba sobreentendido que lo urbano era sinónimo de progreso y lo rural de atraso.

El período que se extendió desde la Segunda Guerra Mundial hasta el final de los años de 1970 se caracterizó por momentos significativos en la implementación de los estudios sociales. Bajo influencia norteamericana y de una difusa concepción tecnocrática, en el contexto de la Guerra Fría, perdieron valor las áreas de Humanas en favor de una enseñanza técnica, para la formación de la mano de obra de la industria creciente. Con el golpe militar en marzo de 1964, proliferaron los cursos de licenciatura corta. A partir de la LDB 5692/71, al lado de la Educación Moral y Cívica (EMC) y de la Organización Social y Política Brasileña (OSPB), los estudios sociales se vaciaron, diluyeron y despolitiza-

ron los contenidos de Historia y Geografía. Fueron valorados los contenidos y los abordajes de un nacionalismo orgulloso, destinado a justificar el proyecto nacional del gobierno militar tras 1964.

Mediante los estudios sociales, para comprender la realidad social, el alumno debería dominar, en principio, entre otras nociones, la de tiempo histórico. Pero el desarrollo de esa noción se limitaba a actividades del tiempo cronológico y de sucesión: dataciones, calendario y ordenación temporal, pasado/ presente/ futuro. Se caracterizaba por una línea del tiempo, amarrada a una visión lineal. Prevalecía el origen y la repetición de un modelo cultural y de vida obligatorio. De esa forma, podemos afirmar que los saberes históricos posibilitaban una conciencia histórica tradicional y ejemplar.

A lo largo de los años de 1970 y 1980, las luchas profesionales, desde las aulas de clase hasta la universidad, ganaron mayor visibilidad con el crecimiento de las asociaciones de historiadores y geógrafos, abriendo posibilidades de la vuelta de la enseñanza de Historia y de Geografía a los currículos escolares y la extinción de los cursos de licenciatura de estudios sociales.

El camino de la democratización de los años de 1980 fue caracterizado por una serie de transformaciones. El proceso de migración se tornó intenso, tanto del medio rural para las ciudades como también entre las Provincias. El espacio escolar se tornó cada vez más multicultural. Las tecnologías de comunicación, principalmente la radio y la televisión, se expandieron considerablemente. Esa nueva realidad no podría ser ignorada por la escuela. El currículo real forzaba cambios en el currículo formal. Las propuestas curriculares pasaron a ser influenciadas también por el debate entre las diversas tendencias historiográficas. Temas relacionados con la historia social, cultural y del cotidiano pasaron a ser debatidos.

El debate generó la renovación de la enseñanza de Historia alimentada por los múltiples abordajes históricos posibles. Se difundieron reflexio-

nes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en los cuales los alumnos pasaron a ser considerados sujetos de saberes, participantes activos del proceso de conocimiento. Los métodos tradicionales de enseñanza, como memorización y reproducción, pasaron a ser cuestionados.

En ese contexto, específicamente en 1997, tras largos debates, fueron aprobados los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs). ¿Qué cambios en la enseñanza de Historia se incorporan en ese documento? ¿Qué tipo de conciencia histórica puede ser formada bajo influencia de los PCNs? ¿Es posible percibir la valoración, el respeto, el diálogo con las singularidades de la enseñanza de Historia en el medio rural? La preocupación de Rusen (2001) en percibir cómo de los hechos se hace la historia, es instigadora e inspiradora. Pero, en este estudio, nos interesa saber, además de las cuestiones puntualizadas anteriormente, entre los hechos de la humanidad, cuáles son los priorizados por los PCNs de los años finales de la enseñanza fundamental. ¿Por qué esos contenidos y no otros? Son esas cuestiones las que buscamos responder en la continuación de ese texto.

4. La propuesta curricular de la enseñanza de la Historia, las Directrices Operacionales para Educación en el campo y la conciencia histórica.

Entendemos el currículo como una construcción cultural, como un modo de organizar una serie de prácticas educativas. El conocimiento corporizado en el currículo no es algo fijo, sino un artefacto social e histórico, sujeto a cambios y fluctuaciones. El currículo debe ser percibido como un proceso constituido de conflictos y luchas entre diferentes tradiciones y diferentes concepciones sociales. La selección y la organización del conocimiento escolar no pueden ser vistas como elecciones inocentes, no son un proceso lógico, sino social, en lo cual conviven, lado a lado, factores epistemológicos e intelectuales.

El currículo no está constituido por conocimientos válidos, sino por conocimientos considerados socialmente válidos. Según Apple (1982), el currículo participa del proceso de construcción de las identidades que dividen la esfera social, ayudando a producir, entre otras, determinadas identidades raciales, sexuales y nacionales. Siendo así, podemos argumentar que, en las discusiones críticas sobre el currículo, se evidencian análisis que focalizan la producción de identidades sociales.

A lo largo de la historia de la educación brasileña, los currículos escolares subrayaban la importancia social de la enseñanza de Historia. Una de las tradiciones del área fue la de contribuir a la construcción de la identidad, siendo ésta entendida como la formación de un “ciudadano patriótico”, “hombre civilizado” o de la “persona ajustada a su medio”. De acuerdo con la propuesta de la enseñanza de Historia, registrada por los PCNs, es necesario repensar qué se entiende por identidad y cuál es su relevancia para la sociedad brasileña contemporánea.

Lo que los alumnos aprenden o dejan de aprender va mucho más allá de lo que está prescrito en los documentos oficiales. Conforme Cerri (2001), los problemas y las potencialidades de la enseñanza y el aprendizaje de historia no están restringidos a la relación profesor – alumno en el aula, sino que incluyen el medio en que alumno y profesor viven, los conocimientos y opiniones que circulan en las familias, en las iglesias o en otras instituciones que frecuentan y en los medios de comunicación de masa a que tienen acceso. Entre tanto, como afirmamos anteriormente, nos interesa analizar lo que está explícito e implícito en la propuesta curricular – PCNs – de los años finales de la enseñanza fundamental, documento que representa y legitima las decisiones políticas para los sistemas de enseñanza en Brasil.

De acuerdo con los PCNs, desde que la Historia enseñada fue incorporada en el currículo escolar, se ha mantenido una interlocución con el conocimiento histórico. El documento subraya la importancia de profundizar y revelar las dimensiones de la vida cotidiana de trabajadores, mujeres, niños, grupos étnicos, mayores y jóvenes y de investigaciones

que estudian prácticas y valores relacionados a las fiestas, a la salud, a la enfermedad, al cuerpo, a la sexualidad, a la prisión, a la educación, a la ciudad, al campo, a la naturaleza y al arte. Propone la utilización de las más variadas fuentes de investigaciones, como la documentación escrita oficial, textos, periódicos, revistas, imágenes, relatos orales, objetos y registros sonoros.

Los PCNs defienden la afirmación de que las formas de estudiar el pasado son plurales. Subrayan que la diversidad de temas y abordajes debe ser alimentada y fundamentada mediante el diálogo de la Historia con otras áreas del conocimiento de las Ciencias Humanas, como la Filosofía, la Economía, la Política, la Geografía, la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Arqueología, la Crítica Literaria, la Lingüística y el Arte. Buscar reforzar actitudes del profesor-investigador con relación a identificar, relacionar, interpretar el pasado como expresiones de vivencias y de modos de pensar contradictorios de una realidad social y cultural representada.

Es posible notar que el documento está más conectado con la complejidad del concepto de identidades. Estamos de acuerdo con Bauman (2005) y Hall (2005), al afirmar que lo que se tiene en concreto es un sujeto fragmentado, cambiante, dislocado, en el cual están en conflictos varias identidades, algunas, incluso, antagónicas. Las identidades del individuo se organizan en torno a imágenes dinámicas de exploración y transformación de diferentes realidades. Concordamos con Lévy (2007), al aseverar que el ser humano vuelve a convertirse en nómada, pluraliza su identidad, explora mundos heterogéneos y múltiples, en devenir pensantes. Defendemos la posibilidad de avanzar en la propuesta de los PCNs y trabajar los saberes históricos escolares en la perspectiva de permitir que alumnos y profesores fluyan, se mezclen, se valoren, se dilaten y se cambien. Que acepten distintos puntos de vista en una perspectiva que abarque el desarrollo común. De esa manera, avanzar en la formación de una consciencia histórica crítica y genética.

En cuanto a la noción de tiempo, en vez de concebirlo como continuo y evolutivo, igual y único para toda la humanidad, se valora el esfuerzo de marcar la discontinuidad de los cambios. Se reconoce la importancia de reflexionar sobre los diferentes niveles y ritmos de duraciones temporales. Duraciones relacionadas a la percepción de los intervalos de los cambios o de las permanencias en las vivencias humanas. Esa concepción de tiempo se basa en los estudios de Fernand Braudel. Según Bourdè (s.d.), Braudel sitúa la historia en tres niveles: en la superficie, una historia de los acontecimientos, que se inscribe en el tiempo corto; en el medio, una historia conyuntural, que sigue un ritmo más lento; en la profundidad, una historia estructural, de larga duración, que pone en escala a los siglos.

De acuerdo con Pagès y Santisteban (2008), la comprensión de la temporalidad es fundamental para una educación democrática; para entender el presente, tomar decisiones y pensar el futuro. Consideramos una gran contribución de los autores cuando se refieren al aprendizaje del futuro. Afirman que las aproximaciones al estudio del futuro pueden situarse en tres ámbitos:

a) las creencias, que han dado lugar a la escatología y a apocalíptica, también al milenarismo y al mesianismo, así como a los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que han producido las utopías, las cuales han jugado un papel muy importante en la configuración del pensamiento social contemporáneo; c) la ciencia, que utiliza la prospectiva para analizar la posible evolución de los acontecimientos en futuro, de tal manera que esta actividad se ha convertido en una parte esencial de la ciencia y de las ciencias sociales, por ejemplo en la economía o en la política. Este tercer ámbito del futuro es el que más nos interesa desde la enseñanza (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2008, p. 6-7).

Creemos que esa noción de tiempo, defendida por Pagès y Santisteban (2008), avanza en relación a lo que propone los PCNs, concordamos con ellos al afirmar que en la enseñanza de Historia, debemos conectar el estudio del pasado con la prospectiva en el futuro. La enseñanza de Historia debe apoyarse en los requisitos temporales necesarios para

introducir el alumno en la experiencia histórica y debe ser enseñada desde los primeros años de escolaridad.

De acuerdo con los PCNs, se espera que, a lo largo de la Enseñanza Fundamental, los alumnos, gradualmente, puedan ampliar la comprensión de su realidad, especialmente, confrontándola y relacionándola con otras realidades históricas. Así, se supone que los profesores puedan hacer sus elecciones, establecer criterios, seleccionar saberes y orientar sus acciones. En ese sentido, los alumnos deberán ser capaces de:

- *Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços.*
- *Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.*
- *Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar.*
- *Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.*
- *Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais.*
- *Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.*
- *Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.*
- *Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando-os critérios éticos.*
- *Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra desigualdade (BRASIL, PCN – Ensino Fundamental, 1997, p. 43).*

El análisis de los Parámetros Curriculares Nacionales evidencia una preocupación del Estado por la inclusión de la diversidad cultural en el currículo de Historia, por la formación para la ciudadanía y por integrar la enseñanza al cotidiano del alumno. De esa forma, creemos en la posibilidad de considerar las especificidades de la educación escolar en el medio rural, considerando los saberes que deben ser comunes a todos los estudiantes. Según las Directrices Operacionales para la Educación básica en las Escuelas del Campo, la identidad de la escuela del campo es definida de la siguiente manera:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, Ministério da Educação, Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do campo, 2002, p.37).

De acuerdo con el documento, los saberes docentes necesarios a los profesores de las escuelas deben tener en cuenta las especificidades del medio rural:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos

princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, Ministério da Cultura, 2002, p. 41).

El diálogo entre los PCNs de enseñanza de Historia y las Directrices Operacionales de la Educación Básica en las Escuelas del Campo nos posibilita una reflexión sobre qué tipo de conciencia histórica es posible formar en los jóvenes escolares en el medio rural. Para Rusen (2001), la conciencia histórica es la realidad por medio de la cual se puede entender qué es la Historia como ciencia y por qué ella es necesaria. Creemos que el profesor de Historia de escuelas rurales, comprometido con la realidad en que actúa, profundizando sus estudios de forma crítico - reflexiva sobre los PCNs, apoye a sus alumnos a construir una conciencia histórica crítica, proporcionando actividades que lleven a los alumnos al entendimiento de una narrativa construida, buscando en ella el sentido que el autor quiso darle y sensibilizándolo, con sus intentos y pre suposiciones.

5. Consideraciones finales.

El estudio sobre los PCNs de la enseñanza de Historia reveló que están fundamentados en vertientes historiográficas que entienden la historia como estudio de la experiencia humana en el tiempo. La historia estudia la vida de todos los hombres y mujeres, con la preocupación de recuperar el sentido de experiencias individuales y colectivas. Los documentos apuntan que éste debe ser uno de los principales criterios para la selección de contenidos y su organización en temas a ser enseñados con el objetivo de contribuir para la formación de conciencias individuales y colectivas en una perspectiva crítica. Las Directrices Operacionales para la Educación básica en las Escuelas del Campo, refuerzan la necesidad de considerar los saberes de los jóvenes y la relación tiempo y espacio en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Los documentos apuntan a la necesidad de reformular los contenidos, priorizando la construcción de problematizaciones históricas. Sugieren el aprendizaje de varias historias vivenciadas por distintos sujetos histó-

ricos, de las historias silenciadas. Refuerzan la importancia de recuperar la vivencia personal y colectiva de los estudiantes. En la elección de los contenidos, la propuesta de los PCNs buscan propiciar las experiencias de los alumnos, del sí mismos y de otros individuos y grupos en temporalidades históricas. Los contenidos deben sensibilizar y fundamentar la comprensión de que los problemas actuales y cotidianos no pueden ser explicados únicamente a partir de los acontecimientos reducidos al presente. Requieren cuestionamientos al pasado, análisis e identificación de relaciones entre vivencias sociales en el tiempo.

El estudio reveló que los PCNs significan un avance considerable en las finalidades de la enseñanza de Historia. La posibilidad de llevar a los alumnos al pasaje desde una conciencia histórica tradicional y ejemplar hacia una conciencia histórica crítica y genética está dada en los documentos. Sin embargo no son suficientes para que se efectivicen en la práctica. Defendemos la necesidad de investigaciones que registren los saberes y los haceres de los profesores de Historia. De políticas públicas que posibiliten la formación continuada y continua de los profesores que actúan en el medio rural, y, así, estimulen estudios críticos sobre los documentos oficiales.

Creemos en la importancia de escuchar, integrar y restituir la diversidad; una enseñanza de Historia que apoye la construcción de las identidades de estudiantes y profesores. De esa forma, es posible una conciencia histórica crítica y genética. Es fundamental que la enseñanza de Historia nos auxilie en la construcción de una democracia en tiempo real. Para ello, es imperativo considerar lo que Lévy (2007) nos enseña: 1) escuchar los otros coralistas; 2) cantar de modo diferenciado; 3) encontrar una coexistencia armónica entre su propia voz y la de otros, o sea, mejorar el efecto del conjunto.

La relevancia del conocimiento histórico, o sea, del saber enseñado, encontrado en los indicios de los documentos analizados, si se confrontan con la experiencia cultural de estudiantes y profesores, puede permitir que esos sujetos se apropien y/o construyan maneras por las cuales

los saberes pueden ser enseñados y aprendidos. En ese sentido, es posible pensar en una contribución más efectiva de la enseñanza de Historia en escuelas en el medio rural, en la transformación de la sociedad.

6. Referencias bibliográficas.

- APPPLE, M.W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação – *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF.
- BRASIL. (1997). *Proposta curricular de História*, Ensino Fundamental, Secretaria de Educação de Minas Gerais.
- BAUMAN, Zygmunt.(2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- BOURDIÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. S.I.C., Portugal: Publicações Europa América, s.d.
- CERRI, Luis Fernando. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista da História Regional* 6(2). p. 93-112, Inverno.
- FONSECA, Selva Guimarães. (2006). Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos (org).*Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, S. P.: Papyrus.
- FONSECA, Selva Guimarães.(2001). *Caminhos da história ensinada*. Campinas SP: Papyrus.
- FONSECA, Selva Guimarães.(2005). *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas SP: Papyrus, 3ª edição.
- HALL, Stuart.(2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A

- HELLER, Agnes. (1992). *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos N. Coutinho e Leandro Konder. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HELLER, Agnes.(2007). *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LÉVY, Pierre. (2007). *A inteligência coletiva*. Tradução Luiz Paulo Rouane. Edição Loyola, 5. edição São Paulo.
- MARX, Karl.(1961).*O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte*. Rio de Janeiro: Vitória. (K. Marx / F. Engels – Obras escolhidas, volume 1).
- PAGÉS, Jean; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In: JARA, M. A. (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. EDUCO Editorial de la Universidad nacional del Comahue (Argentina), 91-127.
- PAIS, José Machado.(1999). *Consciência Histórica e Identidades: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Celta Editora Lda.
- RUSEN, Jorn. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Uma hipótese ontogenética relativa a consciencia moral. *Propuesta educativa*, N°. 7, FLACSO, p. 27-36.
- RUSEN, Jorn. (2001). *Razão histórica – teoria da história: fundamentos da ciência história*. Tradução de Estevão de Rezende Martins – Brasília: Editora Universidade. Brasília: Editora Universidade Brasília.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria F. Braga (2005). *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. In: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez.
- ZAMBONI, Ernesta.(2003). *Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica*. In: Cadernos Cedes. Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro.

Historia reciente / efemérides / memoria: una compleja trama de interrelaciones

*María Esther Muñoz**

A modo de introducción/reflexión.

Es pretensión del presente artículo reflexionar sobre las efemérides en relación a la historia reciente y la construcción de memorias en un contexto impregnado de incertidumbres y que le imprimen al pasado diversas representaciones, re-significaciones y sentidos. Reflexión, que necesariamente, amerita el abordaje y análisis de cuestiones tales como: ¿Qué lugar ocupan las efemérides entre las finalidades educativas?, ¿qué importancia le asignan docentes y alumnos?, ¿surgen nuevas efemérides con la incorporación de procesos recientes?, ¿bajo qué connotación o de qué forma irrumpen?, ¿sólo refiere a reemplazo de fechas conmemorativas?, ¿persisten las formas, propósitos y finalidades?, ¿es objeto la construcción, significación y resignificación de identidades?, ¿qué lugar se asignaría u otorgaría a las tradicionales efemérides patrias?. Cuestionamientos estos que permiten poner de manifiesto grandes complejidades, además, de repensar otros aspectos de la problemática planteada.

By way of introduction / reflection.

.Claim of this article is to reflect on the events in relation to recent history and building memories in a context pervaded by uncertainty and make it past the various representations, re-significations and senses. Reflection, which necessarily requires the approach and analysis of issues such as: What is the place of the educational events, what impor-

* Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación

tance assigned teachers and students?, New events occur with the incorporation of recent developments?, connotation on what or how erupt?, only covers replacement of commemorative dates?, persistent forms, purposes and goals?, is the construction, and re-signification of identities, what place would be allocated or awarded ephemerides to the traditional homelands?. These questions revealed that large complexes also rethinking other aspects of the issues raised.

1. Efemérides... ¿mera transmisión o constante resignificación?

Cuando el pasado se presenta en forma estática y los hechos históricos se reproducen sin sentido e interés para las “viejas y nuevas generaciones”, los actos escolares se convierten en meros rituales. Situación que en un contexto frágil e incierto obliga considerar cuestiones tales como la producción-construcción de sentidos y visiones históricas acerca de la circulación de los relatos del pasado.

En este sentido caben los siguientes interrogantes: ¿El acto de recordar es un mero mandato social asumido por las instituciones escolares?, ¿desde dónde y cómo el docente “debe” responder a las efemérides que figuran y forman parte no sólo de un impuesto calendario escolar sino también del imaginario colectivo?

Reflexionar en torno a las efemérides “patrias” escolares puede ser un importante comienzo para re-pensar acerca de los usos y abusos políticos del pasado. Situación claramente evidenciada en las prácticas instaladas, en la educación pública argentina, a partir de fines del siglo XIX y principios del siguiente.

“... Desde su origen, la educación histórica ha asumido en los proyectos nacionales el rol de transmitir los relatos oficiales sobre el pasado común, y que ha apelado a la estrategia de intensificar –con recursos como la música, la dramatización y el culto ritual- las emociones asociadas a ellos; esas

narraciones configuran una parte importante de las primeras experiencias de socialización.” (Carretero y Krieger, 2006, 4)

En este sentido, la evocación de determinados hechos históricos materializados en los actos escolares, implicó dar sentido y continuidad a un determinado pasado. No es menor considerar que en la sociedad argentina del siglo XIX el gaucho era un claro ejemplo de barbarie y como tal, objeto de persecución, humillación y maltrato; y que en el siglo siguiente era toda una figura nacional, ejemplo y representación de la identidad nacional argentina.

Los elementos del pasado se seleccionan en función de las preocupaciones de un presente, de allí las razones por las cuales se reivindicó la figura del gaucho y determinados hechos del pasado con sus respectivos “héroes”: la integración y homogeneización de nuevos actores sociales, los inmigrantes. Mediante un relato coherente, se atribuyó así, un sentido al pasado favorable a la construcción de la identidad nacional.

La memoria operó entonces como una acción política deliberada. Una mirada específica de ver al pasado legitimó un determinado proyecto de país para un determinado grupo social.

“La celebración de las efemérides patrias en la escuela es una práctica que se originó hacia finales del siglo XIX en casi toda Iberoamérica, en el marco de políticas estatales en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión entre poblaciones étnicas y culturalmente heterogéneas. Se trata de fechas en las cuales se conmemoran hechos históricos vinculados al origen de la nación y a la fundación del Estado, en un tono patriótico y fuertemente emotivo...” (Carretero-Krieger, 2006, 4)

La memoria es el fundamento esencial de la identidad nacional; es la presencia del pasado que nos permite reconocernos/percibirnos como “nosotros”. Por lo que las identidades tienen soporte en la memoria. Sin embargo, este recordar “juntos” se basa también sobre el olvido en tanto recordar “ciertos eventos” del pasado implica haber olvidado otros.

De esta manera, las efemérides respondieron a un proyecto político de “nación” donde el principal propósito era fomentar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional mediante un acto simbólico del cual eran responsables sólo los “adultos”.

Ahora bien, hoy las efemérides como actos rituales se debaten en torno a su vigencia o no en las finalidades educativas. Su sentido y significado son arrasados también por la inestabilidad e incertidumbre actual.

“Desde las últimas décadas de la centuria pasada, la escuela viene conciliando una serie de tensiones crecientes que ‘hacen ruido’ particularmente en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales y, más precisamente, en la historia, las cuales se expresan como contradicciones entre lo local y lo global, entre la memoria y el proyecto, y entre dos generaciones en las que la experiencia del mundo ha cambiado notablemente, llegando a amenazar la viabilidad de la transmisión del legado.” (Carretero-Krieger, 2006, 2)

No es desconocido que la conmemoración de fechas del pasado se constituye en meros actos obligatorios y que el vaciamiento de sentido y significados responden al contexto actual. Si bien se pretende preservar la transmisión de la memoria a las jóvenes generaciones basadas en el viejo mandato propio de un proyecto nacional, la realidad contrapone a ello.

“Las efemérides, pensadas como mitos, han perdido su capacidad de proveer a la ciudadanía de identidad y continuidad con el pasado común” (Zelmanovich, 1994, 14)

2. Un presente “urgente”... nuevas tensiones en torno a la reconstrucción y visiones del pasado.

En las últimas décadas del siglo XX, profundas transformaciones en diversas dimensiones de la sociedad sumergen en un gran desconcierto las preocupaciones y finalidades escolares. Los persistentes y supuestos sentidos universales que encarnan las efemérides son también interpela-

dos por los complejos contextos sociales, tornándola aún más problemáticas.

“Figuran en nuestra historia, forman parte de los programas escolares y de los actos y están señaladas con rojo en los almanaques, pero podemos reconocer el “sin sentido” o repetición desinteresada que muchas veces se produce alrededor de las clases sobre las fechas que las conmemoran y de los actos referidos al tema” (Zelmanovich, 1994, 14)

No son pocas las instituciones escolares que intentan acercar otras interpretaciones, alejadas de visiones cerradas y únicas, de esos “viejos acontecimientos”. Sin embargo, la innumerable lista de conmemoraciones que integran el calendario escolar va en desmedro de la búsqueda de nuevas significaciones. Convirtiéndose así en prácticas rutinarias, obligatorias y obsoletas que nada tienen que ver con la realidad social actual.

Frente a los problemas y necesidades de los tiempos presentes, la vigencia de las efemérides se desdibuja. Las certezas ya no son tales y las sociedades, aunque ilusoriamente, no demuestran rasgos homogéneos sino que cada vez más diversas, plantean la integración cultural como una nueva y gran preocupación. La irrupción de múltiples identidades puja por su reconocimiento y hace tambalear el imaginario de “una” identidad colectiva.

El cuestionamiento y resignificación de la identidad nacional -misión exclusiva de la escuela a través de la inserción de las efemérides- permitirá pensar en la existencia de identidades, pertenencias y memorias plurales.

Es precisamente en época de crisis cuando la necesidad de recurrir al pasado irrumpe con fuerza y el presente, incierto e inestable, se presenta como posibilidad en la resignificación de identidades colectivas. La memoria ocupa, así, un lugar particularmente importante en tanto subjetividad presente e inevitable.

En este marco se circunscribe el lugar y sentidos de las efemérides escolares. La incorporación de los procesos sociales recientes como fechas conmemorativas dan cuenta, no sólo, de la necesidad de resignificar el pasado a partir de “posibles y nuevas miradas” sino también del quiebre de concepciones dominante sobre un futuro, único y posible. Lo cual implica, también, poner en evidencia manipulaciones y abusos del pasado en la construcción de identidades.

Ahora bien, en este complejo y conflictivo presente donde el futuro ya no se evidencia como instancia superadora, el pasado reciente surge como potencial terreno en la deconstrucción de “viejos” sentidos y por ende, en la búsqueda de nuevas significaciones.

Abordar procesos sociales recientes implica necesariamente recurrir a la memoria sin desconocer que en el acto mismo de recordar opera también el olvido determinado por diversas cuestiones: ideológicas, políticas, culturales, generacionales, etc. Lo que muchas veces conlleva a los usos y abusos de la memoria en cuanto a la construcción de identidades políticas y a la reconstrucción del pasado en función del presente. Es urgencia de éste, sumido en un contexto por demás incierto recurrir a la memoria para resignificar y reconstruir el pasado buscando su explicación y fundamentalmente dar sentido a la identidad colectiva.

Ahora bien, ¿qué es la memoria?. Según Jelin, la memoria es un concepto usado para interrogar las maneras en que la gente construye un sentido del pasado y como se enlaza ese pasado con el presente en el acto de recordar/olvidar (...) proceso subjetivo: siempre activo y construido socialmente, en diálogo e interacción. (Jelin, 2000, 8)

Nunca antes había sido tan urgente indagar y resignificar el pasado desde el presente como lo es en estos tiempos. La impronta y peso de los pasados recientes es notable y visible en los lugares que se le asignan a la memoria. Pierre Nora los define como realidades históricas en las que la memoria de forma selectiva y por el accionar de los sujetos o por el

transcurrir del tiempo, se resguardan de manera manifiesta en conmemoraciones, museos, monumentos, etc.

3. La incorporación del pasado reciente como efemérides... ¿una lucha o reemplazo de memorias?

El pasado es y será inevitablemente un terreno de disputa donde la memoria se establece como un puente entre pasado-presente-futuro, ya sea para establecer continuidades o rupturas en los procesos históricos. En este sentido la memoria implica además no olvidar.

Pero... ¿qué no debemos olvidar? ¿el pasado que heredamos? ¿qué pasado? Es aquí donde cabe la consideración de la/las lecturas, interpretaciones del pasado. Los hechos como tal existieron, no nos pertenecieron sino a través de sus diversas interpretaciones y relatos. Podemos hacerlos presentes a partir de su mera preservación u otorgándoles nuevos significados. “...*el pasado es un terreno de disputas políticas alimentadas por el presente. En esta época de superabundancia conmemorativa, de programas con mucho rating sobre “nuestra esencia” como pueblo y apelaciones a la Patria como algo intangible que debería borrar las diferencias, hay que estar alerta...*” (Lorenz, 2007, 12)

Si bien fechas de la historia reciente argentina se han incorporado como conmemoraciones, vía resoluciones oficiales y acorde al clima político actual, sólo ha sido eso, “una instauración”/“reactualización de calendario”.

Sin embargo y más allá de este cambio, el abordaje de las efemérides oscila entre la apatía propia del cumplimiento del mandato y el interés y sentido en relación con las nuevas problemáticas presentes.

En función de ello se visualiza por un lado, distanciamiento en torno al tratamiento tradicional de las efemérides y por el otro, la coexistencia con prácticas que responden al “modelo de identidad nacional”.

Además, la inclusión del pasado reciente en la agenda conmemorativa pareciera no considerar tampoco el espacio de experiencias de los jóvenes donde sean éstos quienes otorguen sentido al pasado que no necesariamente coincide con la visión de los docentes ni con las políticas oficiales conmemorativas.

En tanto no abandonemos el tradicional mecanismo de las efemérides y traspasemos el mero estadio conmemorativo, será difícil actuar con sentido socio-histórico que favorezca “...*la búsqueda de identidad del pasado, cuestionando identidades heredadas, poniendo en evidencia sus manipulaciones y abusos...*”

Tampoco debe estar ausente la importancia de otorgar historicidad a los hechos recientes, que cargados de dolor y violencia, responden inconscientemente al “deber de memoria”. Ello nos conduciría a aquello que no deseamos: la banalización, ritualización, parálisis o simple homenaje.

“Los docentes “comprometidos” estarían reproduciendo precisamente aquello que buscan criticar, erradicar y combatir, o limitando valores de compromiso que pretenden instalar.” (Lorenz, 2007,75)

Bibliografía.

- AISENBERG, B. (2007), La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la “identidad nacional” e intentos de ruptura. En: Rev. Reseñas. De enseñanza de la Historia, N° 5, APEHUN. Córdoba. Universitas
- LORENZ, F. G. (2004), Las memorias de los historiadores. En: *Lucha Armada en la Argentina*, Año I, N° 1.
- (2006), El pasado reciente en Argentina: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes, versión html.
- LORENZ, F. G. (2001), Memorias de aquel veinticuatro. Las conmemoraciones del golpe militar de 1976. En: *Todo es Historia*, N° 404.

- LORENZ, F. G. (2002), Malvinas, veinte años después. En: Todo es Historia, N° 417.
- LORENZ, F. G. (2007), *Combates por la Memoria. Huellas por la dictadura en la historia*. En: Nun, J, (dir.): Claves para Todos. Bs. As. Capital Intelectual.
- CARRETERO, M.; KRIEGER. M. (2006), Efemérides patrias: entre la formación de la identidad nacional y el desarrollo de la comprensión histórica, versión html.
- BUSTILLO, J. (1998), *Memoria e Historia*. Madrid, Ed. Marcial Pons.
- HALBWACHS, M. (1950), *Memoria Colectiva y Memoria Histórica*. Paris. PUF.
- JELIN, E. (2000), Memorias en conflicto, en AA.VV., *Revista Puentes*, año 1, N° 1.
- (2002): *Los trabajos de la memoria*. España. Editorial Siglo XXI
- NORA, P. (1998), La aventura de los lugares de la memoria, en Cuesta Bustillo, J., *Memoria e Historia*, Madrid. Ed. Marcial Pons
- RICOEUR, P. (1999), *La lectura del Tiempo Pasado. Memoria y Olvido*. Arrecife.
- SÁBATO, H.: La cuestión de la culpa. Debate: Testigos, cómplices y partícipes, en AA.VV. *Revista Puentes*, Año 1, N° 1, agosto de 2002.
- YERUSHALMI, Y. H. (1989), *Reflexiones sobre el Olvido, en Usos del Olvido*, Ed. Nueva Visión SAIC.
- ZELMANOVICH, P.; González, D.; Gojman, S.; Finocchchio, S.(1994), *Efemérides, entre el mito y la historia*. Bs. As. Ed. Paidós.

Interacciones Discursivas: un estudio de caso con niños en la clase de Historia*

Claudia Sapag Ricci**

Dilma Celia Mallard Scaldaferrí***

Resumen.

El trabajo tuvo por objetivo de investigación las interacciones discursivas de alumnos de 10 y 11 años, del Centro Pedagógico de la *Universidade Federal do Estado de Minas Gerais* – Brasil. Se centró en el *lenguaje* como recurso de mediación en el aprendizaje y producción de conceptos históricos. La investigación se basó en la corriente sociocultural de Vygotsky y la filosofía del lenguaje de Bakhtin. Se optó por centrar la observación en el concepto de *tiempo*, categoría básica del pensamiento histórico tomando como referencia a historiadores, psicopedagogos y

* Este artículo presenta reflexiones de la disertación de doctorado *Interacciones Discursivas: um estudo de caso com crianças na sala de aula de História* de Dilma Célia Mallard Scaldaferrí (UNINCOR; 2007), bajo orientación de la profesora Leiva Leal. La investigación fue realizada en el aula de la profesora e investigadora Cláudia Sapag Ricci en el Centro Pedagógico de la *Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais* durante el año de 2006. Fue presentado en la X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia, realizadas de 17 a 19 de septiembre de 2008 en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

** Doctora en Historia Social por la Universidad de São Paulo. Profesor adjunto de la Universidad Federal de Minas Gerais con ejercicio en el Centro Pedagógico – EBAP/UFGM. Vice-coordinadora de LABEPEH-FAE-CP/UFGM (Laboratorio de Estudios y Pesquisas sobre Enseñanza de Historia). Co-autora de la Colección Didáctica *História no dia-a-dia*. Formato/Saraiva, 2001

*** Doctora en Educación por la Universidad Vale do Rio Verde. Pesquisadora de LABEPEH-FAE-CP/UFGM (Laboratorio de Estudios y Pesquisas sobre Enseñanza de Historia). Desarrolla trabajos de consultoría en programas de formación para profesores tematizando la renovación de la Enseñanza de Historia.

especialistas en el pensamiento histórico de los niños. Para analizar la clase como episodio se trabajó con la estructura analítica de Mortimer y Scott recogiendo evidencias de aprendizaje resultantes de la investigación del compromiso disciplinar productivo. Nuestro estudio de caso evidenció una práctica en la que los conocimientos se fueron construyendo en la alternancia de palabras de los alumnos, la mediación de la profesora y de los instrumentos mediadores.

Abstract.

In this work we aimed to investigate discourse interactions among tenth, and eleventh years old students from the *Escola Fundamental do Centro Pedagógico* at *Universidade Federal de Minas Gerais* – Brazil. We tried to focus the language as a resource for mediation of learning and production of historical concepts. The research was based in the social-cultural theoretical ideas of Vygotsky and the Philosophy of language of Bakhtin. We elect as focus of observation the concept of time, basic to the historical thinking, taking by reference studies from historiographers, psycho-pedagogues and academics of the historical thinking in children. To analyze the class episode, the analytic structure of Mortimer and Scott was used, collecting evidences of learning, by the investigation of the productive disciplinary engagement. Our case study brought evidences of construction of knowledge by the interchange of students' words helped by the teacher's mediation and the mediation instruments.

1. Inicio de diálogo.

“...la lectura del mundo precede siempre la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél.”

Paulo Freire

La inclusión escolar ha sido objeto de debate en sinnúmeros foros educacionales. Más allá de la comprensión de la mera inserción del alumno

en la escuela, los estudios y reflexiones han sugerido la necesidad de considerar la complejidad de esa cuestión, en la medida en que ella se traduce en pequeñas acciones y estrategias en el cotidiano y la cultura escolares. O sea, no basta la presencia física del alumno en una clase, sino que resulta imprescindible que sea un sujeto aprendiz, participante activo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Magda Soares (2008), hay en la actualidad dos ejes articuladores de la enseñanza y del aprendizaje de cualquier disciplina escolar: el concepto de “letramento” y el concepto de lengua como discurso.

El “letramento”, responsabilidad de todos los profesores y no sólo de los profesores alfabetizadores y/o profesores de portugués, es el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura involucrado en el acto de leer el mundo. Es condición de quien cultiva y ejerce efectivamente las prácticas sociales del uso de la escritura y ocurre en varios ambientes: iglesias, sindicatos, reuniones, etc. a través del acceso a la diversidad textual que forma parte del mundo de la escritura. En suma, el concepto de “letramento” es entendido como práctica compleja sociocultural y contextual de interacción verbal y no verbal.

“La vida comienza apenas en el momento en que una enunciación encuentra otra, esto es, cuando comienza la interacción verbal.” (Bakhtin / Voloshinov)

En el caso del concepto de lengua como discurso, comprendida como parte de contextos de uso y no de la gramática (símbolo de exclusión en nombre de la presunta inclusión), otra idea es fundamental: la dilogía, en la medida en que el discurso supone la palabra en movimiento y se refiere a las varias formas que dos o más voces pueden encontrarse (BAKHTIN apud Wertsch e Smolka, 1994). En ese sentido, la enunciación, producto del habla es de naturaleza social y se da en un proceso de interacción.

Compartiendo esos presupuestos fue desarrollado un trabajo de investigación enfocando el uso del lenguaje como recurso de mediación de aprendizaje y de producción de conceptos históricos. Tal trabajo se

sustentó en la idea de que es posible promover la construcción colectiva de significados de las palabras a partir del movimiento dialógico realizado por alumnos y profesores en el espacio escolar.

El problema que indujo a la realización de este trabajo fue la percepción de dificultades de los alumnos, especialmente los de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en comprender y construir conceptos históricos. Y, sabemos, enseñar conceptos históricos no es imponer el uso abusivo de términos técnicos y definiciones abstractas, ni de memorización de palabras y de su significado, pues la conexión mecánica entre una palabra y un objeto no es suficiente para la formación del concepto. Muchas veces las palabras de los niños y de los adultos coinciden en cuanto a sus referentes, mas no con respecto a sus significados. Según Schimdt (2004), los conceptos pueden ser considerados posibilidades cognitivas que los individuos tienen en la memoria para auxiliarlos a identificar, a organizar y a interpretar el mundo en que viven.

Los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza de Historia de las series o años iniciales del Curso Fundamental en Brasil proponen la construcción de los siguientes conceptos básicos de naturaleza histórica: tiempo (temporalidades: período, ordenación, sucesión, duración, simultaneidad, transformación, permanencia, presente, pasado, futuro), sujeto histórico, cultura, espacio, trabajo, sociedad, poder, etc.

Entre esos, el concepto de tiempo fue escogido para nuestra investigación por ser la categoría básica y estructurante del raciocinio histórico. Se trata de un concepto complejo, especialmente cuando nos referimos al concepto de tiempo histórico. Su elaboración exige la descontextualización de los instrumentos de mediación, o sea, ocurre cuando la mente del adolescente opera con total independencia del contexto concreto. Para llegar a ese nivel de abstracción y propiciar ese entendimiento es preciso que las actividades escolares favorezcan la comprensión de la noción de tiempo en sus variadas dimensiones, o sea, el tiempo natural cíclico, el tiempo biológico, el tiempo psicológico, el tiempo cronológico, etc. En otras palabras, es necesario que el alumno aprenda a pensar

históricamente y perciba que hay un tiempo vivido que se relaciona con un tiempo social y con un tiempo mucho más complejo que es ese tiempo histórico, de las estructuras de larga, media o corta duración, producto de las acciones y relaciones humanas, en el cual coexisten las transformaciones y permanencias y las perspectivas de futuro. Según Siman, pensar históricamente supone,

“la capacidad de identificar y explicar permanencias y rupturas entre el presente/pasado y futuro, la capacidad de relacionar los acontecimientos y sus estructurantes de larga y media duración en sus ritmos diferenciados de cambio; la capacidad de identificar simultaneidad los acontecimientos en el tiempo cronológico; la capacidad de relacionar diferentes dimensiones de la vida social en contextos sociales diferentes. Supone identificar, en el propio cotidiano, en las relaciones sociales, en las acciones políticas de la actualidad, la continuidad de elementos del pasado, reforzando el diálogo pasado/presente. (SIMAN, 2003).”

2. Presupuestos Teóricos y Metodológicos.

Las contribuciones de la psicología sociointeraccionista de Vygotsky y la teoría de la enunciación de Bakhtin¹ sirvieron de base para analizar cómo las palabras se articulan, circulan y producen significados en sala de aula. Así mismo fueron orientadores de la investigación, estudios de campo de la Psicología en Educación - especialmente Piaget, Vygotsky y Bruner – que guiaron la observación del raciocinio histórico de los niños en la percepción y elaboración del concepto de tiempo en sus variadas dimensiones.

Con el objetivo de sistematizar la práctica de las interacciones discursivas fue utilizado un instrumento desarrollado por Mortimer y Scott²

¹ Ver: Wertsch, Edwards e Mercer, Mortimer, Smolka, Fontana, Macedo, Daniels, Tunes, Oliveira, Góes, Rojo, Brait e Aguiar:

² Tal instrumento fue desarrollado, desenvuelto y utilizado, a partir de 2001, para pesquisas investigaciones de aulas de Ciencias. Ver MORTIMER, Eduardo Fleury e

con las debidas adaptaciones para el área de Historia. Ese instrumento posibilita evidenciar las siguientes características de las clases: grado de interactividad, o sea, a mayor o menor interactividad entre alumnos y profesores; la calidad de la interacción; si los enunciados expresan ideas completas, cortas, o apenas completan lagunas; el grado de la dilogía; el número de veces que el profesor contempla el horizonte conceptual de los alumnos; los puntos de vista de los mismos; el número de conceptos cotidianos y científicos observados; el número de transiciones de los referentes empíricos para los teóricos; la cantidad de intervenciones de naturaleza pedagógica y de contenido utilizados en el discurso. Además de esas características, es posible identificar los siguientes aspectos en el habla o textos:

- **Descripciones:** En el caso de la clase de Historia, se refieren a un hecho; describen el fenómeno o el hecho, o va más allá de las características visiblemente observadas;
- **Explicaciones:** buscan algún modelo teórico para referirse al sistema o fenómeno, establecen relaciones entre entidades, hechos y conceptos;
- **Generalizaciones:** desenvuelven la elaboración de explicaciones y descripciones, independientes del contexto específico. Las generalizaciones se aplican de manera general a hechos universales.

La herramienta analítica presenta también el concepto de abordaje comunicativo, o sea, permite analizar la manera cómo el profesor trabaja las interacciones y el contenido de enseñanza a través de las diferentes intervenciones pedagógicas, que son definidas por medio de la caracterización del discurso entre profesor y alumnos o entre alumnos: discurso dialógico/discurso de autoridad - discurso interactivo/discurso no

SCOTT, Phil. *Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino*, 2002. Disponível em <<http://www.if.ufgs.br/public/ensino.htm>>

interactivo. El discurso dialógico expresa más de un punto de vista y el de autoridad expresa apenas uno. El discurso producido por dos o más personas es denominado interactivo y el que es producido por una única persona no interactivo.

Esas dimensiones de abordaje comunicativo pueden determinar cuatro formas de comunicación diferentes:

- a) **Interactivo/dialógico:** el profesor y los estudiantes exploran ideas, formulan preguntas, consideran y trabajan diferentes puntos de vista.
- b) **No-interactivo/dialógico:** el profesor reconsidera en el habla varios puntos de vista, destacando similitudes y diferencias.
- c) **Interactivo/de autoridad:** el profesor conduce a los estudiantes por medio de una secuencia de preguntas y respuestas, con el objetivo de llegar a un punto de vista específico.
- d) **No-interactivo/de autoridad:** el profesor presenta un punto de vista específico. Apenas una voz es oída, no hay intercambio de ideas.

Scott elaboró un esquema para identificar algunas formas de intervenciones pedagógicas del profesor, frecuentemente utilizado en el proceso de micro análisis: explora ideas de los estudiantes, dando forma a los significados, trabaja y selecciona los significados, realza o marca significados claves, comparte los significados con todos los estudiantes de la clase, chequea la comprensión de los estudiantes verificando si hay consenso sobre determinados significados, sintetiza los resultados de un conocimiento, recapitula y anticipa significados.

Los indicios de verificación de aprendizaje fueron inferidos por medio del aparato teórico elaborado por Engle y Conant (2002) sobre la investigación del compromiso disciplinar productivo y del raciocinio histórico de los alumnos; para que la integración sea productiva es necesario que los estudiantes expresen cierto progreso intelectual que puede ser deducido por el entendimiento explicitado en relación con el contenido

discutido, por el avance en la calidad y sofisticación de los argumentos, por la presentación de nuevas ideas y por los cuestionamientos relacionados con el tema en cuestión. Esos autores apuntan algunas características que permiten inferir la integración de los alumnos en las interacciones discursivas: a) los estudiantes realizan aportes sustantivos al contenido en discusión; b) las contribuciones de los estudiantes no son comentarios aislados, están en sintonía con ideas ya presentadas; c) los estudiantes demuestran estar atentos por medio de la postura corporal y del contacto visual; d) hay pocos estudiantes distraídos; e) los estudiantes expresan un conocimiento global del tema, integrados en los tópicos de la discusión por un periodo satisfactorio.

En lo que concierne al aprendizaje específico en Historia, fueron orientadores los estudios e investigaciones sobre las ideas históricas de los alumnos, o sea, sobre el desarrollo del pensamiento histórico. Así fueron consultados investigadores internacionales como Beatriz Aisenberg, Hilary Cooper, Isabel Barca, Joaquín Prats, Mario Carretero, Peter Lee, y también brasileros, Circe Bittencourt, Lana Mara C. Siman, Maria Auxiliadora Schmidt, etc; que nos ayudan a comprender la tipología de raciocinios históricos de niños de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental.

Para apoyar la tarea de la investigación fueron utilizados diversos recursos y equipamientos, tales como: vídeo, grabaciones en audio, observaciones y anotaciones de campo. Fuera del espacio de la sala de aula: análisis de documentos de la institución escolar³, entrevistas y conversaciones informales con diversos profesionales: profesores, practicantes,

³ Entre estos documentos podemos citar: Texto Informativo Escola Fundamental do Centro Pedagógico/2005, Manual de Apresentação do Centro Pedagógico/ 2006, Seleção 2006, Proposta de Organização da Prática Pedagógica da Escola de 1º Grau do Centro Pedagógico/ 1995, Quem É O Estudante Da Escola Fundamental Do Centro Pedagógico 2006, A Educação Básica Na Ufmg: Bases E Premissas Político-Pedagógicas/2006, Ficha do perfil sócio- econômico e cultural dos alunos do 4o ano B, Fichas Avaliativas dos alunos.

monitores, miembros del equipo NAIP (Núcleo de Atención e Integración Pedagógico) y con alumnos de otros grupos.

3. Contexto de investigación.

Esta investigación, un estudio de caso, tuvo por foco de observación, en 2006, el grupo del 4° año B del Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais. La institución escolar está localizada en el campus de la UFMG, al lado de la Facultad de Educación, con un espacio físico amplio y bien equipado.

Por ser una escuela inserta en una universidad tiene por objetivo principal constituirse como campo de investigación educativa, de experimentación y renovación pedagógica. Por lo tanto, fue escogida por ser un espacio pedagógico propicio para la investigación y con probable presencia de experiencias diversificadas tratándose de actividades discursivas.

La sala de aula fue considerada como un grupo social construido por sus integrantes: profesor, alumnos, alumnos ayudantes, alumnos profesores, etc. A medida que se relacionan y conviven entre sí, esos sujetos actores desenvuelven su propio modo de trabajar juntos e interactuar en busca de sus objetivos específicos, creando, así, patrones de vida y prácticas culturales cimentados a lo largo del tiempo. O sea, como afirma Andrade, *enseñar y aprender deben ser vistos como procesos comunicativos y sociales localmente definidos, esto es, deben ser comprendidos dentro de la sala de aula en que ocurren.* (ANDRADE, 2006).

El grupo de 4° año B estaba compuesto por 31 alumnos: 15 niños y 16 niñas. Del total, 23 vivían con los padres y 08, cuyos padres estaban separados, con la madre, o con la madre y otros parientes. La faja etaria de los alumnos estaba entre 10 y 11 años. El diseño a seguir, hecho por una alumna, revela el espacio físico de la sala con la disposición del grupo en las aulas de Historia:

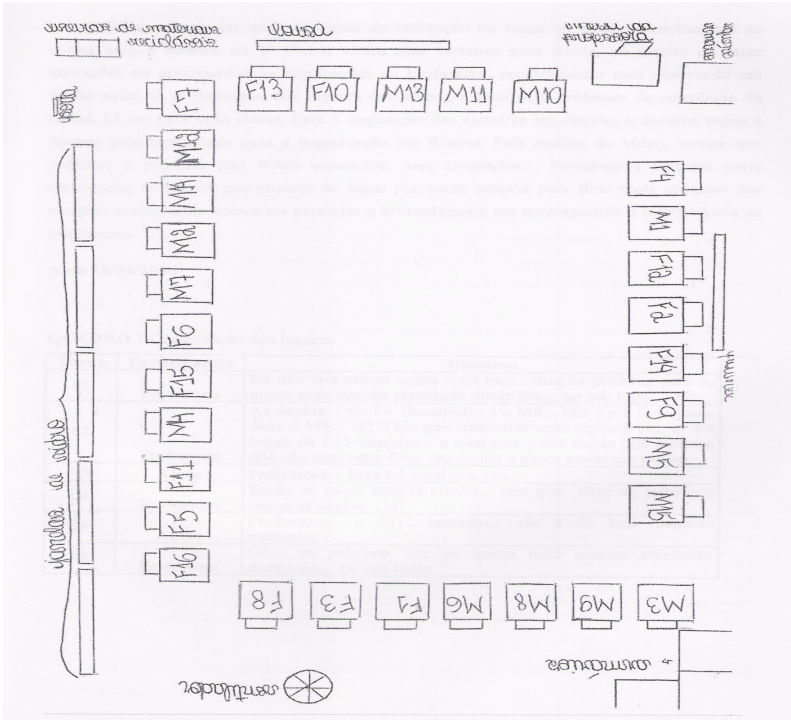


Figura 1 – Mapa da Sala de Aula - Desenho elaborado pela aluna F15.

En la sala había 31 pupitres, que en las clases de Historia estaban siempre organizadas en círculo. Hecho que ya indicaba el significado de las interacciones sociales para la práctica pedagógica. Se debe señalar que en los casos de utilización del pizarrón los alumnos ubicados de espaldas al mismo, en la 1ª fila, daban vuelta sus pupitres con el objetivo de hacer anotaciones o acompañar las explicaciones de la profesora; procedimiento observado en varias clases.

Al entrar, la profesora generalmente saludaba a los niños, a veces daba informes, que eran discutidos. A continuación, invitaba a un alumno a reanudar el tema de la clase anterior. Las funciones retrospectivas y prospectivas estaban siempre presentes en esas clases, revelando que la

interacción discursiva que se procesa en una clase constituye un eslabón de una cadena de interacciones verbales.

Después de recordar la clase anterior, se iniciaban las actividades regulares. Utilizando el libro didáctico⁴ como soporte, la profesora habitualmente conducía clases dialogadas. No había una estructura rígida de organización de los padrones de interacción entre ella y los alumnos. Se dirigía al grupo de forma colectiva, pero también al alumno individualmente considerando sus palabras, preguntas, dudas y argumentos. Se observa que el mayor objetivo ahí no era la aprehensión del conocimiento, sino transformar la clase en un espacio de producción del conocimiento por medio de la “interacción de diferentes voces”, como diría James Wertsch. Inicialmente, sin locutores privilegiados, todos eran instados a participar, principalmente los más resistentes. Pero, en ciertos momentos la docente interaccionaba específicamente con determinados alumnos capaces de realzar significados claves y establecer relaciones sustantivas entre la experiencia vivida y la producción del conocimiento escolar; compañeros en la mediación del conocimiento.

A pesar de que el libro didáctico es un privilegiado mediador, la profesora no se limitaba a ese soporte pedagógico. En varias situaciones algún alumno contestando para explicar algo del libro o de un compañero, tomaba “las riendas del asunto” encaminando la clase a una dirección bien diferente de aquella esperada o planeada. Observamos entonces que en muchas oportunidades los alumnos fueron los iniciadores de la cadena de interacciones discursivas. Textos del libro didáctico eran escogidos para lectura silenciosa, seguida de conversación. A veces, ocurría lectura oral en el grupo total, con la participación de los alumnos.

Muchas clases fueron destinadas a la corrección conjunta de las tareas. En ese sentido se observó una preocupación de la profesora por la so-

⁴ Cabe destacar que la profesora es una de las autoras del libro didáctico adoptado.

cialización de las dudas, del aprendizaje y de los diferentes puntos de vista. Algunos alumnos actuaban como mediadores trayendo contribuciones significativas para la producción del conocimiento. Se notaba cierta disputa por la palabra; para mantener el carácter interactivo del discurso la profesora intervenía, invitando a la participación de los alumnos retraídos o dispersos, procurando evitar el monopolio de la palabra por los más activos.

Fueron utilizados otros instrumentos mediadores además del libro didáctico, se verificaron: mapas, álbumes de fotografías, cintas de vídeo, textos y libros de diferentes autores. Lo que nunca se presenció en la sala del 4º Año B fue una clase expositiva en el sentido nato de la palabra, con la maestra expositora y los alumnos oyentes. En las discusiones colectivas, la docente parecía desligarse del ritmo acelerado del reloj con la intención de dar voz a cada alumno, sea en la construcción de los conceptos históricos, sea en el trabajo con contenidos procedimentales y actitudinales. Había también un tiempo para la desconcentración, situaciones en que la profesora se atrasaba o se ausentaba de la sala para resolver algún problema institucional⁵. Los alumnos aprovechaban para pasar el tiempo, un juego, un tirón de cabello, bola de papel o una pelota convencional.

⁵ En la época de la investigación la profesora ejercía, además de la docencia, las siguientes funciones: vicedirección y coordinación pedagógica de la escuela.

4. El Concepto del Tiempo en foco.



Ilustração do Texto – Trabalho do aluno M4

Con el objetivo de ejemplificar la situación de la clase en que el concepto de tiempo fue central, detallamos a continuación uno de los episodios⁶ de las dinámicas discursivas observadas. Se trata de un recorte de la actividad de corrección de la “tarea” en la clase del 04 de abril de 2006. En la ocasión, los alumnos y la profesora corregían ejercicios discutiendo cómo se dio el inicio de la población en la Tierra. Esta actividad integraba la temática Historia Antes de los Brasileños. Los alum-

⁶ El **episodio** fue aquí considerado una unidad de análisis, con inicio y fin claros, vinculada la producción de significados y conocimientos históricos. El **turno** constituye la menor unidad de análisis de la secuencia de la interacción discursiva. Según Mortimer, *episodios son construidos en el flujo de las interacciones entre los propios participantes y entre los participantes y los recursos materiales (libro o texto didáctico, pizarrón, aparato experimental, etc.) Los episodios pueden coincidir con las fases de la actividad previamente planeada, mas como ellos son constituidos en la interacción on-line entre los participantes, la imprevisibilidad está siempre presente (...)* (MORTIMER, 2005, p. 03) .

nos habían hecho dibujos⁷ para ilustrar un texto sobre cómo los indios Kayapó- Xikrin explican el inicio del poblamiento del planeta Tierra conforme lo propuesto en el libro didáctico (Ver figura 3).

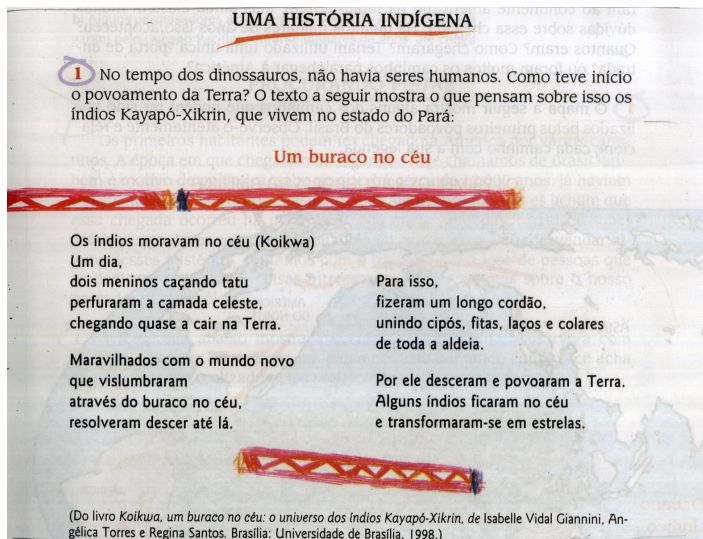


Figura 3 – Texto del libro Brasil de Todas as gentes Cláudia, Lorene e Célio- Belo- Horizonte: Formato/Saraiva, 2001, p 19.

La profesora desarrolló el siguiente procedimiento para que todos visualicen los dibujos de los compañeros: 1. Cada alumno pasó el cuaderno al compañero de la derecha; 2. La profesora inició la circulación de los cuadernos, diciendo en voz alta: uno, dos, tres, derecha y, 3. Después de ello hubo una discusión verbal sobre los dibujos.

Los siguientes cuadros⁸ presentan la transcripción del episodio en cuestión, denominado, por la investigadora “O Buraco no Céu” (el agujero en el cielo):

⁷ La figura 2 muestra, como ejemplo, uno de esos diseños.

Turno	Participante	Discurso
01	Profesora	Entonces vamos a ver... miren... vamos a organizar... sólo para recordar... ustedes tenían que dibujar... sobre el texto... de la página 19. ¿Verdad? (Inicio del discurso vinculado a la actividad.)
02	Profesora	Vamos a intentar pasar para que todos vean... oh... dejen en la página del Dibujo. ¿Dónde está la página?
03	Alumno	Sólo esa página... (Alumno intenta entender cómo sería la dinámica.)
04	Profesora	Sólo ese dibujo, que es del poema... M4... ¿de qué poema es?
05	M4	Cayapó – Xikrin...
06	Profesora	El poema es sobre qué... M11?
07	M11	El agujero en el cielo.
08	Profesora	El título es el agujero en el cielo... pero... agujero en el cielo ¿de qué habla?
09	M11	Ah... no sé.
10	Profesora	¿No sé? (Entonción enfática.)
11	M11	Ah... yo no sé... (Reconsidera lo que dice.)
12	M12	Profesora...
13	Profesora	habla M12.
14	M12	Habla de cómo surgieron las primeras personas en la tierra.
15	Profesora	Eso... pero ahí el poema es de esos indios explicando... una explicación que ellos dan... ¿no es eso? Una forma... de como ellos creen que eso sucedió. Mira, ¿todo mundo está atento?
16	Profesora	D... tú vas a ayudar a pasar también los cuadernos ¿está bien? Vamos a pasarlos hacia la derecha... (Profesora a la investigadora.)
17	Pesquisadora	Está bien... espera ahí que... que voy a poner el grabador en la mesa para que no incomode . (Respuesta de la investigadora.)

⁸ Los comentarios de la investigadora aparecen entre paréntesis al lado o en el interior de los propios turnos del Discurso. Los puntos suspensivos marcan cualquier tipo de pausa o interrupción. Los nombres de los alumnos fueron cambiados por siglas (M1, M2, M3 y de ahí para adelante, para los niños) y (F1, F2, F3 y de ahí para adelante, para las niñas). Las intervenciones no identificadas aparecen con la denominación Alumno (para los niños) y Alumna (para las niñas). Las intervenciones en grupo están identificadas por la palabra Alumnos.

Turno	Participante	Discurso
18	Profesora	Oh... vamos rapidito. Entonces yo voy a contar hasta 3... F3... yo voy a contar hasta 3... hay que pasarlos hacia la derecha... ahí cuando cuente hasta 3 pasa hacia la derecha.... no da para hacer así... espera... espera... No estires ni sujetes el cuaderno para no rasgarlo.
19	Profesora	A su derecha M3... (Alumno pasará el cuaderno a la izquierda.)
20	M3	Mi derecha es esta porque soy zurdo...
21	Alumnos	Ahahahahahah (Risas.)
22	Profesora	Oh M3... izquierda es la mano con la que escribes M3... no es que esa sea tu derecha...
23	Profesora	1... 2... e 3 pasó para la derecha... 1... 2... e 3 (Palmas.)
24	Alumno	Oh profesora espera un poco...
25	Profesora	para la derecha... no es posible... M8 está dificultando... sin confundir... 1... 2... 3... hacia la derecha.
26	Profesora	Chicos ¿ya habían casas cuando los indios descendieron en el planeta... ¿quién será que hizo esas casas?... (Comentario ligero.)
27	Profesora	1... 2... 3... para la derecha...
28	Alumnos	(Eufóricos, comentan, ven deprisa.)
29	Profesora	1... 2... 3... para la derecha... está en el fichero...
30	Alumnos	(Comentan sobre los dibujos y algunos están dispersos.)
31	Profesora	Así... muy bien...
32	Profesora	1... 2... 3... para derecha...
33	Alumnos	(Continúan eufóricos... comentando y participando)
34	Profesora	Muy lindo. Que bueno... 1... 2... 3... para la derecha... lindo...
35	Profesora	1... 2... 3... hacia la derecha... ah eso... F5 está lindo.
36	Alumnos	(Hacen comentarios y gritan.)
37	Profesora	1... 2... 3... hacia la derecha...
38	Alumnos	(Continúan participando.)
39	Profesora	1... 2... 3... hacia la derecha...
40	Alumnos	(Comentan como están lindos.)
41	Alumnos	(risas... euforia)
42	Profesora	Oh... ¿quién quiere hacer algún comentario?... F12 y otra persona para comentar... de ese lado... ¿quién va a comentar?... tú F5... (Los cuadernos llegaron a las manos de los dueños, la profesora inicia la discusión para los comentarios sobre los dibujos.)

Turno	Participante	Discurso
43	F12	Profesora yo creo que conseguimos entender... todos estaban buenos.
44	Profesora	F15 (F15 con la mano levantada.)
45	F15	Los dibujos me parecieron muy bonitos... pero algunos me parecieron sin sentido.
46	Profesora	Danos un ejemplo... no es necesario que digas de quien es... pero ¿qué es lo que no tiene sentido?...
47	F15	Es el que era sólo una bola con un indio al lado... otro hizo unas estrellitas... me pareció sin sentido profesora... porque así... no se explicó bien el texto...
48	Profesora	Está bien. Miren... entendieron... ella tiene razón ¿no tiene? M3 ¿entendiste? Es como si faltase una parte, yo entendí que la bola era un agujero... un agujero... pero falta el resto del texto ¿no?
49	Profesora	Está bien... F8 ahora tú... (F8 con la mano levantada.)
50	F8	Profesora a mi me pareció que todos tuvieron mucha creatividad...
51	Profesora	sólo un poquito... F3... F13... M8... hay gente hablando... (La profesora interrumpe la discusión para llamar la atención de los alumnos.)
52	F8	Pero hay algunos que colocaron casas. En aquel tiempo no había casas... ¿quién construyó esas casas?
53	Alumna	Los indios que descendieron... (alumna no identificada inicia un raciocinio y es interrumpida.)
54	Alumna	profesora ¿cómo es que ellos podrían haber construido las casas? Yo creo que ellos ni sabían cómo era nada. (La observación fue hecha por una segunda alumna no identificada.)
55	Profesora	Chicos... en el texto no dice que ellos construyeron casas... quién dibujó alguna construcción... preste atención... Si hubiese allí un hornero, hasta puede ser... parece que es un detalle... pero es importante... alguien construyó esa casa... aunque sea de madera... ¿quién construye... quién trabaja? ¿No es el ser humano? Eso es lo que estaba diciendo... si los indios descendieron por primera vez para poblar el planeta... entonces es preciso tener cuidado... no había nadie para trabajar... para hacer una casa ...
56	F1	A mi me gustaron todos los dibujos... pero había uno que era con dos chicos bajando y abajo había otro jugando... jugando en un parque...

Turno	Participante	Discurso
57	Profesora	Oh... no... (Profesora manifestando espanto.)
58	M10	Profesora... como es que en aquella época existía parque?
59	Profesora	Oh... M5 había tobogán en el dibujo? jajajaja (risas) Que ellos usen una liana como columpio para jugar... todavía... Es lo mismo que lo de la casa... no había ninguna actividad en el planeta y construcción tampoco había... ¿está bien?

4.1. Aspectos del conocimiento Histórico.

La representación social de los alumnos acerca de la existencia de la cultura material -casas, parques- en el planeta Tierra en una época en que la presencia humana era inexistente, trajo a la interacción, la dimensión del tiempo concebido. En el dibujo algunos alumnos demostraron incapacidad de distinguir el tiempo vivido de un tiempo anterior, muy remoto.

Según Piaget, comprender el tiempo es un ejercicio de reversibilidad, es saber la diferencia entre el orden temporal y el orden espacial. La capacidad de descentración es importante para la reversibilidad que ocurre cuando el niño considera la realidad externa y los objetos como diferentes de él mismo; cuando va abandonando el egocentrismo para colocarse en relación de reciprocidad con los otros, buscando las identidades y diferencias más allá de lo percibido. La ausencia de la capacidad de descentrarse compromete las relaciones entre la historia individual y la historia propiamente dicha. Hecho observado en este episodio. Concebir el tiempo de los primeros humanos implica la estructuración del raciocinio histórico en una perspectiva temporal del pasado para que se pueda percibir las diferencias y semejanzas entre éste y el otro tiempo. Implica identificar cambios en las formas de vida de las sociedades, tomando como referencia al tiempo presente.

4.2. Aspectos de la interacción discursiva.

En cuanto al abordaje comunicativo.

Podemos decir que en las dos secuencias iniciales, del turno 01 al turno 41, el abordaje predominante fue interactivo de autoridad, la profesora condujo a los estudiantes por medio de orientaciones y preguntas y ellos fueron integrándose en la discusión. Sin embargo se registra una diferencia en los turnos 42 a 59, en los cuales ella invita al grupo a hacer comentarios.

A partir de ahí tenemos una comunicación interactiva dialógica, una vez que las opiniones y puntos de vista de los alumnos pasan a ser considerados en lo que dice la profesora que asume una posición enteramente abierta al debate. Se destaca en esa dirección parte de lo dicho por F15, en el turno 47. *“Me pareció sin sentido profesora, porque así, no se explicó bien el texto...”* (...) Seguida de la evaluación de la profesora *“Está bien. Miren... entendieron... ella tiene razón ¿no tiene? M3 ¿entendiste? Es como si tomaras sólo una parte, yo entendí que la bola era un agujero, pero falta el resto del texto ¿no?”* La profesora acogió la propuesta de F15 con entusiasmo, introdujo y discutió la cuestión en la secuencia dialógica, corroborando el discurso de la alumna. Recurriendo a Bakhtin, podemos decir que hay más de una voz presente en ese contexto de circulación de la palabra.

En cuanto a la distinción explicativa entre descripciones, explicaciones y generalizaciones.

La mayoría de los enunciados de ese episodio son descripciones, caracterizadas por aspectos o hechos observables. La secuencia discursiva abierta, del turno 16 al 41, corresponde a la circulación de los cuadernos, las acciones son repetitivas, los participantes pasan los cuadernos eufóricos y se divierten, hacen observaciones ligeras, debido a la dinámica de la operación. A partir del turno 46 surgen explicaciones, envolviendo relaciones causales: *“me pareció sin sentido profesora, porque así, no*

explicó bien el texto, (...) profesora cómo es que ellos podrían haber construido? Yo creo que ellos ni sabían cómo era nada.” Y en el turno 55, hay una generalización cuando la profesora se aleja del contexto específico del texto, verticaliza la discusión, y lleva el discurso al ámbito del conocimiento universal mostrando que sólo el hombre tiene capacidad de actuar conscientemente y transformar el ambiente. *“Chicos... en el texto no dice que ellos construyeron casas... Alguien construyó esa casa, aunque sea de madera... ¿quién construye... quién trabaja? ¿No es el ser humano?”*

En cuanto a las intervenciones de la profesora.

Para Bakhtin, los enunciados son utilizados en diversas actividades humanas, cada esfera de esas actividades desenvuelve tipos relativamente estables de enunciados que pasan a ser asociados a ellas. Bakhtin llama géneros de discurso esos tipos estables de enunciados que se desenvuelven en ciertos contextos sociales. El género escolar puede ser percibido en este episodio.

Al comienzo la profesora asume una función retrospectiva, intentando identificar con los alumnos lo que fue solicitado o propuesto en la actividad con el dibujo. *“Entonces vamos a ver, miren, vamos a organizarnos, sólo para recordar, ustedes tenían que dibujar, sobre el texto, de la página 19. ¿No es eso?”* A continuación intenta instruir a los alumnos sobre la dinámica a ser ejecutada para la circulación de los cuadernos. *“Vamos a intentar pasar para que todo mundo vea, oh, deja en la página del dibujo. ¿Dónde está la página?”* En los turnos 09 y 10, en la contrapalabra dirigida a M11, evidencia que lo que él dice no fue adecuado al contexto de la clase y él vuelve a ver el discurso, *“Ah, no sé, (...)”*; *“¿No sé?(...)”*; *“Ah, yo no sé.”* En los turnos 8 a 15, discute con los alumnos la idea central del texto. *“El título es El agujero en el cielo, pero... agujero en el cielo habla de qué?”* Esos elementos analizados constituyen una dimensión dialógica del género escolar, mostrando que el discurso de la clase lleva un toque de improvisación y de reparo, pues es un espacio en el cual situaciones inesperadas están siempre surgiendo. La secuencia discursiva de los turnos 42 a 54, ocurrida en siete

minutos, es de análisis y reflexión. Las interacciones ganan un formato diferente del punto de vista del conocimiento científico, debido a los enunciados esclarecedores sobre la idea del “presentismo” inferidos por los propios alumnos.

En lo que se refiere a las intervenciones de la profesora en el contexto de enseñanza, se puede observar que ella asumió una postura de mediación, colocándose como interlocutora del grupo en el desarrollo de todo el episodio.

CUADRO 1 - Intervenciones de la profesora.

Turno	Intervención
01	Organiza la actividad
02	Socializa el trabajo.
04	Focaliza el discurso en la idea central del texto.
15	Muestra la vinculación de la narrativa a un grupo cultural específico.
26	Promueve un feedback con los alumnos.
48	Parafrasea con (la intervención de la alumna F15 sobre los dibujos de los compañeros.
55	Sintetiza un resultado suyo para sistematizar la construcción del conocimiento.

En cuanto a la verificación del aprendizaje.

El compromiso disciplinar del grupo, como un todo, puede ser evidenciado por el registro del vídeo. En la secuencia discursiva de los turnos 16 a 41, de circulación de los cuadernos, la postura de los alumnos es de participación, relajación y hasta euforia. A partir de la invitación de la profesora para realizar comentarios, después del turno 42, el discurso adquiere un tono de seriedad y concentración. Los argumentos de los estudiantes, que denotan criterios más científicos, pasan a ser cuidadosamente elaborados. Veamos, como ejemplo, el comentario de la estudiante F15, que evidencia sofisticación intelectual. *“Los dibujos me parecieron muy bonitos, pero algunos me parecieron sin sentido. Me parecieron sin sentido profesora, porque así, no se explicó bien el texto.”*

El *feedback* promovido por la profesora en el turno 26, “*Chicos ¿ya había casas cuando los indio descendieron en el planeta?*”, provocó una discusión sobre el “presentismo”. Según Carretero (1997), para que haya conocimiento histórico, no basta incluir conocimientos sobre el tiempo pasado, sino también el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, para que los alumnos no vean personajes, lugares y prácticas sociales del pasado con visión contemporánea. ¿Los alumnos aquí se refieren al pasado histórico al presente histórico? ¿Cuáles son las relaciones que establecen?

Apropiándonos del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, diremos que intervenciones pedagógicas, como ese *feedback* de la profesora, pueden actuar en la ZDP del niño, impulsando su desenvolvimiento cognitivo. Recordamos que la trayectoria del desarrollo se da “de fuera para dentro”, primero en un proceso intrapsicológico, y luego por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos. Entendemos que en el proceso de aprendizaje, la actuación de otra persona de más experiencia puede conducir a un determinado tipo de desarrollo, posibilitando la transformación de procesos internos. Es una hipótesis de lo que sucedió en relación a F8. La estudiante se valió del *feedback* promovido por la profesora contribuyendo a la continuidad de la discusión. “*Mas sólo que hay unos que colocaron casas. En aquel tiempo no habían casas... ¿quién construyó esas casas?*”? Queda evidente aquí la apropiación de la voz ajena y la transformación de las palabras de la profesora en palabras propias, que van siendo incorporadas y tornándose anónimas. Bakhtin (apud SMOLKA, 2003).

Corroborando ese análisis, vale recordar las consideraciones de Orlandi:

“El hecho de existir ya un dicho sustenta la posibilidad de toda frase(...) Para que nuestras palabras tengan sentido es preciso que ellas ya hagan sentido, es preciso que lo que ya fue dicho por un sujeto específico, en un momento particular se apague en la memoria, pase para el anonimato y pueda hacer sentido en nuestras palabras (ORLANDI, 2003)”

Partiendo del argumento sostenido por la alumna, otros estudiantes se manifestaron en torno del tópico discutido: “Los indios que descendieron” (...) “*profesora como es que ellos podrían haber construido casas. Me parece que ellos ni sabían como era nada*”. Y la profesora, en el turno 55, con un comentario avalado por el punto de vista de la ciencia, puede sistematizar el conocimiento compartiendo significados con los alumnos.

5. Consideraciones Finales.

El estudio del caso, parcialmente presentado, consiguió evidenciar una práctica en que la producción de los conceptos históricos, específicamente el de tiempo, fue construyéndose en la alternancia de palabras y contrapalabras de diferentes interlocutores. Se observó que los niños fueron estructurando el conocimiento formal auxiliados por la mediación de la profesora, de los compañeros y de los propios instrumentos mediadores. F14 definió el sentido de esa práctica discursiva con estas palabras: “*Son ideas diferentes, con más pensamientos concluimos una cosa más amplia y el conocimiento de todo mundo va a ser mucho mejor*” (Entrevista alumnos/ octubre 2006).

La aplicación de la estructura analítica nos permitió inferir que el discurso de la profesora fue al mismo tiempo dialógico y de autoridad. Promovió la participación del grupo de forma estimulante, permitió que diferentes voces fuesen enunciadas y se reflexionase sobre la construcción de significados, intentó integrar a los alumnos más resistentes y evitar el monopolio de la palabra por otros, utilizó diferentes estrategias y recursos metodológicos, ofreciendo a los estudiantes elementos para la exploración y la sistematización de los conocimientos. Se valió de los conocimientos previos de los alumnos y al mismo tiempo problematizó las representaciones sociales estereotipadas traídas por ellos; introdujo en la discusión informaciones aportadas por los medios de comunicación; se preocupó en dar continuidad a los enunciados para que el conocimiento fuese construido en una conexión de interlocutores; todo eso, sin dejar de controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las intervenciones pedagógicas favorecieron el raciocinio de los niños sobre la complejidad de la temporalidad histórica, pero no implicaron un dominio en tal sentido. Remitiendo a Piaget, diríamos que en esa fase ellos todavía están muy dependientes del contexto concreto. Pensar históricamente, como señala Siman, requiere un grado elevado de abstracción y es un proceso de construcción que será adquirido con la ayuda de la instrucción escolar a lo largo de la adolescencia.

Creemos que tales reflexiones, experiencias y discusiones sobre actividades discursivas y construcción interactiva del conocimiento posibilitan un diálogo significativo con el campo de la Enseñanza de la Historia, realizando un aporte a los investigadores que han privilegiado el saber y hacer de la/en la Educación Básica.

Referencias Bibliográficas.

- AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales 2. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- ANDRADE, Luísa Teixeira. *Aula de História: Cultura, Discurso e Conhecimento*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. BRAGA: Ed. Universidade do Minho, 2000.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org), *Tempo e História*, SP: Cia. Das Letras, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Dez volumes. Brasília, 1997.

- BRUNER, Jerome S. *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*, Rio de Janeiro: Bloch, 1973, 2ªed.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARRETERO, Mário e VOSS, James F. *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CARRETERO, Mario. *Construir e Ensinar - As Ciências Sociais e a História*. São Paulo: Artmed, 1997.
- ENGLE, R. A., & CONANT, F. R. *Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom*. *Cognition and Instruction*, 2002, p. 399–484.
- FONTANA, Roseli C. *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- LEE, Peter et alli. Las ideas de los niños sobre la historia. In: CARRETERO, Mario, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- MORTIMER, Eduardo Fleury e SCOTT, Phil. *Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino*, 2002.
- MORTIMER, Eduardo Fleury ; SMOLKA, Ana Luíza. (orgs.) *Língua, Cultura e Cognição: Reflexão para o Ensino em Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PIAGET, Jean. *A Noção de Tempo na Criança*, Rio de Janeiro: Record, 1975.
- POMIAN. K. "Tempo/ Temporalidade", *Enciclopédia Einaudi*, vol. 29, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993, p. 10-91.
- REIS, J.C. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.

- RICCI, Cláudia Sapag et alli. *Brasil de todas as gentes*. Coleção Didática *História no dia-a-dia*. Belo Horizonte/São Paulo: Formato/Saraiva, 2001.
- RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. *Interações Discursivas: um estudo de caso com crianças na sala de aula de História*. Tese de Mestrado. Betim/MG: Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR; 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Construindo Conceitos no Ensino de História: A captura lógica da realidade social. In: *História e ensino*. Paraná: Editora UEL, 1999, v.5, p.147-164.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A Construção do Conhecimento e do Raciocínio Histórico e Cidadania nas Crianças, In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ANPUH/RS*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999, p. 598-605.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados. *Anais do IV Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 93-109.
- SMOLKA, Ana Luíza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos CEDES - Pensamento e Linguagem, Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, n.24, p. 51 a 65, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 168 p.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WERTSCH, James & SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: *Vygotsky em foco: pressupostos de desdobramento*. Campinas: Papirus, 1994.

- WERTSCH, James. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- WHITROW, G.J. Consciência do tempo. In: *O tempo na História: concepção de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 15-23.
- ZAMBONI, Ernesta e outros. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea 2003.

A 40 años del Rosariazo: política, historia y memoria¹.

*Cristina Viano*²

*Necesitamos la historiografía.
Pero no la necesitamos como el malcriado haragán
que se pasea por el jardín del saber.*

F. Nietzsche

Durante el mes de Mayo del 2009 en Rosario, de manera similar a otros escenarios urbanos en Argentina, se sucedieron y a veces también se yuxtapusieron un conjunto de emprendimientos de memoria sobre los acontecimientos del '69 con una intensidad que no reconoce antecedentes en ningún otro momento de nuestra historia reciente. Desde una multiplicidad de manifestaciones fuimos convocados a recorrer ese pasado desde el presente³: mesas de debate que reunieron a científicos

¹ Este artículo es en parte tributario de un trabajo realizado con José Pérez. Ver al respecto Pérez José y Cristina Viano; "El '69: del mayo Rosarino al Rosariazo" en Berrotarán, Patricia y Pablo Pozzi (comps), *Estudios Inconformistas sobre la clase obrera Argentina, 1955/1989*. Ediciones Letra Buena, Buenos Aires, 1994.

² Historiadora. Docente en la carrera de Historia y en la Maestría La Sociedad y el Poder desde la Problemática de Género de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, donde se desempeña además como Directora del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Historia Oral y Social (CLIHOS). Ha orientado sus principales investigaciones hacia el campo de la historia social argentina reciente.

³ Llama la atención también el hecho que a los habituales emprendedores de memoria sobre el '69, en general grupos y/o partidos de izquierda de filiación universitaria o no, se sumaron algunas instituciones de carácter municipal. También que a los aconte-

sociales con protagonistas, homenajes públicos a los asesinados, colocación de placas, expresiones plásticas, muestras fotográficas, lectura de poesía, radios abiertas, suplementos especiales en los periódicos locales, proyección de documentales y hasta un film de distribución comercial situado en las Jornadas de Mayo⁴.

No ha sido sino hasta tiempos relativamente recientes en que se ha llamado la atención sobre el hecho que los procesos de transmisión de la memoria, la historia y la cultura no siguen un curso natural⁵. Y si toda memoria es una construcción de memoria, qué se recuerda, qué se olvida y qué sentidos se le otorgan a los recuerdos no es algo que esté necesariamente implícito en el curso de los acontecimientos sino que obedece a una selección que posee implicancias éticas y políticas, sobre todo cuando no nos referimos a la memoria habitual o rutinizada sino a aquella que guarda una estrecha relación con la voluntad de recordar y que se traduce en emprendimientos diversos y particularmente en políticas de la memoria. También es sabido que se recuerda desde un lugar situado, desde un contexto determinado y que no se trata solo de “recordar” sino de recordar, conocer y comprender; es por ello que este ejercicio de comprensión no puede dejar afuera la pregunta sobre los por qué de ese intenso afán de memoria que nos recorre, que nos atraviesa, que nos interpela. La historia viene en nuestro auxilio.

Algunas consideraciones ineludibles.

¿Donde comenzar el relato y donde concluirlo? Aún admitiendo que cualquier lectura está condenada de antemano a presentar apenas frag-

cimientos de Mayo se los haya asimilado sin mas bajo la denominación de *Rosariazo*, tendiendo a fortalecer la imagen según la cual se produjeron dos “Rosariazos”, el de mayo y el setiembre.

⁴ Nos referimos al film *Días de Mayo* del realizador Gustavo Postiglione.

⁵ Ver Jacques Hassoun; *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1998.

mentos, hemos escogido inscribir (y describir) los acontecimientos del '69 en Rosario en el marco de un proceso de protesta y rebelión que fue capturado elocuentemente por una revista de la época bajo el título: *Arde el interior*. Consignemos entonces que el año '69 constituyó el punto de partida de un período de grandes movilizaciones y protesta social, con nuevos contenidos y también con protagonistas claramente definidos que emergieron colectivamente en el campo social. Los sectores combativos de la clase obrera e importantes segmentos de la juventud, en especial estudiantes desarrollaron búsquedas y postularon alternativas al orden social existente con una intensidad y profundidad inéditas en la historia argentina. El gran capital nacional y transnacional, las fuerzas armadas, la jerarquía eclesiástica y la burocracia sindical fueron objeto de un cuestionamiento que se intensificaría progresivamente en los años posteriores prolongando y condensando un complejo proceso de disputas sociales y políticas. Este cuestionamiento en 1969 se materializó a través de un conjunto de protestas obreras, rebeliones populares e insurrecciones urbanas que se desarrollaron en el *interior* del país e hicieron naufragar los ambiciosos proyectos de la dictadura instalada en 1966.

Corrían por entonces vientos de crítica, de necesidad de cambios radicales, de avance de las demandas populares y de contestación social, de nuevos imaginarios y nuevas utopías que encarnaban en vastos segmentos sociales; y aunque estas dimensiones no puedan agotar la mirada sobre esos años, sin duda constituyen sus marcas. Ya desde el comienzo de los años '60 las clásicas teorías provenientes del marxismo, el nacionalismo y el cristianismo radicalizado eran fruto de intensa renovación, pero también exhibían una notable capacidad para articularse. La necesidad de hacer la Revolución se entronizó en los distintos imaginarios, también la interrogación sobre quienes serían los posibles actores sociales capaces de protagonizarla. El país cultural e ideológico se correspondía plenamente con una coyuntura favorable al ascenso de los movimientos revolucionarios y antiimperialistas a nivel mundial y latinoamericano en particular. El mayor impacto lo había provocado la Revolución Cubana de 1959 que actualizó en un amplio espectro la posibilidad del cambio revolucionario y socialista como un camino posible en países atrasados.

Así sobre el proceso de "modernización" imperante en la Argentina se imprimió un clima de contestación social que hundió sus raíces en el campo intelectual y cultural propio de los '60, pero también y en forma muy contundente en los originales entramados que éste adquirió en la región. En términos sociales algunas notas distintivas refirieron, por una parte, a una intensa y masiva participación de los jóvenes y, por otra, a los trabajadores y a sus organizaciones que se volvieron una fuerza crecientemente interviniente. Hacia los últimos años de la década, los jóvenes hicieron su entrada masiva en la vida política en la Argentina; las características de los tiempos en que esto se produjo, una fuerte dictadura militar, provocó que este ingreso adquiriera modalidades particulares, legitimando el uso de la violencia y el abierto desafío al sistema.

La politización de los jóvenes se tradujo en algunas realidades novedosas. Los partidos políticos tuvieron su correlato en la vida universitaria y las izquierdas una fuerte presencia, sobre todo las nuevas izquierdas surgidas en el período. Por otra parte, en contraste con el fuerte contenido anti-peronista que había tenido hasta el momento la actividad política universitaria, emergieron agrupaciones estudiantiles que adscribieron al peronismo. La movilización estudiantil adquirió un nuevo cariz, en tanto por primera vez desde el surgimiento del peronismo los estudiantes apelaron a la coordinación de sus luchas con las de los trabajadores y se movilizaron junto a ellos, haciendo acto la consigna de la "unidad obrero-estudiantil".

Asimismo merecen ser destacadas las transformaciones que se verificaron desde fines de los años '50 al calor de las políticas económicas impulsadas por el desarrollismo, en particular el crecimiento de sectores industriales considerados de punta (automotores, siderurgia, química y petroquímica, entre otros) que se sumaron a la estructura industrial pre-existente y se radicaron en Córdoba, en el cinturón que bordea el río Paraná desde el norte de Rosario y en algunos suburbios de Buenos Aires. En Córdoba el crecimiento de industrias muy concentradas en lo técnico y en ramas de producción como la automotriz contribuyeron a

transformar la conformación de la clase obrera; de hecho mucho se ha insistido en el papel que en los años posteriores jugarían esos nuevos sectores de trabajadores que migraron del interior a buscar trabajo en las también nuevas industrias.

Esas transformaciones constituyen una referencia ineludible cuando se formulan explicaciones sobre el desarrollo de experiencias combativas y clasistas en el mundo del trabajo de fines de los '60 y la primera mitad de los '70 ya que al tratarse de industrias nuevas las organizaciones sindicales emergentes no poseían una tradición de prácticas burocráticas y se forjaron al calor de un clima de ideas que hacia fines de los '60 se hallaba bastante generalizado en amplios sectores de la sociedad argentina, que en el seno de la clase obrera incorporaba propuestas que conllevaron a un proceso de radicalización expresado en reivindicaciones y programas de avanzada, y que hacia el interior de las fábricas planteaba alternativas a los ritmos y organización de la producción con una apelación constante a los métodos de participación de las bases, a la movilización y a la acción directa.

Debe señalarse no obstante que hasta fines de los '60 la fuerza laboral nucleada en estos nuevos sectores industriales se había mantenido en gran medida al margen de los conflictos de la época, en parte porque las empresas pagaban salarios superiores al término medio y en general existía mayor estabilidad ocupacional que en sectores más tradicionales de la economía. Concomitantemente, algunas de estas industrias adoptaron una política laboral que implicó profundos cambios en la estructura de las negociaciones colectivas en el país, que se expresó en la conformación de sindicatos por empresa, cuyos objetivos sirvieron tanto a los gobiernos posperonistas como a los sectores empresariales, en la medida en que, por una parte, tendieron a resquebrajar el poder del sindicalismo peronista fragmentando las negociaciones al sacarlas de la esfera de influencia de las cúpulas sindicales y por otra, contribuyeron a crear una fuerza laboral que inicialmente se mostró poco inquietante para los intereses del capital pero que en los primeros años '70 llevaría adelante experiencias clasistas.

El decisivo peso de los trabajadores en la estructura de clases y su poderosa organización corporativa los había convertido en un adversario temible durante el período que se extendió entre 1955 y la dictadura del '76, al punto que se atribuyó la inestabilidad política característica del sistema no sólo a la debilidad de los sectores dominantes para constituir un orden estable sino también y especialmente, a la potencialidad de los sectores populares para impedirlo.

La dictadura de 1966 implicó un notable deterioro en los ingresos de los trabajadores, baste como ejemplo mencionar que la participación del salario en el PBI descendió del 42% en 1967 al 39% apenas dos años más tarde, el cierre de numerosas fuentes de trabajo y el aumento de las tasas de explotación. No obstante ello, la dictadura militar contó con el apoyo inicial de importantes sectores del sindicalismo peronista, aunque las buenas relaciones entre el sindicalismo y las Fuerzas Armadas fueron efímeras. Al poco tiempo la dictadura prohibió el derecho de huelga, liquidó las convenciones colectivas de trabajo por dos años y dispuso que el Estado sería quien fijara los ingresos de los trabajadores. Esto significó un golpe mortal a la burocracia, en la medida en que le quitó la posibilidad de negociar los salarios con el Estado. La CGT reaccionó muy tibiamente y recién intentó llevar adelante un plan de lucha para marzo de 1967, por una parte debido a la presión de las bases, pero también al interés de Vandor de mostrar un perfil más combativo ya que ese año debía revalidar su situación en la Unión Obrera Metalúrgica (UOM): su gremio. El gobierno boicoteó el plan de lucha denunciándolo como un plan terrorista, cortó el diálogo con la CGT, intervino la Federación Obrera Trabajadores Industria Azucarera (FOTIA) y la Unión Ferroviaria (UF) y amenazó con severas sanciones a los empleados estatales que adhirieran a él. Frente a la ofensiva gubernamental, la burocracia sindical retrocedió levantando "sin condiciones" el paro general de 48 horas dispuesto para los días 21 y 22 de Marzo.

Para entonces la ya persistente proscripción política del peronismo y su consiguiente imposibilidad de expresarse dentro de la legalidad del sistema, había favorecido la subordinación del ala política al ala sindical,

de donde emergieron nuevos liderazgos, algunos forjados en el rigor de la lucha clandestina y la represión en la etapa conocida como Resistencia Peronista (1955-59). El movimiento sindical peronista se convirtió en la expresión más poderosa del campo popular, que creció en márgenes de autonomía y disminuyó en subordinación ideológica frente a Perón, que ya no podía satisfacer demandas al no ocupar el aparato del Estado. Tampoco podía reprimir tan fácilmente los desafíos a su liderazgo personal que aparecieron en forma creciente en los años sesenta.

Sin embargo el sindicalismo peronista no era un campo de fuerzas homogéneas y a lo largo de la década del '60 se convirtió en el disparador de posiciones muy encontradas, que en los primeros años '70 adquirieron un carácter de abierto enfrentamiento. En tanto algunos sectores adoptaron un discurso altamente combativo, que se consolidó sobre finales del decenio, como contrapartida se fortalecieron otros dispuestos a negociar con los distintos gobiernos de turno. Entre combativos y negociadores el centro del espectro fue ocupado por el vandomismo, que adquirió preponderancia dentro del movimiento sindical. La plataforma de despegue del líder de esta corriente, Augusto Timoteo Vandor, la constituyó la Unión Obrera Metalúrgica (UOM), organización de creciente gravitación debido a los cambios económicos por los que atravesaba la Argentina, donde los tradicionales sindicatos de servicios y los ligados a la industrialización sustitutiva habían perdido peso relativo. Como sostiene Daniel James; Vandor personificó la transición dentro del movimiento peronista desde la oposición en la que se había colocado entre 1955-59, a una actitud de aceptación de la nueva situación, de pragmatismo y de negociación, utilizando la fuerza política y la representatividad de los sindicatos peronistas, que constituían el único sector legal del movimiento.

La estrategia de este sindicalismo surgido en el marco de la relación Estado-sindicatos gestada durante el populismo fue “golpear para negociar”. Pretendió ser reconocido como un factor de poder y se acercó al *establishment* empresarial y luego a los militares, exhibiendo una exitosa capacidad de negociación hasta 1966. En el terreno de las prácticas es-

trictamente sindicales, si bien la perpetuación de los dirigentes, los negociados y la manipulación antidemocrática contaban ya con una larga trayectoria histórica, el vanderismo representó su exacerbación.

La fuerte ofensiva del régimen militar sobre los trabajadores y la inacción de la burocracia operaron como un estímulo para el fortalecimiento de tendencias al interior del sindicalismo que plantearon una estrategia de cambio frente a un panorama dominado por la corrupción, el matonismo y el burocratismo. Significativas novedades agitaron el mapa sindical regional y nacional cuando la comisión de los 20 convocó a un congreso para normalizar la CGT en marzo de 1968. En el momento de su realización la unidad de la Central Obrera se rompió. Quedaron conformadas dos CGT: la Azopardo, que respondía a Vander y a la cual adherieron los participacionistas, y la CGT de los Argentinos o Paseo Colón. La CGTA se hizo fuerte entre los más débiles, en el interior del país, en particular en zonas afectadas por el modelo de desarrollo vigente que operaba en beneficio de las fracciones más concentradas de las clases dominantes y en el de algunas regiones, especialmente en la más rica de ellas: la provincia de Buenos Aires.

El proceso de racionalización-modernización había acentuado los desequilibrios regionales preexistentes y golpeado más duramente a algunas regiones y provincias como el norte de Santa Fe, Tucumán o Chaco. A su vez las regionales sindicales del interior que funcionaban como simples sucursales que debían soportar las decisiones de la burocracia central, contaban también con su propia burocracia, sin embargo éstas no poseían el cúmulo de poder del que sí gozaban las porteñas y pudieron ser superadas más fácilmente por nuevas direcciones combativas más sensibles a las demandas y presiones de los trabajadores.

La CGTA fue desde sus orígenes y en su breve derrotero histórico una central rebelde y contestataria. Comportó un cuestionamiento profundo y persistente a la dictadura militar, a la que calificaron como un verdadero *"paraíso de los monopolios (sin) más lógica que la violencia, más ideología que la entrega y (sin) otro porvenir más que la caída en medio del desprecio del pueblo"*,

a los monopolios extranjeros y a la burocracia sindical. Sus planteos críticos fueron combinados con la búsqueda del pluralismo y la unidad de los trabajadores en torno a objetivos comunes. Esto permitió que en su seno conviviera un predominante peronismo combativo con sectores provenientes de la izquierda cristiana, independientes y socialistas de diversos matices. El acercamiento a otros sectores sociales para conformar un Frente Civil de Resistencia a la Dictadura fue una consigna lanzada desde su fundación a través de su original órgano de difusión (CGT), un semanario que organizado por Rodolfo Walsh acompañó inseparablemente su existencia.

En Rosario la CGTA nucleó a los trabajadores del estado (ATE), a Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN) a los gráficos, los telefónicos, los navales, a la Unión Ferroviaria (UF), la Fraternidad (LF), Gas del Estado, el calzado, ceramistas, seguro, locutores, operadores cinematográficos y publicidad entre los más importantes y en estrecha correspondencia con el mapa de adhesiones que había concitado a nivel nacional. Los poderosos sindicatos industriales permanecieron al margen de esta experiencia, la mayoría de ellos férreamente controlados por sectores burocráticos.

El amplio llamamiento lanzado por la central desde su manifiesto-programa fundacional el 1 de mayo de 1968, que involucró a sectores del capital nacional, logró sus triunfos más resonantes en el establecimiento de un sólido vínculo con los estudiantes y también con un grupo de artistas e intelectuales locales cuyas acciones coordinadas comportaron experiencias inéditas en varios planos en la ciudad. La relación con los estudiantes fue en esos momentos muy estrecha a tal punto que se la nominó como la "CGT de los estudiantes", más aún esta relación tenía casi un estatuto legal en el Comité de relaciones Obrero Estudiantil de la central. Por otra parte la CGTA local había conformado dos comisiones que daban cuenta claramente de cuáles constituían algunas de sus prioridades: la de villas de emergencia y la de movilización.

Su estilo fue decididamente confrontacionista y movilizador aunque su existencia efímera. La actitud inicial de Perón, enemistado aún con Vandor, fue de apoyo a la CGTA. Sin embargo, rápidamente cambió de orientación, al evaluar que la posición de enfrentamiento al régimen era estéril y planteó la necesidad de reunificar nuevamente al movimiento sindical. La dirección de la CGTA no aceptó esta medida, pero sí lo hicieron los sindicatos más importantes que la integraban, quedando reducida a unas pocas entidades rebeldes con fuerte presencia en algunas regionales del interior, fundamentalmente en Córdoba.

Ya a mediados del año 1969 con la mayoría de sus sindicatos intervenidos por la dictadura y derrotadas las principales huelgas que propició, el asesinato de Vandor fue el golpe de gracia. La dictadura lo utilizó como pretexto e intervino la Federación Gráfica y el Sindicato de Navales, clausuró los locales de la CGTA, detuvo a sus principales dirigentes y declaró el estado de sitio. La central de hecho intervenida pasó a la clandestinidad.

Uno de los aspectos más notables del corto recorrido de esta experiencia organizativa alternativa a la burocracia es que se constituyó en una instancia de cruce y encuentro entre los sectores combativos de la clase obrera rosarina y sectores sociales que desde los orígenes del peronismo habían estado enfrentados, como el caso de los estudiantes o ciertos grupos profesionales, intelectuales y del campo del arte⁶. La CGTA se mostró plenamente capaz de actuar junto a ellos y de protagonizar un accionar antidictatorial conjunto que se expresó sobre todo en las grandes movilizaciones del '69.

⁶ Particularmente este encuentro se había plasmado a través de la muestra/ denuncia *Tucumán Arde* llevada a cabo por el grupo de vanguardia Rosario y montada en la CGTA local con una amplísima repercusión. Cuando la misma fue trasladada a Buenos Aires al sindicato de los gráficos fue inmediatamente clausurada por la policía.

Los acontecimientos de Mayo: La Marcha del Silencio.

Rosario se proyectó al país entero en dos momentos del año '69, en mayo y setiembre sumándose a Corrientes, Tucumán, Córdoba, Cañada de Gómez y Cipolletti. A los condicionantes de orden nacional, se agregaron los efectos que la política económica implementada por el onganíato había generado en Rosario y su zona de influencia. Un rápido repaso nos indica que en las empresas metalúrgicas se habían sucedido una ola de despidos y suspensiones (un ejemplo de esto fueron los 300 trabajadores despedidos de la Empresa Cid), que durante los primeros meses del 69 grandes inundaciones afectaron especialmente a Empalme Graneros ante la mirada indiferente de la dictadura frente a un problema que se reiteraba cíclicamente, que los talleres ferroviarios de Pérez se desmantelaban incansablemente.

El panorama en la recientemente creada Universidad Nacional de Rosario no era más alentador⁷. El Rector José Luis Cantini era sostenedor de una política dura que imposibilitaba el diálogo con los estudiantes.

⁷ La nueva Universidad, fue puesta en marcha los últimos días de noviembre de 1968 en un marco de importantes festejos a los cuales asistieron el Presidente Onganía, el Gobernador de la Provincia, el Intendente, el Obispo de Rosario, el Comandante del II Cuerpo de Ejército, los rectores de las distintas universidades nacionales y representantes de las más diversas entidades locales. José Luis Cantini, un profesor de la Universidad Tecnológica vinculado al Partido Demócrata Cristiano que lo había llevado como candidato a vicegobernador en las elecciones de 1963, se convirtió en el primer Rector de la Universidad local. Una Universidad que nació intervenida y a la que fueron transferidas las Facultades ubicadas en Rosario que hasta ese momento habían pertenecido a la Universidad del Litoral. Para 1970 contaba con 15.292 estudiantes matriculados, de los cuales 5.010 se dedicaban al área de las ciencias médicas, 3.221 a disciplinas tecnológicas y científicas y 7.061 a las ciencias sociales. Significativamente y en concordancia con los tiempos de profunda sensibilidad social que corrían, ésta era el área más convocante. Del total de los matriculados solamente 5.392 eran mujeres. Ver Viano, María Cristina; "Una ciudad movilizada- 1966/1976" en Alberto Pla (co-ord) *Rosario en la historia de 1930 a nuestros días*. Tomo 2, UNREditora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2000.

Éstos, con sus centros actuando en la clandestinidad debido al cercenamiento de las conquistas logradas antes de la dictadura del 66, se precipitaron a un proceso de agitación creciente. La relativa serenidad en los claustros fue quebrada, en principio, con movilizaciones en contra del limitacionismo en los cursos de ingreso, lo que permitió al principio de ese año que en Filosofía ingresara la totalidad de los inscriptos y en Medicina y Matemáticas sólo hubiera un tope del 50%. Las luchas estaban también dirigidas al mantenimiento de la Universidad Tecnológica, sobre la cual pesaba una amenaza de supresión. En esos días de marzo del '69 hubo manifestaciones callejeras que, aunque no alcanzaron gran magnitud ni obtuvieron difusión, en cambio lograron crear un clima de recuperación de la confianza en las luchas por parte de los estudiantes. Así, a pesar de que no lograron satisfacción en sus demandas, comprendieron que los triunfos parciales estaban ligados a la presión ejercida sobre las autoridades.

Cuando en Corrientes los estudiantes reaccionaron por el desmesurado aumento de las tarifas del comedor universitario que beneficiaban al concesionario privado, un ex diputado del Partido Autonomista de Corrientes, pocos podían suponer que en ese preciso momento se abría una crisis de la cual el gobierno de Onganía no podría recuperarse. Frente a la actitud intransigente de las autoridades la protesta fue el camino que encontraron los estudiantes. Y, como sucedía habitualmente la represión fue la respuesta. En ese contexto la policía correntina asesinó a Juan José Cabral, un estudiante de sexto año de medicina. La reacción del movimiento estudiantil rosarino fue inmediata⁸.

Sobre el mediodía siguiente la protesta se concentró en el comedor universitario de Rosario, lugar que desde la llegada de la dictadura se había

⁸ No solo el movimiento estudiantil sino el movimiento obrero mostraron una efectiva e inmediata solidaridad; el titular de la CGTA de Rosario se trasladó inmediatamente con dos estudiantes (uno del FEN y otro de la UEL) a Corrientes. Entrevista de la autora a H.Quagliaro. (2000).

convertido en centro de reunión y debate en la medida que las asambleas en las facultades estaban prohibidas. El comedor universitario funcionaba en Corrientes al 700 y en distintos turnos comían más de 3.000 estudiantes. Desde allí se resolvió efectuar una marcha que partió hacia Corrientes y Córdoba. La represión policial fue inmediata e indiscriminada, los manifestantes se dispersaron en múltiples direcciones intentando huir de los garrotazos y los disparos. Cuando un grupo de estudiantes se refugió en la galería Melipal, fue acorralado por la policía, quien asesinó brutalmente al estudiante de Ciencias Económicas, Adolfo Bello, de 22 años. Con un tiro a corta distancia. El testimonio de uno de sus compañeros recogido por Horacio Trejo fue elocuente *""Entraron con pistolas y garrotes, parecían enloquecidos. Nosotros no teníamos ya ninguna posibilidad de defensa, pero nos empezaron a pegar igual. Uno de ellos disparó a quemarropa a la cabeza de Bello. Cuando cayó quisimos auxiliarlo, pero la policía no nos dejó: lo vimos desangrarse durante 4 o 5 minutos. Tal vez lo hubiéramos podido salvar, pero cuando llegamos al hospital ya era tarde""*⁹.

Las declaraciones de condena fueron numerosas, por contraste el rectorado de la Universidad reaccionó cerrando el comedor universitario. Los estudiantes entonces instalaron una olla popular en el local de la CGTA. El comité de lucha estudiantil, integrado por el Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda (FAUDI), Movimiento Nacional Reformista (MNR), Franja Morada (FM), Frente Estudiantil Nacional (FEN) y Unión Estudiantes del Litoral (UEL), entre otras agrupaciones, junto a la central sindical convocaron para el 21 de Mayo a una Marcha de Silencio. A ella adhirieron entidades sindicales, vecinales, políticas, religiosas, profesionales, industriales y comerciales. Semejante amplitud, que involucró no sólo a los cuerpos estudiantiles y del mundo del trabajo, sino también a organizaciones empresariales, fue una clara demostración de la polarización que se había suscitado en el seno de la sociedad rosarina.

⁹ *Argentina tiempo de violencia*, Buenos Aires, Carlos Pérez Ed. Buenos Aires, 1969. Pag. 40.

La CGT de los Argentinos declaraba que:

*"Con los dolorosos sucesos acaecidos en Corrientes y Rosario, el gobierno de la dictadura se sacó definitivamente su máscara de monarquía benevolente y cristiana. Hoy se acabó la leche de la clemencia, se acabó el derecho de orden, la justicia, para dar paso a una banda de asesinos. Estos hechos rotundos e ineluctables de la infamia oficial demuestra que no puede haber justicia ni libertad en patria sometida al coloniaje del imperialismo yanqui ... Tenemos virreyes en una colonia yanqui y un virrey no necesita justicia ni derecho ... La CGTA entiende que cada grupo, que cada sector de compatriotas, obreros, estudiantes, intelectuales, etc., comprometidos con la causa de la liberación debe organizarse y actuar. En el terreno de la lucha nos encontraremos todos los que verdaderamente aspiramos a construir una patria justa, libre y soberana"*¹⁰.

En el marco de las repercusiones que los sucesos originaron es importante destacar la posición asumida en mayo por el principal diario de la ciudad; La Capital, posición que varió sustancialmente durante el Rosarizao en el mes de setiembre. La nota editorial del 18 de mayo planteó que *"se justifica pues, la sensación unánime de Rosario espantado y conmovido ante una muerte que la ciudadanía cataloga de criminal ..."*¹¹.

Las declaraciones del Ministro del Interior se ubicaron en una línea de interpretación diametralmente opuesta, *"todo lo que altere la vida de las aulas será enérgicamente reprimido. No nos preocupa que los universitarios argentinos tengan inquietudes e impaciencias, por el contrario, deben tenerlas pues no se conoce un país dinámico con una juventud conformista. Pero no es posible confundir inquietud con violencia. Es ésta la que debe extirparse de la universidad, por que ya se sabe, que desgraciadamente, la violencia engendra violencia"*¹².

¹⁰ Semanario CGT Año II; N°45. (22 de Mayo de 1969)

¹¹ La Capital, 18 de Mayo de 1969.

¹² La Capital, 18 de Mayo de 1969.

Durante la Marcha del Silencio el centro de la ciudad quedó en mano de los manifestantes. La participación de los estudiantes secundarios y de los habitantes de la ciudad fue notoria. Según distintos testimonios se había reunido una multitud nutrida por estudiantes, obreros, empleados, vecinos de la zona céntrica de la ciudad, que en forma continua daba batalla a las fuerzas policiales. Se levantaron múltiples barricadas que fueron alimentadas con palos, con materiales recogidos en las obras en construcción y con aportes voluntarios de los vecinos, también proliferaron las fogatas y las piedras. La policía montó un gran dispositivo de seguridad. Cuando un grupo de manifestantes ocupó la emisora radial LT8 en Córdoba al 1800 para transmitir un comunicado, al ser desalojados violentamente, se produjo otro asesinato: el de Luis Blanco, de tan sólo 15 años.

Las fuerzas del orden policial fueron desbordadas por los manifestantes y debieron replegarse a los cuarteles. Rosario fue declarada zona de emergencia bajo control militar. Esta decisión fue tomada por la Junta de Comandantes, presidida por el General Agustín Lanusse, y luego comunicada al Presidente Onganía y a su Ministro del Interior Borda. Hasta este momento Onganía sostenía que las Fuerzas Armadas no gobernaban ni cogobernaban, luego de los acontecimientos de mayo la junta de comandantes se integró de hecho en el gobierno. De ahora en adelante renuncias y nombramientos, así como toda la decisión política de peso, tuvo que contar con su aprobación. Onganía se encontraba en el medio de dos frentes, el militar y el obrero-estudiantil.

Ese mismo día, 21 de mayo, los dos sectores en que estaba dividido el movimiento obrero rosarino se unificaron, convocando a los trabajadores al plenario de la unidad "para tener una política de mayor resistencia y contundencia", dirá años después Héctor Quagliaro. El plenario se realizó en el sindicato del vidrio, de allí surgió una conducción de cinco miembros: dos por la CGTA, (Mario Aguirre de ATE y Héctor Cansino de telefónicos), dos por Azopardo (el metalúrgico Alfonso Galván y Osvaldo Patalagoitia del sindicato del vidrio) y uno independiente (Neifer Juncos de Luz y Fuerza). Esta decisión que sugiere una cierta flexibi-

lización respecto a la burocracia sindical, fue apoyada por la dirección nacional de la CGTA y justificada en su Semanario porque se había logrado "unidad en una programática de lucha que no quiere ser fusión de cosas diferentes"¹³.

La CGT unificada organizó una huelga para el día 23 de mayo, eso permitió trabajadores y estudiantes se incorporaran a la multitudinaria columna fúnebre que acompañó los restos de Luis Blanco al cementerio La Piedad. Ésta marchó durante cinco horas en un contexto en que las fuerzas de represión estuvieron prácticamente ausentes. El estado de movilización continuó en los días posteriores pero con una intensidad menor en la ciudad, sin embargo, mayo aún no había concluido. El día 29 una nueva insurrección urbana, el Cordobazo, conmovería, con una profundidad desconocida hasta entonces, las estructuras de poder vigentes.

Los acontecimientos de setiembre: el Rosariazo.

El Rosariazo, a diferencia de los acontecimientos de mayo que vieron su detonante en el ámbito estudiantil de Corrientes y luego se extendieron hacia gran parte del país involucrando también a Rosario, encontró su origen a partir de un conflicto obrero suscitado en la Unión Ferroviaria rosarina, como consecuencia de los paros realizados los días 23 y 30 de mayo de ese año, dispuestos por la CGT que fueron acatados por el gremio ferroviario de la seccional Rosario del Ferrocarril Mitre en forma masiva. El ministro del Interior Francisco Imaz ordenó la aplicación de suspensiones a aquellos que habían participado de los mismos. Todo comenzó cuando Mario Horat, delegado gremial de la Unión Ferroviaria y empleado administrativo del departamento de contabilidad, fue sancionado por las autoridades de la Empresa Ferrocarriles Argentinos (EFA) por negarse a firmar apercibimientos a los trabajadores que participaron en dichos paros. Por esta razón Horat fue suspendido.

¹³ Semanario CGT, año II, N° 46. (5 de Junio de 1969)

La historia de las sanciones no era nueva en la vida de los trabajadores del riel, en mayo de 1967, al realizar un paro declarado por la UF fueron castigados 130.000 trabajadores con 30 días de suspensión y rebajas de categorías por un año, posteriormente fueron sumándose represalias insólitas y agraviantes. Como relatan dirigentes de la época: casos de maquinistas presos por quitarse la gorra o por llegar minutos tarde después de un viaje de trescientos kilómetros.

Las suspensiones no fueron levantadas y la huelga estalló en el ferrocarril Mitre el 8 de setiembre por tiempo indeterminado. Fue declarada por la Unión Ferroviaria sindicato adherido la CGTA e intervenido desde 1967. La huelga primero afectó la zona de Rosario, Casilda, Cañada de Gómez, Pérez y Villa Diego. En los días subsiguientes se extendió a las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Capital Federal. La Fraternidad, Señaleros y Guardabarreras se incorporaron a la medida de fuerza. El caso Horat se había convertido en el desencadenante de las Jornadas que en los días 16 y 17 de Setiembre conmoverían a la ciudad de Rosario y al país.

En tanto el problema ferroviario crecía, los estudiantes se preparaban para conmemorar el tercer aniversario del asesinato de Santiago Pampillón, por ese motivo desde los distintos centros de estudiantes del país se llamó a realizar una semana de protesta y lucha entre el 7 y el 12 de setiembre, con la finalidad de oponer a la dictadura militar un protagonismo estudiantil activo. El 10 de setiembre en la Facultad de Medicina (Francia y Santa Fe) se reunió una multitud estudiantil, junto a una delegación de obreros ferroviarios, el ex delegado de la CGTA Héctor Quagliaro y Rosa Trumper de Ingallinela de la Liga de los Derechos del Hombre para colocar placas recordatorias a Pampillón, Cabral, Blanco y Bello. Los muertos por la dictadura ya eran muchos. Junto a este acto se realizó una movilización en el centro de la ciudad en la cual los manifestantes arrojaron bombas incendiarias contra la sede del Jockey Club (Córdoba y Maipú), Aricana (Buenos Aires al 900) y la oficina del Servicio Cultural e informativo de los Estados Unidos. La semana culminó con un paro activo en todas las universidades del país.

El 12 la comisión coordinadora de la UF resolvió continuar la huelga por tiempo indeterminado. En La Fraternidad el tono fue diferente. Esta optó por continuar 24 horas más y luego retornar al trabajo, ya que la conducción de este sindicato liderado por Cesareo Melgarejo estaba en una posición dialogista con el régimen como lo demuestran muy claramente sus encuentros con Onganía. En tanto algunos trenes circulaban conducidos por el personal jerárquico, los talleres estaban clausurados y la CGTA en la clandestinidad propugnaba por un paro nacional de 24 o 48 horas en apoyo a los trabajadores ferroviarios, los actos de sabotaje contra los servicios que operaban normalmente se intensificaron. En este contexto se produjo el descarrilamiento de un tren en Granadero Baigorria y otro en Pergamino. El viernes 12 el paro ferroviario fue declarado ilegal. La CGT de Rosario reaccionó anunciando el estado de huelga general.

Al problema ferroviario se sumó este mismo día la ocupación de dos grandes fábricas en Córdoba: Aerometal Petrolini y Grandes Motores Diesel Fiat debido al despido de un grupo de operarios. Coincidentemente con este estado de movilización en Rosario y Córdoba se produjo en Cipolletti (Río Negro) un levantamiento masivo de los habitantes que desbordaron a las fuerzas de Seguridad en oposición a la intervención de la comuna y la destitución del intendente Julio Salto. El lunes 15 un plenario de gremios reunidos en la CGT unificada de Rosario, resolvió realizar un paro general en la ciudad de 38 horas desde el martes 16 a las 10 de la mañana hasta el miércoles 17 a las 24 horas, con movilización, en adhesión a los ferroviarios. Contaba con el aval de estatales, bancarios, telefónicos, minería, seguros, gastronómicos, jaboneros, de la Carne, alimenticios, luz y fuerza, petroleros Rosario y San Lorenzo, químicos, papeleros, empleados del Jockey Club, mosaístas, vidrio, metalúrgicos, panaderos, gráficos y empleados de comercio.

El día 16 a las 10 de la mañana comenzó el paro activo, la CGT Rosario hizo público un comunicado en el que puntualizó su total solidaridad con los compañeros represaliados por el gobierno, por ejercer un derecho constitucional. En Córdoba la CGT también había decretado un

paro ese mismo día. Cuando llegó el momento la ciudad vivía una tensa calma. Cuando a partir de las 10 las actividades comenzaron a detenerse, el gobierno decidió interrumpir el transporte urbano hacia las zonas fabriles. Los mecánicos de SMATA y los trabajadores de Grandes Motores Diesel, estaban en huelga desde el lunes 15, de esta manera la CGT cordobesa quedó sin sus bases más combativas. Sólo pequeños grupos de estudiantes con algunos obreros recorrieron las calles vacías.

Rosario presentaba un paisaje totalmente distinto. La revista Panorama lo describía elocuentemente: *"A las 9.30 hs. del martes 16 la epidermis urbana de Rosario no presentaba a la vista de cualquier ocasional visitante ninguna alteración, 30 minutos después la imagen quedaba destruida. Veinte focos insurrectos en los accesos periféricos, seis columnas de obreros y estudiantes en el radio céntrico, en total 10.000 personas (según fuentes policiales) incendiaban en sentido literal y literario la ciudad"*¹⁴.

El conflicto fue dinamizado desde un principio por el cuerpo de delegados de la UF que nucleaba a peronistas, comunistas, radicales y socialistas. Si bien el grueso de los manifestantes fueron obreros debemos mencionar la participación que tuvieron empleados de comercio, administrativos, bancarios y profesionales. A diferencia de Mayo donde la principal presencia fue la de los estudiantes, en Setiembre éstos estaban presentes pero actuando subordinados al control y la dirección gremial. Los universitarios declararon un paro de 48 horas y por ésta razón se sumaron a las manifestaciones pero sin concentrarse en las casas de estudio. En las escuelas primarias y secundarias se interrumpieron las clases al iniciarse los enfrentamientos. El espectro partidario (Unión Cívica Radical, el Partido Comunista, Movimiento Nacional Reformista, la Mesa de agrupaciones gremiales y organizaciones políticas peronistas) si bien manifestó su adhesión al paro y movilización tuvo una presencia organizada muy débil.

¹⁴ "Otra semana violenta" en Revista *Panorama*, 23/09/1969. Pag. 6

El hecho de que el Rosariazo se desarrollara en el marco de un paro activo de 38 horas implicó que los trabajadores se encontraran en sus lugares de trabajo. Esta decisión se había adoptado en el transcurso del plenario del día anterior donde además se planificó la formación de columnas troncales que partirían de distintos puntos de la ciudad para converger posteriormente: la del norte por Avenida Alberdi y del sur por Avenida San Martín y la del Oeste por calle Córdoba. Esto, de hecho, posibilitó una importante participación que se vio reforzada por la acumulación de experiencias que se habían producido a lo largo de los últimos años.

El escenario de la lucha no fue esta vez el centro de la ciudad, al menos no fue el único ni el más importante. El inmenso operativo policial desplegado estuvo destinado a evitar el cumplimiento de la convocatoria de la CGT, o sea, la concentración final en su local de Calle Córdoba al 1900. Por esta razón las fuerzas de seguridad comenzaron a operar inmediatamente de iniciado el paro, tratando de impedir tanto el acceso al centro como la formación de columnas numerosas. Teniendo en cuenta que para evitar los enfrentamientos directos los manifestantes se dispersaron en grupos más pequeños para dificultar la tarea represiva, los frentes de lucha contra las fuerzas represivas se multiplicaron en el conjunto de la ciudad y en puntos muy distantes entre sí¹⁵. Las principales columnas no lograron llegar jamás al centro de la ciudad.

Las características que asumieron los enfrentamientos fueron similares, instalación de barricadas, hogueras, quema de automóviles y trolebuses, ataque a los comercios abiertos y a los grandes establecimientos y bancos de cada zona. Una mención especial merece el ataque sistemático a las

¹⁵Mencionemos algunos de estos frentes: en zona Norte: Sorrento, Av. Alberdi en toda su extensión hasta el cruce del mismo nombre, barrio Empalme Graneros, en Zona sur: Avenida San Martín, Centeno y Grandoli, 27 de Febrero y Buenos Aires, Avenida Pellegrini desde la Facultad de Ingeniería a calle Corrientes, en el Oeste: barricadas a lo largo de Córdoba, en el centro de Presidente Roca a Avenida Belgrano y de Urquiza a la calle 3 de Febrero.

instalaciones de la empresa Ferrocarriles Argentinos. Cuando el paro finalizó, una de las pocas estaciones que no había sido tocada en toda la ciudad fue Rosario Norte, el resto había sido destruida total o parcialmente.

En un primer momento la policía local fue la encargada del control de la ciudad, sin embargo la magnitud y la intensa dinámica que adquirieron los acontecimientos desde sus momentos iniciales originó la llegada de refuerzos de localidades vecinas. La gendarmería estuvo a cargo del control y seguridad de las instalaciones ferroviarias. Al igual que en mayo, se produjo la intervención del Ejército para normalizar la situación sobre las últimas horas del segundo día del paro. La diferencia fue que esta vez solamente reemplazaron a Gendarmería en el control de las instalaciones ferroviarias y en algunos puntos estratégicos de la ciudad. Al mando de las fuerzas del ejército se encontraba el segundo Comandante General de Brigada Antonio Robinson, quien advirtió a los rosarinos a las nueve de la noche del miércoles que, en cumplimiento de su misión las tropas a sus órdenes abrirían el fuego ante cualquier "*desmán o atentado*".

Para reforzar a las tropas del Segundo Cuerpo fueron enviados desde Corrientes dos mil efectivos al mando Coronel Leopoldo Galtieri, ya que si bien el paro había finalizado la noche del 17, el 18 aún subsistían algunos focos de resistencia, especialmente en el barrio Empalme Graneros, que se convirtió en uno de los principales escenarios de estas jornadas. Y en el último reducto de la resistencia. Controlados rápidamente por el ejército los focos de contestación que aún quedaban, podemos decir que el posteriormente célebre "*Rosariazo*" había concluido.

La Marcha del Silencio, el Rosariazo y después. En mayo la violencia que el régimen descargó sobre los estudiantes sembrando la muerte operó como el desencadenante de una respuesta que no estuvo circunscripta al circuito universitario. Setiembre en tanto tuvo su origen en un conflicto obrero suscitado en la ciudad entre los trabajadores ferroviarios y la dictadura. Aquellos venían siendo golpeados preferencialmente por las políticas económicas del régimen que apuntaban a la racionalización y modernización, lo que otorgó cierto grado de previsibilidad a la respuesta del sector.

En mayo, lo que comenzó siendo un conflicto estudiantil logró inmediatamente generar el apoyo y participación de amplios segmentos sociales, fundamentalmente de los sectores combativos del movimiento obrero nucleados en la CGT de los Argentinos. La prensa y las organizaciones empresariales locales se solidarizaron con los sectores contestatarios. Sin embargo esta posición fue efímera, ya que después del Cordobazo se replegaron a sus tradicionales posiciones.

En mayo una movilización de estudiantes reprimida por la policía se transformó en lucha callejera, el escenario de ésta fue el centro de la ciudad. La policía, con un bajo grado de preparación para este tipo de acciones urbanas aún nuevas en el país, fue desbordada. La ciudad toda fue puesta bajo control militar.

El Mayo rosarino representó la primera gran contestación de masas con un claro contenido antidictatorial que produjo en el ámbito social y especialmente en la Universidad un aflojamiento de los controles represivos ejercidos sobre las actividades de las agrupaciones estudiantiles. Septiembre no contó con apoyos tan amplios, el protagonismo de la clase obrera fue más definido y decidido, aquellos sectores que se solidarizaron en mayo, en septiembre responsabilizaron a la CGT por los desmanes ocurridos. Esto se visualizó claramente en un comunicado de la Asociación Empresaria de Rosario; *"Si la CGT con el paro laboral protagonizó además estos actos de terrorismo, se ha colocado fuera de la ley. Si lo acontecido superó sus previsiones, debemos considerar a sus dirigentes como irresponsables. En ambos supuestos la justicia debe actuar con toda la fuerza de la ley"*¹⁶.

El mismo día con términos semejantes se pronunciaron la Sociedad Rural local. En tanto la prensa de la ciudad, La Capital y La Tribuna reflejaron en sus páginas el repudio al cariz "violento y destructivo" que tomó la medida de la CGT, destacando además que los acontecimientos *"fueron una demostración de coordinación"*.

¹⁶ La Capital, 18 de Setiembre de 1969.

También en esta oportunidad el ejército actuó, aunque es muy sugestivo que a pesar de la profundidad que había adquirido el conflicto en setiembre, comparado con mayo, por los mayores niveles de violencia alcanzados, por su prolongación y por haberse desarrollado en un espacio geográfico más amplio alcanzando puntos muy distantes entre sí de la ciudad, en especial algunos barrios, lo tardío y limitado de su intervención. Esta intervención se produjo cuando la intensidad de la lucha había disminuido visiblemente y el paro estaba por terminar. A diferencia de mayo la ciudad no fue declarada "zona de emergencia bajo control militar".

En ambos momentos (mayo y setiembre), los partidos políticos como fuerza organizativa, tuvieron una presencia muy débil aunque se expresaron por medio de la participación individual de dirigentes y militantes a través de una actividad gremial, ya estudiantil u obrera. Las consignas más escuchadas en mayo fueron "acción, para la liberación", "Cabral y Pampillón los mártires del camino para la liberación", "Bello, Cabral la lucha sigue igual". En setiembre en algunas columnas y barrios se cantó la marcha Peronista junto a "patria sí, colonia no", "A la policía le quedan dos caminos; unirse con el pueblo o ser sus asesinos".

Mario Aguirre, miembro del secretariado de la CGT local, nos sintetizó muy elocuentemente las necesidades de ese momento: *"Hubo allí un movimiento obrero unificado que luchó contra un gobierno insensible a las demandas populares. Las consignas estaban dirigidas a reclamar contra la orientación económica, política y social del gobierno nacional junto al reclamo del problema original"*¹⁷. La salida de los sectores participantes estuvo mediatizada por las estructuras corporativas en que se hallaban encuadrados: los sindicatos, los centros de estudiantes, las organizaciones barriales y parroquiales. Las expectativas de los dirigentes, obreros o estudiantiles fueron superadas por los niveles de respuesta alcanzados.

¹⁷ Entrevista de la autora, año 1990.

El “Cordobazo”, a cuarenta años...

Mónica B. Gordillo¹

Mucho se ha escrito sobre este acontecimiento. El 40° aniversario se convirtió, además, en un espacio privilegiado para las memorias. Diversos actos, paneles, documentales, entrevistas televisivas, intervenciones artísticas y otro tipo de conmemoraciones transformaron el mes de mayo en uno especialmente privilegiado para la reflexión. Pero ¿qué se recordaba?, ¿qué se reivindicaba? Obviamente las respuestas no pueden ser unívocas y debieran convertirse en objeto de investigación. En efecto la – por momentos- saturación de actividades debiera llevarnos a considerar qué cambios, qué acontecimientos impactantes del pasado más reciente de Argentina pueden haber generado una receptividad especial hacia el pasado disruptivo de finales de los ‘60.

De todos modos ese no será el eje de esta reflexión ya que, como señalé, esa problemática debiera ser resultado de una investigación particular. Destaco sin embargo la necesidad de considerar los cambios en el contexto para justificar la incorporación en mi propio análisis histórico de algunas dimensiones o facetas no tratadas en mis anteriores trabajos sobre el tema, que me llevan hoy a dar una vuelta de tuerca a las observaciones efectuadas en otras ocasiones. Específicamente me refiero a la consideración de una forma particular de acción colectiva desplegada en mayo de 1969: la de la violencia popular.²

¹ Doctora en Historia. Profesora regular de la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Es investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de CONICET.

² Esta preocupación y la posible comparación del Cordobazo con otro acontecimiento paradigmático de nuestro pasado reciente fue planteado en Mónica Gordillo “Violencia popular y acción política en Argentina: el “cordobazo” y el “argentínazo”. Capítulo

Trataré entonces de precisar cómo interpreto hoy ese acontecimiento paradigmático en la historia cordobesa y nacional. En primer lugar habría que destacar que fue una acción de protesta, organizada por los dos actores principales del modelo de modernización económica y social con movilidad ascendente consolidado luego de 1955. La conformación de esos actores reconoce procesos distintos. Aunque la constitución del actor sindical se retrotrae en el tiempo, produjo un salto cualitativo al completarse su institucionalización e integrarse políticamente en el Estado durante el primer y segundo gobierno de Perón. En cambio, el movimiento estudiantil, si bien en otras ocasiones había tenido protagonismo, adquirió fuerza como colectivo luego de la caída del gobierno peronista, en el marco de apertura cultural que sobrevino después de 1955. Sin embargo ese modelo comenzó a mostrar algunos signos de crisis hacia fines de los '60.

Esa crisis, de efectos todavía poco perceptibles en el país, lo fue primeramente en la acumulación del capital pero –también– en las posibilidades de construcción de hegemonía, terminando con la situación previa de “empate hegemónico” entre modelos alternativos, que había caracterizado los recambios presidenciales semidemocráticos. La dictadura militar de Onganía, que depuso a Illía el 28 de junio de 1966, dio así un giro autoritario en sintonía con la Doctrina de la Seguridad Nacional que, liderada por EE.UU, alentaba la lucha contra la desviación comunista preservando las “fronteras internas”. Como lo han señalado los economistas de la teoría francesa de la regulación³ todo régimen de acumulación genera sus propias formas institucionales para asegurar la preservación y reproducción del mismo. La relación salarial fordista, consolidada luego de la posguerra, y en el país con el peronismo, que se basaba en los aumentos salariales generales, en la regular negociación

del libro sobre “Violencia política en Iberoamérica en el siglo XX” a editarse por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Año 2009

³ Cfr Julio César Neffa *Modos de regulación, regímenes de acumulación y sus crisis en Argentina. (1880-1996)*. Buenos Aires, Eudeba, 1998

colectiva, en procesos de trabajo que implicaban continua incorporación de mano de obra, producción en serie, acumulación de stock y aumento sostenido del consumo popular, comenzó entonces a representar un obstáculo para esa acumulación de capital. Las primeras señales para enfrentar esa situación las dio el Plan del Ministro de Economía de Onganía –Krieger Vasena- en marzo de 1967, que dispuso una devaluación de la moneda del 40%, medidas de ajuste, congelamiento salarial y de las negociaciones colectivas hasta diciembre de 1968.

Ahora bien, el proceso de modernización económica y social previo había producido desplazamientos estructurales que habían convertido al movimiento obrero -en especial al de los sectores dinámicos de la economía- y al movimiento estudiantil en los sectores disponibles para actuar, cuando vieran afectada su situación. Pero la disponibilidad no lleva necesariamente a la acción sino sólo cuando se construye colectivamente una representación de afectación, o de “injusticia”, que los “pone” en disponibilidad. Y fue en ese sentido donde el ámbito local de la ciudad de Córdoba jugó un papel fundamental. Porque lo que luego fue conocido como el Cordobazo fue planeado por las dos CGT (Azoopardo y de los Argentinos) como un paro general nacional para el día 30 de mayo. La situación particular de Córdoba llevó a adelantarlo al día 29 y darle una modalidad distinta: la de paro activo, es decir, con movilización desde los lugares de trabajo para confluir en un gran acto en el centro de la ciudad frente al local de la delegación Regional de CGT.

El que Córdoba se hubiera convertido en el lugar de la acción tuvo que ver entonces con el peso que tuvieron los sectores estratégicos del modelo en el proceso de crecimiento industrial desarrollado luego de 1955, convirtiéndose sus trabajadores y sindicatos en los principales movilizadores, por una especial tradición de mayor autonomía frente a las dirigencias peronistas nacionales observadas tanto en el sindicato de mecánicos (SMATA), como en el de los trabajadores de la Empresa Provincial de Energía de Córdoba (EPEC). Otra nota distintiva del ámbito local fue un mayor acercamiento entre el movimiento estudiantil y obrero, a través de la acción de dirigentes que –como Agustín Tosco

del sindicato de Luz y Fuerza- lo promovían especialmente. Esa base local resultó muy eficaz para activar la construcción de un marco de injusticia, que contó también con otros activadores a partir de la constitución en marzo de 1968 de la conocida como CGT de los Argentinos, o CGT “rebelde”, liderada por el dirigente gráfico Raimundo Ongaro, y que encontró los principales apoyos en su enfrentamiento con el gobierno de Onganía en las delegaciones del interior, y en Córdoba en particular. La acción de esta CGT fue fundamental como espacio aglutinador de distintos sectores sociales que se oponían a las políticas del gobierno y cumplió un papel decisivo en el plan de lucha iniciado a fines de 1968, cuando vencía el plazo dado por Krieger Vasena para descongelar los salarios. La negativa del gobierno a cumplir su acuerdo y restablecer los convenios colectivos contribuyó notablemente a la construcción de una representación de injusticia, por considerarse los derechos conculcados.

Otro elemento fundamental en la construcción de la representación colectiva de injusticia fue la represión desatada contra los estudiantes a comienzos de 1969. La movilización social era respondida con violencia. Esto se puso de manifiesto en Corrientes con la muerte, el 15 de mayo, del estudiante Juan José Cabral en las acciones llevadas a cabo en contra del aumento en el precio del comedor universitario. Le siguieron las muertes de Adolfo Bello y Luis Blanco en Rosario, en las marchas que tuvieron lugar para repudiar la represión. Por su parte, el gobierno de Onganía siguió cometiendo otras “injusticias”. El 12 de mayo abolió la ley provincial de “sábado inglés”, que regía en la provincia de Córdoba desde 1932, al establecer un descanso semanal general para todo el país. Esta medida, tendiente a reducir costos laborales, atacaba directamente el bolsillo de los trabajadores de los sectores dinámicos de Córdoba, que ya veían con preocupación ciertos signos de estancamiento en la industria. Frente a esto y para organizar acciones en contra de la medida, el SMATA convocó a una multitudinaria asamblea en el local del Córdoba Sport el 14 de mayo, que fue violentamente reprimida por la policía; esto llevó a que en la dispersión los trabajadores respondieran con violencia provocando destrozos en las calles de la ciudad. Por otra

parte, los obreros de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM) no lograban quebrar la intransigencia de los industriales de Córdoba, que se negaban a dejar sin efecto las “quitas zonales” -a pesar de haber sido derogadas cuando se renovó el convenio en 1966- y que significaban para los trabajadores de Córdoba una merma del 20% sobre sus salarios, en relación con lo que cobraban los de Buenos Aires.

Lo anterior se sumó a las causas más estructurales de funcionamiento del sistema político y llevó a adelantar en Córdoba la protesta obrera. Si bien el paro respondió a un formato clásico de acción del movimiento obrero aparecía, sin embargo, como una transición hacia otras formas de acción más novedosas; si la lógica de presión a través de la convención colectiva no se mostraba eficiente, se ensayarían otras. Algo de eso tuvo la marcha programada que preveía también la posibilidad de enfrentamientos con la policía.

El 26 de mayo fue ocupado el barrio Clínicas por los estudiantes. El 25 de mayo Tosco, había pronunciado en la Universidad un discurso que cimentó públicamente la alianza entre obreros y estudiantes y preparó a unos y otros para los sucesos del Cordobazo.

Dentro del plan de lucha decidido por las dos facciones en que se dividía la CGT, el 29 de mayo desde la fábrica automotriz IKA-Renault, ubicada al sur de la ciudad, así como desde otras cuyo personal integraba el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor (SMATA), se comenzó a marchar hacia el centro en varias columnas, portando distintos elementos como barras de metal, herramientas, rodamientos y pernos para defenderse de agresiones previstas. Por su parte, empleados administrativos de la Empresa Provincial de Energía de Córdoba (EPEC), afiliados al Sindicato de Luz y Fuerza lideraron el abandono de tareas en el centro de la ciudad para participar en la marcha sumando a distintos trabajadores de otras dependencias y sectores que habían acordado realizar el paro. En el trayecto de los 8 Km que separaban la planta de IKA-Renault del centro, gran cantidad de vecinos de los barrios adyacentes se fueron uniendo a las columnas. Sin embargo, en una

rotonda que bifurcaba el camino al centro estaba esperando la policía, con el evidente propósito de detener la marcha. Ese obstáculo llevó a que se dividiera la columna, siguiendo algunos por la ciudad universitaria y Nueva Córdoba, donde comenzaron a recibir el apoyo de los estudiantes que se encontraban en esa zona. Lo mismo ocurrió con la gente de los barrios por los que atravesaban. Fue al salir de uno de los barrios, buscando siempre llegar al centro, cuando tuvo lugar un enfrentamiento con la policía que dejó como saldo la muerte de Máximo Mena, obrero de IKA-Renault. A partir de los primeros enfrentamientos con la policía la reacción de la gente fue muy violenta, comenzaron a armarse barricadas, para lo que se proveían de cualquier elemento. A los trabajadores pronto se les unieron los residentes del centro, que habían observado el enfrentamiento desde sus ventanas y balcones y compartían ahora la expresión de indignación colectiva. Estos aportaron colchones, muebles y otras pertenencias para levantar las barricadas y encender hogueras. Innumerables gestos de esa solidaridad de todas las clases se verían durante todo el día en los barrios a lo largo y lo ancho de la ciudad.

Por doquier, a medida que corría la voz sobre el ataque policial, la protesta se convertía en una rebelión que abarcaba toda la ciudad. Cerca de las dos de la tarde, la policía estaba completamente desbordada, retirándose a la central que funcionaba en el Cabildo para quedar allí acantonada. La ciudad quedó literalmente en manos de la gente. En las corridas y enfrentamientos con la policía se llevaron a cabo numerosos actos de destrucción como el incendio de las oficinas de Xerox Corporation, concesionarias Citroën y otros negocios. La destrucción de locales de empresas extranjeras no era accidental, los manifestantes cordobeses hicieron blanco en representantes del gobierno y del imperialismo. Pero el humor general en Córdoba era más eufórico que vengativo. La mayoría destacó, como rasgo general, que más allá de ciertos hechos puntuales, no se registraron actos de saqueo o de pillaje. La gente destruía las cosas pero no las robaba. La radio, como lo sería la TV en diciembre de 2001, servía de nexo, ponía al tanto de lo que estaba ocurriendo en otros lados e incentivaba a participar sabiendo que la reacción era generalizada, lo que llevó a que luego se diera orden de suspender las trans-

misiones. Además se había implementado un sistema de correos en moto que llevaban las noticias de un lado a otro. Al no poder controlar la situación el gobierno solicitó la intervención del Ejército, que lo hizo hacia las 6 o 7 de la tarde. Para entonces los focos se habían concentrado en algunos barrios, entre ellos el de Clínicas que ya tenía una estrategia planeada para su toma, ensayada a través de unas cuantas prácticas anteriores de acciones estudiantiles. Allí la resistencia siguió durante toda la noche.

Hacia el anochecer, la protesta comenzó a asumir un carácter diferente a medida que la iniciativa pasaba de los trabajadores a los estudiantes. Los dos barrios estudiantiles, Clínicas y Alberdí, se convirtieron en los centros de la resistencia. Para entonces algunos francotiradores habían tomado posiciones en los techos de los edificios del lugar y empezaron a llegar algunas armas, que se rumoreaba provenían de organizaciones de izquierda. Poco después de las once, grupos del sindicato de Luz y Fuerza entraron en la planta eléctrica de Villa Revol y produjeron un apagón en la ciudad, exactamente como lo habían planeado la noche anterior. El apagón desorientó temporariamente a las tropas del ejército, permitiendo que los manifestantes recuperaran la iniciativa. Al amanecer, Córdoba era una ciudad ocupada.

El día 30 la inactividad fue total con motivo del paro general decretado a nivel nacional. El Ejército había ocupado la ciudad. Muy poca gente quedaba en la calle, produciéndose disturbios aislados. A partir de las 17 horas y hasta las 6:30 de la mañana del 31 se anunció un nuevo toque de queda. El 30 fueron detenidos los principales dirigentes sindicales de Córdoba; muchos de ellos fueron liberados, quedando condenados por los tribunales militares cinco miembros de la Comisión Directiva del sindicato de Luz y Fuerza con sentencias que iban de entre 8 años y 3 meses de cárcel para Agustín Tosco, su secretario general, hasta 2 años. También se detuvo al secretario del SMATA Elpidio Torres a quien se lo sentenció a 4 años y 8 meses de prisión. Después de estos arrestos lo que quedaba de la participación obrera en el Cordobazo disminuyó. La resistencia se limitó al Barrio Clínicas, pero incluso allí estaba muy debi-

litada. Alrededor de las seis de la tarde del 30 de mayo, el ejército lanzó su ofensiva final sobre el barrio y una hora después lo había ocupado completamente. Se informó de nuevos disturbios en las barriadas obreras del norte de la ciudad, pero se trataba de protestas aisladas y desorganizadas. Al anochecer del 30, el Cordobazo había terminado. Los dos días previos habían dejado una cifra oficial de doce muertos, pero la real era mucho más alta, en realidad nunca pudo precisarse. Había también cientos de heridos, al menos noventa de ellos de gravedad, y más de un millar de personas habían sido detenidas. Gran parte de la ciudad estaba dañada. El levantamiento había excedido en mucho las expectativas de los organizadores, si bien se intuía algo más que una huelga general y una demostración pacífica en la sede central de la CGT, no se esperaba la explosión popular y la destrucción desencadenada, si bien se asentó sobre una experiencia de lucha y tradición previa, lo contingente convirtió a lo planeado en acontecimiento.

El relato anterior nos da algunas pistas de cómo lo que originalmente había sido planeado como una marcha desbordó a sus organizadores y se convirtió en una *rebelión* que adquirió características de violencia popular. Creo importante diferenciar la violencia colectiva de la popular. Cuando se habla de violencia colectiva, en general, se refiere a una interacción social episódica que inflige daños físicos inmediatos a personas y/u objetos, que implica por lo menos a dos autores de los daños y es consecuencia, al menos en parte, de la coordinación entre las personas que realizan los actos.⁴ En cambio, con el concepto de violencia popular me refiero a la expansión de la acción a distintos sectores sociales, a distintos actores que se suman a la acción. No hablo aquí de violencia popular como sinónimo de violencia del pueblo, como si éste fuera una entidad homogénea, sino que lo quiero señalar es que se trata de una violencia que aglutina a diferentes actores más allá de los colectivos emprendedores, distintas violencias que se anudan en una trama

⁴ Cfr. Charles Tilly *Violencia colectiva*. Barcelona, Hacer, 2007 p.3.

que termina además, en este caso, teniendo un fuerte carácter de violencia política.

Lo que quiero plantear con esto es la posibilidad de pensar en la política como violencia, diferente sin embargo de las formas de violencia política que se dieron posteriormente, bajo la forma de acciones guerrilleras o terroristas. Pero, ¿cuándo puede ocurrir que la protesta se convierta en violencia popular? En primer lugar cuando no hay otros canales de expresión de la conflictividad social y, como en el caso del Cordobazo en particular, se estaban cerrando tanto los canales para la exteriorización de demandas de tipo corporativa como así también la exteriorización de demandas políticas. En otros trabajos he destacado que el Cordobazo no puede entenderse solamente en relación a la coyuntura del gobierno militar de Onganía, por más que efectivamente su carácter autoritario precipitó este tipo de manifestaciones.

Ahora bien, ¿qué mecanismos o condiciones propician las respuestas violentas? A pesar de los distintos tipos de violencia colectiva, podrían indicarse como procedimientos comunes: la activación de las divisorias por parte de emprendedores políticos que operan sobre identidades preexistentes; la capacidad de conectar, coordinar y representar a los reivindicadores pero también de nuclear a otros actores previamente moderados o no comprometidos; el crecimiento de la incertidumbre a ambos lados de la línea divisoria acerca de las probables acciones de los otros y la percepción de ruptura de acuerdos sociales previos, lo que genera representaciones de afectación.

Podría decirse que, para fines de 1968, los principales emprendedores políticos fueron los gremios y sectores políticos reunidos en la CGT de los Argentinos, con bases importantes en el interior del país. Así, la idea de la distinción, fundamental para definir una identidad, se fue afirmando entre los trabajadores de Córdoba relacionada con un discurso anti-burocrático ante cierta actitud apreciada como conciliadora en los dirigentes nacionales. Por otra parte, el Cordobazo también significó probar los límites, abrió una línea de incertidumbre que poco a poco sería

aprovechada por otros actores, al iniciarse un ciclo de protesta. La violencia propia de manifestantes agredidos se convirtió luego de la muerte del obrero del SMATA –Máximo Mena- en una destrucción coordinada, donde parecía que todos sabían qué hacer aunque no se hubieran dado instrucciones, activando redes previas e incorporando a moderados que nunca antes habían participado. De este modo, desde afectados por derechos económicos y sindicales perdidos, por injusticias intolerables como las muertes de estudiantes y obreros y por derechos políticos conculcados, se fueron aglutinando demandas de *restitución* de la comunidad política de las que habían sido privados, comenzándose también a esgrimir propuestas de *creación* de comunidad política de manera alternativa y por otras vías diferentes a las institucionalizadas, como la de la toma del poder por las armas.

Con lo desarrollado he intentado aportar a la reflexión sobre las distintas formas que puede adoptar la violencia colectiva, en estrecha relación con las modalidades de los regímenes políticos. Habría que advertir, sin embargo, que la violencia con contenido político no es exclusiva de los regímenes autoritarios, sino que la posibilidad de la violencia varía en torno a, por lo menos, dos dimensiones: a) la capacidad de los gobiernos para controlar los recursos, las actividades y las poblaciones dentro de su territorio y b) los niveles efectivos de democracia, entendidos como el grado en que los miembros de la población mantienen relaciones generalizadas e iguales con los agentes del gobierno, ejercen el control colectivo sobre ellos y gozan de protección frente a actuaciones arbitrarias de esos agentes⁵. Lo anterior es importante porque intuyo que, a pesar de las notables diferencias en el tipo de régimen, en los actores participantes y en los objetivos buscados, la movilización social abierta hacia finales del siglo XX y que culminó con notas trágicas los días 19 y 20 de diciembre de 2001 puede tener algo que ver en la especial atención prestada hoy al acontecimiento del 29 y 30 de mayo de 1969. Se trata sólo de una intuición pero que, en lo personal, me ha

⁵ *Ibidem* p.40.

llevado a incluir en la reflexión las condiciones que pueden generar la violencia popular como acción política, tratando de superar – a la vez – la dicotomía entre política y violencia, fuertemente arraigada en el imaginario social y en el ámbito académico luego de la reconstrucción democrática de 1983.

Los católicos en el Cordobazo

Gustavo Morello¹

Entre las múltiples razones que provocaron el Cordobazo, una de las más invocadas es la de la demanda de participación política. Los obreros cordobeses, “los mejores pagados del país” como decía algún funcionario sorprendido por la explosión popular, tenían satisfechas sus necesidades materiales, y justamente por eso querían hacer valer sus derechos políticos. Esta demanda fue compartida por la clase media, sector al que pertenecían mayoritariamente los estudiantes, y que encontraron sustento ideológico no sólo en el sabattinismo, el peronismo o la tradición marxista, sino también en el catolicismo progresista. La religión es también un elemento social que influyó, de distinta manera, en el comportamiento de los actores de esos días. ¿Cómo incidió lo religioso en el Mayo Cordobés? ¿Qué rol asumieron los católicos?

Las autoridades locales.

El gobernador de Córdoba, Dr. Carlos José Caballero, formaba parte de la “Ciudad Católica”, un grupo de derecha que acompañó el primer año del gobierno de Onganía. Esta organización, surgida en Francia en 1959 se inspiraba en las doctrinas de la guerra anticomunista francesa. Fundada por el teólogo francés Jean Ousset, secretario de Charles Maurras y adherente del gobierno de Petain, llegaron a la Argentina en 1960 de la mano del capellán Georges Grasset. La obra central de Ousset, “El marxismo leninismo”, fue traducida en Argentina y prologada por el Cardenal Caggiano.

¹ S.J. Docente de Ética, Facultad de Ingeniería e Instituto de Ciencias de la Administración (ICDA), Universidad Católica de Córdoba.

Los integrantes de la “Ciudad Católica” se proponían formar cuadros que articularan los valores universales católicos en la lucha política del momento. Anticomunistas acérrimos, se oponían a la secularización cultural y postulaban una sociedad católica orgánica, funcionalmente integrada, basada en jerarquías naturales. El grupo como tal rompió con el gobierno de Onganía a mediados de 1967, cuando el nacional catolicismo fue desplazado del gabinete por grupos liberales. Caballero había quedado aislado del gobierno nacional, y también del catolicismo local. Si bien integraba lo que podemos llamar la “clase alta clerical” de Córdoba, los de la “Ciudad Católica” consideraban que Primatesta era un “criptocomunista” a quien apodaban despectivamente “Testarossa”. El rol de Caballero en el Cordobazo fue el de irritar a todos los sectores, ya sea con declaraciones de un corporativismo insostenible, ya por su inoperancia para actuar.

Raúl Francisco Primatesta había sido designado obispo de Córdoba en 1965 en reemplazo de Ramón José Castellano, quien renunció el 22 de enero de 1965 alegando problemas de salud. Otros señalan que, un conflicto suscitado en mayo de 1964 cuando se publicaron tres reportajes a sacerdotes locales en el diario *Córdoba*, habría sido la causa de la renuncia. Los reportajes, iniciativa de una red integrada por unos 30 curas que incluía al obispo auxiliar Angelelli, fueron una estrategia de presión a Castellano para que se plegara a los aires renovadores del Concilio Vaticano II, en curso por esos años. La intervención del nuncio terminó con el conflicto: los sacerdotes reconocieron la autoridad del obispo, algunos dejaron sus puestos en el seminario diocesano, pero a los pocos meses el obispo alegó problemas de salud y se retiró. El hecho es que Castellano murió catorce años después. Los sacerdotes cordobeses encontraron en el joven obispo -Primatesta asumió con 45 años- la tolerancia que faltaba en su antecesor para implementar las orientaciones conciliares.

Primatesta comprendió las protestas obreras desde la perspectiva de la enseñanza social de la iglesia, actualizada por Pablo VI en la encíclica *Populorum Progressio*. El 18 de mayo de 1969, se celebró una misa en

la parroquia del Pilar por los estudiantes muertos en esa semana en diversos puntos del país. La celebración fue precedida por una marcha iniciada en el Cinerama, donde años antes había caído Santiago Pampillón, encabezada por los padres Viscovich y Ortiz, del clero local y Sobrón y Guilmanud, jesuitas de la UCC.

El 20 de mayo de 1969, coincidiendo con una marcha estudiantil, Primatesta criticó la esclavitud de la persona y el dominio de un grupo sobre el pueblo, que se halla por eso en una situación “afligente”. La solución propuesta era un “nuevo orden” sin violencia. Por su parte, en el Te Deum del 25 de mayo en La Rioja, Angelelli pidió por los estudiantes muertos y exhortó a la juventud a no vender sus ideales.

La Universidad Católica.

Mientras que el gobierno de Onganía clausuraba los espacios políticos en las universidades públicas, en la UCC siguieron funcionando las agrupaciones estudiantiles porque, en teoría, no eran “políticas”. La UCC se convirtió así en uno de los pocos espacios literalmente abiertos cuando la efervescencia social de mayo de 1969.

Con variedad en curas y docentes, pero en general con un intento consciente de acercarse a la problemática juvenil, en la universidad se debatían las reformas eclesíásticas del Concilio Vaticano II y de Medellín, que intentaban poner en contacto la iglesia con el mundo. En 1967 los estudiantes empezaron a reclamar un mayor involucramiento de la universidad con la sociedad. Pidieron una mayor libertad para aplicar sus conocimientos a mejorar la vida de los pobres y para eso, participación estudiantil en el gobierno, investigación sobre la realidad social y estudios latinoamericanos.

En la semana previa al Cordobazo, el 20 de mayo de 1969, se produjo una de las primeras protestas estudiantiles de esos días: una asamblea de la universidad que decide la primera huelga estudiantil en la UCC, convocada en solidaridad con las demandas de sus pares de las universida-

des públicas. Ese mismo día, los estudiantes envían un telegrama al ministro del interior criticando la represión. Dos días más tarde, unos cien alumnos, que habían tenido como profesor en la Facultad de Derecho al gobernador Caballero, le escriben un telegrama pidiendo que reconozca errores.

Frente al paro de alumnos, las autoridades suspenden las clases y convocan a unas “jornadas de reflexión” entre el 21 y el 25 de mayo, a las que invitan a estudiantes, directivos y profesores. El 26 concluyen las jornadas. En la asamblea de cierre estuvo presente Agustín Tosco, quien habló a los alumnos de la UCC en el salón de actos del Colegio San José, que por ese entonces albergaba a la incipiente UCC. El P. Storni, jesuita rector de la UCC, fue quien cerró el acto. La asamblea acordó un programa que, en tres puntos, pretendía reorientar la tarea de la UCC: contacto con el pueblo y sus organizaciones (bases, sindicales, estudiantiles), mantener grupos de estudio y reflexión sobre la situación, asignar un rol más protagónico a la federación de estudiantes. Los profesores de la Facultad de Agronomía emitieron un comunicado repudiando la violencia del gobierno, que reprimía manifestaciones y marchas por todo el país.

Durante la revuelta social del 29 de mayo murió un estudiante de la UCC, por lo que la universidad suspendió las clases del 2 de junio en señal de luto. Para terminar la protesta, el gobierno apresó a dirigentes sociales cordobeses. Junto con Tosco fue detenido el padre Milán Visovich, ex decano de Ciencias Económicas de la UCC. La única agrupación que criticó la participación de estudiantes en el Cordobazo fue la agrupación de estudiantes de Ciencias Políticas. Al mes del Cordobazo, el 29 de junio de 1969, estalló una bomba en la sede de la calle Trejo. Repudiada por autoridades y alumnos, estos últimos la tribuyen a “sectores reaccionarios” que no toleraban el nuevo rumbo de la institución.

Tosco.

Tosco, desde sus convicciones marxistas, no podía menos que reconocer la importancia que un catolicismo renovado tenía en el impulso de un cambio social y un orden más justo. Enrolado en la “CGT de los Argentinos” presentó el 1º de mayo de 1968 un “plan de lucha” en un acto en Córdoba. El principal redactor del documento había sido Rodolfo Walsh. En el mensaje se afirmaba que el actual sistema de propiedad privada y de trabajo no permite construir una sociedad justa ni cristiana; que los trabajadores estaban compenetrados con el mensaje del Evangelio, y a la vez que alentaban, agradecían a los curas identificados con los humildes, el Concilio y Populorum Progressio, a los Obispos del Tercer Mundo y a los que cumplen la palabra de Jesús: *“no se puede servir a Dios y al dinero”*.

En varias oportunidades, Tosco citó textos de los obispos latinoamericanos y de Pablo VI como aval a sus posiciones. En sus escritos desde la cárcel, en octubre de 1969, hay una extensa transcripción de párrafos del documento de Medellín. Frente a algunos sectores, incluso eclesiales, que sostenían que el documento no se aplicaba a la Argentina y que estaba referido a otros países, Tosco sostuvo que todo lo denunciado se verificaba en el país.

En diciembre de ese año cuando lo liberaron junto a otros obreros presos por el Cordobazo se hace un acto público; en él, Tosco parafraseó a los obispos en Medellín: *“La paz es ante todo obra de la justicia”*.

V. ENTREVISTAS

Entrevista a la Lic. Susana Barco

Susana Barco es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, (UBA). Ha sido Profesora Titular e Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNComahue; Profesora de Didáctica en la UNC, UNLu. Directora de la Maestría en Educación Superior de la UNComahue, donde ha sido Decana.

Es autora de numerosos artículos y libros sobre la problemática didáctica, curricular y la formación docente publicados en Argentina, Brasil, Uruguay y Venezuela, entre otros. Ha participado y escrito artículos y ponencias en innumerables Foros, Paneles, Jornadas y Congresos en su especialidad.

A lo largo de su extensa trayectoria ha participado en diseños curriculares de la Reforma Educativa Rionegrina así como en diseños universitarios.

Actualmente es la Coordinadora de la Mesa Curricular Provincial para la elaboración del nuevo Diseño Curricular de Formación Docente Inicial y Continua.

Dicta cursos de posgrado en diversas maestrías del país y del extranjero. Asesora proyectos de investigación y dirige tesis de postgrado. Es evaluadora de trabajos de investigación de diversas universidades argentinas, uruguayas y del CONICET. Consultora por UNESCO en la Universidad de Tarija, Bolivia.

Es cofundadora de la Cátedra Libre de Derechos Humanos de la UNCo. En 2006 Susana Barco obtuvo el Premio Konex a la Educación

*“Todo transcurrir de la vida de los pueblos
es creadora de Historia”*

Entrevista: Prof. Teresita Moreno

E: En primer lugar nos interesa agradecerle el acompañamiento y la colaboración permanente con Reseñas de la enseñanza de la Historia, participando en el Comité Académico desde los comienzos de esta revista. A partir del número anterior de la misma, se ha decidido desarrollar un ciclo de entrevistas a pedagogos y didactistas que deseamos continuar con usted.

Para comenzar, nos gustaría saber ¿cuáles fueron las motivaciones que la llevaron a usted a estudiar Ciencias de la Educación?

SB: Graciosas, porque son infantiles. Pero te diría que son el cimiento de una larga construcción inconclusa. Tuve dos maestras, de cuarto y sexto grado (el último de la primaria por entonces), que me parecieron fantásticas. Como a los 13 o 14 años -estaría en primer año- me preguntaron- como se estilaba entonces: ¿qué vas a estudiar cuando seas grande? y contesté: *voy a estudiar para enseñarles a las maestras a enseñar*. Quería que enseñaran tan bien como ellas! Hoy lo recuerdo y me impacta porque más claro que mi orientación era Didáctica y en formación docente, imposible!

Cuando egresé como maestra, entré en la Facultad en Ciencias de la Educación, y me recibí en el 62. Cursé mis estudios trabajando como maestra. Mi primer trabajo universitario fue en la cátedra de Didáctica como ayudante alumna; me recibí y mi primer trabajo universitario en Córdoba, es en la Cátedra de María Saleme, también en Didáctica. No fue casualidad esto, sino mi elección entre otras cátedras posibles, porque entendí que en Didáctica uno podía hacer una buena articulación entre teoría y práctica. Me parecía que historia de la educación, por

ejemplo, no me permitía hacer la articulación que sí era posible desde la perspectiva de Didáctica, que no es excluyente, pero bueno, yo elegí esa.

E: El peso que tuvieron sus maestras y los lugares que ocuparon en su trayectoria es muy significativo

SB: Electra Di Battista y Carmen Pozuelo, (claramente las estoy viendo) fueron realmente para mí, maestras formidables: la primera tenía fama de muy exigente, y lo era, y a mi me gustaba. Que me acicatearan para que “diera” más, eso me gustaba. Y mi profesora de Castellano en tercer año, María Teresa Fernández, fue otra marca importante: ella también me decía: esto está bien, pero no para vos, vos podés más, hacelo de nuevo

E: ¿Qué cosas cree que le impactaron? Por un lado, esa exigencia...

SB: Más que la exigencia, yo vivía el aprender como una aventura, que me iba llevando a mundos nuevos. Recuerdo de cuarto grado, la llanura boscosa y la pita o ágave :ver la planta y reconocerla en el botánico yendo con mi padre y poder decir, explicar lo que se sacaba de la fibra...y lo que se hacía...Para mí era maravilloso eso. Nos hacía trabajar mucho en casa y nos hacía buscar, cuando no existía internet por supuesto, para responder a los trabajos que planteaba. Esa cosa de darnos un espacio donde ella no enseñara, sino que nosotros buscáramos y aprendiéramos, eso me pareció maravilloso.-

E: ¿Y la otra maestra, por qué cree usted que la marcó?

SB: La otra maestra porque le gustaba mucho el arte, entonces mechaba con cuestiones de literatura, de arte francés, porque era profesora de Francés, y nos abría un mundo. Ver los vitrales, enterarse cómo se producían, cómo era la época en que vivían esos vitralistas, anónimos en su

mayoría. Realmente en ese sentido, para mí fue maravillosa. Ni qué decir que de ellas, de las que guardo el mejor de los recuerdos.

Recuerdo que le compramos para un día del maestro, tres tomos de Skira que era una editorial de obras de arte, de arte medieval que-por supuesto-compartió con nosotros; nos dejó verlos, manejarlos y di una clase con proyector de cuerpos opacos como se estilaba entonces, con los vitrales. Porque nos hacían dar clases en 7mo grado. A mí me tocó un tema del medioevo y entonces armé la clase con un resumen final.. Tomaba el modelo de mis maestras y había hecho una especie de relato en un papelógrafo, donde habían lugares en blanco cubiertos por dibujos, para que mis compañeras reemplazaran por palabras y quedaba el texto de una síntesis. Di clase en Geografía sobre Holanda, e hice 48 mapas a mano, calcados con el plumín con tinta verde, negra y roja. Un aprendizaje del artesanado! Ahora, fijate qué temprano empezamos a “dar clase”, que es una oportunidad que en la universidad se desperdicia terriblemente. Digo, no hacer exponer, en el más tradicional sentido de la lección, pero un tema del cual el profesor haya dado elementos generales y pedirles que lo trabajen y vean cómo le dan una clase a sus compañeros, es una oportunidad, ¿por qué no?, El adelantamiento de las prácticas tiene que ver con eso. Está bien, no es el juego real, es un juego de simulación, estoy de acuerdo; pero alguna entrada en plantearte: a ver, qué cosas hacen los profes mal que yo pueda hacer de otra manera, es interesante

E: En las cátedras en las cuales trabajó ¿qué cree usted la marcaron? y fundamentalmente con María Saleme, ¿cuáles son las “huellas” que resignifica después de haber trabajado en esa cátedra?

SB: En realidad, más huellas que la cátedra de didáctica (donde me dieron libertad para armar estrategias en mis prácticos, pero no elegir la temática) me dejaron huellas otros Maestros: Don Juan Mantovani, por su empeño en buscar oportunidades para sus alumnos/as y su respeto por las opiniones de ellos; de Gilda Romero Brest su impecable rigor

científico. Vos no podías mencionar ningún término si no lo podías explicar; ese rigor que apliqué a cualquier disciplina después, lo agradezco. En la U.B.A. lo que aprendí también con Noemí Fiorito y Amanda Toubes desde Extensión Universitaria, fue el valor social de mi profesión. Con esas cosas en la mochila me fui a Villa María, Córdoba donde me desempeñé hasta 1977 en el Profesorado de la “Escuela Normal Víctor Mercante” dirigida por el Dr. Antonio Sobral, valuarte de la Escuela Nueva e ingresé por concurso a la cátedra de Didáctica General de María en la UNC el 13/5/62. Y ahí sí que se me dio vuelta la cabeza!.-

E: ¿Usted ya la conocía a María Saleme?

SB: La conocí en el acto de concurso, pero te imaginás que mi susto era espantoso. ¡Qué notable, el tema de concurso fue “Planes y programas”, otra marca desde mis comienzos! María no te daba “lecciones” directas. Conversaba acerca del enfoque que darías a algún tema y empezaba a hacerte preguntas, que al principio no entendía a dónde iban. Y de pronto, “veía” adónde apuntaba. Vos sabés que yo insito tanto en eso de “historizar la mirada”, María nunca lo enunció de esa manera, pero lo **hizo** de esa manera. Lo que hoy decimos “prácticas situadas”, María sin ponerle nombre, lo ponía en acto, entonces son huellas que reconozco. Ella pensaba filosóficamente y eso es lo que yo no había tenido en Buenos Aires. Claro, era discípula de Rodolfo Mondolfo!!! Compartimos esos años que fueron años altamente complejos y que teníamos, no sólo yo, muchas de las compañeras de Córdoba, Gloria Edelstein, Justa Ezpeleta; Azucena Rodríguez, Martha Casarini entre otras, una comunidad de intereses e intencionalidades; cada una a su manera y por su vía, pero las teníamos, y eso fue como un factor aglutinante en torno de María. No puedo decir: “yo fui discípula de María”, esto no sería cierto, sino “nosotras fuimos discípulas de María”. Con ella compartí mi primera cesantía en la época de Onganía: al producirse la Noche de los Bastones Largos no podíamos quedarnos en silencio frente al atropello, pero tampoco había voluntad mayoritaria de renunciar en la UNC. Un grupo de docentes de Arquitectura, de Filosofía y un solo docente de

Medicina resolvimos sacar notas y solicitadas en los diarios, sabiendo que eso nos llevaría a la cesantía. Yo estaba muy asustada, significaba cortar mi carrera cuando recién comenzaba. En las reuniones donde discutíamos el contenido de las solicitadas, María siempre estaba a mi lado como diciéndome: No está sola, Susana. Date cuenta, las huellas de mi Maestra no están solo en lo didáctico...

E: Considerando su trayectoria ¿Cuál y cómo cree Usted que han sido, históricamente, las relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas especiales o específicas según cómo le llamen? ¿Cuáles son -a su criterio- las continuidades y las rupturas?.-

SB: Si yo miro hacia atrás, Didácticas Específicas no tuvimos en la formación de grado ni en la UBA ni en UNCba. Tuvimos Didácticas de nivel, con las cuales siempre he tenido un desacuerdo profundo, porque no hay una Didáctica de un nivel: cómo pensar en una Didáctica de la escuela media cuando en la escuela media tenés la variedad disciplinar que tenés. ¡Imposible! Creo que eso responde a una falsa idea, que a lo mejor tiene que ver con el propio Comenio, cuando él decía en el subtítulo de su obra cumbre: *Didáctica Magna o de la manera de enseñar todo a todos*, que lo encuentro hoy reeditado cuando dicen “*No hay que enseñar un tópico específico, hay que enseñar a aprender o enseñar a estudiar*”. Si no tenés un contenido específico- desde mi perspectiva- esto se vuelve imposible, y si lo que aparentemente es un contenido específico, es en este caso “el nivel”, resulta un dislate, aún tomado la escolaridad primaria, aún tomado en el Nivel Inicial. Sí entiendo que se hable de problemas didácticos o mejor aún, problemática didáctica de un nivel de la enseñanza.

Las didácticas específicas aparecen tardíamente en mi percepción Debo recordar una cosa: yo llevé trayectos paralelos, ya que mientras me desempeñaba en Córdoba en la UNC, trabajaba en el profesorado de Villa María. Allí había Profesorado en Historia y Geografía; Castellano y Literatura; Matemática; Inglés, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas, Jardín de Infantes; todos tenían su Didáctica específica, de la Historia,

de la Matemática, de la Lengua. Ahí sí, yo te diría que es la primera vez que enfrento las Didácticas específicas con objeto referido a un campo disciplinar determinado. Daba Didáctica general, y había profesores, en cada caso, de Historia, Geografía, de Matemáticas o lo que fuera, que se ocupaban de las Didácticas específicas, y sí para mí era claro, que tampoco había subordinación entre la Didáctica General y las específicas.

Alicia Camillioni, en el último libro, *El Saber Didáctico*, plantea en una buena metáfora: *La Didáctica no es un árbol*. En un árbol tenés ramas que dependen del tronco, del árbol. Si así fuera, la Didáctica de la lengua o la historia etc. estarían en relación de subordinación, pero cada una tiene un objeto de enseñanza distinto y ninguna puede subsumir a la otra. ¿Por qué un criterio de exclusión, un criterio dicotómico? La relación, por el contrario, es de enriquecimiento recíproco y no de subsunción o subordinación. Para citar un caso muy conocido por todos nosotros, todo el aporte de Chevallard que trabaja sobre Didáctica de las Matemáticas y que nos plantea la transposición como un proceso específico de ese campo; después habrá que analizar en otros campos específicos si esta transposición opera, de qué manera, no es idéntica para cada campo. Este aporte enriqueció el campo de la didáctica, por ejemplo. Pero la cuestión curricular, la distribución de contenidos en los distintos niveles de enseñanza; el modo general de pensar la planificación de una clase; las características y modos de la evaluación, los resultados que se logran y qué se hace respecto de ellos- a quiénes se excluye, a quiénes no, son entre otras, cuestiones didácticas que hay que mirar teniendo presentes los fines que proponemos con la educación en un tiempo histórico y en situaciones sociales específicas. No se trata de seleccionar un tema y decir hay que enseñarlo, sino de pensar a quiénes y para qué enseñarlos, con qué otros se relaciona. Las relaciones entre la didáctica general y las específicas son dialécticas y por tanto generan enriquecimientos recíprocos. La didáctica general tiene una mirada “telescópica”, las específicas “microscópicas”, depende de la dimensión en que quieras considerar un proceso de enseñanza.

E: Volviendo al campo de la Didáctica de la Historia, usted ha tenido también muchos trabajos donde ha asesorado o ha participado en proyectos de investigación, ¿cuáles serían a su criterio los aportes de la Didáctica de la Historia a la Didáctica General?

SB: Entre otras cosas, nos hacen pensar, sobre todo para personas que trabajan tanto con currículo como es mi caso -y no como una teorización general sino su concreción en diseños particulares-, nos permite, -de alguna manera- un conocimiento del sujeto que aprende un contenido específico. Es decir, nos muestra a quien aprende historia y cómo aprende historia, o/y matemática, o/y lengua. Entonces, me parece que desde la perspectiva en que yo estoy ubicada, nos ayuda a pensar cómo organizar un diseño donde sujetos concretos, aprenden varias materias simultáneamente; cómo sopesar esos distintos tipos de aprendizajes y organizarlos. Si yo me pongo a reflexionar sobre el estudiante de la escuela primaria, lo tengo desde los 6 años de su ingreso hasta los 12, con condiciones de desarrollo cognitivo diferente, con un montón de variaciones a lo largo de ese tiempo, entonces, ¿cómo pensar al sujeto? Nos hemos desprendido de creer que todos los niños de 6 años son idénticos de acuerdo a la caracterización de Gesell, por ejemplo, que no decía ni siquiera el niño de 6 años, sino decía, seis....Es una cosa muy curiosa. El libro de Gesell era un libro muy caro y grande, Paidós sacó fascículos de cada edad y en ellos directamente aparecía: “Seis salta, corre, empuña el lápiz, se socializa”, quiero decirte con esto que se llegó a una abstracción de los sujetos. Eso, sin hablar que “seis” en zonas rurales o urbanas son muy distintos!

E: A una generalización que hoy por hoy no sirve.

SB: Los volvía invisible. El docente iba con la expectativa de encontrar el chico descrito por Gesell en el aula de su escuela, y no, ese chico no podía ser visto desde parámetros tan estrictos, que además, seguramente en cuanto no encajara en la perspectiva que llevaba el docente, era inmediatamente visto desde el lugar de la “falta”. Entonces creo que, para una percepción más clara del sujeto en los distintos aprendizajes,

las Didácticas Específicas o Especiales aportan y mucho. Aportan y mucho en esto que ha desarrollado tanto Gloria, (Edelstein) que no son métodos sino formas metódicas y más que formas, son construcciones metodológicas que el docente va haciendo. Creo que nos ayudaron a desprendernos de la idea de lo que era un capítulo clásico en los libros de Didáctica clásica; estoy pensando en ese que tengo ahí de Larroyo y el capítulo del método. Entonces aparecían todos los métodos de la escuela nueva más la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis. Hoy uno dice: *Bueno, pero me está hablando de operaciones del pensamiento mezclado con realizaciones de la escuela nueva.* Tampoco era una cosa clara, pero lo que sí todos estos libros indicaban era el orden de los pasos a seguir. Ahí hay un fuerte impacto herbartiano. Uno de los discípulos de Herbart, - Ziller enuncia 28 pasos para enseñar, que de sólo leerlo uno se siente abrumado pensando que un maestro tuviera que sujetarse de esta manera para seguir fielmente cada paso. Entonces me parece que para descontracturar la temática de método y advertir además la diferencia que hay en enfocar la enseñanza de la historia y enfocar la enseñanza de la matemática. Ahora veo que dicen: Historia y su enseñanza, y me gusta más como denominación. Al fin de cuentas, la Didáctica trata de la teoría de las prácticas de la enseñanza situada. El denominar de esta otra manera permite el rescate epistemológico de aquello a enseñar.

E: Ahora bien, la Historia y su enseñanza, le otorga mucho peso a la especificidad del objeto de la Historia propiamente, pero también ¿puede correrse el riesgo que se prescinda de la Didáctica general?

SB: Si, siempre el riesgo está, pero creo que hay parámetros generales de los que no se puede prescindir. Un profesor de Historia va a tener que enseñar a armar un plan de clase- o me gusta mucho mas como plantea Gustavo Bombini, un *guión conjetural* para la clase-, y ¿de dónde saca los elementos referidos a la planificación de clase de carácter más genérico? ¿cómo lo desarrolla? ¿cómo lo secuencía? Allí aparecen, no como recetas sino como hipótesis a la manera de Stenhouse, ideas que aporta la didáctica general acerca de qué es un programa, cómo se lo

organiza y sobre esa base es que el profesor ayuda a pensar una/s clase/s incluidas en su desarrollo. Yo estoy trabajando mucho en este momento en la Universidad de La Plata, desde hace 2 años, en una especialización que organizó la Presidencia -La Plata no tiene Rector sino Presidente- de carácter gratuito para los docentes; es una especialización en docencia universitaria. Hay facultades que ya exigen para llegar a concursar como adjunto que tengan alguna formación pedagógica acreditada, razón por la cual yo tengo médicos, trabajadores sociales, periodistas, filósofos, una suerte de torre de Babel en cada clase. Trabajo mucho con ellos en cuestiones bastante prácticas: cómo organizar un programa. Yo no les ofrezco un modelo de cómo hacerlo sino que voy desarrollando la idea de programa; junto con eso voy dando aportes desde la sociología de la educación, voy dando aportes desde la psicología cognitiva, desde muchos campos disciplinares y fundamentando. Entonces no lo planteo como un simple formato, les digo siempre: esto es una sugerencia de cómo lo pueden armar, tengan en cuenta todo lo que hemos visto como aportes y miradas desde otros campos, porque a lo mejor ustedes inventan otro formato y bienvenido que lo hagan. Ahora, un programa en general, qué debe tener, cómo disponer los contenidos, si como bolillas, como tópicos, como unidades, como qué, todo esto lo da la Didáctica general, en su parte, más “práctica”. Entonces creo que hay cosas que no podés obviar, como lo ha hecho la tendencia Francesa de los últimos 25 años, que plantea que no teniendo un contenido a enseñar propio, entonces no hay Didáctica General. No, discúlpame, ¿qué es un currículo? ¿qué es un documento curricular? ¿cuáles son las políticas de elaboración de un currículo?... y esto no lo da la Didáctica especial de la Matemática, de la Historia ni de la Lengua.

E: Claro, la mirada general.

SB: Exacto, y es en relación con algo adonde todos van a parar, porque todos manejamos programas, todos estamos insertos en un plan de estudios. Cualquiera sea el nivel de enseñanza de que se trate, todos tenemos esa referencia de carácter general y después cada uno arma, en el caso del secundario, un programa para su materia; en el caso de la

primaria, trabajando por áreas ya hay otras maneras de conjuntarse diferentes, pero también son maneras en referencia a cómo se plantea ese trayecto de formación del sujeto.-

E: Hablamos de los aportes de las Didácticas específicas a la Didáctica general tal como usted decía, pero ¿siente que ha habido algunos quiebres o discontinuidades entre esta relación?

SB. Durante mucho tiempo se consideró que la didáctica general proveía de marcos y normas que debían ser adaptados por las didácticas específicas a las características propias de aquello a ser enseñado y que ésta era toda su tarea. Vale decir que estaba subordinada a los dictados de la primera. Se reproducía así el esquema clásico de ciencia básica y ciencias aplicadas. Cuando las didácticas específicas empiezan a investigar en su propio campo, cuando generan conocimientos varios que no pueden generalizarse pero sí pueden servir para generar investigaciones en otros campos de enseñanza - con objetos distintos- hay un quiebre de la subordinación que no anula las relaciones entre la didáctica general y las específicas sino más bien las enriquece. La didáctica general apuntaría a una visión macro y las específicas a una micro, centrada en el conocimiento con el que trabajan.

Desde la Didáctica Magna, en la que la primer parte está dedicada a cuestiones de lo que consideramos propias de la didáctica general, incluyendo los fines de la enseñanza, para pasar luego a los modos específicos de enseñar “las ciencias en particular”, se observan estos dos cuerpos de conocimientos diferenciados pero íntimamente relacionados .En cada momento histórico, en cada didáctica, se observa el peso relativo que se otorga a cada uno de estos campos. En todos los casos aparece la normatividad como co-sustantiva de la propuesta del enseñar y en algunos casos se subraya un carácter prescriptivo con mayor o menor grado de rigidez. Los grados de avance en cada campo no han sido isomorfos y muchas veces uno de los campos ha tomado la delantera respecto del otro, generando quiebres entre ambos. Pero la relación, de forma manifiesta o no tan notoria, se ha mantenido. Muchas veces,

como destaca Goodson¹ en su Historia del curriculum, los avances en el terreno de los conocimientos científicos impulsaron la búsqueda de los modos de enseñanza de los mismos. Otras veces la reconfiguración de algunos campos-la física, la biología por ejemplo- impulsaron los trabajos en relación con estos campos. A su vez y por el otro lado, los avances en el terreno de las ciencias sociales incrementan los aportes al campo de la didáctica general. Estos avances “desparejos” muestran que no existe una dependencia de ambos campos didácticos: general y específico pero no niegan las complejas relaciones entre ambos.

E: Y en ese sentido ¿cómo vería la conformación de los equipos con una mirada general y una específica?

SB: Desde ya, como una cuestión promisorias que evitaría-en el orden práctico- la situación de Tupac Amaru que viven los estudiantes de profesorado que se sienten *traccionados* por las enseñanzas y consejos a seguir que provienen del profesor/a de didáctica general, el/la de la didáctica específica y el docente en cuyo curso desarrolla sus prácticas de enseñanza, más la intervención del ojo supervisor del profesor/a de prácticas. Desde los años '70 en la UNCba. he visto equipos coordinados por Gloria Edelstein donde estaban representados los distintos profesorado para los que cursaban este espacio, donde confluían todos los que tenían a su cargo las residencias, con criterios concertados, discutidos, elaborados entre ellos, etc. Hoy son muchos los IFD que constituyen equipos de este tipo, a los que agregan, con buen criterio, la presencia del generalista. Esto me parece una buena práctica, porque también es cierto que un egresado universitario que tiene, me duele decirlo, una formación pedagógica y didáctica tan endeble y que sale signado por aquello que, desde el surgimiento de la universidad en el medioevo constituye uno de los imaginarios sociales más poderosos para la universidad: “*el que sabe, sabe enseñar*”, entonces, *saber Historia es*

¹ GOODSON, I, Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.

saber enseñar Historia y esto no es así como ha sido largamente demostrado. De modo que, un profesor de Historia que lo único que tiene es el recuerdo de cuando fue alumno de la escuela secundaria para tratar de ver cómo orientar a ese practicante o a ese residente en su tarea, me parece que es insuficiente y refuerza el peso del imaginario social universitario aludido.

Creo que estamos teniendo un distanciamiento muy grande de los alumnos, porque sus características cambian a una gran velocidad. Me pongo en la situación de un profesor de secundaria que trabaja en 4 o más escuelas y dentro de cada una en 3 o más materias ya que lo que propugnaba el Proyecto 13 de la concentración de horas en un establecimiento ya no es cierto y en cambio, el “profesor taxi” es la realidad. Ante esta situación, ¿qué posibilidades tiene el profesor de conocer a cada alumno o siquiera tener una caracterización ajustada de cada curso? Los sujetos-estudiantes se vuelven desconocidos para el docente, se invisibilizan, pese a que tenga aulas colmadas de ellos por delante. Esto lo lleva a crear una suerte de abstracción, “los de cuarto año”, aunque hable de cuartos años correspondientes a cuatro o cinco escuelas distintas. Los sujetos concretos son otra cosa. Pero invisibilizados se constituyen en una media aritmética de características homogéneas y sobre esa base es que el docente arma sus clases.

E: Y volvemos a lo de Gesell, a la generalización, de alguna manera.

SB: Exactamente, y ese tipo de generalizaciones lleva a una abstracción del sujeto y esto sí me parece grave! Lo que no podemos es responsabilizar al docente por ello, veamos sus condiciones de trabajo.

E: ¿Qué estrategias le parecen a usted que se podrían construir o habilitar en los profesorados para que esto no suceda?

SB: No creo que sea una cuestión tanto del IFD o la universidad, sino cambiar otras cosas. Y disculpá la reiteración, que no está animada por

una intención de “vuelta al pasado” sino por ejemplificar con algo que ya se hizo en nuestro país Sigo hablando de la posibilidad de concentrar las horas de un docente en uno o dos establecimientos. Discursivamente enseñamos que la educación es una práctica social situada, por tanto es necesario encuadrarlas en un contexto histórico social y considerar la institución escolar que alberga las prácticas: prácticas docentes y prácticas pedagógicas que no son sino un caso particular de prácticas sociales. Ir desde esa categoría más amplia de entender lo educativo como práctica social hasta anclar a la situación concreta que se enfrenta en un aula en una práctica pedagógica concreta. Si la concentración de horas se diera, y la razón fundamental para no hacerlo es la escasez presupuestaria, permitiría al docente conocer la institución, conocer su historia, los que han sido sus rasgos a lo largo del tiempo y poder tener acceso, además, a quiénes son los alumnos que concurren a esa escuela, para poder pensar desde una dimensión más cercana, una estrategia de enseñanza adecuada a ellos. Esto no se puede resolver desde la residencia. Tiene que ver con los presupuestos para el área educación, a todas luces deficitarios.

E: Anteriormente usted mencionaba la generalización que se hace de los alumnos por parte de los profesores, situación que se agudiza hoy por las condiciones laborales en las que se desempeña ¿Qué lugar le otorga a la biografía escolar como estrategia para revisar las prácticas de los que enseñan y superar algunas de las dificultades de la misma?

SB Me da pena ver que hay términos que de pronto los usa todo el mundo y están de moda, no por perder la exclusividad de su manejo sino porque generalmente se los banaliza y se los vacía. Hoy, todo el mundo habla de la biografía escolar, pero creo que rápidamente, se ha vaciado de sentido (como ocurrió hace pocos años atrás con la observación de corte etnográfico en cuyo nombre se cometieron barbaridades) del mismo modo que hoy se está convirtiendo en una suerte de “anecdotario” la biografía pedagógica. No se trata de recordar episodios vividos por el estudiante, de corte gracioso o dramático, si esta revisión

no lleva a entender el origen de nuestros *habitus*, los supuestos teóricos en que se apoyan tanto, las marcas que producen en cada uno, entendiendo que no son estructuras estáticas llamadas a repetirse indefinidamente. Si no utilizamos la biografía como un recurso para “extrañarnos de la realidad”, tomar distancia, analizarla, la biografía pierde la mayor parte de su poder movilizador. Incluso su potencial prospectivo: qué cosas y por qué no se quieren reiterar tanto en la residencia como en los días después al egreso del instituto.

Esto de la biografía me lleva a manifestar que no acuerdo con llamar formación inicial docente al tramo que acontece en los IFD o la universidad. La formación empezó tempranamente, en procesos de socialización donde muchas veces, mediante el juego, se aprendió qué era un maestro, qué hacía un maestro y cómo lo hacía. Pese a provenir de un juego, un juego de roles, es un juego que deja huellas, que ayuda a crear representaciones. Entonces, quien llega al nivel terciario no es una *tabula rasa* sino un portador de representaciones en torno a la educación y al ser docente sobre las que es necesario trabajar. Por eso en la Mesa Curricular Neuquina preferimos hablar de formación inicial docente institucionalizada. De esta formación, uno de los aspectos que más me preocupa es el de la articulación entre los IFD o la universidad y los establecimientos que reciben practicantes.

E: ¿Cuál sería entonces, a su criterio la manera de trabajar entre los profesorados y las escuelas?

SB: Para los profesores: el de práctica, el generalista y el de la didáctica de la materia a enseñar, hacer reuniones con los/as profesores/as que reciben a sus alumnos resulta enriquecedor. Para los docentes que reciben practicantes va a ser un beneficio, entre otras cosas, porque se van encontrar con docentes de distintos secundarios o escuelas primarias, enfrentando una tarea común que es la de participar en este tramo de la formación de nuevos docentes. Se conocen personas, situaciones institucionales, características de alumnos, conocimientos y saberes acerca

de aquello a ser enseñado y a los modos de enseñanza, lo que resulta enriquecedor para todos.

Creo que este trabajo tiene que ser remunerado y me parece que la manera en que puede realmente cobrar sentido, es si entendemos que la formación es permanente, que el ritual de dar un título no es nada más que a los fines de acreditación y una pauta de legitimación para ocupar un lugar determinado, pero después de eso, el día después, es otro tramo más dentro de una formación permanente. El otro día como coordinadora de la mesa, les dije a los compañeros (la Mesa Curricular Neuquina que está elaborando participativamente el currículo de formación docente de los institutos terciarios, (recordemos que es nada más que para nivel inicial y primario) que les agradecía haberme elegido porque había sido una oportunidad de enriquecimiento y de formación para mí, como pocas veces recordaba; yo ya estoy jubilada pero sigo siendo docente y no es que se clausuró mi formación con la jubilación. En tanto que uno sigue trabajando en docencia, se sigue formando como docente. Las instituciones han relegado totalmente su participación y responsabilidad en la formación permanente, te dan el título y ya no sos más problema de la institución. A lo sumo la oferta de un curso de actualización en la institución formadora. Tal vez la clave sea el viceversa, o sea el trabajo conjunto del IFD/universidad y los establecimientos que reciben practicantes, trabajando en el análisis reflexivo de las prácticas docentes que se dan en cada establecimiento, pero hasta ahora ha sido nada más que el movimiento en una sola dirección: siempre se analizan las prácticas de otros y no las propias y menos las relaciones entre las instituciones a través de sus prácticas concretas. Si a esto lo entendemos como parte de nuestro trabajo docente, tendría que tener tiempo pago para asistir a estas reuniones y discutir los problemas que se presentan a los practicantes y los que heredan ellos cuando quedan con el curso. Hoy se habla de programas de escuelas asociadas. Los compañeros de la mesa decían, y creo que tienen razón, que el término “asociado” da la sensación de “socio” en el terreno económico y que no les gusta y estamos buscando otro término. Yo recordé el concepto de colegiabilidad de Hargreaves, cuyo núcleo es la cooperación: el trabajo entre ambas

instituciones tiene que ser cooperativo para permitir que los docentes de ambas instituciones logren formar un espacio común de formación permanente.

E: Esto que usted menciona que la formación es permanente, me recuerda a la metáfora de Bourdieu en cuanto que el título habilita a jugar el juego, a empezar el partido, pero es con el silbato final cuando se acaba la trayectoria no cuando uno se va de la institución formadora.

SB: Es cierto. Y en buena medida depende de lo que hagas el día después del fin “oficial” de tu trayectoria de formación inicial institucionalizada, de qué posibilidades de continuar formándote se te presentan y en qué condiciones materiales de trabajo te encontrás. El juego al que vas a jugar no es abstracto ni individual, como te plantean las perspectivas credencialísticas-individualistas en las que se trata de acumular más certificaciones que los demás.

En esta articulación que a mí me desvela, me planteo cómo lo vamos a lograr en contextos de ajuste presupuestario. No se trata ni de seguir apelando al voluntarismo de los docentes, ni de llevar a que el/la docente, porque tiene un salario bajo, reciba a un practicante, y aumente su salario. Cuando vos imaginás otra manera de hacer las cosas y no la podés llevar a cabo, es como que te decepcionas, ¿para qué voy a seguir pensando? Entonces es como un contragolpe que te regresa a lo rutinario, a lo habitual, a lo repetitivo y a lo reproductor. Es realmente muy complejo.

E: ¿Cómo quedarían estos proyectos o cambios curriculares de no aprobarse por una cuestión presupuestaria?

SB: Nosotros estamos trabajando con el diseño y junto con eso la normativa. No podemos entender un diseño que no tenga una normativa que habilite. Institutos como el 12 que trabajaron con P.T.F.D. tuvieron incorporado investigación y extensión, los restantes no. Entonces, esto

lo queremos rescatar y reivindicar porque no es cuestión de tirar el agua del baño con el niño adentro!!! Es decir, hay cosas que pueden ser vistas como tradiciones, sí, pero no todo lo tradicional es malo, depende cómo entendamos la tradición. Esto que está incorporado, está probado, que ha dado buenas producciones, me parece que hay que sostenerlo y en todo caso democratizarlo y extenderlo, por eso trabajamos en paralelo con la normativa. Y si no se aprobase el diseño, no sé, eso lo resolveremos con la Mesa en su totalidad. Por mí misma no puedo responder: el diseño ha sido una producción colectiva aún en su redacción.

E: En ese sentido, hablando de contextos y diseños curriculares-específicamente en la formación de historia ¿Cuáles son, a su criterio, los límites y posibilidades que tiene este profesorado en la Facultad de Humanidades?

SB: Creo que los diseños de formación docente en las universidades son malos, honestamente lo digo, porque admiten a duras penas que tengan que agregar a la formación en Historia cuatro materias pedagógicas o cinco. Ha habido planes de Historia en nuestra universidad que admitía que el alumno las cursara en el momento que quisiera y con el orden que quisiera. De formación pedagógica, ¿qué tiene? Hablamos del adelantamiento de las prácticas; esto es un movimiento mundial que opera en todas las carreras, pero en los profesorados, en la universidad, seguimos con la práctica concebida como un lugar residual y ubicada en el último año porque se la piensa como práctica pedagógica, como práctica de enseñar en el aula. Como ya he dicho, es mucho más que eso, (en esto sigo a Elena Achilli), como una práctica docente, una práctica situada, que comprende una práctica específica como es la práctica ya en el aula. Ahora, de todo eso los estudiantes universitarios no están viendo nada (en general porque no desconozco que hay docentes que se preocupan, dentro de los estrechos límites de que disponen); de las escuelas reales, lo único que conocen es aquella a las que son asignados en el momento de hacer las prácticas. Entonces, creo que hay que sacudir un poco el ambiente universitario para que se entienda que el título que otorgamos, y esto implica un compromiso social, les

estamos dando patentes de corsos. Es muy feo decirlo así, pero creo que es real, con cuatro materias... al mundo. Porque para Historia lo que importa es investigar. Entonces es como que desde ahí viene mal la cosa. Creo que urgentemente hay que modificar la formación docente en la universidad, ¿qué te dicen los chicos? Y, a mi enseñar no me interesa, pero como investigador, como licenciado ya no puedo ni anotarme para suplencias, entonces tengo que hacer el profesorado. Ya desde el vamos, ahí se convierte en un empleo la docencia, y el empleado es un subordinado.

Recuerdo que Graciela Batallán en un momento lo definía como un intelectual interferido al docente, y también esto es real. Ahora, eso sí, la intelectualidad en el caso de Historia, es guardada para la investigación; la docencia vaya a saber qué materia prima tiene, y que conste, que a mi de Historia me encanta!-pongo el caso de Historia porque estamos hablando sobre esto, pero puede ser Matemática, Lengua o la disciplina que se te ocurra.-Igualmente, los físicos, los biólogos... Me parece que ahí hay que conmover la formación docente fuertemente, sacudir esta idea.

E: ¿Usted conoce algún tipo de proyecto en este sentido?

SB: No, no sé, puede haberlo. Ahora con esto de que los profesados tienen que tener 4 años, a la universidad no la molesta porque sus carreras lo tienen. Sí ha impactado en los institutos de formación docente donde, por lo menos para el caso neuquino, lo que se hizo no fue estirar lo que había un año más, sino que se ha hecho un replanteo, que es muy difícil porque hay que comprender los trece institutos extendidos a lo largo de la provincia. Un solo dato, para dar cuenta de la heterogeneidad, uno de los institutos mas pequeños tiene 11 docentes en su plantel para el profesorado, algunos de los cuales son maestros, y los institutos capitalinos neuquinos tienen, uno cerca de 80 y el otro más de 90 docentes. Ya la cantidad de posibilidades que tienen por estar en la capital son distintas. ¿Cómo hacen para hacer investigación? ¿ para qué hacer extensión si hay 11 docentes que tienen que estar en todo, estoy

pensando en una localidad cordillerana a la que no conseguís que vayan nuevos docentes. Digo, es por eso complejo buscar un diseño que sea sostenible para todos los institutos, más allá de las formaciones, las posturas ideológicas, teóricas y demás: Babel es poco, por eso la tarea es tan fascinante.

Volviendo a los profesorados universitarios, te comento un dato interesante. En una investigación que realizamos en la UNComahue, entrevistamos entre otros, a docentes de historia. Muchos de ellos habían participado en la elaboración del Plan de Estudios vigente entonces. Pero se referían a él como algo ajeno, como si no hubieran estado implicados en su construcción. Y otro dato curioso: pese a que buscamos con denuedo las actas del Consejo Directivo en las que constaran las discusiones que tuvieron lugar en ese momento, no encontramos registro de ellas. ¿Se perdieron, no se hizo registro? No pudimos saberlo. Lo cierto es que en ese plan, la formación docente aparecía como una suerte de apéndice, un requisito mínimo a cumplir para poder otorgar el título de profesor. Nuevamente aparece aquello del que sabe, sabe enseñar. No es, por cierto, la única universidad argentina en que esto ocurre, es cuanto menos, algo muy generalizado por lo que he podido observar en otras universidades. Por eso creo que hay que tratar de modificar esta situación, desterrar las viejas formas de elaboración de planes y comprometerse en una tarea conjunta. La distancia entre las universidades y la realidad educativa tiene que anularse.

E: ¿Cómo ve usted los desafíos hoy en la formación docente?

SB: Creo que si se da real protagonismo a los docentes, se comprometen con la tarea y pueden generar propuestas interesantes, creativas y factibles de ser llevadas adelante. Es una tarea difícil y no hay recetas mágicas que permitan sustituir viejas y arraigadas tradiciones en un abrir y cerrar de ojos. El ahogo presupuestario es una limitación seria y tangible, y contra esto se viene peleando hace ya tiempo.

E: ¿Considera que de alguna manera con dicho protagonismo en la elaboración del diseño curricular se recuperan los saberes docentes construidos a lo largo de su experiencia?

SB: Si; en otra investigación realizada en nuestra universidad, se observó cómo al momento de diseñar el mapa curricular, los docentes incluían formatos, contenidos y formas de enseñanza que venían poniendo en práctica antes del cambio de plan, una suerte de blanqueamiento y legitimación de tareas llevadas a cabo por fuera del plan anterior. Esto ha sido observado también por Goodson, no es una ocurrencia local. En el caso de los IFD, el instructivo de Nación indica algo que me parece bueno: hay un cupo que es el 25 % de espacios curriculares que quedan a cargo de cada instituto, entonces aquel que tiene que intensificar cuestiones de ruralidad tiene un espacio donde resituarse, o el que tiene que atender a tribus urbanas, lo mismo. Tengo un proyecto, de poder formar, -porque ya se ha formado una trama social entre los docentes que se ven en cada momento que nos reunimos para la mesa curricular-, vinculaciones estrechas entre institutos que tengan características distintas y que esto no sea solo para los docentes, sino que permita desplazamiento de los alumnos a otros lugares de la propia geografía neuquina, donde vean realidades distintas. Me parece que sería muy saludable y es otra manera de formación permanente.

E: ¿Tendría que incluirse también la universidad de alguna manera?

SB: Y claro, por supuesto. La universidad está muy alejada de las escuelas, muy alejada, las usan para que los estudiantes hagan una práctica, entonces cuando desde las escuelas te dicen: “Nos usan como laboratorios”, yo los entiendo.

Creo que hay un continuum entre Didáctica y formación docente, pero aparentemente me he ido más a la cuestión de formación docente porque entiendo que lo que nos aún son los momentos de residencia y esta preocupación por los modos de articulación productiva con los

establecimientos. Creo que es un desafío porque a veces marchamos por las calles con carteles y pancartas que dicen: “Defensa de la escuela pública”, y creo que la escuela pública se defiende marchando, no me niego y te consta que voy a las marchas, pero también se defiende todos los días tratando de cambiar nuestras prácticas, de plantear alternativas. Creo poder inscribirme en posturas críticas, pero no la crítica que muere en el señalar errores, porque hasta es un mal entendimiento de lo que la propia escuela de Frankfurt plantea como crítica, que en síntesis es develar los supuestos. Por eso creo en la reflexión sobre la propia práctica porque esto es lo que te lleva a develar supuestos, pero hay todavía un paso posterior. Una vez que develaste, ¿qué haces? ¿te quedas en esto? Es decir, tiene que haber un momento propositivo, que para mí es necesario, de lo contrario, deviene en una mera crítica que se puede volver corrosiva. Conviene recordar que estamos incumpliendo cosas que sostenemos: el derecho a la educación, porque estamos brindando certificaciones cada vez mas vacías y no es un problema solamente de contenidos; mas vacías de formación de la ciudadanía, por ejemplo, que me parece una cuestión elemental y esto no lo hace el profesor de Historia solamente. Tiene que ser entendido como una cuestión constitutiva de la práctica docente. Insisto que no es la práctica en el aula solamente, entonces, por allí nos tendríamos que mirar un poco más en el espejo, para ver cuántas cosas sostenemos discursivamente y cuantas cosas realmente orientan nuestras prácticas. En ese sentido en el libro de Mateo, Fallik y Muneta², hay un maestro recién egresado que en su primer trabajo docente dice *“Y yo los veía frente a mi y sabía que lo que les espera es poder terminar escasamente la escuela primaria y ésta es la única oportunidad que tienen”* Este maestro principiante “ve” la situación de los chicos Entonces, a la hora de decir quiénes son y cómo son los maestros nuevos, no señalar sólo sus carencias sino mostrar cómo son capaces de posicionarse, por ejemplo... Creo que las políticas de los ‘90, las políticas que también impactaron en lo didáctico, fueron nefas-

² FALLIK,V.;MATEO,R Y MUNETA,M. Maestros y maestras. El primer trabajo en la Escuela Pública. EDUCO,2008,Neuquén,. Argentina

tas, no solamente en lo económico sino hasta a nivel áulico. Esto se vio y marcó carencias serias pero también tiene que ver con la estructura del mundo de la cultura hoy: un mundo fragmentado, estallado, segmentado y donde pareciera ser que lo que llaman el efecto Mateo, “aquel que más tiene va a recibir más y el que menos tiene va a recibir menos” ¿nos haremos cómplices de ésto?

A veces ni nos damos cuenta, para eso sirve la reflexión sobre la propia práctica, con mi terror a que sea vaciada.

E: ¿Estos espacios de reflexión de la propia práctica los piensa a nivel colectivo?

SB: Claro, lo contrario es introspección y no sirve, así también puede una persona ubicada en una racionalidad técnica, tratar de ver cómo puede mejorar lo que hizo y mejorar cambiando una técnica sin cuestionar para qué lo hace, con quiénes lo hace, y hacia qué lo orienta, que esto es lo que la Didáctica nunca puede perder de vista- Recuerdo que era algo que Berta Braslavsky señalaba siempre, desde “La querrela de los métodos”, que decía: *“No es cuestión solamente de un método, sino un método para qué”*. Esto es como para instalarlo desde estos tramos de formación que competen a los institutos y a la universidad, y esta vigilancia que tiene que ser epistemológica desde ya, pero mucho más que eso, tiene que ser una vigilancia para ser consecuentes con lo que decimos y encaminar las prácticas hacia donde queremos que se encamine un accionar educativo. Es una cuestión ética, no te parece?

E: Por supuesto, pero, ¿usted cree que tienen que poder garantizarse desde lo institucional y desde el Estado estas condiciones para poder reflexionar colectivamente?

SB: Obviamente, hay con contar con las condiciones necesarias para pedir a los docentes este tipo de reflexión, no es una cuestión de sobreagregarla a las múltiples tareas que realiza, no se trata de un voluntarismo más.

E: Si esto tampoco está previsto o contemplado presupuestariamente en las reformas curriculares ¿qué sucedería?

SB: Se perdería una excelente oportunidad de formación permanente de los docentes, que a la larga, mejora la calidad de sus prácticas. Ahora, si lo ves con la lógica de costo- beneficio, en lo inmediato no se traduce en: aprobaron el curso 4 alumnos más! Depende del enfoque de evaluación.

E: ¿Quisiera agregar algo o alguna experiencia laboral suya a partir del asesoramiento o el trabajo de investigación en el profesorado de Historia o en alguna cuestión específica?

SB: He hablado ya tanto de la mesa curricular, que es en lo que estoy , y que es una experiencia que para mí tiene mucho valor y donde por supuesto en los Foros están los docentes de Historia de los trece institutos .Esto es lo que centra mi interés actualmente.

De pronto recuerdo una afirmación que he escuchado muchas veces y con la que no concuerdo: no es cierto que los profesores de Historia de la universidad no tengan preocupaciones didácticas. Cuando nosotros hicimos la última investigación, hicimos entrevistas a los profesores de Historia de la universidad, les preguntábamos sobre sus programas y nos explicaban que había cátedras que los cambiaban año a año; otro me decía:“Estoy esperando el próximo concurso para cambiarlo”, pero los que cambiaban año a año tenían en cuenta hasta dónde habían llegado antes, tenían en cuenta qué cosas les interesaban al estudiantado y con cuáles tenían dificultades; y de acuerdo con todo eso, modificaban los prácticos. Digo, la universidad también tiene posibilidades de incluir prácticas a su interior, pero nadie quiere practicantes dentro de la universidad, para eso las escuelas secundarias... pero el título los habilita para la universidad!

E A lo largo de su trayectoria, llama la atención sus reiterados aportes y trabajos compartidos en esta área ¿podría contarnos a qué se debe este gusto por el área de las sociales?

SB: Ya desde mi formación en la UBA, elegí como materias optativas cuatro del área de las sociales. Siempre me incliné más por la sociología que por la psicología-sin por ello restarle valor o importancia. Pero tal vez estuve muy marcada por influencias familiares. Mi padre era un hombre al que la Historia lo fascinaba y a mí, mi abuelo me hizo “vivir” la historia. Cuando tenía 9 años mi abuelo que tenía 98, me sentaba en la falda,- cuando no le dolían mucho los huesos!-, y yo le decía “*Abuelito, contame “la Historia”*”. Entonces lo que pedía no era un cuento y para mí era clara esta diferencia. Entonces el abuelo me contaba el último malón a Santa Fe, la fundación de Esperanza, cómo era Sarmiento, la fundación de Bell Ville, cómo era Mitre, pero me lo contaba de una manera que aunque no fuera su intención, lo que descubrí es que había una Historia en los libros de texto, pero que había otra Historia y que no era la de los héroes y las batallas, sino la Historia de todos. Creo que eso para mí fue una marca fundacional en mi orientación, en mi interés. Creo que viene de allí, y lo reitero con mis nietos, aunque ya no los puedo sentar en la falda, porque el mayor que tiene 16 años! Pero me dicen Abu: “*¿Qué fue el Cordobazo? ¿vos estuviste?*”.

E: Este relato de la Historia así, ¿tiene otro sabor?

SB: Por eso reivindico la Historia oral, la Historia reciente ni qué decirlo. Ahí hay una transmisión de vivencias que es de un impacto...! El relato histórico testimonial tiene un impacto poderoso, al menos en lo que he visto, y por cierto he prestado testimonio muchas veces. Más allá de la conmoción emocional que puede haber en el momento, es como mirar las cosas de otra manera.

E: Una de las cosas que se le critica a la Historia reciente, o al menos en muchas escuelas se les pone algunas trabas, porque no

está claro hasta dónde es conocimiento académico o científico y hasta donde es opinión, ¿Qué piensa usted de esto?

SB: Habría que ver quienes hacen esa crítica qué entienden por Historia. Creo que ahí hay como un parte aguas: si la Historia es aquel pasado muerto, registrado y en lo posible escrito, o mejor dicho, fundamentalmente escrito y además legitimado por las academias correspondientes; esta no es mi perspectiva precisamente. Digo, todo transcurrir de la vida de los pueblos es creadora de Historia y como devenir que es, es difícil establecer qué es lo que ya ocurrió y se clausuró. Por otro lado, ¿cómo entender el presente sin el pasado y las consecuencias a futuro? ¿O es que la historia no nos ayuda a pensar hacia dónde ir y cómo hacerlo? Quienes afirman que la historia reciente no puede ser enseñada porque por haber sido partícipe de ella no se es “objetivo”, desconocen los planteos que atraviesan las ciencias sociales y las humanidades. Recuerdo un libro leído en los '70, de Lucien Goldman, creo que se llamaba Las ciencias sociales y la Filosofía, lamentablemente no recuerdo con precisión el título y lamento que fue uno de los que partiera a la hoguera, lo lamento realmente, tenía una tapa amarilla y un dibujo de Picasso, no lo olvido, y él decía que no hay objetividad en la Historia, que lo único que uno puede hacer con toda honestidad, es decir dónde se para uno, mostrar la perspectiva y entonces, desde aquí, lo que yo veo es ésto. Esa lectura, entre otras, me marcaron mucho, como lo hiciera a posteriori Hobsbawm.

E: Me parece que ha sido fundante esta cuestión de la Historia en su vida, porque a lo largo de su trayectoria ha tenido muchas intervenciones, muchos aportes. En este sentido la mirada de esta Didáctica contextualizada no es menor.

SB: Si, en todo caso procuro tener una mirada que abarque la Historia, tenga que ver con la Sociología, tenga que ver con la Política: este es el lugar desde donde yo me paro. Posiblemente tenga déficits en este momento respecto del área psicológica, lo admito, pero tampoco pretendo abarcarlo todo. No quiere decir que sea totalmente ágrafa en ese

terreno, pero no tengo la actualización suficiente en todos los aspectos, corrientes posibles. Me limito a los constructivistas, sociocognitivistas, por ejemplo, pero cuento también con la base psicoanalítica de mi formación. A veces me pesa porque creo que hay avances, importantes en este terreno que me estoy perdiendo, por ejemplo los avances de la neurociencia, pero ¿sabes qué? lo miro desde la ventana; si tengo que optar por leer algo de neurociencia que no sea algo de divulgación o leer algo de Historia o algo de Sociología, mi elección por las segundas es muy clara. Los propios autores en los que me apoyo vienen más de este ámbito que de otros. Además digo que a esta altura ya soy como mi abuelito: he visto, participado a veces en muchos procesos o acontecimientos de la historia de nuestro país que me ayudan para plantearme qué educación quiero, para quiénes para después ver cómo, porque no basta con entender, hay que transformar. Bueno, alguna ventaja tiene tener unos cuantos años y un buen registro: el 4 de Junio en el transporte escolar que volvía del Jardín de Infantes y las balas silbaban por las ventanillas, no te puedo explicar el susto; salir con mis padres a festejar el armisticio, recordar la explicación indignada de mi padre cuando hacen estallar la primera bomba atómica en el atolón de Bikini; ver pasar por delante de mi casa los camiones que venían del conurbano sur el 17 de Octubre...

E: Vio la Historia pasar.

SB: Si, el 55 ver caer las bombas en Plaza de Mayo a la salida de educación física, no me lo contaron! Después me voy a Córdoba y me toca el Cordobazo, imaginate, es como que me acerco al abuelo!

E: Bueno Susana, la verdad que ha sido un lujo escucharla. Muchas gracias!

Presentación de colaboraciones

1. Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Comité Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
2. No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
3. Los trabajos no deben exceder las 20 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en copia impresa y serán enviados vía correo-electrónico al comité editorial.
4. Las citas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas numeradas correlativamente.
5. La Bibliografía observará el siguiente orden. a) APELLIDO y Nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.
6. Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignarán en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
7. Los trabajos deberán ir precedidos de un abstract cuya extensión no debe superar las 150 palabras, en inglés y en español.

SUMARIO

I.	PRESENTACIÓN.....	5
II.	AUTORES INVITADOS: Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada - Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. <i>Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra.....</i>	15
	Joan Pagés - Universidad Autónoma de Barcelona – España. <i>El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía.....</i>	67
III.	SECCIÓN ARTÍCULOS	
	<i>Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura</i> Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Patricia Bavaresco, Karina Benchimol, Alina Larramendy, Ayelén Olguín - Universidad de Buenos Aires.....	93
	<i>La Formación de los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura</i> Gisela Andrade, Marisa Massone, Sonia Nuñez - Universidad de Buenos Aires.....	131
	<i>Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba</i> Nancy Aquino, Susana Ferreyra - Universidad Nacional de Córdoba.....	153
	<i>Conciencia histórica, identidades y enseñanza de la Historia en escuelas del medio rural brasileño</i> Selva Guimarães Fonseca y Astrogildo Fernandes da Silva Junior - Universidad Federal de Uberlândia – Brasil.....	175

Historia reciente / efémerides / memoria: Una compleja trama de interrelaciones

María Esther Muñoz - Universidad Nacional del Comahue..... 199

Interacciones Discursivas: un estudio de caso con niños en la clase de Historia

Claudia Sapag Ricci - Universidad Sao Pablo, Brasil –

Dilma Celia Mallard Scaldaferrri - Universidad Vale do Rio Verde, Brasil 209

IV. DOSSIER: Del Rosariazo al Cordobazo.

A 40 años del Rosariazo: política, historia y memoria

Cristina Viano - Escuela de Historia/Centro Latinoamericano de Investigaciones en Historia Oral y Social (CLIHOS), Universidad Nacional de Rosario..... 237

El “Cordobazo”, a cuarenta años...

Mónica Gordillo - Universidad Nacional de Córdoba, CONICET 261

El Cordobazo y los actores sociales católicos

Gustavo Morello S.J – Universidad Católica de Córdoba 273

V. SECCIÓN ENTREVISTAS

Teresita Moreno entrevista a Susana Barco –Profesora Titular e Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNComahue; Profesora de Didáctica en la UNC, UNLu .Directora de la Maestría en Educación Superior de la UNComahue, donde ha sido Decana..... 279

La presente edición de *RESEÑAS –
Enseñanzas para la Historia* – se terminó de
imprimir en los talleres gráficos de
Editorial Alejandria en el mes de octubre
de 2009.



Impreso en Argentina

