

SUMARIO

- I. PRESENTACIÓN
- II. AUTOR INVITADO: Sebastián Plá. Universidad Nacional Autónoma de México.
Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia
- III. SECCIÓN ARTÍCULOS
El libro didáctico de historia en las escuelas primarias de Santa Catarina
Leila Adriana da Silva Santiago y María de Fátima Sabino Dias - Universidad de Santa Catarina, Brasil
El practicante: docente/ no docente, en el límite de la indecibilidad y la decibilidad
Elvira Cejas - Universidad Nacional de Catamarca
Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia reciente/ presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación
Miguel Ángel Jara - Universidad Nacional del Comahue - **Antoni Santisteban Fernández** - Universidad Autónoma de Barcelona
Enseñanza de la historia y socialización política
Graciela Funes - Universidad Nacional del Comahue - **Juan Pagés** - Universidad Autónoma de Barcelona
Filosofía narrativista, arraigamiento histórico, enseñanza de la historia y bicentenario
Norma Beatriz García - Universidad Nacional del Comahue
Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia reciente y los lugares de la memoria sobre la dictadura en una escuela universitaria de Tucumán
Ana María Gudmani - Universidad Nacional de Tucumán
- IV. DOSSIER: El bicentenario de la Revolución de Mayo
República, nación, democracia
Hilda Sábató - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Instituto Ravignani, Programa PEHES) y CONICET
Revolución y guerra de independencia en el Virreinato del Río de la Plata
Sara Mata - Investigadora CONICET- Profesora Titular Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta, Argentina. UNSa
De la emergencia en las Inmersiones Inglesas a los conflictos y cambios de Mayo: invención de un sujeto político "pueblo"
- V. SECCIÓN ENTREVISTAS
María Lidia Fassi - Profesora-investigadora, Universidad Nacional de Córdoba
Alcira Alurralde y Ana María Gudmani entrevistan a Clotilde Yapur, Magister Especialista en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela; Especialista en Planeamiento Integral de la Educación (ILPEP/UNESCO) y en Gestión Universitaria (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario, Organización Universitaria Interamericana); Profesora en Pedagogía y Didáctica General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán; Directora de Carrera de Posgrado; Consultora internacional de la UNESCO, del Ministerio de Educación y de la OEA; Coordinadora Académica del consorcio de universidades nacionales del NOA; autora y coautora de libros y artículos de su especialidad publicados en revistas nacionales y extranjeras

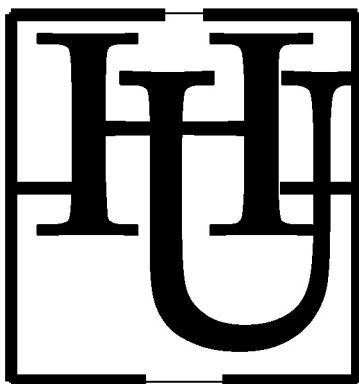
RESEÑAS

DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

NOVIEMBRE DE 2010



RESEÑAS
de Enseñanza de la Historia



APEHUN
Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales
octubre 2010

COMITÉ ACADÉMICO

Susana Barco

Universidad Nacional del Comahue

Gloria Edelstein

Universidad Nacional de Córdoba

Joan Pagés

Universidad Autónoma de Barcelona

Liliana Aguiar de Zapiola

Universidad Nacional de Córdoba

Marta Isabel Barbieri Guardia

Universidad Nacional de Tucumán

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue

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 // clinatejerina@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° 8, A P E H U N. octubre, 2010

I - PRESENTACIÓN

El octavo número de *RESEÑAS*, producción académica de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales), tiene como los anteriores, el objetivo de ofrecer a los colegas la posibilidad de leer trabajos referidos a resultados de investigaciones, innovaciones y experiencias en el campo de la enseñanza de la historia. La continuidad de la revista y de las jornadas anuales de la Asociación que, recordemos, comenzaron a fines de 1999 en la Cumbre -Córdoba- dan cuenta de la concreción de aquellos objetivos iniciales: el encuentro entre cátedras de Didáctica de la Historia diseminadas a lo largo y ancho del país con la difusión de sus producciones.

Difícil vislumbrar en aquellos tiempos, el alcance que iba a tener la convocatoria que inaugurábamos. Hoy, con gran satisfacción, damos concreción a la undécima reunión nacional (segunda internacional), organizada por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, junto con la presentación de estas octavas *RESEÑAS* que, al continuar ofreciendo experiencias e investigaciones de colegas nacionales, latinoamericanos y españoles, se consolida como órgano de difusión de nuestra red.

Nuestro autor invitado es **Sebastián Plá** colega de la Universidad Nacional Autónoma de México y desde su experiencia como docente en educación secundaria, bachillerato y universidad, nos convoca a leer *“El presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia”*, un artículo muy interesante para la discusión y reflexión sobre la formación docente en historia

Las colegas de la Universidad de Santa Catarina Brasil, **Leia Adriana da Silva Santiago** y **Maria de Fátima Sabino Dias** comparten los resultados de una investigación que busca conocer cambios y permanencias; inclusiones y exclusiones, estereotipos, preconceptos en rela-

ción a la temática indígena y para ello analizan “*El libro de historia en los primeros años de escuelas de Santa Catarina*”.

Elvira Cejas de la Universidad Nacional de Catamarca presenta una temática muy sensible para la formación de formadores en historia: “*El practicante: docente/ no docente, en el límite de la indecibilidad y la decibilidad*” y se pregunta ¿cuáles son las posibilidades y los límites de los practicantes en la situación de las prácticas?

Miguel Ángel Jara y Antoni Santisteban Fernández de la Universidad Nacional del Comahue y Autónoma de Barcelona investigan también sobre la formación docente inicial y en este número escriben sobre “*Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente/presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación*”.

Otra temática que vuelve a tener presencia en este número es la relación entre enseñanza de la historia y socialización política, **Joan Pagès y Graciela Funes** de la Universidad Autónoma de Barcelona y Nacional del Comahue presentan una investigación desarrollada en la ciudad de Neuquén.

Norma Beatriz García de la Universidad Nacional del Comahue convoca a repensar propuestas de enseñanza de la historia atendiendo el análisis de las narrativas en torno al bicentenario desde la “*Filosofía narrativista, conocimiento histórico, enseñanza de la historia y bicentenario*”.

Con la idea de colaborar en la construcción de espacios de reflexión crítica sobre momentos claves de nuestra historia, dedicamos el dossier temático del número seis de *Reseñas* a recordar el nonagésimo aniversario de la Reforma Universitario y el siete, a conmemorar los cuarenta años del Cordobazo y el Rosariazo. 2010 es el año del Bicentenario de la Revolución de Mayo, *Reseñas* no puede pasarlo por alto, publicación de profesores de historia para profesores de historia, ¿cómo no incluir un tema que nos ha interpelado fuertemente? Las preguntas de nuestros

alumnos, de la sociedad en general, exigen claves explicativas de lo que pasó de allá hasta acá. Por ello le dedicamos el dossier temático. Las doctoras en Historia, Hilda Sábato de la Universidad de Buenos Aires y Sara Mata de la Universidad Nacional de Salta y la doctora en Letras, María Lydia Fassi de la Universidad Nacional de Córdoba, desde distintas perspectivas, aportan a la problemática.

Hilda Sábato, (UBA y CONICET), revisa el significado y complejo entramado de los términos *República*, *Nación* y *Democracia*, claves para entender/explicar la historia política de nuestro país. Algunas de sus afirmaciones abren a la reflexión y la polémica. *En el principio fue la **re-pública***, afirma y enfatiza: *ésta fue la gran revolución americana de comienzos del XIX*. En cambio, delimita el alcance del concepto de democracia en ese siglo sosteniendo: *la **democracia** planteaba un problema teórico insoluble y por lo tanto, más interesante para la especulación filosófica que para la construcción política*. Cuando aborda la problemática de la nación, diferencia el nacionalismo identitario del Centenario de los “duros” que vendrán después. Pero aclara: *Esta manera de entender la **nación** no fue privilegio de algún grupo marginal o de militares golpistas, sino que caracterizó en distintos momentos a amplias franjas del espectro político argentino, incluyendo a los partidos mayoritarios*. A la vez que rescata la incorporación de los derechos humanos en una concepción de nación plural, en construcción a partir de la transición democrática, instala un llamado de atención sobre los peligros que aún subsisten. Finalmente deja un interrogante sin respuesta *¿Podremos apuntar a la construcción de una comunidad “nacional” capaz de albergar la heterogeneidad cultural y política y, a la vez, de mantener una trama de lazos solidarios de algún tipo entre sus miembros?*

En *Revolución y guerra de independencia en el Virreinato del Río de la Plata*, **Sara Mata** (Universidad Nacional de Salta) proporciona una mirada enriquecedora sobre los acontecimientos de mayo de 1810 en Buenos Aires al incorporarlos en el marco de un contexto temporal y espacial amplio que tiene como escenario central al espacio surandino, fundamentalmente, la provincia de Salta. Temporalmente muestra la relación con movimientos insurgentes previos a 1810 cuando la región se convulsio-

na con propuestas políticas que abiertamente cuestionan la soberanía española y, desde una mirada muy próxima al teatro de la guerra, concluye su relato cuando, tras múltiples avatares, se define la frontera noroccidental del actual territorio de la República Argentina con la firma del armisticio entre el gobernador de Salta y los ejércitos españoles. Apoyada en abundante y no siempre accesible documentación, aporta una interesante argumentación que complejiza la descripción realizada por la historiografía tradicional al mostrar los múltiples entrelazamientos de las guerras por la independencia con otros conflictos estructurales y coyunturales de la región.

Finalmente, María Lidia Fassi en su contribución al dossier que titula, *De la emergencia en las Invasiones Inglesas a los conflictos y cambios de Mayo: invención de un sujeto político “pueblo”* sitúa la emergencia (discursiva) de un sujeto político colectivo entre los años 1806 y 1807. A partir del análisis de un amplio corpus, sostiene que se instauran entonces algunas diferencias centrales en tanto estrategias de construcción del imaginario respectivo, opciones discursivas que se multiplican y dan forma a la invención del “pueblo” de la Revolución a partir de Mayo y durante las décadas siguientes. Esto es, representación de una figura específica de sujeto popular como agente de transformaciones en la historia, visibilización de actores marginados como integrantes del colectivo, configuración de un vínculo afectivo con el representante político, planteo de reivindicaciones populares, integración al sistema de valores legitimable en y por la coyuntura, reconocimiento de los vínculos positivos entre jefes y colectivos populares, acto de nominación de una (primera) identidad “pueblo”.

En la sección Entrevistas continuamos dialogando con pedagogas de larga trayectoria en el campo de la didáctica general. En este número Alcira Alurralde y Ana María Cudmani entrevistan a **Clotilde Yapur**, de la Universidad Nacional de Tucumán. Su testimonio permite revisar nuestra historia reciente entrelazando acontecimientos políticos con debates académicos.

Como vemos, este número cuenta, nuevamente, con una variedad de temáticas que nos preocupan y ocupan a los profesores que enseñamos historia. Interesados en compartir producciones, potenciar reflexiones y consolidar investigaciones -siempre desde el compromiso con lo público y lo social- nos une la convicción que en la transmisión y legitimación del conocimiento histórico, la escuela y la universidad pública desempeñan un papel comprometido en la construcción de la memoria colectiva.

Coordinación Editorial

II - AUTOR INVITADO

Sebastián Plá

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde hace varios años trabaja como docente en educación secundaria, bachillerato y universidad.

Entre las actividades que ha desarrollado se encuentran investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, producción y evaluación de materiales didácticos para diversas asignaturas de las ciencias sociales, promoción de la lectura y formación docente en varios estados de la República Mexicana.

Entre algunas de sus publicaciones se encuentran el libro de investigación *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* y los libros de texto *México en el tiempo* y *El mundo en el tiempo* para segundo y tercero de secundaria y los artículos “Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España”; “Metamorfosis del discurso histórico escolar”; “Desplazamientos en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar” y; “El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia”.

Sus investigaciones actuales se centran en estudios comparativos de los currículos de historia para la educación secundaria en América Latina. Actualmente se desempeña como director de la secundaria del Colegio Madrid en la Ciudad de México. Es maestro titular de Didáctica I y II de la Maestría en Enseñanza Media superior y director y fundador del Seminario Permanente para la Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y profesor de Enseñanza de la Historia I y II de la carrera de Historia.

Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia

Sebastián Plá¹

Resumen

La formación de profesores de historia, según se argumenta en el presente artículo, debe centrarse en el conocimiento histórico escolar. Tanto en sus características epistemológicas como en sus formas de producción. Esto implica enseñar a mirar el presente en las aulas desde una perspectiva cultural, tomando en cuenta aspectos antropológicos, políticos, sociológicos, históricos y pedagógicos. Para esto, se describe la producción de interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela, la influencia de los contextos culturales de los estudiantes y los maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y el maestro como individuo dueño de historias propias y como responsable de interpelar a los estudiantes diversos modelos de indentificación. Se concluye sobre la importancia de hacer conscientes a los docentes en formación inicial o en formación continua, de distinguir los procesos educativos en los que están inmersos y de los que forman parte.

I. Situación didáctica

Cuando el adolescente Souleymaine, migrante de Malí que vive en los suburbios parisinos, es expulsado de la escuela, en la película *Entre les murs (La clase)* (Cantet, 2008) todo parece volver a la normalidad. El fin de ciclo concluye y el silencio de vacaciones sólo espera ser roto por un reinicio casi idéntico que el anterior. Pero esa expulsión o transferencia de centro escolar es mucho más que una interrupción de la rutina, es

¹ Universidad Nacional Autónoma de México

sobre todo una imposibilidad de leer el presente en el aula por parte del profesor y sobre todo, por parte de la estructura escolar. Un presente compuesto por muchos niveles y configuraciones. En primer lugar y de manera más obvia, la multiculturalidad del salón de clase. En segundo lugar, hay un conocimiento que choca con las culturas juveniles, en el caso de la película la lengua francesa. En tercer lugar, la incomprensión del profesor de su propio papel simultáneo de mediador y ariete entre los alumnos y la cultura escolar. Por último, las configuraciones significativas que se crean sobre las relaciones sociales. Todo esto está inmerso, como aseveraba Paolo Freire, en la educación como acción política.

El primer aspecto es fácil de distinguir. El aula de la película tiene franceses (con identidades diversas), chinos y alumnos provenientes del Magreb y del África Subsahariana. Sin embargo, esta diversidad implica aspectos más sutiles y a veces determinantes en la construcción de significados sociales en general e históricos en particular. La raza, el grupo étnico, la clase, los procesos identitarios, el momento histórico y el género también son parte fundamental de los vínculos que se establecen entre los alumnos, los estudiantes con el profesor, y el maestro, los jóvenes y el sistema educativo. El segundo aspecto tiene que ver con el tipo de conocimiento. La enseñanza de la lengua vehicular, el francés, se rodea de ejemplos, situaciones y aspectos culturales que legitiman la cultura hegemónica (no se olvide que lengua, geografía e historia son las asignaturas nacionales) por sobre las tradiciones e identidades múltiples que se manifiestan abiertamente en la clase. Esto termina por impedir a las diversas culturas introducirse en los sistemas educativos creados en Occidente y reproducidos en el resto del mundo.

La imposibilidad de los sistemas educativos de incluir otras formas de pensar las relaciones sociales, no implica que los profesores, desde su trinchera, dejen de intentar hacerlo. François Bégaudeau, profesor de lengua, busca promover formas de diálogo que se acerquen a sus estudiantes. Sin embargo, mientras avanza el curso, las relaciones se complican y la confianza mutua se pierde. Lo que él hace para apoyar a los estudiantes, termina siendo agresión contra los alumnos. Estas contradiccio-

nes del accionar se debe a la incapacidad de comprenderse como sujeto que se ve contrastado, atacado, negado en cierta medida por la pluralidad del aula, pero reafirmado en cuanto profesor por la estructura de la escuela. De ahí la contradicción interna que lo cuestiona como sujeto: negado por quién desea que lo reconozca, aceptado por lo que quiere cambiar. Estos tres aspectos: multiculturalidad, lógicas del sistema escolar y lugar del profesor frente a sí mismo y los demás, son elementos muy importantes en la constitución de significados sobre el pasado dentro de la escuela. La concientización de estas configuraciones no sólo queda fuera de la película, también queda comúnmente fuera de nuestras aulas.

El presente artículo trata sobre estos aspectos como ejes centrales en la formación del docente de historia en la educación media.

II. Introducción

Las preguntas que guían las reflexiones sobre qué debe saber un profesor de historia o de ciencias sociales en educación media al iniciar sus prácticas profesionales o en los programas de formación continua son varias: ¿Qué tipos de contenidos disciplinares debe manejar? ¿Cuáles son las habilidades técnicas que debe dominar? ¿Qué competencias fundamentales debe poseer? ¿Qué principios de la psicología cognitiva debe dominar? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación de los aprendizajes más pertinentes? Estas y muchas otras cuestiones que no tiene sentido enumerar aquí, tratan de ofrecer a los futuros maestros o los docentes en servicio, las capacidades necesarias para enfrentar a sus estudiantes y promover procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en los alumnos. Lo importante es saber cómo intervenir en situaciones específicas, tomar decisiones y fragmentar las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje en acciones perfectamente mensurables. Estas problemáticas cobran relevancia desde una perspectiva técnica de la profesión docente en particular y de los procesos educativos en general, heredada de la racionalidad técnico instrumental de las lógicas burocráticas y económicas, cuyos principales objetivos son el éxito y la

eficacia (Carmona, 2008; 127). Los programas de estudio para la enseñanza de la historia en la educación secundaria mexicana (SEP, 2006) y algunas sugerencias para la formación docente de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2001), son prueba de esto.

Esta visión de la formación docente y de las prácticas educativas dentro del aula, tienden a concebir el conocimiento escolar en la educación media como una mera transposición didáctica (Chevallard, 1991) del conocimiento sabio. Para esto, se basan en principios de la psicología cognitiva que fundamenta una propuesta academicista y psicologista en la construcción de esquemas mentales (Plá, 2009). Asimismo, agregan conceptos procedentes de lógicas administrativas y económicas que desplazan nociones como las competencias hacia el mundo educativo. Finalmente, han introducido la idea de evaluación en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, confundiendo o haciendo más neblinosa, la frontera entre la gestión escolar, el control burocrático y el quehacer docente dentro del aula. El nuevo maestro de historia o de ciencias sociales, piensan los responsables de las políticas de formación docente, tiene que ser capaz de responder a esto y su formación se ha dirigido cada vez con mayor linealidad rumbo a este objetivo. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, vale la pena preguntarnos si es posible repensar el cómo mirar la formación del profesor de historia en educación media.

Para pasar de una mirada técnica del quehacer docente a una mirada cultural, hay que observar el lugar que ocupa el profesor. Enfrentar a los alumnos y diseñar estrategias de enseñanza son dos prácticas cotidianas pero inmersas en palabras bélicas, como si el maestro tuviera la función de planificar un combate para que, a pesar del atrincheramiento de los estudiantes, éstos alcancen el aprendizaje. Hay una visión fracturada de los procesos educativos áulicos, en los que por un lado se encuentra el profesor y, por otro, los alumnos. Para repensar la formación docente y movernos del paradigma técnico, lo que podemos hacer, es preguntarnos de qué proceso cultural y político forma parte el docente cuando entra al salón de clases. Es decir, el maestro es parte central de los procesos educativos y en ellos entran en juego aspectos concientes, inconcientes y fuerzas

que superan y por tanto, determinan en muchos casos, al profesor y a sus propios alumnos. Por ejemplo, hay conciencia de los contenidos históricos que se pretenden enseñar, pero hay muchos aspectos de género y de clase que se encuentran sedimentados en la sociedad de los que ni el maestro ni los alumnos tienen consciencia. Al mismo tiempo, hay políticas educativas y económicas e influencias de los saberes disciplinares que obligan al profesor a tomar ciertas actitudes. Todo eso genera un inmenso presente dentro del aula. Enseñar al maestro a mirar los procesos en los que está inmerso puede o debe ser parte fundamental de su formación.

¿Qué es eso de lo que forma parte un profesor de historia? ¿Qué es ese inmenso presente en el que se encuentra el profesor de historia? ¿Qué se constituye en ese espacio cuando se enseña historia? ¿Cómo podemos pensar la formación docente si consideramos las particularidades de este presente? ¿Qué es ese presente al que Bégaudeau no puede comprender plenamente? El profesor de historia y sus alumnos están inmersos en procesos escolares particulares mediante los cuáles se construyen significaciones sobre el pasado. El texto que lo configura es el *discurso histórico escolar* (Plá, 2008b) y lo que se genera es el *conocimiento histórico escolar*.

III. La enseñanza de la historia como acción política

La enseñanza de la historia ha encontrado su función dentro de los currículos nacionales en la conformación de la identidad nacional. Basta con posar rápidamente la mirada sobre estudios a los libros de texto (Vázquez, 2000; Reinkerberg, 1991; Carretero, 2007) para percatarse del estrecho vínculo entre libro de texto e historia patria. Esta historia, muchas veces alejada de interpretaciones científicas del pasado, creadora de mitos nacionales, que narra de manera teleológica la historia nacional y que patrimonializa (Correa López, 2004) todo pasado acaecido dentro de fronteras nacionales, es abiertamente política. Entendido lo político como el uso de la historia para justificar históricamente el predominio presente de un determinado régimen y como la intención deliberada de formar un tipo determinado ciudadano. Los cuestionamientos a esta

historia en la escuela son largos y justificados: se fundamenta en la creación de héroes nacionales, promueve la memorización y no la comprensión de los contenidos, narra acontecimientos predominantemente políticos y militares, y excluye un sinnúmero de historias de las aulas de educación media en su proceso de expansión hegemónica.

Sin embargo las críticas tienden a ubicar la historia en la escuela como acción política en oposición a la historia científica como acción neutra de la producción de conocimiento sobre el pasado. Esta mirada dicotómica, casi maniquea, asevera por un lado que la historiografía profesional está exenta de una dimensión política, aspecto que ya Certeau (1985) se encargó de desmentir y, por otro, afirma que la enseñanza de la historia puede eludir su acción política. En este segundo aspecto es necesario detenerse. La enseñanza de la historia en la escuela es una acción política y no puede, en cuanto conocimiento legitimado del pasado dentro del ámbito escolar, evitar esta característica. Si la pierde, carece de sentido dentro de los sistemas educativos. Lo relevante radica en qué sentido de lo político y de acción política se le otorga:

Con la expresión de “lo político” me refiero a la dimensión de antagonismo inherente a toda sociedad humana, un antagonismo que [...] puede adoptar múltiples formas y puede surgir en relaciones sociales muy diversas. La “política”, por su parte, se refiere al conjunto de prácticas, discursos e instituciones que intentan establecer un cierto orden y organizar la coexistencia humana en condiciones que siempre son potencialmente conflictivas, ya que se ven afectadas por la dimensión de “lo político” (Mouffe, 2007; 18)

Trasladadas estas concepciones hacia la enseñanza de la historia, se puede entender “lo político” como todo aquello susceptible de ser fijado en una cadena de significados para dar sentido al pasado dentro de la escuela: ritos escolares, historias informales, transposiciones didácticas, planes de estudio, historia patria, posiciones historiográficas, códigos extra e interlingüísticos e interrelaciones sociales dentro de la escuela. Todas ellas enfrentan sus posiciones antagónicas a veces mitigadas por

acuerdos coyunturales, históricos y dinámicos. A la dimensión de “lo político” le he denominado *discurso² histórico escolar* (Plá, 2008b).

La “política”, en el sentido expuesto por Mouffe, es la enseñanza de la historia y parte de lo que produce es el *conocimiento histórico escolar*. La enseñanza de la historia es la acción o práctica que pretende ordenar el pasado y legitimar las formas de pensarlo dentro de los procesos de escolarización. Esta acción, hace esfuerzos deliberados por configurar significaciones sobre el pasado que oculten o maten los antagonismos en narraciones coherentes, que permitan interpretar el pasado de una manera unívoca, y reduzcan la diversidad política, representada por los antagonismos, a partir de la creación de puntos nodales, poseedores de fuerzas hegemónicas: la nación, la historia patria y en los últimos años la globalización y el liberalismo (Plá, 2009).

Al hablar de política entramos necesariamente al terreno del poder, pero sobre todo, de las lógicas de razonamiento mediante el cuál el poder se constituye y perpetúa. En la enseñanza de la historia, el poder es mucho más complejo que la imposición de interpretaciones estatales sobre determinados acontecimientos históricos o el sentido de las narraciones nacionales con fuerte tendencia excluyente. Tiene que ver con los mecanismos con los que el profesor controla el aula (autoridad jerárquica, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación), con el objetivo de su enseñanza, con concepciones históricas del docente y

² Se usa el término discurso, siguiendo a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, “para subrayar el hecho de que toda configuración social es una configuración *significativa*. Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho *físico* es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos sino que son, por el contrario, socialmente construidas. Este conjunto sistemático de relaciones es lo que llamamos discurso. [...] El carácter discursivo no implica en absoluto poner su *existencia* en cuestión.” (Laclau y Mouffe, 1994, 114-115). De esta manera, el discurso histórico escolar no niega el pasado, sino que afirma que la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela, depende de relaciones sociales específicas.

con las interpretaciones informales que se introducen al salón de clases. Lo relevante en la formación docente, es que el maestro entienda el papel que juega en la perpetuación de este poder y si es posible, en las posibilidades que este poder le otorga para transformarlo. Es decir, las lógicas de poder dentro de la escuela, centradas en muchos casos en el conocimiento disciplinar, tienden a ser coercitivas, pero al mismo tiempo abren la posibilidad de ser creativas e incluso liberadoras.

Retomando la situación didáctica presentada al inicio del artículo, en *Entre les murs*, las relaciones de poder que se dan dentro de la clase están repletas de tensiones irresolubles, de antagonismo culturales, de interpretaciones históricas, de sentido de los procesos de escolarización que la estructura escolar no puede solucionar. Como mucho, si lograra modificar sus prácticas, las alcanzaría a suavizar. Aunque en cierto momento hay un acercamiento entre Souleymaine y Bégaudeau gracias a la habilidad de este último para traer al aula la historia personal y explotar las habilidades que posee el estudiante, más adelante esta cercanía se rompe en cuánto el joven amenaza las relaciones jerárquicas de la escuela. “Lo político” es el antagonismo inherente (cultural, económico) del aula, “la política” es el ejercicio de ese poder (la autoridad escolar). En este caso, no se puede llegar a un acuerdo porque la política escolar no acepta los antagonismos. Una educación democrática radical, debe partir de la consciencia de la existencia de diferencias. La clase de historia tiende a profundizar de manera inconsciente estos antagonismos, pero tiene la posibilidad de corregirlos: he ahí su condición política.

Existen otras formas de pensar la historia dentro de la escuela. Por ejemplo, la separación de historia en académica, popular o cotidiana y escolar (Carretero, 2007)³ puede ser útil desde un punto de vista didác-

³ Mario Carretero describe tres sentidos de la historia: la académica, la escolar y la cotidiana. “Más que tres regímenes excluyentes, se trata de tres niveles de estructuración de narraciones que interrelacionados moldean diferentes dominios de la subjetividad y los enlazan progresivamente.” (Carretero, 2007; 37).

tico, incluso si se reconocen las fronteras entre ellas cómo espacio de intelección. Sin embargo, este autor sigue confrontando la historia académica como heredera de un racionamiento ilustrado, esterilizado de toda ideología, a una idea romántica de sentimientos y pasiones en la historia, contaminada por intereses políticas. Al conocimiento histórico escolar, hay que pensarlo desde una epistemología particular, no como simple tensión entre sentimientos y razonamientos, si no como una conjunción de acciones políticas, procesos psicológicos, prácticas culturales y lógicas sociológicas que se conforman de manera particular en cada centro educativo. Es decir, un conjunto de relaciones sociales que configuran un discurso sobre el pasado. Sin esas relaciones, hay pasado, pero no construcción de significaciones. Todo esto se conjunta en el presente, por lo que hay que tener claro que cuando investigamos sobre la enseñanza de la historia, formamos profesores para la educación media o realizamos prácticas de enseñanza, estamos en un uso público de la historia en el presente, por lo que hay que enseñar a los docentes a leer el presente dentro del aula, en cuanto acción política.

IV. El conocimiento histórico escolar: entre la historiografía profesional y la historia escolar

Además de que los docentes de historia comprendan y tengan consciencia del carácter inexorablemente político de su quehacer dentro del aula, es necesario que conozcan el tipo de conocimiento que producen, junto con sus estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento histórico escolar está conformado por múltiples elementos que entran en juego en los momentos de narrar, interpretar y explicar los acontecimientos del pasado. Este conocimiento, tiene entre sus principales componentes la relación entre la historiografía profesional y la historia dentro de la escuela. En ocasiones, este vínculo es estrecho, pero en otras francamente se alejan entre sí. Su proximidad o cercanía depende de la posición historiográfica que sostenga el profesor, de los diseños curriculares y de la finalidad o sentido que se le otorgue

al estudio de contenidos históricos, pero también a las construcciones culturales e históricas de los conocimientos escolares.

En *Entre les murs*, aparece como personaje secundario un profesor de historia. Este maestro es experimentado, poseedor de una didáctica fija y con ideas disciplinarias muy claras. En cierto pasaje, se aproxima al personaje principal, profesor de lengua francesa, y discuten sobre las lecturas que pueden compartir. Para el maestro de historia, sería oportuno leer a Voltaire, específicamente *Cándido*, para trabajar algunos aspectos de la Ilustración. Sin embargo, Bégaudeau considera este texto como árido, alejado de la realidad de los estudiantes y que se corre el riesgo de provocar rechazo hacia la lectura por parte de estudiantes de por sí poco afectos a los libros. No logran llegar a un acuerdo. Las diferencias no se deben sólo a que un maestro promueve una didáctica tradicional de la historia, mientras el otro hace esfuerzos por renovar los procesos de enseñanza. Más bien, lo que se puede observar es el lugar del conocimiento histórico escolar, centrado en una visión fundamentalmente disciplinar, de lecturas de textos históricos de gran trascendencia en la historia francesa, pero poco significativos para el presente. El maestro de historia no se percata que está perpetuando y legitimando un tipo de conocimiento específico: el académico y escolar por sobre el cultural del presente.

El conocimiento disciplinario, independientemente de la asignatura que se esté hablando, ha merodeado los contenidos de enseñanza de las escuelas. Estos saberes son un conjunto de normas, contenidos, metodologías, principios teóricos y prácticas de investigación que con pretensiones científicas se legitiman socialmente como portadores de un saber específico. Son lugares fundados por un estrecho nudo entre el saber y el poder. La historia, la biología, la economía, las ciencias de la educación y tantas otras son saberes disciplinarios, tanto por hacer referencia a un saber del que se construye conocimiento como por disciplinar las formas en que debe construirse ese conocimiento. El saber y el poder se unen en el saber disciplinar.

En el caso de la historia, Certeau ayuda a comprender la producción del conocimiento histórico, en especial a la “combinación de un lugar social, de prácticas ‘científicas’ y de una escritura” (Certeau, 1985, 72). Existe una institución social de la Historia o de los historiadores que reglamenta y controla los mecanismos mediante los cuáles se construye el conocimiento científico y por tanto las significaciones sobre el pasado. La práctica y la escritura quedan subordinadas a esta institución social. Las disciplinas, sigue Certeau, están siempre ligadas a la formación de grupos que definen lo que es un saber que ocupa un lugar en el espacio social. Estos nuevos cuerpos son los lugares epistemológicos desde los que se significa el pasado y tienen tres elementos importantes: su relación con la sociedad, la creación de una normativa interna; y la definición de un lenguaje propio. Todo esto hace de la historia un conocimiento particular.

Pero la producción de este conocimiento tiende a ocultar los procesos con los que se crea. En el caso de la historia, por ejemplo, los historiadores han tomado una posición “neutra”, surgida de la relación con la sociedad que les pide observar y comprender el pasado pero no juzgarlo, sin embargo, la producción de significaciones sobre el pasado es histórica y cultural por lo que no puede desligarse de su momento histórico, que de una u otra manera, se relaciona no sólo con el historiador individual, sino con el propio lugar epistemológico que lo reglamenta. La producción historiográfica, a partir de la prohibición y la acreditación, excluye e incluye significaciones y por tanto legitima ciertas articulaciones discursivas sobre el pasado. En términos coloquiales fija la “verdad” sobre el pasado.

Las relaciones entre saber y poder se deslizan hacia los procesos de escolarización (Popkewitz, 2000). Ahí, la historia pierde su predominio y transformaciones relevantes.⁴ Existen luchas entre diferentes saberes

⁴ Estas transformaciones ha recibido diferentes nombres según los autores: Yves Chevallard (1991) le denominó transposición didáctica y Popkewitz (1998) alquimia de

por determinar los contenidos de enseñanza: la psicología, la pedagogía y la economía disputan un lugar hegemónico. Cada una de ellas posee su propia visión de enseñanza y aprendizaje, orden escolar, función de la escuela en la sociedad y de enseñanza de la historia, por lo que se acomodan una sobre otra, aquella junto a la de más allá o se combinan entre sí para normar y legitimar un determinado conocimiento dentro de la escuela. Es decir, el conocimiento histórico escolar no es un conocimiento neutro transpuesto desde el saber disciplinar o una visión meramente estatal de historia patria, por el contrario, dentro de su composición existe múltiples elementos provenientes de distintas fuentes y la conjunción no se da de manera natural.

Si el profesor de historia es consciente de la construcción histórica y política de los saberes escolares (Goodson, 1995; Cuesta, 1997) puede percatarse de muchos aspectos que lo rodean. Por ejemplo, al ver la historia en la escuela como una mera imitación del conocimiento profesional se observarán un sinnúmero de deficiencias en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se tomarían las categorías analíticas de otros campos del conocimiento y se trasladarían acríticamente a otra realidad, a otras formas de construir significaciones sobre el pasado. En cambio, si se tiene presente que el papel de las competencias en los currículos de enseñanza de la historia en América latina actuales se debe a visiones económicas de la educación, es fácil comprender que el conocimiento histórico escolar es un conocimiento distinto al conocimiento histórico producido por los historiadores. Este conocimiento escolar tiene que ver directamente con el uso de la historia en el presente.

Entonces ¿qué historia debe saber el docente? El maestro de historia tiene que saber historia. Verdad de Perogrullo y como tal irrelevante su planteamiento como problema de la formación docente. Pero si nos preguntamos qué historia puede ayudarle al profesor a leer el pasado en

las asignaturas escolares. Discusiones sobre estas categorías pueden verse en Matozzi (1999) y Plá (2009b).

el aula, la afirmación parece perder su inocencia y convertirse en tema central. El dilema en el presente texto no es cuál es la historia que debe enseñar o cuál es la trasposición didáctica más pertinente. Ni siquiera el papel de la metodología de la historia en los procesos de enseñanza de la historia, si no qué historia le puede ayudar a ser mejor profesor. La mejor respuesta a esto, podría encontrarse en las formas de pensar la historia, es decir, en la historiografía, pero sobre todo en la teoría de la historia. Esto no implica, de ninguna manera, disminuir la importancia en la formación en temas monográficos relevantes e indispensables para su práctica profesional. Sólo es cuestión de dar las herramientas conceptuales para que el maestro pueda pensar el tipo de conocimiento histórico que produce o en otras palabras, el quehacer docente como producción de discurso histórico.

La teoría de la historia es amplia, quizá demasiado para pensarse cómo parte central de la formación de los profesores de historia. Además, en ocasiones peca de ser densa, difícil y con una proximidad a la filosofía que todavía complica más su lectura y estudio. Para colmo, ha existido y existe una larga lucha entre la teoría y el quehacer historiográfico en el que la primera francamente va perdiendo. A pesar de estas dificultades hay que pensarla como una rama de la historiografía que permitirá a los docentes a leer el presente, por lo menos en dos direcciones. La primera es la capacidad de comprender las formas de producción del conocimiento histórico escolar, como ya se ha visto. La segunda es comprender los diferentes elementos históricos que entran en juego. Un ejemplo útil es la noción de tiempo histórico. Ya Pilar Maestro (2001) mostró la relevancia de la teoría para que los maestros puedan desarrollar de manera más compleja y eficiente, los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico.

Pero también el análisis del tiempo histórico permite comprender el presente que rodea y del que es parte el profesor. El concepto de *regímenes de historicidad* (Hartog, 2007) estudia las formas en que las sociedades articulan las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. En la actualidad, Hartog piensa que la sociedad de consumo que se extendió

desde mediados del siglo veinte, modificó las formas modernas de entender el tiempo. Mientras que para los modernos surgidos de la Revolución Francesa de 1879, el tiempo preponderante era el futuro, en la actualidad lo que predomina es un presentismo absoluto y omnipresente. El presente como centro de las relaciones temporales, cambia la visión y el sentido del pasado. Mientras que los alumnos y los maestros viven en la vida cotidiana bajo este régimen de historicidad, la escuela pretende enseñar una visión braudeliana de larga duración o una visión cíclica basada en la máxima de *historia magister vitae*. El docente debe preguntarse, antes de diseñar su plan de trabajo o cuando mira su aula, cómo puede manejar distintos tiempos históricos o enseñar sobre el pasado cuando lo que predomina es el presente.

La relación entre historiografía profesional y enseñanza de la historia sobresale fácilmente. Sin embargo, es necesario tener presente las diferencias epistemológicas que existen entre ambas formas de conocimiento. El conocimiento histórico escolar está amarrado por las políticas educativas, las luchas de poder entre saberes disciplinarios dentro de los diseños curriculares, visiones historiográficas particulares de los profesores de historia y una cantidad de historias que son proscritas de las aulas pero que están presentes de manera implícita. Sobre ellas hay que detenerse cuidadosamente para que el maestro pueda leer cómo el presente determina las interpretaciones sobre el pasado dentro de la escuela.

V. La mirada sociocultural a la enseñanza de la historia

Antes de concluir el ciclo escolar, Bégaudeau realiza una actividad oral de recapitulación. En ella cada uno de los estudiantes expone al resto de la clase qué fue lo que aprendió a lo largo del curso, sea de la asignatura de lengua o no. El profesor de lengua es también asesor o tutor de los jóvenes. Las respuestas, como es de esperar, son variadas y de muy diferente índole. Una es la que me interesa resaltar aquí: una estudiante de origen africano, menciona el comercio de esclavos y el recorrido transatlántico que navegaban rumbo a América. Esto seguramente lo apren-

dió en la clase de historia del maestro rígido y formal. Le interesó quizá por la buena exposición del docente o quizá por las estrategias didácticas, pero seguramente la razón fundamental, aunque el guión de la película no lo permite identificar explícitamente, es que la adolescente encontró interesante el tema por remitir a algún modelo de identificación fomentado en su entorno social y cultural y no dentro de la escuela. Esto se debe a que el pasado dentro de los centros escolares desborda el conocimiento científico y los estrechos límites de los objetivos o aprendizajes esperados.

El contexto cultural de los estudiantes y de la escuela es fundamental, casi determinante, en el aprendizaje del pensar históricamente o más exactamente, en la construcción de significados en el aula. Esto va más allá de la afirmación de la psicología cognitiva que incluye el contexto de aprendizaje como parte central de las formas de adquirir un conocimiento. Esto se debe a que los alumnos aprenden historia a través de los medios de comunicación, las historias familiares, las ceremonias cívicas, los museos y el turismo, conocimientos e interpretaciones que se introducen al aula con fuerza. Cuando se habla de aprender a leer el presente en el aula, hay que comprender cómo este contexto influye en el aprendizaje de la historia, entendido esto mucho más allá que simples habilidades cognitivas. En el caso de *Entre les murs* es una diversidad cultural sin precedentes.

Terrie Epstein (2009), profesor y formador de docentes norteamericano, consciente de esta situación, hace un análisis muy interesante al respecto. Para él, el objetivo de la enseñanza de la historia es promover la justicia social. Para alcanzar esta finalidad, el docente debe conjuntar tres elementos: el primero son los puntos de vista e interpretaciones que se tenga del presente, pues el estudio del racismo y otras formas de opresión no deben verse únicamente como características del pasado, sino como un continuo histórico de relaciones sistemáticas de poder. El segundo es que los docentes tienen que tomar consciencia de cómo la identidad de los estudiantes influye en sus puntos de vista acerca de la historia, la sociedad y su posición en relación a las interpretaciones na-

cionales o hegemónica de los procesos sociales. Los estudiantes, afirma el autor, que han quedado excluido de las principales interpretaciones de la historia en la escuela, construyen sus propios marcos interpretativos para dar significado al pasado. Por último, la propia historia del profesor, sus puntos de vista y su identidad se combinan en los procesos de enseñanza de la historia, por lo que éste debe ser consciente de ello, pues así identificarán las limitaciones de su propio marco referencial o formas de interpretación histórica (Epstein, 2009; 15-16). Importa el pasado, pero también el presente.

Estos tres puntos (relaciones de poder, identidades juveniles e identidades docentes) tienden a quedar fuera de los procesos de formación docente inicial o permanente. Sin embargo son mucho más importantes para la enseñanza de la historia que el aprendizaje de habilidades de pensamiento genéricas que tienden a promover una visión única y homogénea del pensar históricamente dentro de la escuela. El propio Epstein, en investigaciones anteriores (1997), estudia las diferencias que puede sufrir el principio de autoridad entre estudiantes de orígenes caucásicos y afroamericanos en un mismo salón de clase. Los resultados son bastante explicativos por sí mismos: mientras que los primeros daban credibilidad al profesor y al libro de texto acerca de las interpretaciones sobre la esclavitud o el papel desempeñado por los afroamericanos en la construcción de la nación americana, los afroamericanos confiaban más en sus familias. Es decir, en el aula se daba un proceso de credibilidad que influía en los procesos de enseñanza de la historia: ¿qué puede aprender un estudiante de un profesor al que no le cree? La historia comunitaria, la memoria colectiva, se introducen en el aula y aunque no lo hagan explícitamente, facilitan o resisten a los procesos de expansión hegemónica de una particular forma de interpretar el pasado.

Existen más estudios al respecto. Linda Levstik (1997) realizó estudios en Estados Unidos y Nueva Zelanda para conocer las formas en que interpretaban el pasado los estudiantes. En el segundo caso, se centró en comparar las opiniones sobre determinados acontecimientos históricos entre poblaciones de estudiantes *pakeha* (neozelandeses de origen

europeo) y maoríes. En especial destacó el Tratado de Waitangi de 1842, en el cuál se firma la paz entre los colonizadores europeos y los maoríes. Los estudiantes *pakeha* mencionaron el Tratado como un acontecimiento fundador de Nueva Zelanda, en el que de manera bastante justa, los maoríes aceptaron convertirse en súbditos de la corona británica a cambio del respeto de sus tradiciones y derechos sobre la tierra. En cambio, los estudiantes maoríes consideraban el tratado como un acuerdo injusto y desigual, pues su pueblo fue despojado de sus tierras y sus derechos históricamente constituidos como pueblo originario. Hay una diferencia y una similitud con el estudio de Epstein. Mientras que en este estudio los alumnos pertenecen a centros escolares distantes, en la investigación realizada en norteamérica, los alumnos están en el mismo grupo. La similitud es que mientras los heredados de las tradiciones nacionales reafirman las historias narradas en la escuela, la historia de los pueblos discriminados se centra en las comunidades y en las familias, pues los niños maoríes aprendieron sus versiones del pasado en las casas de reunión o *marae*. Además, Levstik agrega que es tan fundamental el lugar geográfico que ocupamos en el mundo como del contexto sociocultural en el que nos desenvolvemos

A pesar de dar una importancia significativa al contexto cultural y del lugar geográfico que se habita (Levstik, 1999; 30), Levstik considera de vital importancia la introducción de la historiografía científica para evitar la creación de mitos. La autora norteamericana propone una enseñanza científica de la historia para evitar que las historias populares promuevan mitos sobre el pasado. Sin embargo, también hay que ser cuidadosos, pues no todo conocimiento histórico proveniente de otras fuentes que no sea la historiografía profesional necesariamente implica un conocimiento equivocado, mítico u obstáculo del aprendizaje del pensar históricamente. Por el contrario, existen muchas formas de interpretar la historia, de resignificar determinados acontecimientos históricos y de relacionarlos con el presente y que no son conocimientos erróneos, si no construcciones culturales. Su presencia en los estudiantes, en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cobra sentido en cuanto los observamos en su dimensión política, a veces com-

puestas por tensiones irresolubles, que chocan, se articulan y se encadenan de maneras coyunturales y por lo tanto dinámicas e históricas.

Un estudio que combinó pensamiento historiográfico y construcciones culturales sobre el pasado puede verse en Plá (2005). En él se realizó un proceso de transposición didáctica de la escritura de la historia, como componente central del pensar históricamente, para que los estudiantes de bachillerato pudieran realizar interpretaciones personales sobre el pasado bajo criterios científicos de comunicación. La escritura de las jóvenes permitió observar el carácter escolar de la misma (escritura destinada al profesor), formas narrativas de explicación histórica, relaciones de intertextualidad y manejo del tiempo histórico. A pesar de los límites que se pusieron en los ensayos, las opiniones personales de los estudiantes salían a la luz. En ellas, se destacaba el peso sobre ciertos acontecimientos de la historia de México, como la conquista de Tenochtitlán en 1521 y la invasión norteamericana y la subsecuente pérdida de territorio en 1846-1848. Al escribir sobre estos temas, los estudiantes olvidan la objetividad científica para entregarse a cierto fervor patrio o a dar su opinión sobre el presente mexicano. En un sentido, los textos combinaban lo que es la interpretación histórica en las aulas: pensamiento científico, contexto escolar e historias personales.

Sea en el caso de jóvenes en Nueva York, de estudiantes en Nueva Zelanda o de alumnos mexicanos, parece existir ciertas características comunes. La identidad nacional, las identidades comunitarias y las identidades individuales se introducen inexorablemente en el aula. Del mismo modo, las interpretaciones que promueven esas identidades fuera de la escuela, dependen mucho del proceso o acontecimiento histórico sobre el que se esté trabajando. El pasado sí cuenta, pero sobre todo el pasado propio y la interpretación que se haga de él. Y uno de los pasados más complejos de introducir en la escuela es la historia reciente. Sobre este aspecto de la enseñanza de la historia pueden verse las investigaciones coordinadas por Joan Pagés y M. Paula González (2009) y la compilación de Elizabeth Jelin y Francisco Guillermo Lorenz (2004). Ambos trabajan el problema de la memoria colectiva, el estudio de la historia

reciente y las complicaciones que esto implica, sobre todo por los marcos conceptuales de interpretación que los alumnos traen de fuera de la escuela. Y también los maestros.

Un ejemplo de esto último, historia reciente y profesores de historia o ciencias sociales lo expone Rocío Trinidad (2004). La investigadora trabaja el papel de los maestros en la reconstrucción de la memoria acerca de la guerra de Ayacucho entre el ejército peruano y Sendero Luminoso de 1980 a 1995. Asimismo, recuerda el papel relevante del magisterio en esta lucha, al grado de criminalizarse la práctica docente con el decreto *Apología del terrorismo*, en el que se condenaba a cualquier maestro que promoviera ideas senderistas o “subversivas” dentro del aula. Esta situación generó en los maestros estudiados contradicciones, justificaciones y miedos hacia el tema: las contradicciones son entre el discurso y la práctica y entre el currículum y lo que se enseña. En el primer caso, a pesar de que los profesores entrevistados argumentan sobre la importancia de las ciencias sociales y en especial de la historia para enseñar aprender de los acontecimientos del pasado para evitar repetirlos en el futuro, los contenidos en la clase no se alejan de la historia oficial. Las justificaciones se basan en las reformas de los años noventa que, al reducir la carga horaria de las ciencias sociales, no les deja tiempo para estudiar la historia contemporánea. Por último el miedo, proveniente de la criminalización de los docentes de Ayacucho, que los convertía en *terrucos* o terroristas de Sendero Luminoso. Este estereotipo creado por el gobierno es aún vigente y tiene un origen de la popularización de la profesión docente, que la denigra social y económicamente. Los maestros de Ayacucho han escogido el silencio, un olvido simulado.

El contexto cultural, personal e histórico de los alumnos y los maestros, tiene un lugar importante en la lectura del presente en el aula. Tenerlos visibles, identificarlos, sacarlos a la luz a pesar de los antagonismos que produzca, es necesario para promover una enseñanza de la historia democrática radical, en fin, una enseñanza de la historia política.

VI. La estructura escolar como configuración de significados

Souleymaine llega al consejo disciplinario con la incertidumbre que provoca conocer el veredicto de antemano y no poder evitarlo. Tanto ahí, como en diferentes reuniones colegiadas el maestro de historia se revela con nitidez. Para él las rupturas de las normas escolares, el desprecio a las jerarquías y el enfrentamiento entre conocimiento escolar francés y tradiciones subsaharianas son amenazas a toda la sociedad francesa y aun peor, a su propio imaginario como docente de la memoria nacional. Por tanto, el alumno debe salir del centro escolar. Su posición no puede ser otra que la perpetuación de la lógica del razonamiento escolar, de sus formas de control, de su cultura. El maestro de historia cumple una función de arconte de la memoria nacional y de la memoria escolar y al mismo tiempo se presume a veces como un ser humano repleto de virtudes, un modelo que interpela con modelos de identificación provenientes del pasado. Esto se debe al sentido de la enseñanza de la historia dentro de la escuela.

Lo escolar hay que entenderlo en un sentido amplio, al igual que la educación. El primero hace referencia a la institución social que articula discursos para normar las prácticas educativas. Dentro de ella la distribución de los tiempos y los espacios ayudan a la construcción de significados de muy diversa índole. La escuela tiene sus límites bastante definidos por lo jurídico, lo ideológico, lo administrativas y muchos otros conceptos, por lo que es relativamente sencillo unir la escuela a la educación (Buenfil, 1993, 13).

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, a partir de los modelos de

identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, 1993, 18-19).

La especificidad, continúa Buenfil, se define en las relaciones de lo educativo con otros elementos del contexto social. Aunque esta idea de educación implica estudiar los procesos educativos fuera de lo escolar, sirve para comprender funcionamientos internos del discurso histórico escolar pues permite enlazar otras formas institucionales o no de significación del pasado con lo que sucede en la escuela. Limitarse a las palabras escolares sobre la enseñanza de la historia, por ejemplo, impide comprender cómo las otras historias influyen o se imbrican en las significaciones históricas dentro del pasado. Es decir aquellas investigaciones y concepciones de la educación que amplían sus horizontes fuera de la escuela, permiten regresar a ella con nuevas miras, en especial con todo lo externo que se introduce en el aula. El maestro de historia no puede dejar de mirar la interrelación entre lo escolar y su entorno dentro del proceso educativo.

La escuela y los fines educativos le otorgan un lugar al profesor de historia. ¿Cómo interpela a los estudiantes dentro de la escuela? ¿Qué modelos de identificación tiene que reproducir el docente? El maestro de historia moraliza. Lo moral en la historia o el acto moralizante de la producción histórica es un elemento que conjunta a la historiografía profesional con la historia escolar, sobre todo a partir de su construcción en forma de relato. Por un lado, lo moralizante de la escritura de la historia no es contraria a la objetividad y a las pretensiones de verdad de la disciplina, sino que de manera consciente o inconsciente se produce en los historiadores una aceptación o una negación de los procesos históricos estudiados e investigados. Por otro, la escuela incluyó a la historia en el currículo para formar identidades nacionales y para moralizar a partir de los modelos de identificación que se presentan, junto con la geografía, el civismo y la lengua, a los estudiantes. Identificar y aceptar la existencia de esta función escolar del maestro de historia, permite distinguir nuestros límites docentes, al saber lo que consideramos como lo bueno y lo malo, lo correcto y

lo incorrecto, la fidelidad y la traición, lo permitido y lo prohibido, lo legítimo y lo ilegítimo en las narraciones históricas. Incluso, dentro de una aparente neutralidad científica, la historia en la escuela no puede soslayar el acto de moralizar, de ejercer una acción política.

Los modelos de identificación que interpelan a los estudiantes a través de la acción moral y política de la enseñanza de la historia son aparentemente cerrados, ahistóricos. Esto se debe a que la identidad se ha cargado de una fuerte impronta esencialista, acabada, inmanente al sujeto, como si la mexicanidad fuera cuestión dada y no dinámica e histórica. El profesor de historia que parte de esa concepción de la identidad dentro de la escuela no lee el presente por dos razones: una; no reconoce el discurso que repite y dos; no entiende el proceso de identificación como un movimiento entre el entorno del sujeto (profesor, estudiantes), los diversos códigos de los que puede hacer uso (religiosos, étnicos, políticos, escolares) y los deseos del individuo (Padierna, 2007). Por tanto, en la enseñanza de la historia aparecen personajes con identidades puras o sucias, descontextualizadas, totalizantes, mientras que en el aula las identidades se mueven, varían de un día para otro, ocupan diferentes lugares y se sujetan a modelos de identificación pasajeros, incompletos. Esta es una de las principales razones por la que la historia en la escuela secundaria choca constantemente con las miradas adolescentes.

Otro elemento central de la construcción de significados dentro de la escuela es el currículo. Como toda significación, el currículo es una construcción histórica y cultural, contingente, propia de los procesos de escolarización. Se entiende aquí como todo aquello que está organizado consciente o inconscientemente dentro del ámbito escolar (conocimientos disciplinares, prácticas culturales, usos de lenguajes, distribución del tiempo), que tiende a orientar y a dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje y a prescribir lo que se entiende por sujeto educado para el sistema educativo de una determinada sociedad. Sus referentes son los planes y programas de estudio, las divisiones por asignaturas o por áreas del conocimiento, los enfoques de enseñanza, los conceptos de aprendizaje y las concepciones de que es un estudiante y qué un docente. En

cierta medida es todo lo que el alumno puede aprender dentro de la escuela. El currículo, entonces, es mucho más que disputas hegemónicas entre conocimientos científicos que pretenden ser legitimados en la estructura escolar y también es más que un dispositivo de reproducción del sistema social a través de lo oculto en las prácticas escolares, sino la condensación real y simbólica de todos los componentes mencionados.

El docente de historia es en cuanto pertenece a una escuela organizada por una lógica curricular. Esta estructura le permite ejercer una serie de prácticas, más allá de la interpelación de modelos de identificación, mediante las cuáles, consciente o conscientemente, se constituye como tal. Por ejemplo, el ejercicio del poder a través de los instrumentos de evaluación, terminan por legitimar no sólo su posición jerárquica por encima de los alumnos (situación que Souleymaine no acepta) si no un tipo de conocimiento escolar. El currículo de historia, representado por los planes de estudio, determina las interpretaciones y los contenidos históricos que pueden ser trabajados. El profesor, mediante la didáctica y más específicamente la evaluación, termina por ejercer una autoridad excluyendo ciertas significaciones del pasado y ensalzando otras. Este es el problema que enfrenta Bégaudeau en la película: por un lado trata de comprender la cultura que tiene enfrente pero la escuela como contexto configurador de significaciones se lo impide, lo que regresa a los estudiantes en forma de agresión. No es tanto el profesor quién agrede, si no la estructura que lo ubica en un determinado lugar en las relaciones sociales dentro de la escuela. Por eso es ariete y mediador al mismo tiempo.

La historia dentro de la escuela está sujeta por tantos factores que aparentemente nada tienen que ver con ella: gestión escolar, diseños curriculares, sentidos amplios de educación, distribución temporal y espacial de los procesos de socialización y legitimación de un conocimiento mediante el proceso de evaluación. Sin embargo la enseñanza de la historia⁵ es en

⁵ Para una mejor comprensión de los procesos de enseñanza de la historia, es oportuno diferenciarla aunque sea analíticamente, de otros usos públicos de la historia en el

cuanto se encuentra dentro de un proceso sistemático de educación y por tanto, la construcción de significados sobre el pasado en las aulas está influido y en ocasiones determinado por las lógicas escolares y no por la disciplina, la historia oficial o las historias populares que inundan los imaginarios de los estudiantes y los profesores. El profesor de historia que pretenda dar un giro cultural a su enseñanza tendrá que comprender y aceptar que existe un elemento coercitivo que la escuela ejerce sobre los estudiantes y sobre él.

VII. Conclusiones: leer el presente en el aula

La enseñanza de la historia es una cuestión del presente (Santisteban, 2006). Lo es, como dice el investigador catalán, porque su finalidad educativa se centra en la formación de los ciudadanos actuales y porque el objetivo en gran medida es comprender lo que vivimos hoy día. Y también lo es por otras razones. Es un uso político del pasado en el presente y es una acción determinada por muchos factores del presente (y del pasado) que son imposibles de numerar. Incluso en ocasiones son muy difíciles de identificar, delinear y comprender su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia dentro de la escuela. “La realidad, hija del deseo, no es una suma de objetos que se describen con más o menos fineza, sino una comunidad de presencias” (Bonney en Farge, 2008; 17). Sin embargo, a pesar de las dificultades el profesor no puede dejar de hacer un esfuerzo considerable para mirarlas.

presente, en específico de la divulgación de la historia. En última instancia, si consideramos a la divulgación de la historia como aquel pasado que se comunica fuera del saber disciplinar, la enseñanza de la historia es divulgación, sin embargo, esto implica negar sus formas de producción, los elementos que se articulan para formar significaciones históricas en espacios sociales particulares y en especial, mantiene la idea legitimadora de que únicamente el saber disciplinar es quién construye conocimiento. Las diferencias básicas radican en que la enseñanza de la historia es sistemática; se práctica dentro de la escuela; es inexorablemente política y el conocimiento histórico escolar es un conocimiento particular.

Es claro que muchos de los estudiantes representados en *Entre les murs* no aceptaron los modelos de identificación que les propuso la escuela. Esto se debió, como hemos visto, al choque de conocimientos escolares frente a los conocimientos populares e informales de los estudiantes, de la imposibilidad del sistema educativo para aceptar otras formas de significar los contenidos trabajados en clase y a la incapacidad del docente de ubicarse conscientemente en un doble lugar de creador de libertades y de ejecutor de las normas escolares. Pero también hay muchos presentes que no pueden ser excluidos de la lectura cultural del aula y que no hemos mencionado: la globalización; las distintas adolescencias y las circunstancias personales en que se viven; y las transformaciones en los procesos de socialización que están creando los nuevos dispositivos de comunicación entre otros. Todos estos aparecieron en la película: migración y políticas antimigrantes; intereses juveniles y modelos de identificación; el uso de la computadora como instrumento para el trabajo en el aula.

Y hay otras más complejas y que impactan con fuerza a los sistemas educativos y por tanto a la enseñanza de la historia. En la actualidad las formas sociales responsables de limitar las elecciones individuales y la perpetuación de los hábitos sociales, como es la escuela, se están transformando; la separación entre poder y política es cada vez mayor; la reducción cada vez más notoria de estructuras sociales de solidaridad, como la salud y la educación pública; y la incertidumbre de una sociedad en presente permanente (Bauman, 2007), afectan directamente a las lógicas curriculares y al sentido de la educación para los jóvenes y sus familias. El profesor de historia tiene que tener claro que puede convivir con jóvenes sin interés por la historia y aún más alarmante, sin valoración alguna hacia los procesos de escolarización. A Souleymaine lo que le sucede es esto último: la cultura escolar no tiene sentido para él.

El presente en el aula, como hemos visto, se refleja en muchos componentes. Aquí se estudiaron la acción política de la enseñanza de la historia, destacando el irreductible antagonismo social que permea las relaciones dentro del aula; la relación entre conocimiento disciplinar y la historia en la escuela, en la que existen similitudes y profundas diferen-

cias; las identidades de los estudiantes y sus historias familiares como componentes centrales de los marcos referenciales desde el que interpretan y aprenden historia y; por último, la escuela como contexto que crea las condiciones de posibilidad y al mismo tiempo limita, a las formas de producción de significaciones sobre el pasado en el aula.

Leer el presente en el aula desde una visión cultural es sin lugar a dudas un reto complejo. Formar para que los docentes lo hagan cotidianamente en el salón de clases también lo es. Sin embargo es un esfuerzo que vale la pena hacer para superar una visión meramente técnica y repetitiva del quehacer docente y darle la oportunidad al maestro de que entienda a sus alumnos y que también se entienda él como parte central de la producción de una forma particular de conocimiento sobre el pasado. Lo importante es aprender a leer el presente, para actuar en él.

Bibliografía

- BONNEFOY, Y. (2008) “La lucidité des chimères”, *Le Monde*, 16 de febrero de 1996, en Farge, A. *Lugares para la historia*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales.
- BAUMAN, Z. (2007) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets
- BUENFIL, R. N. (1993) *Análisis del discurso y educación*, México, documentos DIE-CINVESTAV No. 26, CINVESTAV
- CARMONA, M. (2008) “Hacia una reflexión docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos” en *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, pp.125-146
- CARRETERO, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós
- CERTEAU, M. de (1985) *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana

- CORREA LÓPEZ, M. (2004) “Función y enseñanza de la Historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad” en Forcadell, C. *et. al.* (ed.) (2004) *Usos de la Historia y políticas de la memoria*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona, Pomares Corredor.
- CHEVALLARD, Y. (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aiqué.
- EPSTEIN, T. (1997) “Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding” *Social-Education*; vol. 61 no.1 pp. 28-31 January
- EPSTEIN, T. (2009) *Interpreting National History. Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, New York, Routledge
- GOODSON, I. F. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor
- HARTOG, F. (2007) *Regímenes de historicidad*, México, Universidad Iberoamericana
- JELIN, E. y F. G. Lorenz (comps.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina y Editores
- LACLAU, E. (1994) “Post-marxismo sin pedido de disculpas” en *Reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión
- MAESTRO, P. (2001) “Conocimiento histórico, enseñanza y formación del Profesorado” en Arrondo, C. y S. Bembo (comp.) *La formación docente en el profesorado de historia. Un ámbito en conflicto*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens pp. 72-112
- MATOZZI, I. (1999) “La transposición del texto historiografía: un problema crucial de la didáctica de la historia” en *Teoría y didáctica de*

Reseñas

las Ciencias Sociales, No 4, pp. 27-56, Universidad de los Andes, Venezuela.

MOUFFE, Ch. (2007) *Prácticas artísticas y democracia agonística*, Barcelona, Museu d'Art Contemporani de Barcelona

SEP (2006) *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio*, México, Secretaría de Educación Pública.

LEVSTIK (1999) "The well at the bottom of the world: Positionality and New Zealand (Aotearoa) Adolescent's Conceptions of Historical Significance" *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, Montreal, Canada, April.

OEI, (2001) *La Formación del Profesorado en Historia de Iberoamérica. Orientaciones Generales*, Santiago, OEI

PADIERNA, P. (2007) "La construcción de la mirada" en *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en movimientos sociales*, México, avances de la Tesis doctoral de Programa de Doctorado en Pedagogía, FFyL, UNAM, (inédito)

PAGÉS, J. y M. P. González (2009) *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, Barcelona, UAB

PLÁ, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato*, México, Plaza y Valdés-Colegio Madrid

----- (2008) "Metamorfosis del discurso histórico escolar" en *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Caracas, Venezuela, Universidad de los Andes, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 13, pp.171-194. (<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26460/1/articulo8.pdf>)

----- (2008b) "El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia", en Pineda, O. y L. Echavarría (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso*, México, Juan Pablos, pp. 41-56

- (2009) “Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España” en *Cuadernos de México*, México, Embajada española, pp. 19-29
- (2009b) “Desplazamientos en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar” en Reinalda Soriano Peña y Ma. Dolores Ávalos Lozano (coord.) *Análisis Político de Discurso. Herramientas intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos.
- POPKEWITZ, Th. S. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor-CESU-UNAM
- POPKEWITZ, Th. S. (2000) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata-Fundación Paideia
- RIEKENBERG, M. (1991) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza.
- SANTISTEBAN, A. (2006) “Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate” en *Reseñas de la enseñanza de la historia*, Córdoba, APEHUN-Universitas, Octubre, 101-123.
- TRINIDAD, R. (2004) “El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho” en Jelin, E. y F. G. Lorenz (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina y Editores, pp.11-40
- VÁZQUEZ, J. (2000) *Nacionalismo y educación*, México, El Colegio de México, [1ª ed. 1970]

Filmografía

- Cantet, L. (2008) *Entre les murs* (título en español *La clase*)

El libro didáctico de historia en las escuelas primarias en Santa Catarina¹

Ms. Leia Adriana da Silva Santiago²

Dra. Maria de Fátima Sabino Dias³

Resumen:

El presente trabajo tiene por objetivo presentar los resultados de una investigación sobre la enseñanza de Historia, con la intención de analizar y comprender los cambios y permanencias, las inclusiones y exclusiones, los estereotipos, los prejuicios, la visión etnocéntrica, las imágenes y los contenidos que son dirigidos relacionados a la temática indígena en la cultura escolar. Esto es, preguntamos sobre cuáles son las representaciones y significados que son presentados en los libros didácticos, para percibir si las cuestiones planteadas contribuyen para la resignificación de una enseñanza de la Historia que estimule la formación de una conciencia histórica y ciudadana. El trabajo concluye con la

¹ Este trabajo es fruto de la tesis de Maestría en Educación, defendida en 2007, bajo la orientación de la Prof. Dra. María de Fátima Sabino Días.

² Alumna de Doutorado en Educação por la Universidad Federal de Paraná (Brasil) e integrante del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH).

³ Doctora en Educação, profesora del Departamento de Metodologia de la Enseñanza - Centro de Ciências de la Educación - Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) y coordinadora del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH).

Reseñas

constatación de la permanencia de representaciones estereotipadas, prejuiciosas y etnocéntricas sobre la temática indígena que atraviesan estos libros, a través de categorías vagas que describen al indio, los trazos culturales, que lo posicionan como mero actor secundario, como supersticioso o como ser inferior.

Palabras clave: cultura escolar, libro didáctico, sociedades indígenas.

Abstract

This essay has the objective of presenting the results of the research about History teaching in order to analyze and comprehend the changes and steadiness's, the inclusions and exclusions, the stereotypes, prejudices, the ethnocentric views, the images, and the contents that are shown about the Indian thematic in the school culture. In other words, the present research was carried to try to unfold which representations and meanings are brought in the pedagogical books and how they contribute to give a new meaning to the History teaching, one that will stimulate the formation of a citizen and historical conscious. The research concludes showing that there is a persistency to bring in books a representation of Indian thematic through stereotypes, prejudice and an ethnocentric view. This is made clear when Indians are categorized as generic Indians, with generic cultural traits; when they are categorized as coadjuvant actors in history, as superstitious, and as inferior beings. In this sense, there is a need to continue to perfect the school culture analysis, contributing to the understanding and implementation of politics and knowledge that meet the actual challenges of the new century concerning the way the ethnic groups are treated and the teaching of history in Brazil.

Key words: school culture, pedagogical book, Indian societies.

Este trabajo se propone reflexionar y comprender aquello que ha sido presentado en los libros didácticos de Historia sobre la temática indígena.

na y si esos contenidos, ideas, representaciones e imágenes han contribuido para la resignificación de una enseñanza de la Historia, que estimule la formación de una conciencia histórica y ciudadana.

El libro didáctico ha sido considerado el principal medio transmisor de conocimiento sistematizado y un instrumento auxiliar en el aula para profesores y alumnos. El libro se encuentra inserto en la cultura escolar, conjuntamente con las materias y el currículo. Dominique Júlia define cultura escolar de la siguiente manera:

Un conjunto de normas que definen conocimientos a ser enseñados y conductas a ser inculcadas, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, socio-políticas o simplemente la socialización). (JULIA, 2001, p. 10)

En esta perspectiva, entendemos al libro didáctico como uno de los componentes de la cultura escolar, en la medida en que él también es portador de un saber escolar articulado con las finalidades sociales, políticas y culturales de una determinada sociedad. Esto nos lleva a pensar en las finalidades de la enseñanza de Historia, relacionadas a la cuestión de la identidad nacional y de las representaciones sobre la temática indígena dentro de la cultura escolar.

El proceso de construcción de una identidad nacional es producto de una serie de factores asociados a aspectos económicos, políticos, sociales y culturales que la moldean y la estructuran. En las palabras de Reis:

[...] los Estados modernos se constituyeron sobre la diversidad étnica preexistente, en un proceso de unificación territorial marcado por la violencia. La comunidad nacional fue creada posteriormente por medio de la opresión; la cultura fue impuesta por la represión de las manifestaciones étnicas minoritarias y la tradición colectiva fue generada a partir de la dominación de un pueblo sobre otro. (REIS, 1999, p. 103)

Reseñas

En Brasil, el proceso de construcción de la identidad brasilera, en el pasado, parece haber sido eclipsada la percepción de la realidad étnica nacional constituida por la heterogeneidad e identidad-criosol de lo brasileño, al reforzar aspectos de una dominación colonial esclavista -crucial para deshumanizar al negro y al indio- y un sistema de valores de estructura social “anti individualista” y “anti igualitaria” -legados por el período colonial- permitiendo, de este modo, que se creasen representaciones, estereotipos, prejuicios y una comprensión etnocéntrica de las minorías.

Si en el pasado, la construcción de la identidad nacional parece haber eclipsado la percepción de la realidad étnica nacional, la enseñanza de la Historia, justamente a través de los manuales didácticos, tampoco dejó de ser un medio portador de representaciones acerca de la construcción de esa identidad nacional. Sin embargo, la década de 1980 trajo señales de cambios en el foco de las investigaciones historiográficas de los centros académicos brasileiros.

En una serie de producciones historiográficas, otros actores, insertos en una comunidad y distribuidos en diversos papeles, posiciones sociales, valores y creencias comenzaron a ser estudiados. De todas maneras, aún cuando se evidencian señales de cambios en el foco de las investigaciones historiográficas, estudiosos como Dias (1997) y Araújo (1999) señalan la existencia de lagunas, estereotipos y asincronías entre los nuevos paradigmas historiográficos y aquello que es seleccionado como contenido de los libros didácticos de Historia.

De esta manera, nos proponemos hacer un trabajo de análisis de los textos e imágenes de los libros didácticos *Historia con reflexión* para 3° y 4° grado, producidos en 2001 y utilizados por profesores de catorce escuelas de la red pública de educación de la ciudad de Florianópolis, estado de Santa Catarina, a fin de buscar indicios de las permanencias y cambios, inclusiones y exclusiones, estereotipos, incorrecciones acerca de la temática indígena en la cultura escolar. Así, nuestra mirada se direcciona a las imágenes estereotipadas, eurocéntricas, etnocéntricas, prejuiciosas y los cambios y permanencias contenidos en los libros

didácticos analizados, para profundizar las siguientes cuestiones: ¿Los indios continúan siendo visualizados en el pasado como seres fosilizados y destribilizados? ¿Los indios continúan siendo tematizados como actores secundarios en la historia de Brasil? ¿Ellos continúan siendo “clasificados” de manera vaga, sin llevar en consideración sus diferentes etnias, lenguas, espacios, formas sociales de organización y cultura? ¿Los libros todavía presentan un repertorio etnocéntrico que los clasifica como “atrasados”, “salvajes”, “primitivos”, “bárbaros”, “infantilizados”, “supersticiosos”?

Para el análisis de los contenidos de los libros didácticos, organizamos la investigación de acuerdo con los siguientes temas: Tema 1 – El trabajo de los indígenas; Tema 2 – Las tradiciones culturales indígenas; Tema 3 – El pasado de las sociedades indígenas en Brasil; Tema 4 – Los indígenas en el Brasil de hoy.

El trabajo de los indígenas

El tema del trabajo de los indígenas, retratado en los libros destinados para tercero y cuarto grado, aborda específicamente la mano de obra de los indios a servicio de los colonizadores de Brasil. Sobre el tema del trabajo, el libro destinado para cuarto grado trae esta referencia en la unidad dos, en los capítulos titulados “En el tiempo del *pau-brasil*” y “La economía de la caña de azúcar”.

El capítulo titulado “En el tiempo del *pau-brasil*” identifica el árbol denominado *pau-brasil* como el único producto de tierra que los portugueses acababan de conquistar y que les despertó interés. Para su corte, la retirada, el transporte de este producto, el libro describe las etapas del procesamiento y registra que el trabajo era realizado por los indígenas que habitaban las regiones del litoral.

De acuerdo con Lockhart e Schwartz (2002), en los primeros años de contacto entre los europeos y los Tupy, no había muchos problemas ocasionados por la gran distancia entre los conceptos de economía de

ambos. Durante los primeros treinta años, las relaciones eran básicamente de trueque, portugueses y franceses necesitaban de los indios para llevar los troncos a las factorías y puestos en la costa y, a cambio de este trabajo, los europeos ofrecían mercancías baratas, adornos, tejidos y, a veces, hachas de hierro. Esto no era considerado muy destructivo para la vida de los indios, porque la propia tala de árboles era una actividad masculina tradicional que podía organizarse con base en la aldea.

Mientras tanto, la cuestión de la mano de obra y la búsqueda de trabajadores se convirtieron en el tema principal en Brasil durante el S. XVI, con implicaciones sociales de largo alcance para el posterior desarrollo de la colonia.

Lockhart e Schwartz (2002) observan que, para los colonizadores, Brasil representaba la movilidad social por medio de la adquisición de tierra y la oportunidad de vivir como un “noble”, pero ese éxito dependía de la integración a la estructura comercial de Europa, que podía ser obtenida por la exportación de pau-brasil y posteriormente, del azúcar. Para ello, los colonizadores recurrieron al trabajo esclavo, justificado por la vieja interpretación del fracaso en el sistema de trueque. “La vieja interpretación del fracaso del trueque en la década de 1530, se basa en la suposición de que tanto los europeos como los indios actuaban como 'hombres económicos', que tomaban decisiones racionales en respuesta a las condiciones objetivas del mercado. Sostiene que, ya nos satisfechos con bagatelas, los indios exigían cada vez más mercaderías caras y armas de fuego, aumentando así el costo del trabajo”(LOCKHART e SCHWARTZ, 2002, p. 233). Según Lockhart e Schwartz (2002) esta interpretación sobrestima los efectos del mercado sobre las reacciones de los indios. La economía de los indios estaba basada en una economía de uso y no de trueque y subordinada a otras condiciones, como la responsabilidad familiar. Los Tupy, que eran semi sedentarios, y los Tapuia-no agricultores- tenían poco interés en acumular bienes materiales, pues el exceso de posesiones dificultaba el movimiento de la aldea. Esto significa el cambio hacia una vida más sedentaria, lo que posiblemente no era compatible, especialmente con la agricultura Tupi.

Ahora, el libro para tercer grado, la unidad que estudia los movimientos poblacionales, al tratar de la cuestión de las migraciones habla del trabajo indígena como mano de obra para los colonizadores de Brasil. En este sentido, la temática indígena retratada en este texto es vista como un aporte de contenido más abarcador. De este modo, el subtema titulado “La minería desplaza las personas”, presenta un único párrafo (MARIN; QUEVEDO; ORDÓÑEZ, 2001, p.98) que retrata a los indígenas como mano de obra al servicio de los colonizadores paulistas, que dice: “[...] cada año vienen en las flotas cantidades de portugueses y extranjeros para dirigirse a las minas. De las ciudades, villas, y recónditos lugares del agreste interior de Brasil van blancos, mestizos, negros y muchos indios de los cuales los paulistas se sirven”.

Las tradiciones culturales indígenas

Al libro para cuarto grado no trae como contenido referencias concretas sobre las tradiciones culturales indígenas. Sin embargo, hay en el libro trazos de las tradiciones culturales indígenas, desenvueltas a través de diferentes temas. La unidad que estudia el tiempo histórico, desarrolla un capítulo sobre la medición del tiempo e incluye la imagen de un calendario Tapaxó. La imagen se encuentra junto a un texto titulado “Otros calendarios en Brasil”, en el cual los autores describen que “los pueblos indígenas que habitan Brasil poseen sus propios calendarios para marcar los acontecimientos de la vida cotidiana” (MARIN; QUEVEDO; ORDÓÑEZ, 2001, p. 28).

La imagen, en forma circular, contiene dibujos que hacen referencia a los meses del año.

Reseñas

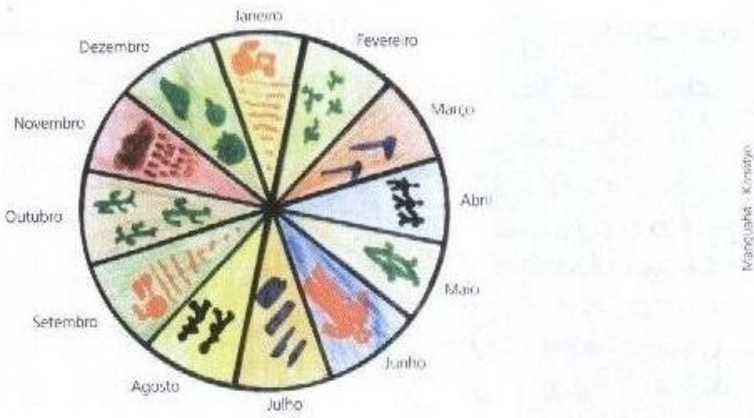


Fig.1 – Grabado del calendario del pueblo Pataxó.
Fuente: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 4º grado, 2001, p. 28)

Abajo de la imagen está escrito lo que cada símbolo significa, relacionado a los meses del año:

Enero - mes de la preparación del suelo para el poroto;

Febrero – mes de plantar poroto;

Marzo – mes de quitar la maleza;

Abril – mes de la fiesta de Awê;

Mayo – cosecha del maíz;

Junio – mes de frío;

Julio – mes de curso de los profesores indígenas;

Agosto – mes de regreso a las clases;

Septiembre – mes de preparación del suelo para el maíz;

Octubre – mes de plantar el maíz;

Noviembre – mes de agua;

Diciembre – mes de mango, yambo y zapata.

En la inscripción al lado de la imagen está la referencia a “Manguahã – Kanátyo”.

La imagen del calendario Pataxó utilizada en este manual fue retirada del libro *El pueblo Pataxó y sus historias*. La imagen compone la tapa del libro, que fue escrito y producido en 1999 por los profesores indígenas Pataxó - Anghthichay, Arariby, Jassanã, Manguahã Kanátyo II, Araiby Pataxó, Manguahã Pataxó y Kanátyo Pataxó, teniendo en vista la propuesta de escribir un libro que trajese los dibujos y las historias de la cultura Pataxó, que fueron transmitidos oralmente y re elaborados para la cultura escrita. Observamos que el texto que está junto a la figura 1, que tematiza el calendario Pataxó, parece haber sido incluido en la temática de los estudios de los calendarios apenas como ilustración, pues en cuanto los demás calendarios son descritos y explicados a través de textos verbales, sucede una exclusión, un silenciamento de las explicaciones y descripciones del calendario Pataxó.

La cuestión de las tradiciones culturales indígenas es encontrada en el libro para tercer grado en tres temas que retratan las formas de organización social, el uso de la mandioca y la religiosidad indígena. Con el título “La diversidad étnica y cultural”, los autores del libro señalan la presencia de muchas tribus indígenas que todavía existen en Brasil, aún cuando un gran número haya sido diezmado por los portugueses o por las enfermedades.

De acuerdo con las palabras escritas por los autores del libro, se puede afirmar que la mayoría de estas tribus descende de cuatro grandes troncos: Tupy, Yê, Caraíba y Arauque. Estos pueblos indígenas se organizan generalmente en tribus, subdivididas en aldeas o tabas (tipo de choza). Cada aldea tenía un jefe y en sus *ocas* (tipo de choza) vivían grandes familias. Estos indios colectaban todo lo que necesitaban de la naturaleza, practicaban la caza, la pesca y la colecta de plantas silvestres. Algunos pueblos plantaban mandioca, batata, maíz, zapallo; fabricaban canoas y dejaron como contribución par nuestra cultura los diversos usos de la mandioca.

Debe observarse que el texto presenta formas sociales de organización, pero, como afirma Lemos (1999), él clasifica los indígenas de manera

general y vaga, por no identificarlos étnicamente, por no presentar sus diferentes características culturales, resumiendo su legado cultural apenas a los diversos usos de la mandioca. Ribeiro (1995, p. 214) observa que la mandioca es la principal planta heredada del aborigen brasileiro, “representando de 80 a 85% de la dieta alimenticia de la mayoría de los grupos indígenas amazónicos.” El cultivo de la mandioca presenta algunas ventajas, como: ser poco susceptible a plagas, tener mayor rendimiento por área, crecer en cualquier tipo de suelo tropical, dar frutos alrededor de 6 a 8 meses después de plantada, su raíz puede ser almacenada en la misma granja por dos o tres años, y producir un sinnúmero de alimentos. Según Ribeiro (1995, p. 214), “la mandioca continúa manteniendo – en mayor proporción que cualquier otro alimento – a la población brasileira.” De todas maneras, esta misma autora señala que la contribución de los pueblos indígenas a la cultura brasileira no se reduce apenas a los diferentes usos de la mandioca. En las áreas de conocimiento entre la etnología y la biología, su contribución se extiende al saber etnobotánico, al saber etnozoológico, a la fauna fluvial, a la fauna terrestre y a otras prácticas agrícolas.

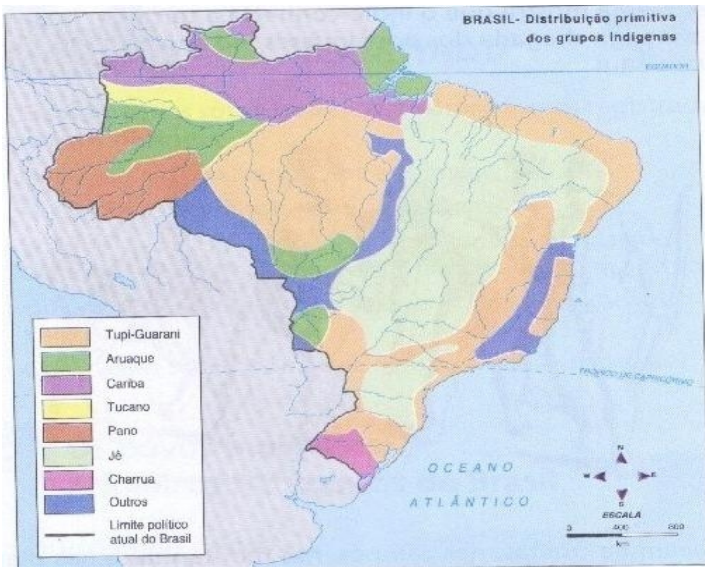
El pasado de las sociedades indígenas de Brasil

El libro *Historia con reflexión*, para tercer grado, incluye el pasado de las sociedades indígenas de Brasil en el tema que retrata el período de la llegada de los portugueses y la colonización brasileira.

Inserto en la unidad que estudia la “Pluralidad cultural”, el capítulo que trabaja con el pasado de las sociedades indígenas, presenta subtemas que retratan las tradiciones culturales, el trabajo de los indígenas como los primeros habitantes de Brasil. En un pequeño texto titulado “Los pueblos indígenas: los primeros habitantes”, está la descripción de los pueblos indígenas antes de la llegada de los portugueses a Brasil. Ellos ya vivían y conocían la tierra mucho antes de la llegada de los portugueses en 1500. Vivían en la selva, los campos, las montañas y las planicies. Conocían los animales que vivían en la tierra, en el aire y en el agua. Se

alimentaban de algunos de ellos y de los frutos, raíces y semillas que esta tierra les daba.

Otro tema del libro, que habla sobre la diversidad étnica y cultural, asevera que la información más antigua sobre los “nativos” brasileros es la que consta en la carta de Pero Vaz de Caminha. A través de un pequeño trecho de la carta, los autores describen las formas físicas de los “nativos” e incluyen, junto a este pequeño fragmento, un mapa (Fig. 2), que tiene como título “Brasil – Distribución primitiva de los grupos indígenas”. Según la descripción contenida en la parte inferior del mapa, este muestra la distribución de los grupos indígenas en 1500 por el actual territorio de Brasil.



*O mapa mostra a distribuição dos grupos indígenas, em 1500, pelo território do Brasil atual. Observe a localização dos maiores grupos. Os **Tupi-guarani** habitavam o litoral e alguns pontos do interior. Os **Jê** ocupavam parte do interior, principalmente o Planalto Central; os **Aruaque** e os **Cariba** localizavam-se na região amazônica. Havia muitos outros grupos menores, como os **Cariri**, **Pano**, **Tucano**, **Charrua**, etc.*

Fig. 2 - Una lectura cartográfica de la distribución de las sociedades indígenas en 1500.
Fuente: (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 3er. grado, 2001, p. 24)

Parece no haber un vínculo entre la ilustración y el fragmento de la carta de Pero Vaz de Caminha, sin embargo, observando el mapa como recurso pedagógico, notamos que él posibilita al alumno identificar los grupos indígenas que habitaban el territorio brasileiro en 1500. Por otro lado, Monteiro (1995), en sus investigaciones se refiere a los cuidados que se debe tener con respecto a las informaciones incorrectas sobre las sociedades indígenas. Para Monteiro (1995), es necesario reformular algunos presupuestos vigentes en los estudios de las sociedades indígenas, pues cualquier estimación en la época de contacto tiene que llevar en cuenta los efectos diferenciadores de las enfermedades sobre los distintos pueblos y movimientos especiales de grupos indígenas, como consecuencia de ese contacto.

El libro didáctico destinada a cuarto grado muestra indígenas apenas en el tiempo pasado. En este sentido, encontramos algunos datos sobre el trabajo de los indígenas y de los indígenas en el período de la colonización de Brasil. La unidad que estudia el “Brasil portugués”, en el capítulo titulado “En el tiempo del pau-brasil”, contiene el relato de la visita de los franceses al litoral brasileiro en 1504 en busca del pau-brasil y las alianzas que fueron hechas entre los pueblos locales.

En el capítulo que desarrolla el estudio de la caña de azúcar, se destaca que la región de mayor desarrollo de este producto, en los siglos XVI y XVII, fue el litoral de noreste de Bahía y de Pernambuco. En este capítulo, la presencia de los indígenas está junto a la etapa que retrata los cambios ocurridos en los lugares en que se desarrolla esta economía. En un texto con ocho párrafos, la presencia de los indígenas se encuentra en el tercer párrafo. El texto se refiere a la instalación de la propiedad azucarera que se llama ingenio. Este era el lugar donde se reunían todas las instalaciones para fabricar el azúcar. Para formar estas grandes propiedades, los colonizadores portugueses ocupaban las tierras indígenas. Los indios reaccionaban, pero terminaban siendo muertos o derrotados.

En el estudio del capítulo que se refiere a la formación territorial, en el primer texto de este capítulo, bajo el título “Brasil fue territorio portu-

gués”, los autores del libro describen que los portugueses, cuando llegaban aquí, encontraron Brasil habitado por diversos pueblos indígenas que tenían dominio solamente sobre un pequeño territorio. Cada aldea ocupaba una determinada área, con jefes políticos que ejercían poderes locales. De esta forma, la noción de territorio de los pueblos indígenas se limitaba apenas al área ocupada, que era local. No había ningún tipo de principio de extraterritorialidad.

En el capítulo sobre la formación territorial también está incluido un estudio sobre el papel de las banderas. En el libro, las banderas son caracterizadas como expediciones armadas que desbravaban Brasil, partiendo de la Capitanía de San Vicente, en su gran mayoría. Apenas en un único renglón, de los dieciséis que componen el párrafo que retrata el papel de los *bandeirantes*, es citado como uno de los objetivos de esa expedición armada, la captura de indígenas: “Esas expediciones armadas tuvieron como objetivo inicial la captura de indígenas para el trabajo esclavo” (MARIN; QUEVEDO; ORDÓÑEZ, 2001, p.88).

A partir de estos datos colectados en el libro para cuarto grado, más allá de presentar la categoría de indio de manera general y vaga, tuvimos otras percepciones que se aproximan de las expuestas por Grupioni (1995), Araújo (1999) y Rodrigues (2005), en sus investigaciones sobre la temática indígena abordada por los manuales didácticos. La primera percepción es sobre el hecho de que el paso de los indígenas por la Historia de Brasil aparece en una secuencia de eventos: en la época de la llegada de los portugueses, aliándose a los franceses, en la expansión territorial y en el *bandeirantismo*. La segunda percepción se refiere al hecho de que, en relación a la explicación histórica, hay indicios de eurocentrismo. La historia presente en los textos está atravesada por las obras de los portugueses, dando así una imagen de superioridad en relación a los indígenas.

La tercera percepción se da por la imagen del indio como actor secundario de la historia, o sea, como un simple aporte dentro de un contenido más amplio.

Los indígenas en el Brasil de hoy

El libro destinado a los alumnos de cuarto grado no hace ninguna referencia a los indígenas en Brasil hoy en día. Aún cuando el libro tenga una unidad específica que estudia el “Brasil brasileiro”, ni siquiera en esta unidad los autores hicieron referencia a la actual situación de los indígenas.

El tema de los indios en Brasil hoy en día es contextualizado en el libro para tercer grado en dos textos, con los títulos “Los indios en el Brasil de hoy” y “Conociendo la vida y las costumbres de los Pai Tavyterã o Kaiowá-Guarani”.

En el texto “Los indios en el Brasil de hoy”, los autores describen en cuatro párrafos la situación actual de los indios:

Hoy, muchos de los pueblos indígenas viven en reservas. Son áreas escogidas y demarcadas por el gobierno que cree que allí, el indígena debe estar protegido y pueda llevar una vida de acuerdo con sus hábitos y costumbres.

Pero la escasez de de fuentes naturales de alimentos en varias de estas áreas vienen modificando sus costumbres. Ellos pasan a depender cada vez más de la ayuda del gobierno y otras entidades para sobrevivir.

El indio puede salir, ir a la ciudad a vender y comprar productos, pero él debe volver a la reserva. El indio no es considerado responsable por sus actos. Si él quiere viajar de Goiás a Bahía, precisa pedir una autorización por escrito.

Quien responde por los actos de los indios es la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). (MARIN; QUEVEDO; ORDOÑEZ, 2001, p. 30)

Santos (1995) describe que, desde la década de 1980, con el proceso de democratización del país, fue elaborada y promulgada la nueva Constitución Federal, la cual, en el capítulo VIII, delineó las bases políticas en

que se deben efectivas las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado Brasileiro, reconociendo a los indios su organización social, costumbres, lenguas, creencias, tradiciones y derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, compitiendo al Estado nacional demarcarlas, protegerlas y hacer respetar todos sus bienes. Al asegurar este derecho a los indígenas, Cunha (1995) señala que aún en la década de los años 80, se constata, por un lado, una recuperación demográfica general de las poblaciones indígenas, pero en materia de demarcación territorial, Brasil, ocupado por grandes latifundios, mantiene las sociedades indígenas en lugares donde la depredación y el despojo les permitió que se quedasen.

Al observar este pequeño texto traído por los autores, que describa a los indios en los días de hoy notamos que ellos tuvieron la preocupación de retratar, de modo bastante simplificado, la realidad vivida por las sociedades indígenas actualmente, sin embargo, esta “simplificación” en las palabras también permitió que estuviese presente una noción vaga de indio, de actitud pasiva y desprovisto de discernimiento crítico de su propia situación.

Aquí encerramos el análisis de los contenidos sobre la temática indígena en los libros didácticos *Historia con reflexión*, pero aún vemos la permanencia de representaciones sobre esta temática. Estas representaciones atraviesan esos libros por medio de estereotipos, prejuicios y etnocentrismo, que pueden ser encontrados en los mismos, a través de una categoría vaga de indio, como actor secundario de la historia, como supersticioso y como seres inferiores.

Mediante todas estas constataciones, percibimos que los libros didácticos aún necesitan de una larga caminata, para que le sea posible resignificar una enseñanza de la historia que estimule una conciencia histórica y ciudadana. Todavía hay una historia que, silenciosamente, mantiene contenidos, ideas, representaciones e imágenes prejuiciosas y etnocéntricas en el tratamiento de la temática indígena.

De este modo, Reis (1999) subraya la actualidad de la problemática de la construcción de una identidad nacional y lanza la siguiente pregunta: como justificar, a partir de una postura crítica y democrática, la propuesta de incentivar su adopción, teniendo presente haber sido reiterado históricamente su carácter mono-cultural, totalizador e ideológico?

Para tal motivo, parece ser indispensable disponerse a aceptar un doble desafío. Por un lado, el de conciliar los derechos de igualdad de los ciudadanos y los derechos a la diferencia de culturas (Falteri, 1998), evitando, al mismo tiempo, la guetización y la impermeabilidad de grupos culturalmente diferenciados, que puedan alimentar posturas discriminatorias. Por otro lado, el de colocar en pauta, conocer, reconocer y luchar por la superación de las desigualdades sociales, sin lo cual no hay verdadera diversidad cultural. De este modo, al mismo tiempo en que el sentimiento de pertenencia, a través de la creación de una identidad nacional que privilegie la unidad por el respeto a la diversidad, apunta en la dirección de un proyecto de sociedad más democrático, a la solidaridad y a la identificación con aquellos que luchan por la conquista de la ciudadanía en un sentido pleno, se tornan condición indispensable par su concreción. (REIS, 1999, p. 107).

Por ello, la necesidad de que haya una superación del abismo existente entre conocimiento adquirido por los especialistas sobre la sociedad indígena y lo que es desarrollado en la cultura escolar. Para eso, es preciso continuar perfeccionando el análisis de las políticas públicas, de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* y las Guías Didácticas, de los materiales didácticos de los saberes y prácticas de los profesores de historia, en fin, de la cultura escolar, contribuyendo par una comprensión y la implementación de políticas y saberes que atiendan a los actuales desafíos de este nuevo siglo, relativos al tratamiento de los grupos étnicos e al ensayo de historia de Brasil.

FUENTES

Libro didáctico:

MARIN, Marilú Favarin; QUEVEDO, Júlio; ORDONEZ, Marlene. (2001). **História com Reflexão.** São Paulo: IBEP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. (1999). A(s) História(s) Produzida(s) nos Livro(s) Didático(s). In: SCHIMIDT, Maria A., CAINELLI, Marlene R. (org). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatroventos.

CUNHA, Manuela Carneiro. (1995). O Futuro da Questão Indígena. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

DIAS, Maria de Fátima S.(1997). **A Invenção da América na Cultura Escolar.** Campinas: Unicamp.

GRUPIONI, Luís D. B. (1995). Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

JULIA, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da Educação,** Campinas, Autores Associados, nº 1, janeiro/junho.

LEMOS, César de Miranda. (1999). Os Índios Invisíveis: O ensino de História sem etnicidade. In: **IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - Anais.** Ijuí: Editora Unijuí.

LOCKHART, James; SCHWARTZ, Stuart B.(2002). **A América Latina na Época Colonial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- MONTEIRO, John Manuel. (1995). O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- REIS, Maria José. (1999). O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: uma união legítima? In: DIAS, Maria de Fátima Sabino et al (Org). **Interfaces do Ensino de História**, Perspectiva, Florianópolis, ano 17 – nº. ESPECIAL.
- RIBEIRO, Berta G.(1995). A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- RODRIGUES, Isabel Cristina. (2005). A Temática Indígena nos Livros de História do Brasil para o Ensino Fundamental. In: NETO, José Miguel Arias (Org). **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. Londrina, AtritoArt.
- SANTOS, Silvio Coelho. (1995). Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. B. **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

El practicante: docente/no docente, en el límite de la indecibilidad y la decibilidad.

Elvira Isabel Cejas

Resumen

El siguiente trabajo refiere al practicante, sujeto de la práctica de la enseñanza, materia que se encuentra al final de las carreras docentes. Este sujeto experimenta en su estadía una transición de roles: alumno, practicante, docente. Esta persona es el centro de dos instituciones: la formadora y la receptora. En este contexto debe tomar decisiones acerca de las escuelas en la que practicará; los docentes que le prestarán el aula; lo propio de la clase; el curriculum; la evaluación, etc.; en esta instancia de practica entendida como compleja, el sujeto practicante se inscribe en una marco de condicionalidad y al mismo tiempo construye su identidad como docente. ¿Cuáles son las posibilidades y los límites de la situación?

Palabras Claves: sujeto practicante. Decibilidad. Indecibilidad

Abstract

Following work refers to the practitioner, subject of teaching, practice area located at the end of the teaching careers. This subject is experiencing while a transitional role: student, practitioner, teaching. This person is the center of two institutions: the trainer and the recipient. In this context should make decisions about schools in which practiced; teachers that give classroom; own class; curriculum; evaluation, etc.; in this instance of practice understood as a complex, the subject practitioner falls within a framework of conditionality and at the same time builds its identity as a teacher. What are the possibilities and limits of the situation?

Key words: subject practitioner. Decibilidad. Undecidability

Introducción:

Las instituciones terciarias y universitarias que ofrecen carreras docentes y por ende se encargan de preparar a los futuros profesores en EGB, o profesores especialistas en diferentes asignaturas tienen al finalizar el trayecto formativo una cátedra o materia denominada Práctica de la enseñanza. La misma tiene a su cargo enseñar a enseñar, guiar a los futuros profesionales en las prácticas profesionales.

A la práctica de la enseñanza / .../ se le asigna el clásico rol de instancia de aplicación de la normativa y prescripciones planteadas desde la teoría. (Edelstein. Gloria. Coria. Adela 1999.pp.12). Precisamente, los alumnos de la carrera docentes en esta instancia, toman conciencia que su trayecto formativo tiene como meta ser docentes y por primera vez en toda su carrera entran en situación de tal. Esto implica aplicar conocimientos previos adquiridos en cada materia disciplinar y pedagógicas. Así durante el mismo, ha trabajado con las leyes nacionales y provinciales, ahora debe trabajar a partir de ellas o enmarcado en ellas. Sabe que el currículum tiene diferentes niveles de especificación nacional, jurisdiccional e institucional, ahora es él, quien debe construir o generar su proyecto áulico en relación a los anteriores. Reconoce teorías del aprendizaje, es el momento de enfrentar a los sujetos que aprenden y seleccionar desde cuales de estas teorías será propicio trabajar; van a poner en práctica la teoría.

Bourdieu (Citado por Gutiérrez, Alicia.1993.pp1), sostiene que la práctica social y en este caso la práctica de la enseñanza, existe de doble manera:

- como estructuras sociales externas (la historia hecha cosas), lo objetivo, es decir lo que existe independiente de la conciencia y las voluntades de los agentes.
- como estructuras sociales incorporadas (la historia hecha cuerpo), es decir lo subjetivo, los sentidos, pensamientos, creencias y vivencias.

La relación dialéctica que se establece entre lo objetivo y lo subjetivo es lo que nos permitirá trabajar con la práctica de la enseñanza y en especial con ese sujeto practicante. Éste ha construido una historia que se hizo cuerpo pero que se entretejió en esa red de estructuras sociales externas (familia, escuelas, sociedad en general). Esa historia se inició con el nacimiento mismo de este sujeto que fue experimentando aprendizajes asistemáticos y sistemáticos o escolarizados; los mismos se fueron incorporando como posicionamientos, creencias, supuestos, pensamientos, y vivencias, que el sujeto ha acumulado, seleccionado en su memoria, jerarquizado y hoy constituyen a ese sujeto o bien se han hecho cuerpo, patentizados en la biografía personal que identifica al mismo.

De esta manera, la práctica de la enseñanza no es un mero hacer, porque el entramado de relaciones nos lleva a percibirla, según Stephen Kemmis,(1998) como una construcción de sentidos y significaciones.

El sentido y la significación de la práctica se construyen en menos en cuatro planos. El primero considerando que no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional. /.../

En segundo lugar y de modo más amplio más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. /.../ En tercer lugar y de forma más general aún el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano histórico y debe interpretarse en relación con el origen histórico de cada situación./.../ en el cuarto y último nivel el sentido y significación de la práctica se construye en el plano político. (Carr, Williams. 1998. pp.: 23-24).

Entonces esa construcción de sentidos y significaciones que pone en marcha el sujeto que produce esas prácticas, que actúan en un tiempo y en un contexto determinado, no se realiza en forma aislada sino que existe una interconexión en un proceso continuo donde se pueden marcar avances, retrocesos, rupturas, cambios y permanencias.

Reseñas

Este sujeto practicante tiene intencionalidades, pero esas son propias de él o entran intencionalidades varias? Este interrogante nos lleva a vincular las intencionalidades de la institución formadora (IES o la Universidad) y los intereses de proyectarse socialmente a través de ese practicante. También, los intereses que pone en juego la institución que acepta a este practicante, ¿por qué lo acepta? En síntesis, este alumno/a practicante dirime sus intencionalidades que generarán decisiones entre dos instituciones, que albergan a otros sujetos sociales con los que interactuará. Así tendremos:

- La institución formadora (universidad o institución terciaria) en las que se encuentran los docentes formadores y alumnos/docentes o practicantes, conocidos como sujetos de la práctica; y
- Las instituciones receptoras de practicantes (escuelas y/o colegios) que albergan a otros sujetos vinculados directamente a este proceso: alumnos de los niveles EGB 3 y Polimodal, profesores que amablemente prestan el curso, autoridades escolares que permiten el ingreso de estos practicantes a las escuelas a sus cargos, entre otros.

Ambas instituciones se inscriben en un marco social, histórico y político en el que se distinguen tensiones y contradicciones propias de los ambientes en los que los sujetos interactúan: conductivismo vs. constructivismo; docente ejecutor, mediador o creativo; escuela centro de enseñanza, lugar de la cultura, o centro de contención social. Entran en tensión esas concepciones (enseñanza, aprendizaje, escuela, docente) que han vivenciado o forman parte de esa biografía del sujeto, pero al mismo tiempo se van produciendo escisiones o rupturas, generando cambios que se adecuan a los contextos en los que actuará. La historia personal y social del sujeto tiene huellas que van surcando su vida y sus decisiones.

En la Práctica de la enseñanza este sujeto recibe el rotulo de alumno/docente o practicante, quienes entran en situación o se conectan con la

actividad que desempeñarán a lo largo de toda su vida profesional. En muchos casos, por primera vez se sienten profesores, pero al mismo tiempo no lo son. No obstante, deben salir al campo de juego: el aula; enfrentarse a los sujetos, alumnos con lo que interactuarán en el transcurso de su estadía en esa institución que lo recibe como un “simulador de” o “el practicante de” que llega desde la Facultad u otra institución formadora. Lacan (1998) sostiene que el sujeto sólo se puede aprender en el reconocimiento del otro. Ese otro es su futuro colega, pero al mismo tiempo el docente formador; la intersubjetividad plantea la falta, la alteridad. No hay unicidad en el sujeto en esa unidad corpórea, hay un momento de fragmentación corpórea. Ese otro que nombra, y al nombrar significa, asignar un lugar, la imagen que se devuelve en este caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno. (Edelstein, Gloria. Coria, Adela. 1999. pp.33)

Los dobles del practicante: docente-no docente.

El practicante es ante todo una persona que posee una historia personal, familiar y social. También es un/a alumno/a avanzado/a de la carrera docente. Este joven alumno/a hace cuatro o cinco años atrás ha optado por elegir esta carrera y ha transitado por diferentes espacios curriculares que conforman el plan de estudio de la carrera ya mencionada, en la Universidad u otra institución. Esta cursando un plan de estudio, que incluye en su interior materias relacionadas al saber disciplinar y materias pedagógicas didácticas. Ambas líneas confluyen para preparar al futuro docente. El sujeto alumno/docente, docente alumno: practicante, quien en su proceso formativo incorporó nuevos conocimiento y experiencias; también es portador de una trayectoria social, familiar, escolar que va configurando en él un determinado posicionamiento, que pondrá en práctica a la hora de encarar su labor pedagógica. Según, Foucault ese sujeto, considerado hace algunos siglos como fundamento como núcleo central del conocimiento. Actualmente, ha

Reseñas

quedado atrás para dar lugar a un sujeto que se produce a través de la historia, se constituye en su interior. Por tal motivo, la constitución de *ese sujeto no esta dado definitivamente /.../ a cada instante es fundado y vuelto a fundar*. (Foucault, Michel.1980 pp: 15)

Este practicante encierra en sí, una serie de supuestos y expectativas propias y de sus otros inmediatos en las practicas pedagógicas y sociales. En primer lugar, Ha elegido ser docente, en este caso profesor, aunque se desconoce las motivaciones de semejante decisión. Se podría pensar que eligió esta carrera por vocación, o tal vez como una salida laboral rápida. En segundo lugar, se espera que en esos años de preparación haya logrado conocimientos sólidos acerca de la especialidad elegida, y además que pueda transponer estos conocimientos en saberes escolarizados desde propuestas innovadoras adecuados a los alumnos. En tercer lugar, en esta etapa de práctica, se convertirá en Profesor, aunque aun no lo sea y deberá decidir cuestiones curriculares (qué, cómo, para qué enseñar y evaluar), resolver situaciones problemáticas (interacción con el grupo de alumnos) adecuarse a las normativas e ideales de la escuela en la que pueda residir, aunque en calidad de “extraño”, porque no es “su curso”, “ni sus alumnos” son ciertamente suyos. En cuarto lugar, en su situación de alumno de la práctica estará sujeto a seguimiento y evaluación por parte de la institución formadora. (Eldestein, Gloria. Coria, Adela. 1999. pp.: 39)

Finalmente, podría decir que esta *categoría de practicante, seria una construcción singular, cuya particularidad devendría de dobles inscripciones institucionales, de dobles lugares simbólicos, de atravesamientos múltiples, demandas y expectativas. Sería una categoría que cuenta con palabras propias y prestadas, que anticipa la práctica docente en su complejidad a la vez que se constituye desde una práctica de sujeto en formación /.../*. (Edelstein, Gloria. Coria, Adela. 1999 pp.:36)

Indecibilidad y decibilidad en la situación de práctica:

La condición de posibilidad de algo, en este caso, la condición de ser profesor es también su condición de imposibilidad, dada por su condición de alumno, que aún se está formando, en esta instancia de práctica se ponen en juego en lo que Laclau. (*Laclau, Ernesto. 1998. pp.: 98*) denomina indecibilidad y decibilidad. Creí oportuno, tomar la propuesta de deconstrucción que realiza el autor, aplicado a la teoría política, y transferirla para comprender la situación del practicante en esta situación compleja que es la práctica de la enseñanza.

El practicante, que se encuentra en ese límite entre lo indecible, lo que no puede decir, lo que debe sostener frente al docente formador, al futuro colega, ante las autoridades escolares; la situación de representado y representante, la posibilidad de libertad limitada al poder. Por otro lado, la exigencia de decidir: desde dónde enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar; responder a las situaciones de los alumnos, pero al mismo tiempo, la posibilidad limitada de tomar decisiones libremente porque se encuentra en un entramado en el que aún no ha definido la identidad o perviven en el dos situaciones a la vez: alumno-docente. Además se encuentra entre dos instituciones, la formadora y aquella en la que trabajará como docente, que aún no es. Ambas poseen normativas, creencias, esquemas acerca de cómo percibir esa presencia en ellas.

Según Laclau (*Laclau, Ernesto. 1998. pp.: 98-99*), la indecibilidad plantea tres conceptos representación, tolerancia y poder. En este análisis nos referiremos al primero y al último. Los sujetos de la práctica de la enseñanza son los representantes de la institución formadora frente a las instituciones receptoras de practicantes, escuelas de EGB y colegios polimodal. El docente formador, representante directo de los representados (practicantes) ante las instituciones receptoras, gestiona el vínculo entre ambas instituciones y se responsabiliza del representado, quien se encuentra ausente en cierta forma de las decisiones institucionales, por su condición transitiva, entiéndase por tal a la situación especial del

Reseñas

sujeto en cuestión, en razón de su capacidad real de poder decidir y actuar por sí mismo. *Es decir, si los representados necesitan de representación, es porque sus identidades están incompletas y deben ser suplementados por los representantes.* Estos en cierta manera, contribuyen en la formación de la identidad docente en esta etapa transitiva.

En esta relación que se entrama en la práctica también se pone en juego el poder como limitante de la libertad. Entre docente formador y el practicante la relación poder libertad es de renegociación permanente y de desplazamiento de sus fronteras comunes. Esto queda explicitado en las exigencias y las posibilidades reales de tomar decisiones. Precisamente la toma de decisiones se realiza dentro de esa estructura, ya que debe atender a situaciones singulares.

Finalmente, el sujeto es el que pone las distancias entre la indecibilidad y decibilidad. Puesto que *determinar el status del sujeto, requiere de dos dimensiones la primera esta ligada a /la/ operación/.../ simulación. Implica, en primer lugar, una distancia insalvable entre mi carencia de ser (que es la fuente de la decisión) y aquello que provee el ser que necesito para actuar en un mundo que no ha logrado construirme como un modo (modus) de si mismo. /.../ esta operación se denomina identificación.* (Laclau, Ernesto. 1998. p.:114)

En este caso la posibilidad de constituirse en profesor requiere de:

Un trayecto formativo, que les ha permitido o les debería permitir a los futuros docentes construir posicionamientos respecto a la concepción de ciencia que desean poner en consideración en las aulas. Así como también, concepciones de enseñanza. Al mismo tiempo en este trayecto su interacción con sus docentes formadores lo han marcado con sus “modelos de enseñar”. Y frente a ellos podrá discernir y elegir, pues, ha tenido docentes que les abrieron un abanico de posibilidades para abordar a la ciencia y otros que sólo les han mostrado una alternativa. Este trayecto se cierra con la práctica de la enseñanza, espacio en el que podrá a fusionar y relacionar teoría/ práctica y viceversa.

También incidirán las políticas educativas reinantes, así hubo momento de la historia que las políticas solicitaban un docente ejecutor; en otro momentos, requería de un docente mediador y actualmente se requiere un docente que enseñe; medie entre las políticas, los ideales y al mismo tiempo sea capaz de reflexionar acerca de su propia práctica propiciando instancias de investigación educativa para solucionar inconvenientes.

Las percepciones de esos “otros”, que puede ser “otro inmediatos”: docentes formadores, alumnos, futuros colegas, dueños de los cursos; u “otros mediatos” expresados en la estructura de la experiencia institucional- tiempo, espacio, reglas de juego, concepciones explícitas e implícitas, normativas diversas-, ya sea en el papel múltiple que juega el estado- desde su lugar de “estado educador” con sus propuestas, planes, curricula hasta las valoraciones de lo educacional- en las variadas representaciones expectativas y demandas sociales de los padres y la comunidad general.

La confluencia de lo antes dicho, propicia que este sujeto practicante pueda reflexionar sobre sus creencias, esquemas, modos de percibir y hacer; logrando producir rupturas, marcar continuidades y generar cambios en la estructura construida hasta este momento

Esta posibilidad de cambiar y reconstruirse o refundarse constantemente significa que el sujeto esta parcialmente autodeterminado. Sin embargo como la autodeterminación no es la expresión de lo que el sujeto ya es sino, por el contrario, el resultado de su falta de ser, la autodeterminación solo puede efectuarse a través de procesos de identificación. Por eso podemos sostener que la identificación es una dimensión inherente a la decisión. (Laclau, Ernesto.1998., pp115)

Finalmente, el practicante es un sujeto que se encuentra en una estructura contradictoria porque se le pide y se lo nombra como “profesor” pero en realidad aun no ha logrado serlo. En ese limite, la situación de practica o residencia instancia promovida por la institución formadora y que se desarrolla en una institución escolar, prevalece la indecibilidad, aún no ha logrado incursionar en decisiones propia. Es un sujeto con

una historia, en la que se han producido vuelcos, quiebres, o escisiones, algunos han sido reconocidos y otros censurados, pero constituyen la subjetividad, que en cierta manera identifica a este momento “el estar siendo docente”, es decir estar surcando el último periplo que lo llevará a la completud profesional y a su reconocimiento social para incorporarse al mundo laboral en su rol docente.

Bibliografía Citada:

- ACHILLI, Elena. (1996) “*Práctica docente y diversidad sociocultural*”. Homo Sapiens. Rosario. Argentina
- EDELSTEIN, Gloria. CORIA, Adela. (1999) “*Imágenes e imaginación*”. *Iniciación a la docencia*. Colección triángulos pedagógicos. Ed. Kapelusz. Argentina
- CARR, Williams. (1998) *Hacia una teoría crítica de la educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- GUTIÉRREZ, Alicia. (1997) “*Investigar las prácticas y practicar la investigación*”. Algunos aportes desde la sociología de Bourdie. En Kairos. Año I N°1. 2° Semestre de 1997
- FOUCAULT, Michel. (1980) “*La verdad y las formas jurídicas*”. Gedisa. Barcelona. [Primera conferencia]
- LACAN, Jacques, (2003) “*Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*”. En *Escritos*. Siglo XXI. Editores
- LACAN, Jacques. (2003) “*La función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*” en *Escritos*. Siglo XXI. Editores
- LACLAU, Ernesto. (1998) “*Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía*”. En Chantal Mouffe (comp.) *Desconstrucción y Pragmatismo*. Paidós.

Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación

Miguel Ángel Jara / Antoni Santisteban Fernández

Resumen

La investigación en la didáctica de la historia se ha visto incrementada en los últimos años con una gran diversidad de aportaciones. Estas aportaciones han sido realizadas por investigadores de campos muy diversos. La investigación que presentamos intenta responder a la necesidad de un modelo de investigación, en este caso, atendemos a uno de los campos propios de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Se trata de la formación inicial del profesorado para la enseñanza de la historia. Nos centramos en los aprendizajes para la enseñanza de la historia reciente/presente (HRP). Proponemos partir de la construcción de modelos teóricos, conceptuales, realizados por la propia didáctica de la historia, como producto propio de nuestra disciplina, indispensable para una enseñanza coherente. Utilizamos el concepto de las representaciones sociales, porque nos parece muy adecuado a nuestras necesidades y al objeto de la investigación. Analizamos, así, las representaciones sociales de los estudiantes en relación a sus aprendizajes y experiencias entorno a la HRP. Utilizamos también en este recorrido relatos de vida para observar como aplican estas representaciones a este tipo de narraciones históricas.

Palabras Claves: Historia – Enseñanza – Investigación – Representaciones – Formación Inicial – Temporalidad

Summary

Research in teaching of history has been increased in recent years with a great diversity of contributions. These contributions have been conducted by researchers from fields very different. The investigation that we presented tries to respond to the need for a model of research, in this case, we cater to one of the fields of the teaching of history and social sciences. It is the initial training of teachers to the teaching of history. We focus on learning for the teaching of the recent history/this (HRP). Propose from the construction of theoretical models, conceptual, made by the teaching of history, as a product of our discipline, essential for a coherent education. Use the concept of social representations, because we feel very suitable to our needs and to the object of the investigation. Look, thus, social representations of the students in relation to their lessons and experiences around the HRP. Use also in this travel stories of life to observe as apply these representations to this type of historical narratives.

Key Words: History – Teaching – Research – Representations – Initial Training – Temporality

En este artículo presentamos un modelo de investigación para saber qué pasa en la formación inicial del profesorado de historia y hacer propuestas de mejora. Es un modelo de investigación para indagar sobre qué saben y qué deberían saber los estudiantes de profesorado de historia, sobre los diversos aspectos de la educación histórica. El modelo tiene su origen en una línea de investigación sobre la formación inicial del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales, que ha dado lugar a diversos trabajos de investigación y tesis doctorales en la Universidad Autónoma de Barcelona (por ejemplo, Bravo, et.al., 2000; Santisteban, 2005; Jara, 2009). El modelo queremos ejemplificarlo con una investigación en curso sobre la formación inicial del profesorado de historia, en concreto para enseñar la historia reciente presente (HRP)¹.

¹ A partir de ahora sólo se utilizarán las siglas HRP.

La necesidad de presentar un modelo de investigación surge del incremento de investigaciones en didáctica de la historia, que significan una mejora de la situación de la disciplina, pero que a su vez provocan un cierto desconcierto por cuanto existe una gran cantidad de perspectivas de estudio y de enfoques de investigación. Se hace necesario desde hace unos años una mayor pertinencia conceptual y la reivindicación de una metodología científica propia. En este sentido, el modelo que proponemos se basa en diversos aspectos que comentamos y que después se ejemplificarán en una investigación concreta.

- 1) En la didáctica de la historia utilizar el concepto de **representaciones sociales**, es muy importante para nuestro campo de investigación. El estudio de las representaciones sociales nos permite saber qué saben nuestros estudiantes de los conocimientos históricos.
- 2) Otro concepto necesario en nuestro modelo es el de las **perspectivas prácticas**, es decir, qué piensan nuestros estudiantes sobre cómo se debe enseñar un determinado conocimiento histórico, cómo lo enseñan y cómo pueden mejorar sus prácticas a través de la reflexión crítica.
- 3) La **metodología de investigación** que proponemos es la cualitativa y **crítica** por cuanto queremos transformar la realidad actual de la formación inicial del profesorado de historia. En la investigación que utilizamos como ejemplo los instrumentos usados son los cuestionarios y las entrevistas, los relatos de vida y la observación de la práctica de la enseñanza.
- 4) En la didáctica de la historia, crear **modelos teóricos-conceptuales** para definir el campo de la investigación y de la enseñanza, como propuestas de estructuras conceptuales, nos ayudan a saber sobre qué debemos indagar y, al mismo tiempo, qué debemos enseñar.

Así, presentamos un modelo de investigación en la formación inicial del profesorado de historia, caracterizado por los cuatro apartados anteriores. Para ejemplificar el modelo utilizamos una investigación en curso.

Pero antes atenderemos al contexto de la investigación y a algunos referentes teóricos de la formación inicial.

Introducción: objetivos, contexto educativo y la formación inicial del profesorado

a) Objetivo de la investigación

El objetivo fundamental de la investigación ha sido *indagar en el conocimiento de un grupo de estudiantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, sobre la enseñanza de la HRP, sobre qué saben y cómo lo enseñan.*

b) El contexto

El contexto de esta investigación es la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, ubicada en la norpatagonia de la República Argentina, con sede central en la ciudad del Neuquén.

El plan de estudios actual² para la formación del profesorado de historia, vigente desde 1986 con algunas reformas, está organizado en 4 áreas

² Decimos actual porque desde la fundación de la UNCo, la carrera del profesorado y licenciatura en historia ha sufrido importantes modificaciones. Las investigaciones realizadas por Susana Barco y su equipo son una clara radiografía del los procesos de reformas. Las autoras trabajan, en uno de sus proyecto de investigación(2000-2003): *“Disciplinas universitarias: su constitución desde los profesores de las carreras del profesorado y licenciatura en Historia de la U.N.Co”*, el análisis de los planes de estudios de ambas carreras - licenciatura y profesorado- en Historia, en dos períodos institucionales: período de Intervención, de dictadura militar (1974-1983) y período de Normalización Universitaria, del retorno a la vida en democracia (1983-1986), desde la realización de entrevistas individuales a profesores titulares o responsables de cada una de las cátedras del Departamento de Historia de la UNCo.

de conocimientos disciplinares e historiográficos³, dependientes del departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. De las 29 asignaturas del plan -que reconoce un ciclo de formación común y un ciclo de formación específica para cada una de las titulaciones- sólo 4 corresponden a las asignaturas llamadas “pedagógicas”, que son Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial, Problemas Fundamentales de la Educación y Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia, ubicadas en el quinto año del Profesorado en Historia. Todas dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2 de ellas -que nos interesan a los efectos de la investigación- dependen del Departamento de Didáctica, área de Didáctica de las Ciencias Sociales: Orientación Didáctica de la historia.

En este sentido, y en función de lo establecido en el plan de estudios, los estudiantes han cursado y aprobado las asignaturas correspondientes al Ciclo Introdutorio y al Ciclo Profesional, cuyos objetivos se centran en la profundización de los contenidos específicos de la carrera, en el debate de las corrientes historiográficas propias de las asignaturas históricas, en el aprendizaje de métodos y técnicas apropiados, y en fomentar el espíritu crítico y el sentido histórico. En este contexto, y considerando el plan de correlatividades, los estudiantes que acceden al último curso cuentan con elementos mínimos e indispensables para la realización y puesta en ejercicio de sus Prácticas Docentes, en una institución educativa de nivel medio o superior. Son con estos estudiantes que se ha realizado la investigación.

³ **1).- Área General** con orientaciones en: génesis del viejo mundo, antigua y clásica, socio cultural, medieval y moderno y universal contemporánea. **2).- Área Teórica** con orientación en. técnicas y métodos, teoría de la historia y teorías políticas y económicas. **3).- Área Latino Americana** con orientación en: colonial, S. XIX y S.XX y **4).- Área Argentina** con orientación en: S. XIX y S.XX.

c) La formación inicial del profesorado

La formación inicial como la formación continua del profesorado ha sido y es una preocupación básica para la mejora de la enseñanza. Existe una profusa literatura sobre las problemáticas de la formación del profesorado, desde perspectivas muy diversas. Existen también numerosas investigaciones y reflexiones sobre la práctica, aunque deberíamos afirmar, como hace Pagès (2004), que estas investigaciones no han tenido un reflejo coherente en las políticas ministeriales o en las reformas de los estudios universitarios.

En demasiadas ocasiones persiste la idea de que los problemas de la enseñanza se resuelven a partir del cambio curricular. Pero esta opción se contradice con lo que pasa en la realidad, ya que los cambios en el currículo no aseguran, necesariamente, un cambio en las prácticas, si no van acompañados de la participación activa de los profesores y de la comunidad educativa. Las políticas educativas deben ser claras y sostenibles en el tiempo, han de priorizar las necesidades de la sociedad y la cultura, pero no pueden ignorar las condiciones en las que se desarrolla el trabajo en las instituciones educativas.

Por lo que se ha expuesto, cuando hablamos de formación del profesorado los contextos en los que se lleva a cabo son fundamentales. Es importante analizar los cambios sociopolíticos y culturales que inciden o no en los programas de formación. La relación teoría-práctica debe dar coherencia a la formación para aprender a enseñar en cada contexto. En todo caso, la relación teoría-práctica debe ser totalmente diferente a la visión que evidencia una *“relación prioritaria de los cuerpos teóricos sobre la práctica, vista como transferencia final de la teoría”* (Pruzzo de Di Pego, 1999: 36).

Para Benejam (2002), hasta ahora la relación teoría-práctica no se ha caracterizado por su fluidez: *“contrariamente a lo que ocurre en el terreno de la medicina o de la técnica, en el campo de la educación perdura con obstinación el divorcio entre teoría y práctica. Esta situación justifica el descrédito de los teóricos*

debido a su inoperancia, y el de los prácticos, incapaces de justificar con rigor su acción” (Benejam, 2002:93).

Coincidimos con esta idea, en tanto es una de las problemáticas visibles en la formación de profesores, puesto que *“no es habitual que los historiadores y las historiadoras universitarios piensen en la formación de su alumnado como profesores de enseñanza secundaria. Ni tan siquiera que tengan inquietudes y preocupaciones didácticas. Son pocos los profesores y profesoras de historia que creen que existe un campo de problemas, y una disciplina, que tiene por objetivo investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en cualquier contexto educativo (también, por supuesto, en la Universidad). Y formar al profesorado para que aprenda a enseñar historia?”* (Pagès, 2004:156).

Esta situación es bastante generalizada en la formación universitaria en la Argentina, un dossier dedicado a este tema en la revista⁴ de la Asociación de Profesores de la Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), permite adentrarnos en diferentes experiencias formativas, pero con un punto en común: una vez aprobadas las asignaturas “históricas” -según el plan de correlatividades-, se pasa a las asignaturas “pedagógicas”. En la medida en que se siga pensando que basta con el saber disciplinar para enseñar, pocas son las posibilidades de cambios en la formación de profesores y la didáctica seguirá quedando relegada al último semestre del último año del trayecto formativo.

Persiste la idea de que para enseñar basta con saber lo que se debe enseñar. Ello se ha convertido en el lugar común en el discurso de muchas personas relacionadas o no con el campo educativo. Formar para la enseñanza de un conocimiento particular como lo es la historia, requiere pensar profundamente no sólo en los aspectos referidos a un objeto que en sí mismo es inacabado, sino también en cómo ese objeto se aprende a enseñar en contextos y situaciones singulares. Es aquí donde

⁴ Reseñas de la enseñanza de la historia, APEHUN, N°2 noviembre de 2004. Universitat, Córdoba – Argentina.

la didáctica cumple un rol central. Lo que sigue es claro y preciso en éste sentido. *“En mi opinión, preparar a un profesor o una profesora de historia, enseñar a enseñar historia, consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico.* (Pagés, 2004:158)

Entonces ¿cómo formar un profesor competente?, ¿cuáles deberían ser los saberes que se impartan en la formación inicial?, ¿cómo construir la enseñanza metodológicamente?, ¿qué currículum, qué contenidos, qué objetivos, para qué formación? Nadie, seguramente, tenga la respuesta exacta. Son prácticas que se construyen en una formación en contexto y aventuran más posibilidades que límites. Formar para enseñar, debe pensarse en formar para futuros no sólo probables, sino deseables. Ello supone una práctica ético-política, que se fije como objetivo solucionar los problemas, tensiones y contradicciones del oficio de enseñar, en un escenario complejo.

1. La indagación en las representaciones sociales desde la formación inicial del profesorado en historia

Es Moscovici (1961) desde la psicología social quien introduce el concepto de “Representación Social” en su obra. Sus teorías son de utilidad en tanto permiten dar sentido a las formas individuales y colectivas de interpretar el mundo, lo social y lo simbólico.

Las representaciones sociales han sido objeto de investigación en un gran número de trabajos en el campo de las ciencias sociales y, más recientemente, en el de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia (Laville, 2001). Entre los distintos trabajos realizados sobre las representaciones en la enseñanza de las ciencias sociales podemos destacar, entre otros, los primeros estudios que aparecieron en la obra com-

pilada por Audigier (1997) o los más actuales de Dalongueville (2003 o 2006). En España ha aparecido algún trabajo desde la didáctica de las ciencias sociales, que toma las representaciones sociales como una parte importante de sus investigaciones (Santisteban, 2006a, 2007). En la presente investigación, como en la última citada, se indaga en las representaciones sociales de los estudiantes de profesores.

Como afirma la autora esta teoría es de utilidad en todos los campos psicológicos, sociológicos o educativos: *“la teoría de las Representaciones Sociales es una valiosa herramienta dentro y fuera del ámbito de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación”* (Araya Umaña, 2002: 9)

Pero, ¿qué son las representaciones sociales? Para Moscovici (1979, 1993) las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad. Tienen influencia en las interacciones sociales y evolucionan constantemente (Moscovici, 1981, 1984). Son un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las representaciones sociales son formas de pensar y crear la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico. Su finalidad es la de transformar algo que es desconocido en algo familiar.

Por otro lado, desde los estudios de las representaciones sociales realizados en los medios de comunicación, se indica que las *“representaciones refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación -en la medida que es conservada y no reemplazada por otra- constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso”*. (Raiter, 2002: 11)

También afirma el autor que *“no todas las representaciones individuales pueden convertirse en sociales. Sin embargo, de modo inverso o de modo no recíproco, las sociales sí pueden convertirse en individuales. Es más, las representaciones sociales, como tales, trabajan como marco para la formación de las individuales”*. (Raiter, 2002: 15)

La vida cotidiana es el campo donde operan en primer lugar las representaciones sociales. Las personas realizan sus representaciones a partir del lenguaje, en los procesos de comunicación, el pensamiento social se forma dando sentido a las imágenes y cosmovisiones de las acciones diarias, donde se ponen de manifiesto valores, creencias y opiniones que orientan los patrones de conducta.

Es evidente que se reconocen en los prejuicios o en los estereotipos, aunque también se reflejan en las actitudes y en las acciones concretas: *“Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”* (Araya Umaña, 2002: 11).

Abordar las representaciones sociales en el marco de esta investigación es relevante en dos aspectos centrales de la formación de profesores. En primer lugar, porque nos permite indagar en las representaciones que tienen los estudiantes sobre la HRP, como parte de la formación disciplinar de la ciencia referente, con las lógicas implicaciones para la enseñanza de esta parcela temporal. Por otro lado, nos permite aproximarnos a los procesos, mecanismos y contextos de construcción del pensamiento de los estudiantes del profesorado en el diseño de la enseñanza. Es evidente que la construcción de una memoria y de la temporalidad histórica, como su relación con determinados temas de la historia, tiene una traslación en el qué y en el cómo se enseña.

Las representaciones sociales como formas del pensamiento social permiten visualizar los modos en que cada persona o grupo de personas reconstruyen la dinámica social, de cómo le dan sentido y actúan en la vida social, y en la resolución de situaciones problemáticas que les plantea el mundo. Contribuyen a la construcción de una realidad común a un grupo social o cultural. Entonces, si son las que median nuestra interacción con los otros y con el mundo, su estudio es fundamental en el ámbito de la educación, en el momento de explicar los límites y posibilidades asociados con el aprendizaje y la enseñanza de la HRP.

Modificar la enseñanza o la formación del profesorado requiere un buen conocimiento de las representaciones sociales. Utilizaremos el modelo teórico-conceptual que hemos propuesto para analizar estas representaciones, a través de los instrumentos metodológicos que describimos en algunos párrafos siguientes.

2. Las perspectivas prácticas

Si las representaciones sociales en la investigación -aunque también en la formación- nos muestran las ideas de los estudiantes sobre la historia, el concepto de perspectivas prácticas nos aporta la perspectiva sobre cómo piensan que debe enseñarse la historia, en este caso la HRP. Las perspectivas prácticas han sido analizadas en diversas investigaciones, como aspectos fundamentales para producir cambios en la formación inicial de los estudiantes de profesores de historia y de ciencias sociales (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1997).

Si el estudio de las representaciones trata, por ejemplo, las imágenes mentales de los estudiantes sobre el tiempo histórico o la temporalidad humana, el estudio de las perspectivas prácticas se proyecta en la forma cómo se enseñan estos aspectos de la temporalidad. En los estudiantes de profesores/as las perspectivas prácticas se hacen explícitas en la confección de materiales curriculares y en la defensa de sus propuestas de intervención didáctica para la enseñanza del tiempo histórico. Los cam-

bios que se produzcan en las perspectivas prácticas estarán muy relacionados con la oportunidad que tengan los y las estudiantes de construir propuestas de enseñanza.

Una de las preguntas que se pueden plantear es qué relaciones pueden darse entre las representaciones y el desarrollo de las capacidades prácticas para enseñar. La cuestión es saber si los estudiantes del profesorado mantienen o transforman sus representaciones, así como qué sucede en el proceso de enseñanza de la historia. En principio se puede suponer que existe una estrecha relación entre las representaciones y la posibilidad de realizar una buena práctica para su enseñanza, pero la gran cantidad de variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden alterar cualquier hipótesis.

3. Marco metodológico

La metodología elegida aborda el problema planteado desde una lógica que se centra en lo cualitativo, como un proceso que permite la indagación para la comprensión de problemas sociales o humanos (Creswell, 1994), aunque no se descartan ni desconocen algunos aportes de instrumentos cuantitativos en la triangulación de los datos. La triangulación permite considerar a los campos cualitativos y cuantitativos como complementarios y no rivales. (Vasilachis de Gialdino, 1993). El carácter complementario de estos métodos permite no sólo la posibilidad que cada uno aporte información distinta sino que también permite matizar la otra.

Compartimos con Sirvent (2003, 2004) la idea de que la lógica cualitativa o intensiva busca penetrar hondo en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente cambio del hecho social (en este caso el educativo). Penetrar en los procesos de construcción por parte de los sujetos, de los significados que atribuyen a su vida según un proceso histórico social. La lógica cualitativa, dice la autora, es la que nos habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al

hecho social. Habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica, más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar, busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por encima de las apariencias.

Se acepta la implicación del investigador en la realidad estudiada, en interacción con lo que se investiga. No se habla de neutralidad valorativa, sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones y valores que son parte de la construcción del dato científico. Se busca comprender a través de técnicas que no producen datos cuantificables, como las historias o relatos de vida, la observación participante, los diarios, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales, la dramatización, el significado o el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones. La trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las fuerzas contradictorias, las ideas políticas y sociales que se entraman y se procesan en la historia de vida individual y colectiva. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo, insertas en la trama de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y de análisis. (Sirvent, 2004)

La selección de las técnicas de recolección de información se articula a partir del problema, en la búsqueda de la coherencia y de la lógica de la investigación. La decisión fue utilizar un cuestionario, realizar entrevistas semi-estructuradas y proponer relatos de vida, aplicados a estudiantes del profesorado de historia que cursan el quinto año de su formación, a fin de indagar acerca de sus representaciones y significados que le atribuyen a la enseñanza de la HRP. También se utilizaron fuentes documentales (plan de estudios del profesorado, estadísticas de estudiantes, curriculum y libros de textos, entre otras) que completaron el análisis.

La recolección de información para la construcción de datos se llevó a cabo en dos asignaturas del profesorado: Didáctica General y Especial de la Historia y Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia. En este marco, el trabajo de campo se realizó sobre un total de 20 estudiantes⁵ que cursaron la asignatura Didáctica General y Especial de la Historia⁶. La muestra la constituyen 14 mujeres y 6 hombres, de edades y de procedencia muy variadas. La mayoría han nacido en otras provincias del país pero han realizado sus estudios primarios y secundarios en escuelas públicas de la provincia del Neuquén, donde se encuentra la sede de la UNCo. Proviene de sectores populares y son los primeros integrantes de sus familias que finalizan una carrera universitaria.

a) Cuestionario y entrevistas

El cuestionario planteado en esta investigación nos ha permitido analizar los datos, bajo la siguiente organización:

- a) datos generales;
- b) sobre los aprendizajes de la historia;
- c) sobre la formación inicial en el profesorado;
- d) sobre la enseñanza de la historia.

Las preguntas que le dieron cuerpo a cada uno de los apartados - fundamentalmente en el b, c y d-, giraron en torno a las representaciones que tienen los estudiantes del profesorado en historia, de la UNCo, en relación a los aprendizajes y la enseñanza de la HRP. Combinamos preguntas abiertas con preguntas cerradas. En varias de ellas se les presentó una serie de opciones que debían valorar y, en algunas, se les solicitó que fundamentaran o desarrollaran brevemente sus respuestas. En

⁵ Cantidad de estudiantes que colaboraron con la entrega del cuestionario, sobre un total de 40 inscriptos o matriculados para cursar.

⁶ Asignatura del plan de estudio del profesorado que se cursa en el primer cuatrimestre, para el caso de esta investigación corresponde al periodo 2008.

general todo el instrumento se diseñó en función de los objetivos de la investigación.

El instrumento, en cada una de sus dimensiones, nos aportó los aspectos necesarios que posteriormente serán triangulados, sistematizados e interpretados junto a los datos recabados de las entrevistas y relatos de vida, con la finalidad de construir un conocimiento sustantivo. El cuestionario fue el primer momento en el que se indagó en las representaciones. En él participaron, voluntariamente, los/as estudiantes que cursaban la asignatura Didáctica General y Especial de la Historia. No todos/as estaban en condiciones de realizar las Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia en el segundo cuatrimestre, según lo establecido por el plan de correlatividades. Del total sólo 18 estudiantes pudieron concretarlas, de los cuales 12 de ellos estuvieron a mi cargo como profesor tutor. Con ellos trabajamos en el marco de la cátedra y realizamos todo el acompañamiento en sus prácticas de enseñanza de la historia, en escuelas secundarias de diferentes barrios de la ciudad.

El otro instrumento de investigación utilizado para la obtención de información desde otra perspectiva, fueron las entrevistas que, a diferencia del cuestionario, permite la obtención de información oral en una relación interpersonal. En este sentido, las preguntas se formularon atendiendo a:

- opiniones y experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la HRP;
- las imágenes representativas del periodo en el que ubican esta parcela temporal y los sentidos que le atribuyen;
- la importancia de su incorporación en las diferentes instancias de la formación inicial y experiencias de aula, entre otras.

El trabajo de campo y la obtención de información en ese momento se incrementaron y se hizo mucho más compleja. Al cuestionario inicial se sumó una entrevista con 8 estudiantes. Nos guiamos por una serie de interrogantes de carácter semi-estructurado, a fin de favorecer la emer-

gencia de categorías o conceptos, que al sistematizarse y compararse articulara una lógica justificada en los estudiantes.

Dice Walker (1979) que la entrevista es un método o conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas. Abarca una amplia gama de técnicas, desde los cuestionarios estructurados, hasta la conversación “no estructurada”, todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. Este rasgo de la entrevista la convierte en un instrumento preferido por los defensores del “movimiento” de profesores investigadores, ya que admite cierto margen de autoridad a los sujetos y da por sentado que las explicaciones de éstos tienen un valor de verdad (Walker, 1979: 114).

En el caso particular de las entrevistas realizadas hemos sido cuidadosos, porque entre entrevistado-entrevistador se comparte una disciplina, un marco similar de referencia, diferenciado por fundamentos propios sobre la enseñanza y el aprendizaje, y cuestiones éticas e ideológicas. Se trata de una entrevista donde se comparten problemas comunes, donde aparecen ventajas, así como también posibles conflictos que afectan la interpretación. Tratamos, en el transcurso de la entrevista, de entablar una comunicación sin presiones, sin la sensación de examen ni que se pone en tela de juicio sus conocimientos, capacidades o habilidades. Es una cuestión que consideramos muy importante para el desarrollo de la entrevista.

b) Relatos de vida

Otra técnica utilizada han sido los relatos de vida. En este caso, lo diferenciamos de las historias de vidas: “Las historias de vida implican, por lo general, un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso. Se elige para ese propósito a una o varias personas a las que se considera prototípicas del tema que se pretende explorar e insumen habitualmente varias entrevistas con una misma

persona. Los relatos de vida, en cambio, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centra en un aspecto particular de esa experiencia” (Kornblit, 2004: 16).

La intención fue profundizar en la indagación en las representaciones de los estudiantes en relación a nuestra problemática, por ello consideramos que este instrumento potencia la posibilidad de interpretación. Según Santamarina y Marinas (1999), existen tres niveles o modalidades en el análisis de los relatos de vida:

- La *perspectiva estructuralista*, que puede asimilarse a la modalidad que Bertaux (citado en Santamaría y Marinas, 1999) denomina “etnosociológica”. Consiste en la realización de un recorrido lo más exhaustivo posible de la pluralidad de situaciones e informantes pertinentes para mapear el campo de estudio. En este caso existe una fuerte primacía del modelo teórico, que dirige el relevamiento de datos, descartando los que a priori se consideran no pertinentes. Se busca la saturación de los datos, es decir, el momento en que los nuevos datos no aportan más elementos a los ya relevado.
- El *modelo hermenéutico* (coincidente con la clasificación de Bertaux), consiste en el análisis en profundidad de uno o varios textos (siempre pocos), centrándose en el texto mismo con el propósito de descubrir los sentidos que están ocultos en él. Se trata de poner en juego una comprensión intensiva, guiada por un marco teórico que puede ser el sociológico, historicista o el psicoanalítico.
- La *comprensión escénica*, propuesta por Santamarina y Marinas, siguiendo los análisis de Habermas (1978) y Lorenzer (1980) sobre la comunicación distorsionada en las sociedades complejas. En este caso no se trata de ir “decodificando” el texto hasta llegar a su sentido más oculto, como propone el modelo hermenéutico, por la sencilla razón de que no existe tal sentido oculto. Este sería el

producto de una construcción del investigador, que se impone al relato mismo, en una operación de traducción de lo dicho a otra versión, postulada como “verdadera” a través de la interpretación (citado en Kornblit, 2004: 17-18).

Adherimos a la tercera modalidad (en tanto nos permite jugar con tres escenarios posibles): lo vivido en el pasado, lo vivido en el presente y lo vivido en la entrevista, en este caso en el acto de la escritura del relato de vida.

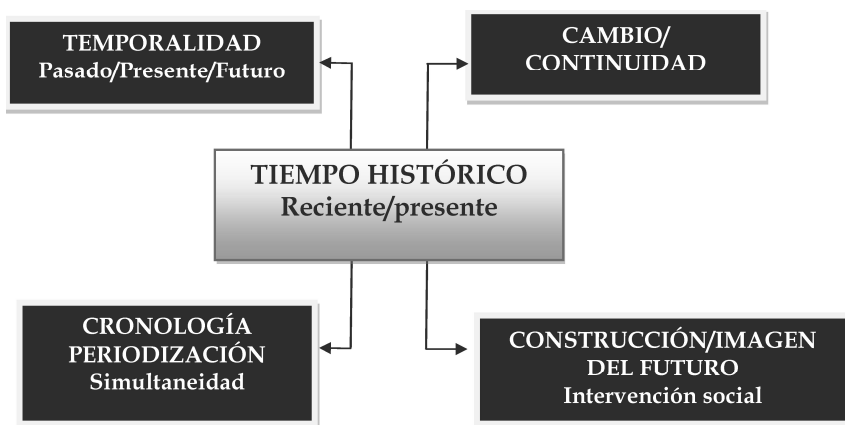
c) La elaboración de unidades didácticas y la observación de la práctica

Sin duda la práctica de enseñanza de la HRP por parte de los estudiantes nos permite observar sus verdaderas perspectivas prácticas, la concreción de sus representaciones sociales sobre la historia y los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas. Esta parte de la investigación es la que estamos analizando actualmente, aunque forma parte de la última fase de nuestro modelo de investigación, sin duda la más decisiva. Cuando los estudiantes diseñan y llevan a la práctica sus propuestas didácticas sobre la HRP, vemos con claridad el camino de la mejora de su formación. Se hacen imprescindibles un buen seguimiento en la construcción de sus propuestas y el seguimiento de guiones de observación, los mismos que nos han ayudado en esta investigación.

Aunque lo afirmado anteriormente es cierto, queremos detenernos en esta ponencia sobre la cuestión de las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la HRP, su conocimiento y sus perspectivas prácticas, desde el análisis de los relatos de vida.

4. Modelos teórico-conceptuales desde la didáctica de las ciencias sociales

Para la investigación sobre la HRP, su conocimiento y su práctica por parte de los y las estudiantes del profesorado de historia, necesitamos antes crear un modelo teórico-conceptual que nos permita saber sobre qué debemos indagar y, en definitiva, qué se debería construir como conocimiento de este campo. En función de ello, elaboramos el siguiente modelo de análisis que nos permitirá abordar sus representaciones y sus perspectivas prácticas.



Este modelo de análisis conceptual, que consideramos valioso para el análisis de los relatos de vida, es una adaptación de Santisteban (2006b, 2007), para la comprensión del tiempo histórico. Dice el autor que su propuesta de estructura conceptual “se plantea desde una perspectiva crítica de la enseñanza, ya que debe ayudarnos a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro” (Santisteban, 2007:23). Y que “ni desde la historia ni desde las otras ciencias sociales se ha creado un modelo conceptual general del tiempo que pudiera utilizarse en la enseñanza. Con demasiada frecuencia se confunde el tiempo histórico con la cronología, sin tener en cuenta otros conceptos temporales, por ejemplo: la temporalidad humana, el cambio y la continuidad, la gestión del tiempo o la cons-

Reseñas

trucción del futuro” (Santisteban, 2007:19). Su propuesta se organiza en los siguientes ejes: 1) las cualidades del tiempo; 2) las delimitaciones del tiempo; 3) la temporalidad humana; 4) el cambio y la continuidad; y 5) el dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder.

Partimos de la consideración de que los acontecimientos recientes/presente son históricos, por ende se constituyen en una estructural temporal, con características que le son propias, es decir *“definimos la historia como el estudio de las sociedades en el tiempo (no exclusivamente en el pasado) por lo que entendemos que los acontecimientos recientes/presentes quedan incluidos como parte de su objeto. Constituye una parcela del amplio campo de la historia y adquiere las siguientes notas distintivas: implica el estudio de los problemas del hoy con una mirada histórica; trabaja sobre procesos vigentes, inacabados; recibe una fuerte incidencia de los medios masivos de comunicación; posibilita trabajar con testimonios orales y requiere una sistematización y análisis riguroso del cúmulo de información que recepta”*. (Aguar – Funes, 2006)

La temporalidad humana, entendida como sucesión de los acontecimientos en el devenir dinámico de la sociedad, nos permite comprender la textura con la que se expresa la mutua relación entre pasado-presente-futuro. En ella los sujetos interactúan entre los recuerdos, los acontecimientos y las utopías.

Desde el punto de vista del cambio y la continuidad, es importante visualizar cómo se evidencia la estructura de esta dimensión del tiempo histórico (Santisteban, 2007):

4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio

- a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración
- b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura
- c) El ritmo: ciclos, crisis

4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios

- a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución
- b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo
- c) Madurez: transición, transformación

4.3. Valoración del proceso (orden o desorden)

- a) Tendencias negativas: decadencia
- b) Tendencias positivas: modernidad y progreso

Otro elemento importante será poder entender cómo se manifiesta, en las representaciones de los futuros profesores/as, las siguientes categorías de la temporalidad:

5. El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder

5.1. Medida del tiempo

- a) Instrumentos: calendario, relojes
- b) Cronología: sucesión, simultaneidad

5.2. Clasificación y explicación de los hechos

- a) Clasificación temporal: periodización
- b) Explicación histórica: causal e intencional

5.3. Control y poder sobre el tiempo

- a) Distribución del tiempo: trabajo y ocio
- b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal
- c) Construcción del futuro: intervención social

Finalmente, la última categoría que consideraremos en el análisis de este conocimiento y de su práctica de enseñanza, será aquella que se refiere a la construcción/imagen que los y las estudiantes tienen sobre el futuro. Consideramos que esto es importante en tanto nos permite ver las formas en las que se construye hacia adelante, los hitos en los que se funda tal proyección y las acciones que potencialmente se reconocen en el futuro. Estas cuestiones se relacionan directamente con sus capacidades para la intervención social. Ésta depende en gran medida de su imagen del futuro y de las proyecciones que puedan realizar para construirlo.

Algunas conclusiones: la interpretación de los Relatos de Vida a partir del modelo conceptual

Detenernos en los relatos de vida tiene un gran significado en el modelo de investigación que presentamos, ya que como instrumento para la indagación nos muestra las representaciones de los estudiantes sobre la HRP, sus experiencias de aprendizaje y sus perspectivas prácticas como futuros profesores de historia. Los relatos de vida son magníficos reflejos de la temporalidad en los estudiantes, así como de sus ideas sobre el pasado, el presente y el futuro, y cómo se enseñan.

Según Santamarina y Marinas (1999), jugar con los escenarios posibles facilitan la comprensión de las representaciones de los estudiantes. Lo que sigue es el inicio de uno de los relatos. Es muy interesante porque nos permite adentrarnos en las representaciones y cómo experimentan, en el acto de escritura, su pasado, su presente y su futuro:

“¿Qué ponemos en juego cuando escribimos el relato de nuestra vida? Escribirla no es igual que relatarla o pensar sobre ella. Pensar para escribirla es pensar sobre nosotros mismos, pero al hacerlo, aunque asumiéramos el compromiso de ser veraces, de apegarnos a los hechos como intenta el historiador, ¿no estamos acaso construyendo, eligiendo una historia que a veces y en parte, está relacionada con los hechos reales? Al escribir nos inventamos a nosotros mismos, cristalizamos aspectos de nuestro ser, de nuestra existencia, algunos detalles, gustos, inflexiones que conforman

otro “yo”, u otro “nosotros” distinto del que escribe en la máquina, piensa, respira. Contar la historia de una vida, la mía, la tuya, es también una forma de reconocimiento, de individualización, de construir una identidad narrativa como diría Paul Ricoeur. Somos tantas veces tantas personas. ¿Pero cuál es real? No hace mucho tiempo escuché a alguien decir, al intentar contar su vida, que tenía varias y debía elegir una; cuál elegimos para una autobiografía. Esto no es completamente una auto-biografía, o quizás sí; tendrás que descubrirlo. Voy a contar una historia, o debería decir construirla, inventarla, puesto que por sí sola y así planteada no ha ocurrido. Encierra en el relato una pretensión mayor, un secreto, una expectativa, un reconocimiento” (RV:4; Pa:1.1).

La pregunta inicial de este fragmento es clave en el sentido de lo que cada persona recuerda, olvida, prioriza, evidencia, oculta o hace público. Seguramente, en esta investigación, lo que importa es qué es lo que recuerda y por qué esos recuerdos les son significativos, y los hacen públicos. Sabiendo que en el recuerdo de sus vidas afloran situaciones, experiencias y valoraciones que si bien son personales, se entienden en contextos socio-culturales específicos y nos ayudan a comprenderlos.

En esta fase del análisis y centrándonos en el modelo de comprensión escénica, nos interesa comprender sus referencias y experiencias vividas en el pasado y el presente. El autor del relato, según Santamarina y Marinas (1999), otorga mayor o menor relevancia a determinadas interacciones e hitos de su historia, situaciones que se materializan en el grado de reflexión que decide el que relata.

En general los relatos de referencia se inician con la presentación, nombre, edad, lugar de nacimiento, aspectos familiares, lugar de residencia, entre otros. Los relatos corresponden a cuatro estudiantes, dos mujeres de 23 y 42 años y a dos hombres de 22 y 29 años, todos de diferentes localidades y provincias del país.

En cada una de las líneas de los relatos escritos, a modo de narraciones biográficas, se materializan aspectos de sus vidas y de sus experiencias,

que condensan la temporalidad. Son narraciones que dan cuenta de algunos aspectos particulares de cómo experimentaron los cambios sociales, culturales, políticos y económicos de la HRP de la Argentina. Nancy (42) y Fabián (29), nacieron en una época que se caracterizó por los golpes de estado llevados a cabo por los militares. El decenio que va de 1966 a 1976, entre golpe y golpe, fue un período de inestabilidad política y de recesión económica, que abre una nueva etapa en la vida sociocultural del país. La implementación de políticas neoliberales, la desestructuración de un estado de bienestar y el terrorismo de estado, serán las notas distintivas de las políticas llevadas a cabo por los militares desde el '76, hasta el retorno de la vida en democracia en 1983.

Vanesa (23) y Mariano (22), nacen bajo el signo de la democracia. Proceso lento de construcción que se inicia a principios de los '80 y que hasta la actualidad ha experimentado cambios, transformaciones y reformas vertiginosas nunca antes vividas por la sociedad argentina.

Son contextos de enorme complejidad que han dejado profundas marcas en la sociedad argentina, experiencias compartidas que no implican necesariamente que sean comunes a toda la población, pero sí coinciden para los casos de Nancy, Vanesa, Fabián y Mariano.

En este marco general podemos identificar tres tipos de situaciones en las que se entretajan las narrativas, que están presentes en todos los relatos y que las denominaré de la siguiente manera: a) “Relatos centrados en el origen de los tiempos”; b) “Relatos centrados en secuencias cronológicas”; y c) “Relatos centrados en los cambios y continuidades”. En ellos reconocemos presencias de temporalidades múltiples, de cambios y continuidades, simultaneidad de experiencias y de futuros presentes.

a) Relatos centrados en el origen de los tiempos

Mi nombre es..., nací el..., tengo tantos años..., vivo en..., mis padres, mi familia es..., vine de... Son los datos de las primeras líneas con la que se inicia cada uno de los textos. Pareciera ser que hay una especie

de origen de mi propio “yo”, que da sentido a mi identidad personal, aquello que me ubica en un tiempo y en un espacio particular, cargado de significado y relevancia para explicar y explicarme en el acto de escritura.

“Me llamo Fabián, tengo 29 años y nací en la provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Turbio”. (RV:1; Pa:1.1)

“Mi nombre es Vanesa y nací hace 23 años, un 25 de Julio en el Hospital Castro Rendón de la ciudad capital de Neuquén. Soy la primera hija de Alicia y Sergio”. (RV:2; Pa:1.1)

“Mi nombre es Mariano, tengo 22 años y nací en Neuquén capital. Actualmente resido en Cipolletti, ciudad en la que viví toda mi vida”. (RV:3; Pa:1.1)

“Mi nombre es Nancy, tengo 42 años Nací en este territorio, me muevo en él y me siento parte de él. Desde los cuatro años que vivo aquí y soy extranjera en mi propio lugar”. (RV:4; Pa:1.1-1.2)

Eligen comenzar por “un” o “el” principio. Continúan con algunos aspectos generales que refuerzan esa identidad, porque también son hijos de inmigrantes, trabajadores, de gente nómada en búsqueda de un lugar donde “echar raíces”.

“un pueblo que nació de la explotación carbonífera y que se encuentra aproximadamente a unos 300 kilómetros de la capital, Río Gallegos”. (RV:1; Pa:1.1)

“ambos son emigrantes chilenos y actualmente llevan 30 y 45 años respectivamente residiendo en Neuquén. Mis primeros cuatro años de vida trascurrieron en mi casa, con mucha presencia materna ya que ella dejó su trabajo de peluquera en Cipolletti para encargarse de mí, de la casa y de la inesperada llegada de mi única hermana en marzo de 1987”. (RV:2; Pa:1.1)

“Mi familia llego hace más o menos 30 años a la región, mi padre es un inmigrante boliviano que después de un largo derrotero por diferentes lugares de la Argentina se asentó en esta ciudad.

Reseñas

Él migró desde muy chico a este país junto con su familia, ya que mi abuelo era capataz de explotaciones mineras en el NOA”. (RV:3; Pa:1.1)

“Llegamos a vivir, desde Villarrica, a Villa María, luego nos trasladamos a Villa Florencia y luego a una chacra cerca del aeropuerto y desde ahí que me gusta vivir entre árboles, arbustos y flores”. (RV:4; Pa:1.1-1.2)

En general son aspectos que se entienden en el marco de toda su existencia, como síntesis o como un punto de partida y de llegada en el contexto de lo que sigue en sus relatos. Una idea positiva sobre el devenir del tiempo individual y familiar impregna estos fragmentos. Son indicios donde lo importante es marcar el inicio de lo que interesa relatar, y donde el contexto no necesariamente se tiene en cuenta, como influencia de algunas de sus experiencias vividas. En esta instancia, ninguno hace referencia a los contextos sociales, políticos, económicos o culturales en los que nacieron, desarrollaron su infancia y/o adolescencia.

b) Relatos centrados en secuencias cronológicas

En todos los relatos está fuertemente presente la secuencia cronológica del devenir de sus vidas. Si bien no todas están referenciadas con fechas, los autores enfatizan en aquellos “hitos” o “marcas” de su pasado vivido, como etapas o niveles sin correlación entre ellas. Las diferencian como “escenas” o “imágenes” que se hacen explícitas en sus recuerdos. Las más notorias son las referidas a sus experiencias escolares, sociales y afectivas.

“Mi vida transcurrió durante mi infancia normalmente, estudiando y disfrutando de mi vida con los amigos del barrio” (RV:1; Pa:1.2)

“En 1991 hice el preescolar en la salita abeja del Jardín n° 33 del barrio Melipal, muy cerca de casa... en 1992 empecé la primaria en la escuela n° 202 del barrio Maronesse... en 1995 comencé catequesis en la Parroquia Nuestra Señora de Lourdes, y en 1996

hice la primera comunión... en 1998 egresé de séptimo grado...en 1999 ingrese al C.P.E.M. n° 47...en el 2000 me festejaron los famosos 15 años...en el 2003 hice quinto año...en el 2004 ingrese a la Universidad Nacional del Comahue...en el 2008 estoy cursando mis últimas materias” (RV:2; Pa:1.1 al 1.22)

“Terminé la primaria en el año 1998 he ingrese al año siguiente en el colegio secundario Manuel Belgrano... Cuando me encontraba cursando 3° año en el 2001, sobrevino la muerte de mi abuelo materno al que consideraba un padre. Terminé el secundario en el año 2003, y comencé a estudiar historia”. (RV:3; Pa:1.6)

“Siento que comencé a vivir cuando comencé a tomar decisiones, iba a la escuela primaria cuando decidí entrar a secar duraznos en la chacra del vecino y nos fue mal con la decisión... mi madre comenzó a trabajar, desde ahí no pude elegir que hacer hasta que casi terminé el secundario... En ese entonces quería ser diseñadora de modas, estudié corte y confección, fui a la escuela de Bellas Artes...” (RV:4; Pa:1.3-1.4)

Otros aspectos son los relacionados con acontecimientos socio-políticos o económicos que se inscriben en las secuencias de los relatos:

“En 1998 egresé de séptimo grado, siendo primera escolta y sin viaje de egresados porque la gran mayoría pertenecíamos a familias muy humildes, las cuales difícilmente podíamos pagar un viaje, por lo que los papas con mucho esfuerzo nos organizaron una linda fiesta y nos regalaron remeras que recordaban la promoción '98”. (RV:2; Pa:1.10)

“Cuando decido estudiar en la universidad había ayudado a mi hermana durante tres años a pagar su alquiler porque quería estudiar bioquímica en Bahía Blanca. En ese momento yo estaba recluida, luego de un mal de amores, trabajando cama dentro”. (RV:4; Pa:1.6)

Si contemplamos los contextos, en los que se desarrollan algunos semblantes de sus vidas, resulta novedoso que aspectos conflictivos de épocas muy significativas para la sociedad Argentina, no se conecten con

sus experiencias personales. Entiendo que toda experiencia individual es una construcción social inscrita en los procesos de nuestra HRP, en el que la relación pasado-presente es imprescindible para comprender las situaciones vividas.

c) Relatos centrados en los cambios y continuidades

En algunos de los relatos podemos identificar algunos fragmentos en los que se evidencian ideas o nociones de temporalidad histórica. Situaciones que, en un plano conjetural, nos permite registrarlas dentro de la parcela temporal que denominamos HRP, aunque no se haga referencia explícita.

Son fragmentos o episodios que se inscriben en los cambios operados en la Argentina durante la década de los '90, y que han incidido en la vida de las personas, las comunidades y la sociedad en general, y que se manifiestan de maneras diferentes, según cómo les afecta.

“La vida del pueblo se volvió bastante difícil en esos años de la década del noventa, los que nos quedamos sufrimos el aislamiento de estar muy lejos de todo, de alguna manera la "modernidad" por esas tierras no llegaba, el sistema hospitalario dependía de la capital, y otros tipo de servicios que hacían difícil la vida del pueblo”. (RV:1; Pa:1.4)

“Llegaron a la ciudad en 1972 y tuvieron un relativo éxito hasta el advenimiento de la dictadura, en la cual lograron a crecer económicamente debido al auge en la construcción. Este crecimiento económico les permitió formar una pequeña empresa constructora con la cual lograron insertarse de lleno en el ámbito de la construcción, consiguiendo la construcción de obras importantes. Hasta finales de la década del 80 disfrutaron de un buen pasar económico lo que les permitió de hacerse de diferentes propiedades, pero al principiar la década del 90 la empresa se vino a la quiebra”. (RV:3; Pa:1.3)

El transcurrir de sus vidas estuvo marcado por crisis, por privaciones, por angustias, por pérdidas afectivas y materiales, pero también por nacimientos, nuevas posibilidades y proyectos a corto plazo. Convergencias de sentimientos que confluyen en una generación, no según la edad, sino profesoral, que reflexiona sobre su pasado personal, familiar y social en el marco de inestabilidades y pocas certezas.

“Así transcurrió mi vida tratando de salir adelante trabajando y estudiando. Cuando termine el secundario me dedique a trabajar hasta que junte dinero y con la ayuda de mis viejos, que pudieron pasar la crisis económica, pude venir a Neuquén a estudiar una carrera que elegí, porque en lo personal esos años menemistas me habían dejado más inquietudes que certezas, hoy me encuentro en la parte final de mi carrera y la vida me dio un hijo con una valentía enorme y una compañera de hierro” (RV:1; Pa:1.5)

“En el 2007, nació mi primera sobrina, una llegada inesperada pero que llenó de alegría a la familia porque Luana conquistó inmediatamente nuestros corazones y por más que fue un gran cambio tener en casa una bebé fue una de las cosas más hermosas que nos han pasado durante estos últimos años”. (RV:2; Pa:1.23)

“La muerte de mi madre en ese momento no hizo más que aguzar la crisis económica que atravesaba la familia, durante 15 años sólo alcanzaba el dinero para pagar las deudas (que se hicieron grandes después de la quiebra de la empresa) y para subsistir. Pero más allá de la crisis económica, mi padre (no se si por mantener una cuota del status que otrora había tenido) se las arreglaba para pagarnos el colegio privado”. (RV:3; Pa:1.5)

“Mi vida encontró un recorrido diferente. Ser madre, ser mujer, elegir un nombre para mi hija, pensar en el pasado pensar en el futuro, Duham, continuaría con el apellido que ya no llevaría Antilef. Hoy pienso que también le podría haber llamado Antv. Pero lo importante que fuese un nombre mapuche, no español, no norteamericano”. (RV:4; Pa:1.7)

Reseñas

Sin embargo, la idea de un futuro alentador, positivo, deseable se comienza a construir desde su presente. Son estas también las huellas que recorren los diferentes relatos, como efectos que otorgan cierta seguridad en un presente de incertidumbres, y seguramente, sean los lugares desde donde construir por-venir

“Finalizados mis estudios los planes son volver a mi pueblo y trabajar en la enseñanza de la historia con los hijos de aquellos que atravesaron y los que no este proceso de reestructuración que significaron las privatizaciones y por ende trabajar en ello para aportar al estudio de un momento de la historia Argentina que marco muy profundamente a la sociedad”(RV:1; Pa:1.6)

“Seguramente, que quedaran muchas otras elecciones de mi vida sin contar pero creo que en algún punto he logrado lo que me propuse: ser diseñadora, no de modas aunque sigo cosiendo, pero si de proyectos de investigación, que tengo varios hechos. Ahora, tengo que aprender a buscar financiamiento”.
(RV:4; Pa:1.9)

Finalmente, con la totalidad de la información obtenida con los distintos instrumentos, podemos advertir una ambigüedad en relación a ciertas concepciones de la temporalidad. La idea de cambio y continuidad, anclada en una perspectiva crítica de la historia, se contradice con la forma en que los estudiantes dimensionan la temporalidad social y personal. Existe una tendencia hacia un tiempo cronológico. Es muy difícil establecer con claridad puntos de ruptura entre la historia tradicional y la historia crítica, ello seguramente se deba a cómo han aprendido o a cómo les han enseñado.

Cuatro líneas para acabar

Nuestra intención era presentar un modelo de investigación para la formación inicial del profesorado de historia, que sustente la innovación en nuestros currículos universitarios y en las prácticas de formación. Lo hemos ejemplificado, a grandes rasgos, en una investigación sobre los

conocimientos de los estudiantes de una de nuestra universidad sobre la HRP. Nuestra experiencia nos ha servido para tener muchas más preguntas, para muchas más investigaciones, pero también para tener alguna luz sobre cómo investigar y cómo mejorar nuestras propias prácticas de formación.

Bibliografía

- AA.VV.** La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales. Diada Editora. AUPDCS. España
- ACHILLI, Elena L.** (2008). Investigación y formación docente. Buenos Aires, Laborde editor.
- ADLER, S.A.** (1991). The Education of Social Studies Teachers, en Shaver, J.P. (ed.). Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. New York: MacMillan.
- ARAYA UMAÑA, S.** (2002). Las Representaciones Sociales. Ejes teóricos para una discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José de Costa Rica
- ARRONDO, C.; BEMBO, S.** (2001). La formación docente en el Profesorado de Historia. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- BENEJAM, Pilar** (2002) “La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”. En Enseñanza de las Ciencias Sociales, nº 1, marzo, pág. 91-95, Barcelona.
- BIRGIN, A; DUSCHATZKY, S. y DUSSEL, I.** “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad” en: Rev. Propuesta Educativa, nº 19, s/ año ed.
- BISQUERRA, R.** (2000): Métodos de investigación educativa. Guía práctica Barcelona: CEAC.
- BRAVO, L.; LLOBET,C.; PAGÈS,J.; RIERA,F.; SANTISTEBAN,A.** (2000). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en didáctica de las ciencias sociales. Del Carmen, LL.

Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación. Girona: Universitat de Girona. 207-212.

BRUSILOVSKY, Silvia (1992). ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Ed. Libros del quirquincho, Bs. As.

CRESWELL, J. W (1994). *Research Desing. Qualitative & Quantitative Approaches* (Thousand Oaks: Sage). Chapter 1: “A framework for the study”. (traducido al español por Fernando Lizárraga)

EDELSTEIN, G – CORIA, A. (1995) “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia”. Ed. Kapelusz, Bs. As.

EDELSTEIN, G. (1999) “La residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio desde las representaciones de los propios residentes”. En *Revista PRAXIS Educativa*, junio, año 4 N° 4. Ed. La Colmena, Bs. As.

EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

FUNES, A (2004) “El oficio de enseñar a enseñar historia” en *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 2. Universitas Apehun. Córdoba

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

GOODMAN, J.; ADLER, S.A. (1985). *Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, 1-10.

JARA, M.A. (2009). *Representaciones y posibilidades de cambio en la enseñanza de la historia reciente/presente. Estudio de caso de estudiantes del profesorado en historia de la Facultad de Humanidades de la UNCo. Trabajo de Investigación. Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.*

- KORNBLIT, Ana Lía** (coord.) (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Ed. Biblos, Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S.** (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Ed. Huemal, Buenos Aires.
- PAGÈS, Joan** (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en AAVV. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada. 49-86.
- (1994) “La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado”, en: Rev. Signos, teoría y práctica de la educación, Oct.-Dic.
- (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En El Currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Que contenidos y para qué Universidad La Rioja, España, Díada Editora.
- PAQUAY, L. - ALTET, M. – CHARLIER, E. – PERRENOUD** (coords.) (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Ed. FCE, México
- PRUZZO de DI PEGO, V** (1999). “La investigación educativa en la transformación de las residencias pedagógicas: hacia la profesionalización docente”. en Praxis Educativa, Editorial La Colmena, junio
- RAITER, A.** (2002). Representaciones sociales. En: AAVV. Representaciones sociales. Ed. Eudeba, cap. I, Buenos Aires
- RINCÓN, del D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A.** (1995): Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid. Dykinson.
- SANTAMARINA, C.; MARINAS, J.** (1999) “Historias de vida e historia oral”. En: DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. (ed.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Ed. Síntesis, Madrid.

SANTISTEBAN, Antoni. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, pp. 141-150.

----- (2005) Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials. UAB: Tesis doctoral (inédita).

----- (2006a). El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial, en Gómez, E. i Núñez, P. (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 129-139. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

----- (2006b). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique, *Le Cartable de Clío* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6: 77-90.

----- (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6: 19-29.

SIRVENT, María Teresa (2004). Los diferentes modos de operar en Investigación Social. En Sirvent M.T. *El Proceso de Investigación* 2da. edición (revisada) 2004. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl), Bs. As.

----- (1999). Problemática Metodológica de la Investigación Educativa En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VIII, N° 14, Agosto. Miño y Dávila Editores.

STEIMAN, Jorge; (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior; Jorge Baudino; Bs. As.

- TAYLOR, S.J, BOGDAN, R.** (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós Básica. Barcelona.
- THÉNARD-DUVIVIER, F.** (coord.) (2008): L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie. Actes du Colloque organisé par le SNES et le CVUH. Paris, ADAPT Éditions.
- VASILACHIS de GIALDINO, Irene.** (1993). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina. Bs. As.
- WALKER, R.** (1989): Métodos de investigación para el profesorado. Morata. Madrid.
- WITTRICK, M** (Ed.) (1986). Handbook of Research on Teaching. Third edition. Nueva York: macmillan.

Enseñanza de la Historia y Socialización Política

Alicia Graciela Funes y Joan Pagès^o

RESUMEN

El artículo es parte de una investigación¹ desarrollada en la ciudad de Neuquén en el norte de la Patagonia Argentina y da cuenta de algunas notas distintivas del código disciplinar de la historia (Cuesta Fernández, 1997). Es un estudio de carácter cualitativo que busca recuperar las lógicas de los contextos y de los sujetos para indagar en las prácticas de la enseñanza de la historia y reconoce la modalidad en el estudio en casos (Stake, 1998). Indaga en el discurso de profesoras y profesores que enseñaron historia en la ciudad. Los datos se construyeron a partir de entrevistas en profundidad² y de relevar y analizar documentación educativa: documentos ministeriales, diseños curriculares, documentos escolares y documentos profesoraes. Se triangularon las categorías analíticas que emergen de las entrevistas con la documentación educativa producida por las autoridades educativas provinciales y/o nacionales y con la documentación elaborada por los profesores. Finalmente se trianguló la información producida en la totalidad del corpus a fin de encontrar permanencias y cambios en la evolución de la enseñanza de la historia neuquina (triangulación temporal).

^o Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona joan.pages@uab.es

¹ La investigación “Significaciones de la Enseñanza de la Historia” es la Tesis desarrollada en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina y codirigida por el Dr. Joan Pagès de la Universidad Autónoma de Barcelona

² El estudio tiene 21 entrevistas en profundidad. En este artículo se analizan 7 (siete) testimonios, cuatro mujeres y tres varones seleccionados a partir de dos criterios. El primero remite a la variedad de posicionamientos, recorridos y experiencias y el segundo a que son informantes claves, en función de su trayectoria en el colectivo profesoral.

PALABRAS CLAVES: enseñanza, historia, escuela, política

Summary

The article is part of an investigation conducted in the city of Neuquén in northern Patagonia, Argentina and accounts for some hallmarks of the disciplinary code of history (Fernandez Cuesta, 1997). It is a qualitative study which seeks to recover logical contexts and subjects to look into the practices of the teaching of history and recognizes the modality in the case study (Stake, 1998). It explores the discourse of teachers who taught history in the city. Data were built in depth interviews with teachers and professors of history, survey and analysis of educational documents: Ministerial documents, curricula, school records and documents professorial. Triangulation of data was based on the interviews, the analytical categories that emerged from interviews also were also triangulated with educational documents produced by local education authorities and/or national documentation prepared by the teachers. Finally the whole information produced in the corpus was crossed in order to find permanence and change in history teaching Neuquén

KEY WORDS: education, history, school, politics

UN LUGAR, Neuquén

Los años noventa son tiempos diferentes en la ciudad de Neuquén. El proceso de desterritorialización y fragmentación social se consolidó por la implementación de reformas de claro corte neoliberal, profundizando el proceso de desestatización de la economía nacional que ya comenzara a plantearse con la última dictadura militar.³ Neuquén, que había sido un lugar de *posibilidades y logros* en las décadas anteriores, muta a un escenario de *resistencias, conflictos y protestas*.

³ La privatización de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), asentada en el área Cutral Co - Plaza Huincul, provocó los primeros *piquetes y la pueblada* en 1996.

Las políticas neoliberales configuraron una economía de enclave, la gobernabilidad se tradujo en una combinación de clientelismo, asistencia focalizada, represión de la protesta, tergiversación de la lectura de los estallidos y los reclamos que renueva la resistencia una y otra vez como expresión del reclamo colectivo.

Las luchas, tienen en el caso neuquino características que las singularizan y que van configurando marcos culturales y simbólicos que dotan de sentido a la acción colectiva y a los grupos que las llevan adelante. En ellos, actúan diferentes conflictos que reaniman solidaridades, tradiciones, protagonismos e identidades.

En la idea que la sociedad neuquina se caracteriza por su alto grado de conflictividad, por la combatividad de sus organizaciones sociales y de los derechos humanos, tiene un lugar destacado el sindicato docente por el protagonismo que tuvo desde la segunda mitad de los años '90.⁴ Es un sindicato radicalizado con una duradera oposición al gobierno particularmente violenta en la década 1997-2007, década que se abre y se cierra con dos asesinatos, en manos de la policía neuquina en el marco de acciones de *protesta* del sindicato docente: el de Teresa Rodríguez y el de Carlos Fuentealba.

La ciudad convertida en la urbe más grande de la Patagonia se ha transformado internamente, presentando una *realidad de contrastes*: un sector de la población, joven y calificada que accede a altos niveles de consumo. La otra cara de esta realidad, son los amplios sectores populares que sufren las políticas de ajuste del gobierno, que no logró una redistribución del ingreso ni una diversificación económica que apueste a un desarrollo sostenido en el tiempo.

⁴ Las luchas no fueron sólo salariales y en defensa del puesto de trabajo, los convocaban las banderas políticas de: defensa de la educación pública y el rechazo a la Ley Federal de Educación, el eje del reclamo se traslado del *ajuste a la calidad* de la educación.

En esa ciudad que conoce en esta década altísimos niveles de exclusión y pobreza extrema, trabajan los profesores entrevistados. Lo hacen en una ciudad fragmentada, escindida y en un tiempo de conformismo generalizado y de marcado individualismo. En este contexto de exclusión societal configurado por las políticas de gobernantes elegidos por el voto popular, los profesores en historia junto al resto de la docencia resisten y confrontan con esas políticas y logran mantener en pie a la escuela media, a pesar del vendaval neoliberal. Está claro que la institución educativa se encuentra desarticulada y desvencijada pero tiene vida.

Y en esta vitalidad mucho tienen que ver los docentes, que se reconocen en su intelectualidad ya que es desde ella que pueden confrontar, resistir y crear proyectos y situaciones de enseñanza en una escuela signada por el conflicto y la fragmentación. Pero y a pesar de ese contexto, los profesores dan cuenta de experiencias de enseñanza de la historia atendiendo a la socialización política de los jóvenes neuquinos y al cambio en la escuela y en la propia enseñanza de la historia.

PROFESORES del tercer milenio

Dice María Saleme (1997) que el docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; si profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar; se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada, para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el re-descubrimiento de la realidad, del sentido de las cosas, la relación profunda entre los saberes heredados de distintas culturas; la posibilidad de entrar a un siglo con una propuesta desde otra forma de conocer, desde nuevas estrategias de conocimiento.

El corpus empírico del estudio indica que estos profesores, en el quehacer y la búsqueda constante de enseñar historia, lo hacen desde los relatos del poder y resistencia en tanto corolario de una crisis estructural de un mundo altamente competitivo en el que se manejan dos lógicas del conocimiento: el de la explicación que da seguridades, y la de lo

posible que abre interrogantes, ya que lo posible, lo incierto, lo turbulento encajan en la realidad de su tarea diaria y la dinamizan.

En la producción de significaciones subjetivas profesoras, interesa particularmente la orientación de que valores y normas los direccionan en las relaciones de poder. La concepción de mundo y el logro de la unidad cultural y social se presentan como un planteamiento de la práctica pedagógica, según la cual las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores. Esa práctica, algunos profesores la vivencian como una posibilidad de articular la propia práctica docente con el conjunto de las prácticas sociales para resignificarlas y reconstruir el lugar y la importancia de la práctica pedagógica, dando lugar así, a la generación de la novedad y el cambio.

La capacidad de reflexión analítica se relaciona con las significaciones sociales centrales de una sociedad, es decir con la capacidad instituyente de las mismas como señala Castoriadis (1983); esa actividad del pensamiento sobre el propio papel en la producción y reproducción de las prácticas y discursos sin desconectarlos del todo social, es un tipo de pensamiento crítico que se toma a sí mismo como objeto reflexivo y al ser valorado por los profesores se constituye en enseñanza

“..A ver, todo es discutible y todo lo que vos quieras. Pero para que el chico pueda dar el otro paso que es **crear, ser crítico** y todo lo que quieras, primero tiene que aprehender y tener herramientas básicas.”⁵

La reflexión analítica se funda desde dos lugares, el historiográfico y el didáctico. Desmontar en el aula el dinámico y conflictivo presente indica que la enseñanza de la historia posibilita conformar significaciones ligadas a la dimensión moral, ética e identitaria.

⁵ Entrevista a Cecilia

Reseñas

“...esto también una postura historiográfica, el tema de **pararse desde el presente** para enseñar o para dar una definición de historia o situarte en el campo de las ciencias sociales... Ahora, lo significativo cambia de un momento a otro, sí, por ejemplo ahora quizás dar historia en la escuela parece que tiene sentido por la crisis de todo: **identidad, moral, valores** que hay, parece que tiene sentido”⁶

Las concepciones del mundo que sostiene una sociedad determinada, la “envoltura ideológica de la hegemonía cultural”, ocurren a través de la creación y sostenimiento del *sentido común*, es decir como lo pensado por otros y aceptado acríticamente, refiere al pensamiento fragmentario que impide ver la articulación de las prácticas sociales a la propia práctica. Estas concepciones del mundo no están explicitadas en el discurso sino que están implícitas y naturalizadas y son parte constitutiva del pensamiento y la acción espontáneos. El papel de los educadores que enseñan historia pasa a ser central: los profesores se convierten en organizadores de sentidos.

Enseñar una historia de la actualidad se convierte en un espacio analítico de la realidad vivencial y es desde esta perspectiva que se disputa la hegemonía cultural y se lucha contra las formas del poder.

“...este año se termina de trabajar con la **actualidad de Argentina**...con movimientos sociales, origen del movimiento piquetero y con historia oral para que los alumnos puedan **reconceptualizar su propia realidad** porque muchos de ellos han nacido y han sido criados en hogares de desocupados.”⁷

“...esta **realidad** parece que a veces se transforma en un patrimonio casi exclusivo de quienes damos historia, cívica...Me refiero a esta cuestión de que el Estado es casi por esencia un Estado represor: la protesta social, el reclamo, la lucha, la metodología

⁶ Entrevista a Fernando

⁷ Entrevista a Patricia

que nosotros utilizamos. Y que de eso, sin lugar a dudas, ha habido una recepción en la sociedad.”⁸

La resistencia se materializa en las luchas y el objetivo de éstas son los efectos del poder en sí. Son luchas contra el privilegio del conocimiento, se cuestiona cómo el conocimiento circula y funciona en el régimen del saber. En las instituciones educativas hay un entramado de capacidad -comunicación- y poder. La actividad que se desarrolla en ellas pone en marcha una serie de capacidades técnicas, de juego de las comunicaciones y de relaciones de poder ajustadas a formas establecidas de las disciplinas.

En algunos relatos se manifiesta la búsqueda de construcción de contra hegemonía que se realiza en diversos ámbitos de la actuación profesoral, sea esta áulica, institucional, gremial, de educación no formal y siempre con el objetivo de enseñar a pensar críticamente.

“Construir contra hegemonía no es una tarea sencilla. Si el ámbito educativo es entre comillas un ámbito propicio para eso, hay muchas cosas por hacerse antes. Donde el gremio tendría que tener un lugar importante, donde los docentes tendrían que tener un lugar por fuera de la institución donde poder juntarse. Vos terminas dimensionando si eso construye o no contra hegemonía desde un punto de vista ideológico. Si estas generando mentes pensantes, críticas, o solamente estas cumpliendo para la institución o también estas cumpliendo para acreditar tu asignatura.”⁹

En otros la mirada esta centrada en la construcción de estrategias de resistencia vinculadas a la realidad social del alumnado, estrategias que se implementan desde el aula o desde la institución

⁸ Entrevista a Hugo

⁹ Entrevista a Hugo

“el contacto con el aula para nosotros es vital para poder entender las cosas que pasan. Y las cosas que son necesarias cambiar. **Y uno no lo desvincula de esa realidad del tipo de alumno.**”¹⁰

Las relaciones de poder y resistencia de los profesores en historia neuquinos se explican remarcando una vez más que la educación es fundamentalmente un asunto de carácter social, político y cultural y es en este ámbito complejo, en el que se sitúa el análisis de las experiencias profesoraes. La conexión *pedagogía, política e historia* tiene larga tradición en la enseñanza. Y los relatos profesoraes se inscriben en la significación de autonomía¹¹ individual y colectiva que corresponden a un proyecto democrático, emancipador, revolucionario.

¹⁰ Entrevista a Patricia

¹¹ Esta categoría es definida por Castoriadis (1990: 82 a 102) como la actividad lúcida de toda sociedad democrática que, por el hecho mismo de serlo, se halla en estado de deliberación y de reflexión permanente con relación a sí misma y a sus significaciones imaginarias sociales que la fundan y la sostienen. Como proceso, que es siempre social - individual, surge cuando la pregunta reflexiva llega a su máxima profundidad; cuando se pone en cuestión y aparece la posibilidad de alteración de las leyes del ser social y de sus fundamentos, en una sociedad particular. Sin embargo, aclara Castoriadis, la autonomía no consiste en quedar fascinado por la interrogación misma sino que es *hacer e instituir; es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social* (1990:84). Por lo tanto, esta autonomía es la fuerza efectiva de modificar el comportamiento del individuo. Se vincularía, desde este lugar, al concepto de praxis, porque la autonomía no es el comportamiento en sí sino la reflexión que se manifiesta en un actuar. Este sentido profundo de la categoría autonomía lleva a Castoriadis a sostener que la misma es siempre un proyecto y que lo que advertimos son manifestaciones *en germen* de la misma. Esto es así porque la dialéctica entre las fuerzas del cambio y las que representan lo instituido se enmarcan en complejas relaciones de poder, cuyas manifestaciones se observan en el plano estructural y en el plano de los vínculos cotidianos. Las relaciones de poder se presentifican en todo vínculo, como juego permanente de fuerzas opuestas, lo cual sugiere que toda intención (de dominación o de autonomía, de conservación o de alteración) se ve siempre relativizada o contrarrestada en la práctica por la otra.

Enseñar y aprender historias puede constituirse en una herramienta en la construcción de futuro, en proyectos colectivos generando “creación de sentidos” para la vida de cada individuo, pero inscripto en el marco de una creación colectiva de significados.

Desde la práctica educativa es posible reconstruir y volver a apostar por un proyecto colectivo sustentado sobre la reflexión y sobre la transmisión de valores que potencien la construcción de la autonomía y de la convivencia democrática. Por lo tanto una sociedad democrática debe apelar constantemente a la actividad lúcida y a la opinión ilustrada de todos los ciudadanos (Castoriadis, 1990). Este es el sentido de la educación para estos profesores de historia neuquinos que construyen y accionan relatos de resistencia.

ESCUELAS NEUQUINAS DEL TERCER MILENIO

El mundo está *fragmentado* y sin embargo no se cae a pedazos. En la época del conformismo generalizado (Castoriadis, 1990) la mentalidad de nuestra época o es demasiado rápida o demasiado letárgica; cambia demasiado o no lo suficiente; da lugar a la confusión y al equívoco; se la define como pos-industrial, pos-moderna proporcionando una caracterización de la incapacidad para pensarse como algo positivo, o incluso como transición. Su sentido es la falta de sentido y su estilo la falta de estilo.

La escuela neuquina se encuentra fragmentada, las historias enseñadas que circulan en ella también y sin embargo no se caen a pedazos, “aun frente a la crisis la escuela sigue teniendo una presencia ordenadora.”¹²

El debate político pedagógico para pensar otra agenda para la escuela reconoce varios entrecruzamientos que adquieren presencia y se delimitan al responder a la sencilla e histórica pregunta ¿para qué sirve la escuela? Una pregunta obvia, dice Adriana Puiggrós (1994) quien, ante

¹² Entrevista a Ariel

Reseñas

esta pregunta indica que cabrían al menos cuatro respuestas: la primera negar la profundidad de las fracturas y regresar a la vieja escuela, la segunda ver algunas fracturas y tratar de repararlas parcialmente negando los problemas y exaltando el espontaneísmo en la escuela, la tercera es afirmar que la escuela ha caducado, y la cuarta, que la autora sostiene como actitud posible, sería usar el método de la crítica histórico-conceptual para avanzar hacia nuevas creaciones.

Aquella escuela tributaria del proyecto de la Ilustración que sintetizó las ideas del progreso constante a través de la razón y de la ciencia; de la creencia en las potencialidades de desarrollo de un sujeto autónomo y libre; del universalismo, la emancipación y la liberación política y social; de la autonomía y la libertad; de la ampliación del espacio público a través de la ciudadanía; de la nivelación de los privilegios hereditarios, y de la movilidad social (Silva, 1996), está en transición.

En Argentina esa escuela se representó con la utopía de Sarmiento: la educación y la escuela, como instrumento civilizatorio de homogeneización cultural, de disciplinamiento; la escuela como continuación de la guerra pero por otros medios (Puiggrós, 1994). En síntesis, la confianza y el optimismo ilimitado en el poder de la educación para sostener un camino de progreso indefinido, está hoy cruzado por la metamorfosis de las dinámicas sociales, del mundo del trabajo y del mundo de la cultura particularmente signados por el mecanismo de la inclusión/exclusión social.

Este es un tiempo atravesado por la ruptura de certezas que eran estructurales y estructurantes de la tarea profesoral, de los sentidos de la escuela, de la enseñanza y de la enseñanza de la historia.

La ciencia, conocimiento verdadero y fuente de progreso, se articulaba a la escuela, “el templo del saber”, en la que se moldeaban identidades nacionales que confrontaban con identidades particulares, contra las cuales luchaba para imponer el disciplinamiento que necesitaba la nacionalidad en gestación. Sea para civilizar a los bárbaros, para asimilar a los extranjeros o para normalizar a los diferentes, y lo hizo de la mano de la enseñanza de la historia y de la política.

La ciencia hoy, en cambio, está cruzada por lo *incierto*, lo *azaroso*, lo *imprevisible* y lo *complejo*. La escuela, aquel espacio privilegiado para la transmisión de la cultura, ve cuestionado su poder simbólico y su fiabilidad (Silva, 1996, Giddens, 1994), la explosión de *identidades múltiples*, de nuevos contextos de socialización y nuevas agencias culturales. La historia y su enseñanza, desmembradas en *migajas* (Dosse, 1998), dan cuenta de una situación que impacta particularmente en la institución escolar, en el imaginario docente y en la historia enseñada.

En ese contexto global, en nuestro país se implementó en la década del noventa una reforma educativa nacional que fue resistida en el plano provincial, resistencia que no impidió la *fragmentación* y *vulnerabilidad social* que atraviesa a la institución de enseñanza media, a la deslegitimación pedagógica de los enseñantes y de ello dan cuenta los relatos profesoraes.

En este panorama de ruptura de certezas, es posible que estemos frente a un proceso de *transición*, que se estén gestando nuevas formas escolares y nuevas historias enseñadas entre los muros, que exigen ampliar perspectivas, confrontar ideas, recuperar saberes y tradiciones, habilitar otras voces para dar paso a otras historias en el espacio público.

En la deliberación sobre el sentido de la escuela, sobre las formas pertinentes de la educación escolar y sobre el lugar de la enseñanza de la historia -todas presentan considerables rasgos de desacople con la época-, los profesores se preguntan: ¿Cómo sostener la tarea de enseñanza sin el respaldo de un Estado?, o ¿Cómo intercambiar con los funcionarios de turno si no se respeta su trayectoria?, ¿Cómo entender las crecientes tensiones entre la escuela y los grupos familiares?, ¿Cómo comprender las culturas juveniles para acercar la enseñanza de la historia al mundo del adolescente? ¿Cómo sostener aquel imaginario docente articulado al mundo de la cultura con un empleo docente precarizado que a su vez ocupa un lugar muy importante en la estrategia familiar frente a la inestabilidad económica?

“La situación es que hoy un profesor de media que **trabaja con horas en colegios distintos**...está trabajando en tres turnos distintos. Entonces esto hace que no todos los docentes puedan participar de las reuniones de área cuando se los convoca **y todo el estrés que provoca y genera en la cotidianidad** y que hace muy difícil establecer los espacios de encuentro y de diálogo.”¹³

Pero frente a esta situación los profesores saben muchas cosas y saben que encuentran su rumbo en el proceso mismo de transformarse, porque allí esta el sentido potente de la historia y de su enseñanza.

“personalmente me doy cuenta de que, retomando algunos planteos marxistas-culturalistas, Thompson, permanentemente **vas haciendo alguna experiencia, la vas revisando, la vas trabajando, la vas puliendo** y analizando desde tu práctica misma. Cosa de permitir resolver algunas cuestiones que se te presentan permanentemente, para lo cual no tenés una receta en la práctica.”¹⁴

En la trama profundamente compleja de enseñar historias, la formación inicial también los deja desguarnecidos, no sólo por los nuevos requerimientos del lugar del docente sino también por la complejidad propia de una enseñanza de la historia que en el plano de la historia deseada invita al *diálogo presente, pasado, futuro*; a la *problematización* de la enseñanza; a la *construcción del conocimiento*. Entonces frente a este desamparo se busca el abrigo en la tradición o en lo conocido como la enseñanza de una historia factual, a la transmisión lineal de los hechos.

“Están dando lo disciplinar pero se está volviendo, yo lo veo en historia, al no problema. **No a la historia como problema**”¹⁵
“A la transmisión lineal.”¹⁶

¹³ Entrevista a Patricia

¹⁴ Entrevista a Hugo

¹⁵ Entrevista a Marcela

¹⁶ Entrevista a Sandra

La complejidad de los conocimientos sociohistóricos se suma a la complejidad de la enseñanza de los mismos y muchas veces esta situación es difícil de resolver. Por ello algunos profesores deciden enseñar historias descriptivas.

“Entonces, **como es muy complejo directamente no lo enseñamos**. Es más fácil enseñar la historia descriptiva” ¹⁷

La situación particular y específica de los mecanismos de regulación que implementa la autoridad educativa provincial acentúa el proceso de *fragmentación* que por momentos se torna caótico en lo administrativo y en lo didáctico.

“El año pasado **tuvimos tres reglamentaciones diferentes** sobre cómo acreditar. La última en octubre que fue cuando terminamos de acreditar. Pero empezamos el año con una reglamentación en febrero que después se cambió en abril. Y en octubre salió la reglamentación nueva. Eso fue un caos. Entonces, vos optas por lo individual. Entonces imaginate, **cada uno hace lo que más o menos le parece**. Neuquén es un caos.” ¹⁸

La inexistencia de un diseño curricular provincial, la imposibilidad de acuerdos mínimos y la necesidad de establecer un diálogo y acercamiento a los estudiantes que habitan en aulas superpobladas, hacen que los profesores neuquinos transiten diferentes caminos, algunos muy discutibles y resistidos por ellos mismos.

“En cada colegio, si bien hay a nivel provincial de acuerdo al plan de estudio una serie de contenidos mínimos, lo que no hay es un diseño curricular. Y al adolecer de un diseño curricular hace de **cada colegio un territorio aparte**.” ¹⁹

¹⁷ Entrevista a Patricia

¹⁸ Entrevista a Cecilia

¹⁹ Entrevista a Patricia

“Es decir **hay una fragmentación**. Con realidades aparte completamente distintas. Por lo tanto, hay una discusión que no está. Y hay varias cosas para discutir”²⁰

La crisis societal y los mecanismos de la globalización que se encuentran yuxtapuestos, el proceso de desterritorialización y fragmentación social consolidado durante las reformas de claro corte neoliberal golpean las instituciones escolares y deslizan un trabajo de enseñar colegiado. Hay que responder a situaciones más urgentes en tanto son realidades vitales en algunos casos y en otros las instituciones están atravesadas por múltiples acciones de protesta de los diferentes actores de la comunidad educativa que impiden el desarrollo de la actividad en las instituciones, en las que muchas veces no se sabe qué hacer, por dónde empezar

“**este año ha sido particularmente caótico**. Simplemente porque empezamos mucho más tarde o porque otras escuelas no empezaron. O porque hubo conflictos a principios de año. El conflicto de los porteros, la toma del Concejo, la toma de los colegios antes. Entonces, fue hacer lo que se puede... **Creo que nadie sabía qué hacer. El tema fue espantoso.**”²¹

“Porque muchas veces cuando uno no puede resolver un problema lo que pasa es ‘de eso no se habla.’”²²

La enseñanza está interferida por las condiciones materiales de una sociedad exclusora, por las regulaciones de las autoridades educativas provinciales que no propician ni potencian enseñanzas y aprendizajes; por grupos profesoriales heterogéneos en formación académica, en experiencias laborales, en militancias sociales y gremiales, en posicionamientos historiográficos, pedagógicos y didácticos, con compromisos diferenciados. Sin embargo, frente a todos los avatares la enseñanza está en

²⁰ Entrevista a Patricia

²¹ Entrevista a Cecilia

²² Entrevista a Patricia

pie, tiene vida y un grupo importante de profesores en historia tiene la mirada en el proyecto y sabe que hay muchos futuros posibles para los jóvenes y para ellos mismos.

“Hay escuelas en que el peso de lo social es muy fuerte y hay escuelas en las que no. La escuela pública tiene un discurso igualitario que lo reproduce en las desigualdades sociales. **Entonces vos tenés escuelas con perfiles de clases.** Son todas escuelas públicas.”²³

Las escuelas neuquinas están superpobladas de estudiantes.

“... la **superpoblación va en contra de la calidad educativa.** Va en contra de tus posicionamientos, de tus exposiciones, de tu seguimiento, y de la individualización desde la que nunca terminas de individualizar a nadie. Entonces todo esto es un problema, que tiene múltiples aristas.”²⁴

Las condiciones materiales de los estudiantes en muchos casos se acercan a la pobreza extrema.

“Pero después en la cotidianeidad es muy difícil dar estos procesos sobre todo porque hay instituciones que además **están atravesadas por crisis** y todo lo demás, y en lo cotidiano siempre se trabaja sobre otros problemas y es como que lo pedagógico y lo didáctico van quedando de lado. En el caso donde yo soy directora tratamos de que esto no suceda así que hacemos todos los esfuerzos posibles.”²⁵

Las escuelas funcionan como matrices de traducción de las políticas públicas, a las que tamizan por su historia institucional y por los hábitos incorporados en procesos de negociación. Hemos visto que en el caso particu-

²³ Entrevista a Ariel

²⁴ Entrevista a Hugo

²⁵ Entrevista a Patricia

lar de los profesores en historia, los sujetos de este estudio, han pensado e implementado diversas estrategias para mantener y mejorar espacios en los diferentes escenarios del campo educativo, desarrollando el principio real de la estrategia que es el sentido práctico (Bourdieu, 1990).

“Hay una discusión, hay gente que dice ‘yo enseño en todas las escuelas lo mismo’ y otros que decimos ‘no se puede hacer eso de dar lo mismo’. ¿Cómo hacés para enseñar en todas las escuelas lo mismo? si las características existentes de los estudiantes son absolutamente distintas **Hay todo un montón de cosas que andan ahí en juego que en algunas escuelas se discute.** Que a veces se discute medio informalmente en la sala de profesores. A veces cobra carácter institucional. **Y a veces no se discute.** Mejor ni hablemos.”²⁶

Ahora bien, en estos nuevos modos, en estas nuevas formas escolares, se reconoce el lugar de la escuela, de la enseñanza y de la enseñanza de la historia.

“Porque parece un sistema educativo ‘raquítico’ en el sentido estricto de la palabra. Pero también **por un problema de política.**”²⁷

“El aula es como el uso y costumbre del profesor...La institución, entre crisis y todo, **sigue teniendo una presencia ordenadora.** Entonces, vos podés encontrar dos escuelas con dos realidades distintas aun cuando el perfil social de los alumnos sea el mismo.”²⁸

En un escenario fragmentado, en el que se despliegan discursos y prácticas de competitividad y eficiencia que producen rupturas en el imaginario docente, en la valoración de una enseñanza para la forma-

²⁶ Entrevista a Ariel

²⁷ Entrevista a Hugo

²⁸ Entrevista a Ariel

ción ético política, en el desconocimiento del proyecto y el futuro, los profesores de historia neuquinos dan cuenta de su adscripción a los *proyectos colectivos* pieza angular de la significación imaginaria de la autonomía. Algunos sienten que el trabajo docente es muy solitario en los tiempos actuales y sostienen que los espacios de participación son formales y se restringen a acuerdos de naturaleza administrativa.

“Es tan solitario el trabajo del docente.”²⁹ “Lo que se hace es compartir criterios de evaluación a principios de año, y después no aparecen nunca más. Se comparte en lo discursivo.”³⁰

Esta situación de individualismo y soledad profesoral genera posicionamientos incoherentes en las instituciones. Algunos profesores no están comprometidos con la tarea, situación que se vivencia desde hace algunos años.

“Entonces **es una incoherencia muy grande desde el cuerpo docente**. No se sostiene. Nadie asume compromisos ¿Qué se yo? Capaz que hay mucha gente que sí lo asume. Pero también es mucha la que no lo asume.”³¹

“Es tan solitario el trabajo del docente. Y una vez que te salió un trabajo práctico bien, lo querés compartir. Viste “miras que bárbaro lo que hiciste, y los chicos se engancharon.”³²

Es claro que las escuelas públicas neuquinas son muy heterogéneas y dinámicas, son instituciones enclavadas en una sociedad dual, de profundos contrastes en las condiciones materiales, sociales y simbólicas.

“Por eso **hay mucha diversidad**. Hay escuelas donde hay mucha unidad. Mucha interacción colectiva, mucho consenso. Y en

²⁹ Entrevista a Marcela

³⁰ Entrevista a Sandra

³¹ Entrevista a Marcela

³² Entrevista a Marcela

otras una absoluta dispersión en las materias. Pero eso es muy desigual, inclusive **puede cambiar muy rápido** en una escuela. **Es muy complejo. Es muy cambiante. Vos podés encontrarte con dos escuelas que están a cinco cuadras de distancia con dos realidades completamente distintas.”**³³

Muchas veces la sensación es la de estar en medio de la borrasca y sentir que todo se desmorona.

“los directivos para combatir la violencia lo que hacían era poner al lado del mástil de la bandera las sillas rotas, o sea ponían así y a vos te quedaba un cuadro patético y a los alumnos no sé, no me imagino, pero bastante parecido porque era como decir bueno ‘**acá está la destrucción**’ la ponemos al lado de un símbolo que es la bandera y cerraban así todos los días y vos te ibas con una cara como decir ‘esto se viene abajo.’”³⁴

Pero, en medio de esta situación es posible encontrar márgenes de autonomía para construir una *utopía colectiva* cuya finalidad es la autonomía. La construcción de lo colectivo es un lugar de resistencia en tiempos de conformismo.

“No porque la ventaja entre comillas de esto es que vos tenés una **autonomía** que te la permite inclusive el marco legal ¿entendes? Entonces, vos podés justificar mucho de lo que vos hacés dentro de ese lugar, si sos medianamente sólido.”³⁵

“Para mi Historia es fundamental y a eso vos le agregas algunos elementos como pueden ser cierta dosis de pasión en lo que vos estás diciendo. **Es fundamental lo pasional. El compromiso**

³³ Entrevista a Ariel

³⁴ Entrevista a Fernando

³⁵ Entrevista a Fernando

social y de politización. Para mí la Historia está íntimamente asociada a las cuestiones políticas, los procesos políticos”³⁶

La construcción de lo colectivo no se cierra en el interior de la escuela. El trabajo mancomunado de diferentes instituciones de la sociedad civil, es importante en los sectores periféricos de la ciudad y es probable que ese sea un aprendizaje capitalizado a partir de las experiencias de los años ‘80.

LA HISTORIA ENSEÑADA y la socialización política

El relato profesoral constituye dos paisajes simultáneos, el exterior de la acción y el interior del pensamiento y la intención. El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar pensamientos, sentimientos e intenciones.

Cuando los profesores relatan acerca de lo político se refieren a sus experiencias *ciudadanas*; a los sentidos de *lo político* -entendido como el vasto y difuso campo de ideas y representaciones respecto al orden colectivo y al poder- y de *la política* -en tanto juego institucionalizado entre actores políticos-; a los sentimientos, deseos e intenciones de sujetos *comprometidos* con la historia, la educación y la enseñanza.

Enseñanza, historia y política es un trío educativo con una larga tradición. Han estado presentes en las diversas finalidades educativas sean estas: *formativas* o *instruccionales* con propuestas de socialización política de *ciudadanos patriotas, ciudadanos nominales, ciudadanos democráticos, ciudadanos...*

La temática de la *ciudadanía* es, sin duda, de una enorme complejidad y numerosos debates han surgido en torno a diversas perspectivas y enfoques que se han producido en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en los últimos tiempos. La pregunta que nos interesa sería ¿qué valo-

³⁶ Entrevista a Hugo

res dan sustento a la ciudadanía en la educación histórica? Entendiendo claramente, que la sociedad neuquina no es monolítica ni uniforme y la definición de los valores públicos cobra relieve en una sociedad plural.

Para unos, la ciudadanía supone el aprendizaje de una cultura común, es decir la adaptación a las normas sociales dominantes, la socialización. Para otros, lo importante para una buena ciudadanía es el conocimiento disciplinar en sí mismo, considerado no como un medio sino como un fin. También hay quienes sostienen que la ciudadanía se alcanza cuando los conocimientos sociales se consideran un medio para la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, es decir son una herramienta para la participación y la transformación social. Los dos primeros enfoques se consideran cercanos a las posturas políticas conservadoras, mientras que el tercer se identifica con la tradición educativa progresista. Esta clasificación no es, en absoluto, una clasificación cerrada. Al contrario, dentro de cada enfoque conviven posiciones diferentes y aún contradictorias entre sí. Por ejemplo, dentro del enfoque centrado en las disciplinas, coexisten partidarios de una enseñanza basada en la simple transmisión cultural de una realidad social homogénea, y partidarios de una enseñanza basada en el desarrollo del pensamiento crítico y en una sociedad plural y diversa. En ambos casos, comparten sin embargo, su interés para conseguir sus fines a través del conocimiento disciplinar (Pagès, 2001).

Sabemos que existen contenidos de enseñanza que favorecen objetivos de *emancipación* y pueden ser considerados como *potencialmente críticos*. A modo de ejemplo podemos mencionar, el análisis de conflictos políticos o la comprensión de la estructura social y las redes de dominio que configuran formas de vida. También existen otros contenidos que se constituyen en herramientas a los fines de autonomía y codeterminación y resultan imprescindibles para ello, tales como, el comprender lo que se lee, saber expresar por escrito y oralmente, saber argumentar. Este tipo de contenidos pueden ser críticos o no, según la orientación que se les proporcione.

“El contenido por sí no te hace ser crítico...Por eso yo **insisto tanto con esto de ser crítico. No se enseña.** Vos tenés que darle las herramientas. Y el chico que logre ser crítico lo va a ser por un montón de circunstancias. Pero vos le tenés que dar las herramientas, que pueda leer un texto, entender lo que dice.”³⁷

Algunas perspectivas de la didáctica de la historia crítica sostienen que para empezar la didáctica de la crítica no puede separarse de una *problematización del presente* pensando proyectos que focalicen el estudio de problemas sociales relevantes del mundo actual, sabiendo que los problemas sociales relevantes convertidos en contenido escolar no garantizan por sí mismos el sentido que requiere el buen aprendizaje (Rozada 1999).

Las investigaciones en la historia enseñada nos indican que en la mayoría de los países del mundo, en los tiempos que corren, la concepción dominante es la posición conservadora. Este es el problema real de la enseñanza de las ciencias sociales y la que cuestiona el futuro de tales enseñanzas, porque esta concepción ni cree en la democracia como forma de vida, ni cree en el valor que las ciencias sociales pueden tener para formar en los jóvenes una profunda conciencia democrática. Este es el reto del presente y hay que afrontarlo con una clara visión de futuro.

Si las escuelas pudiesen convertirse en foros democráticos, la enseñanza de la historia ocuparía un lugar importante en la formación democrática. Apostando por una *democracia de la diferencia* frente a la democracia homogeneizadora; por un alumnado, que pueda utilizar los conocimientos históricos para interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios. Y que uno de estos cambios será, sin duda, el de la existencia de una realidad cada vez más diversa y plural ante la cual no hay historias ni humanidades comunes sino problemas comunes de hombres y mujeres, en definitiva, diversidad cultural de ayer, hoy y mañana. (Pagès, 2001).

³⁷ Entrevista a Cecilia

Reseñas

Hace falta apelar al polo subjetivo de la experiencia social, donde habitan imágenes y emociones singulares de cada sujeto, a la memoria que registra las huellas de la subjetividad y que dará cuenta también de las memorias compartidas. Es necesario trabajar la memoria pública y sus dispositivos institucionales para procesar el pasado de modo que permita pensar-nos y proyectar-nos como sociedad, tirar adelante nuestro compromiso pedagógico

La educación política supone ofrecer al ciudadano herramientas para leer su presente inscripto en un proceso histórico. Ésta es una tarea que puede hacerse desde diferentes grados de conciencia y honestidad y puede tener propósitos emancipatorios o de sometimiento.

El estudio sobre la enseñanza de la historia en la ciudad de Neuquén realizado se inscribe en un tiempo reciente, un tiempo que dejó huellas en los cuerpos y que despertó *compromisos pedagógicos de la memoria* (Siede, 2007). Preguntas sobre ¿Qué nos ha pasado? y ¿qué podemos hacer? son imprescindibles en toda educación histórico-política que en pos de educar al ciudadano necesita establecer relaciones entre el presente, el pasado y el futuro.

En la enseñanza de la historia argentina reciente hay un tema que no puede estar ausente y es la *dictadura militar* instaurada en 1976, en tanto constituye un hito fundante de cualquier *pedagogía histórico-política*. El proceso vivido entre 1976 y 1983 tuvo peculiaridades que lo diferencian de cualquier otro en la historia argentina. Cerró una etapa -la del protagonismo de las Fuerzas armadas y la visión guerrera de la política- pero también abrió otra, la de una sociedad fragmentada y fuertemente penetrada por el neoliberalismo global. El período posterior a 1983 reconoce rupturas y continuidades respecto a los años de la dictadura, lo nuevo y lo viejo se superponen.

“Hay temas yo diría que no pueden estar ausentes. Que son la dictadura.”³⁸

La historia argentina ha tenido violencia abundante y variada pero la dictadura generó un plus antes impensado, un cambio cualitativo radical y las memorias profesoras dan cuenta de ello, cuando remiten a sus emociones y mecanismos subjetivos de autoprotección de quien vivió la época y hoy la recuerda, cuando relatan la pugna permanente entre las múltiples voces de la memoria pública: voces “oficiales”, “de resistencia”, “de encubrimiento y de olvido” que se escucharon y escuchan en las instituciones educativas; batallas que representan disputas en el terreno pedagógico-político por el lugar del presente, el pasado y el futuro.

En los últimos años ha habido una interesante producción en el campo historiográfico sobre la *historia presente/reciente* que no sólo emergió desde la academia de los historiadores, sino también desde el discurso político, la elaboración periodística y por ende está presente en la opinión pública. Los temas problemas que se abordan en esta parcela de historia, que al decir de Josefina Cuesta (2007) ya está consolidada, anclan en el espacio y en la historización de experiencia de lo coetáneo. El historiador se interroga entonces sobre las diversas modalidades de producción y percepción del acontecimiento a partir de su trama textual. En esta renovación historiográfica y memorativa los historiadores asumen el trabajo de duelo de un pasado en sí y hacen su aporte al esfuerzo reflexivo e interpretativo sobre el presente (Dosse, 2005).

“que hagas una investigación, trabajes los cacerolazos, las asambleas populares, las fabricas ocupadas o el sistema político actual eso que está entrelazado con **sociología, con periodismo**, con todo, pero es eso, el historiador trabajando en el tiempo que transcurre su vida.”³⁹

³⁸ Entrevista a Patricia

³⁹ Entrevista a Fernando

Si entendemos que una de las *claves pedagógicas* de nuestro devenir, está en la formación política de las nuevas generaciones, atañe a la historia enseñada bucear en vivencias y experiencias y, en nuestro país, interesa construir explicaciones para las historias *recientes/presente*. En ese devenir, algunos acontecimientos se constituyen en citas inevitables para abordar la experiencia como un campo político: contestatario en el caso de la vasta movilización política y social de las décadas del '60 y '70; traumático en la nefasta dictadura de 1976; de erosión social en la hiperinflación de 1989; de profunda exclusión en la crisis del 2001 (Funes, 2008).

Los testimonios sostienen que en la historia enseñada neuquina, los contenidos referidos a los procesos actuales no siempre circulan en las aulas, pero que la enseñanza de la *dictadura* está presente. La mirada sobre el traumático acontecimiento es muy diversa. El abanico se despliega desde un contenido *descriptivo* que se presenta como algo dado; un contenido que posibilita *adoctrinamiento* en tanto clausura el debate; un contenido *encapsulado* temporalmente *sin pasado ni futuro*; un contenido *abierto, presente* que todavía vivenciamos; un contenido *formativo* en tanto posibilita la producción y percepción del acontecimiento en su trama textual y tiene una alta potencialidad para la *crítica*.

“Hay temas yo diría que no pueden estar ausentes. Que son... la dictadura... que se toman y se dan como un proceso más y también hay ahí por parte del docente la imposición de una idea y no el debate. Porque seguimos pasando por la dictadura, por procesos y debates no cerrados, por heridas no cerradas.”⁴⁰

Las diferentes perspectivas y criterios para trabajar la temática se relacionan con el profundo grado de subjetividad y con las memorias profesoras, muchas veces los profesores no están preparados para interactuar dialógicamente con las generaciones jóvenes.

⁴⁰ Entrevista a Patricia

“Entonces enseñamos la dictadura pero no damos Los Montoneros. Damos el golpe del ‘76 pero no damos cuando Perón nos hecho de la plaza. Y esto también tiene que ver con los criterios de cada docente, que a veces prefieren solamente dar la dictadura como algo descriptivo y profundizan a lo mejor un poco más en el ‘90. Y a lo mejor, yo vuelvo a insistir, tiene que ver con cosas que el propio docente no tiene cerradas y que tampoco está preparado para llevar adelante un debate donde el alumno piense distinto de lo que a lo mejor él piensa. Eso al profesor mucho no le gusta, lo dice en teoría como nunca falta en una planificación en sociales “hacer un alumno crítico” y lo que menos se hace es un alumno crítico. Es una gran mentira. Es como una chapa de presentación. En ninguna planificación puede faltar esa frase.”⁴¹

Las problemáticas del convulsionado siglo XX *comprometen ideológicamente* y no todos están dispuestos a hacerlo.

“Si. Y hay muchos docentes que no quisieran trabajar siglo XX ni de la Dictadura en adelante. Porque no quieren comprometerse ideológicamente. No les gusta.”⁴²

En esta parcela de historia, el concepto de generación entra en el campo histórico como *la de red de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores* e, inversamente, como la idea de sucesión de generaciones. El de generación es uno de los conceptos que además de testimoniar el vínculo de filiación, pone de relieve un doble vínculo: carnal y social. Ricoeur (2003) perfila otra dimensión, la más importante en clave pedagógica, ya que más allá del concepto biológico y del lazo de parentesco es entendida por Nora como una formación histórica singular que ofrece la ocasión de poner en escena la historia de la memoria, para construir concepciones de realidad como herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que ofrece el presente que vivimos.

⁴¹ Entrevista a Patricia

⁴² Entrevista a Sandra

Reseñas

Los testimonios acentúan la perspectiva *vivencial* del acontecimiento *dictadura* en tanto articula esa red de contemporáneos, predecesores y sucesores y asigna un lugar preponderante a los *relatos familiares* y estos son tan diversos como los profesoriales y van desde el *desconocimiento* total y la *indiferencia* hasta el *dolor* de la víctimas que legítimamente buscan autoprotegerse; desde la *militancia* por el nunca más hasta el *encubrimiento* y el *olvido*.

“Por eso creo que todos **los temas de estos últimos veinte, treinta años depende de cómo lo hayan vivido la familia.** Porque inclusive cuando tomas el tema en historia, en cívica, del Golpe de Estado, de la Dictadura y de los desaparecidos. Lo que encontrás es como lo vivió la familia. Te vas a encontrar aquellos chicos que son total y absolutamente indiferentes o que te van a mirar descubriendo la realidad o descubriendo lo que vos les estas planteando. O aquellos chicos que el abuelo estuvo preso o que desapareció un tío. Lo viven y lo cuentan con dolor. Con el dolor de ellos y de toda la familia. Si, el dolor de la impunidad. Y tienen cierta bronca con aquello que les pasó por al lado. Y les cuesta muchísimo contarlo. Eso de exponerse. De lo que la familia sufrió, les cuesta muchísimo.”⁴³

Cuando se analiza lo que sucede en algunas instituciones educativas, se ve que en ocasiones el cuerpo profesoral se *desresponsabiliza* de la formación política de los alumnos, a partir de *silenciar* los hechos ocurridos en el pasado. Parecería que esa tarea es sólo de los profesores de historia y educación cívica y no de la comunidad educativa en tanto espacio público donde se construye y produce memoria, espacio donde se visualizan los usos del pasado, los usos del olvido y las batallas por el pasado.

“Mira, hay pequeñas cosas que a mí me han llamado la atención. Como siempre en el departamento de sociales el acto que toca es

⁴³ Entrevista a Sandra

el 24 de marzo. Qué hacemos? Trajimos el año pasado material donde fuimos buscando sobre cómo la **censura** no sólo era de la prensa o de determinadas cosas. Sino que hasta los contenidos de ciencias exactas. Yo me quede asombradísima. Y **se negaban a trabajarlo los profesores**. Los de ciencias exactas se negaban a trabajarlo. Y el argumento fue ‘yo no soy profesora de historia entonces no puedo decir lo que pasaba en esa época’. Y lo decían así. Y aparte ‘no quiero hablar de eso con los alumnos.’”⁴⁴

En otras experiencias toda la institución trabaja este tema porque se ha configurado una cultura política de reacción frente a la violación del derecho humano. Es claro que esta situación se da en aquellas instituciones receptoras de alumnos excluidos.

“Y por ahí compartiendo con compañeros de otras áreas. Hemos roto esa cuestión entre sociales y ciencias duras, porque hay una cultura de reacción ante la violación de los Derechos Humanos.”⁴⁵

La temática de los derechos humanos preocupa a los profesores neuquinos y está muy presente en las aulas. Las propuestas de enseñanza y la fundamentación de las mismas es múltiple, están las fundamentadas en discursos diferentes: el político del estado, el periodístico, el político contra hegemónico, el memorialista, entre otros.

Hay propuestas centradas en al enseñanza de los *derechos humanos* como materia ineludible y necesaria para la *formación cívica* y como concepto organizador en un marco de interpretación más amplia sobre la historia *política* reciente en nuestro país (Salto, 2008).

“... cuando volvamos a las aulas por lo menos una semana completa para trabajar el tema de los **Derechos Humanos, la Me-**

⁴⁴ Entrevista a Sandra

⁴⁵ Entrevista a Hugo

moria y la Vida. Ya se planifica que no vamos a llegar a dar todos los contenidos establecidos para este año.”⁴⁶

“para atribuir algún tipo de mérito al sistema educativo y al tema de los Derechos Humanos, en primer lugar decimos que Neuquén es la capital de los Derechos Humanos. Y lo pregonamos, lo ponemos en alguna consigna, lo pegamos en algunos carteles, cada vez que uno hace referencia al 24 de marzo, el aniversario del Golpe, y se trabaja fuertemente desde las áreas sociales estos contenidos.”⁴⁷

Los profesores también relatan que en el discurso del partido gobernante se enfatiza la alocución sobre los derechos humanos.

“...tiene que ver con el poder, **‘los derechos humanos son para todos, todos tenemos derechos humanos’**. Es decir, es como que así como Neuquén es la capital de los derechos humanos también esta el concepto de que Neuquén ‘protege a los mandras’.”⁴⁸

Y que la enseñanza de los mismos en algunos casos es más un slogan que una realidad.

“Neuquén es la capital de los DDHH pero en muy pocos colegios se trabaja sobre la figura de Jaime de Nevaes ni se trabaja en porqué Neuquén es la capital de los DDHH. Eso es un slogan pero no forma parte de un contenido curricular explicitado en muchos programas para adultos y adolescentes.”⁴⁹

La cultura de la protesta que se configura en Neuquén se reconoce en la trayectoria de defensa de los derechos humanos como un antecedente

⁴⁶ Entrevista a Lorena

⁴⁷ Entrevista a Hugo

⁴⁸ Entrevista a Patricia

⁴⁹ Entrevista a Patricia

muy intenso (Petruccelli, 2005) También se registra que este posicionamiento es minoritario en el conjunto de la sociedad y que los jóvenes, en su gran mayoría, no se interesan por lo político.

“Creo que no es totalmente mitológico de que **hay una cultura de la protesta y que hay una presencia de los derechos humanos fuerte**. Si uno asume que es una minoría dentro de la sociedad pero una minoría numerosa. Ahí ya entramos en otro tipo de problemas. Es muy posible que se esté trabajando mucho con el tema de los derechos humanos. Porque como se están formando las generaciones que se están formando ahora, la impresión es que los sectores menos movilizados y que menos importancia le dan a lo político en general son las generaciones más jóvenes.”⁵⁰

Construir conocimiento relevante para la práctica educativa, identificar aquellos elementos susceptibles de organizarse en función de una transformación en determinada dirección, da cuenta que en la situación educativa la posibilidad de plantear una alternativa no es un problema técnico, sino fundamentalmente una tarea social, que se da en el interior del profesorado, sujeta a determinaciones complejas de orden ideológico y político y, como tal, es una tarea que requiere de mayor conocimiento de la realidad social (Rockwell; Mercado, 1986).

Las experiencias, los conocimientos y los posicionamientos teórico-metodológicos de los profesores neuquinos son variados, y así los sostienen cuando manifiestan que también hay enseñanzas de la historia con pretensión de neutralidad y otras que intentan imponer la posición profesoral.

“Hay una gran incapacidad, no todos están en condiciones de estar en el aula y que sus alumnos comiencen a debatir. Entonces, hay temas que pueden resultar difíciles porque hay un posicio-

⁵⁰ Entrevista a Ariel

namiento ideológico ‘y entonces yo prefiero esconder mi posicionamiento ideológico’ o en algunos otros casos se quiere imponer el posicionamiento ideológico del docente sobre el alumno. Y que también genera el efecto contrario en los alumnos. El rechazo absoluto.”⁵¹

Frente a esa diversidad se hace necesario el dialogo y el trabajo conjunto.

“Este es un año donde vamos a trabajar para dar la **discusión ideológica y teórica** de lo que son las ciencias sociales y entonces trabajar para un cambio curricular para el año que viene. En los dos turnos, que son dos realidades absolutamente distintas. Por un lado los adultos y por otro los jóvenes.”⁵²

La escuela imbricada en el entorno social dirige contenidos escolares en contextos específicos y la vida diaria escolar se desarrolla como continente de procesos en los que se confrontan, se negocian o se disputan intereses sociales diversos presentes en el propio ámbito local. Las experiencias docentes neuquinas documentan la constante promoción de procesos alternativos de enseñanza del conocimiento histórico.

“**Llevamos adelante el tema de la reforma de la constitución provincial. Nosotros tenemos alumnos adultos.** Y algunos son punteros del partido provincial Se trabajó durante tres meses y luego se hizo un debate con los candidatos de cada partido y sin prejuicio dicen bueno ‘yo respeto a este profesor porque él me enseñó’. Cosas que, para mí, en el crecimiento personal de ese alumno son hoy significativas...”⁵³

Los testimonios profesoraes dan cuenta en sus memorias ciudadanas y pedagógicas, del lugar de observadores participantes del proceso so-

⁵¹ Entrevista a Patricia

⁵² Entrevista a Patricia

⁵³ Entrevista a Patricia

ciohistórico y pedagógico neuquino y saben que en la realidad social se juegan diferentes conflictos y saben que poner en cuestión la enseñanza de los *sentidos del pasado*, permite el análisis de consideraciones políticas o sociales problemáticas y se convierte en un lugar conflictivo y de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente. El análisis del período se entronca con el fenómeno mundial de explosión de la memoria e inevitable es el debate sobre la responsabilidad de la sociedad por los hechos ocurridos en el pasado y el rol del estado de incorporar la historia reciente. Por ello en la reconceptualización del sentido atribuido a la *transmisión*, el sistema educativo, el ámbito cultural y el aparato judicial pueden ser algunos espacios para llevar adelante una estrategia de incorporación de ese pasado.

Si podemos construir la relación entre el pasado y el presente como campos de fuerza, de energías en conflicto, ya no son válidas ni la rendición masiva ante el pasado “tal como en realidad fue”, ni la imposición indiscriminada de construcciones presentes a un pasado moldeable y vulnerable. El pasado no está *allí* para ser descubierto, ni está *aquí* para ser inventado. Es el resultado de una negociación entre ambas posiciones que exige intervención para destruir en mil pedazos el saber recibido y para reconfigurar de manera llamativa y novedosa los escombros resultantes (Jay, 2003).

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Madrid.
- (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2: *El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1990): *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A. Madrid.

Reseñas

- CUESTA BUSTILLO, J (2007) “Memorias comparadas de la dictadura, en las transiciones y democracias de Argentina y Chile”. En: *VII Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*. UNSalta.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar. la Historia*. Pomares Corredor. Barcelona.
- DOSSE, F (1998) *La historia en migajas. De “Annales” a la nueva historia”* Edicions Alfons el Magnanim.
- (2003) *La historia. Conceptos y escrituras*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- FUNES, A. (2008) “La historia reciente/presente en clave pedagógica”. En: JARA, M (comp) (2008) *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue Neuquén.
- GIDDENS, A (1994): *Consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- GÓMEZ JARA, F.; PÉREZ, N. (1997) *El diseño de la investigación social*. Fontamara ediciones. México.
- JAY, M. (2003) *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Paidós. Buenos Aires.
- PAGÉS, J. (2001) “¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. En ESTANY, A.; IZQUIERDO, M.; SELLÉS, M. A. (ed.): *Éndoxa. Ciencia y Educación*. Series filosóficas 14. UNED. Facultad de Filosofía.
- PETRUCCELLI, A. (2005) *Docentes y Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Central Có*. El Cielo por Asalto. Buenos Aires.
- RICOEUR, P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido* Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.

- ROCKWELL, E.; MERCADO, R 1986. *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Cuadernos de Educación. DIE. México.
- ROZADA MARTINEZ, J. (1997): *Formarse como profesor*. Akal. Madrid.
- SALEME, M. (1997) *Decires*. Navaja Editor. Córdoba.
- SALTO, V. (2008) “Por qué y para qué enseñar los derechos humanos en Argentina”. En: JARA, M. (comp) *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. Educo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Morata, Madrid.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial: Universidad de Antioquia.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. Barcelona.

Filosofía Narrativista, conocimiento histórico, enseñanza de la historia y Bicentenario

GARCÍA, Norma Beatriz*¹

RESUMEN

Las conmemoraciones activan sentimientos que integran sentidos. Por lo tanto, las fechas públicas como impulsoras de espacios públicos de la palabra se convierten en objeto de disputas y conflictos, enmarcadas en las luchas políticas del presente. El bicentenario como ocasión que invita a debates, balances y celebraciones se constituirá en escenario privilegiado y excepcional de gran contenido simbólico para revisar, o simplemente fortalecer las narrativas sobre el origen de la nacionalidad argentina. No importa tanto cómo fue el 25 de mayo, sino qué hacen narrativamente con él. O sea, si la originalidad no reside en el tema, ésta debe buscarse en los presupuestos que imprimen las formas de narrar y las reflexiones sobre aquel pasado. El siguiente trabajo intenta desarrollar algunos esbozos generales sobre los aportes fundamentales de la denominada filosofía narrativista de la historia, desde Hayden White, para repensar las propuestas de enseñanza de la historia atendiendo el análisis de las narrativas en torno al bicentenario.

PALABRAS CLAVE

Filosofía narrativista. Enseñanza de la Historia. Bicentenario

* Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue y de los Institutos de Formación Docente N° 9 y 12 de Neuquén.

Agradezco los aportes y correcciones realizados por el Prof. Ariel Petruccelli

ABSTRACT

Commemorations activate feelings that encompass meanings. Thus, national days as boosters of public spaces for speech become subject to disputes and conflicts, framed as they are in today's political fights. The bicentennial as a proper time for debates, balances and celebrations will be a privileged and exceptional stage with a highly symbolic content suited to revise or simply strengthen the narratives about the origin of Argentine nationality. What is important is not so much what May 25 was as what it becomes in narrative terms. That is to say, if originality does not lay in the theme, this must be sought in the assumptions which mould the forms of narrating and the reflections on that past. This paper aims at presenting some general outlines of the main contributions of the so-called narrativist philosophy of History, from Hayden White's perspective, in order to reexamine the approaches to history teaching focusing on the analysis of narratives in relation to the bicentennial.

KEY WORDS

Narrativist philosophy – history teaching – bicentennial

INTRODUCCIÓN

Las conmemoraciones activan sentimientos que integran sentidos. Por lo tanto, las fechas públicas como impulsoras de espacios públicos de la palabra se convierten en objeto de disputas y conflictos, enmarcadas en las luchas políticas del presente es decir, sus sentidos y sus significados dependen, en gran medida, de la configuración de fuerzas políticas en los campos de querella. De esta manera, las conmemoraciones se hallan impregnadas de una dimensión histórica que ofrece un escenario para el despliegue de una multiplicidad de sentidos los cuales son sentidos activos dados por los agentes sociales que se ubican en escenarios de con-

frontación y lucha entre interpretaciones, ancladas más en las expectativas hacia un futuro abierto, incierto e indeterminado, que en un pasado.

En este marco, los trabajos de construcción de la memoria² como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades representan una operación activa y creativa además de altamente significativa de dar sentido al pasado. Involucra recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos, plausibles de gestar compromisos políticos y cívicos. No se trata de pensar la memoria sólo como paradójicamente inversa al olvido sino, de igual forma, como constitutiva de un acto de lucha contra otras memorias. Este acto de *memoria contra memoria* remite a la condición de lucha del presente y del futuro en debates.

El bicentenario como ocasión pública que invita a debates, balances y celebraciones se constituirá en escenario privilegiado y excepcional de gran contenido simbólico para revisar, o simplemente fortalecer, la visión canónica escolar³ -perspectiva épica, romántica, nacionalista, teñida de una fuerte impronta teleológica- de la Revolución de Mayo como origen primigenio de la nacionalidad argentina. En este escenario es de suponer que se abrirá un debate fuertemente cruzado por las tensiones del actual contexto político y cultural.

Desde los aparatos ideológicos del Estado, las clases dominantes, los sectores contestatarios tratan⁴ y tratarán de utilizar el debate y la difu-

² Siguiendo los aportes de Elizabeth Jelin, podríamos referir a la memoria como la manera en que la gente construye un sentido del pasado y cómo relaciona ese pasado con el presente en el acto de rememorar o recordar (Jelin, 2002::248)

³ Esta visión cree ver en el punto de partida lo que en realidad sólo se encuentra en el punto de llegada del proceso histórico: la nación como resultado contingente de una lucha política.

⁴ Si bien desde el año el Estado nacional a través de la Secretaría de Cultura ha iniciado algunas acciones tendientes a la celebración del Bicentenario, en general, no está instalado el clima celebratorio ni el debate en la mayoría de la población. Podríamos preguntarnos si el interés por el pasado padece la devaluación creciente de proyectos a futuro.

sión del Bicentenario⁵ para desarrollar unidad, consenso u oposición en torno a sus visiones del asunto. De este modo, los resultados se podrán pensar o concebir como un termómetro, aproximado pero revelador, acerca del funcionamiento de una hegemonía en relación con la legitimidad política. En este sentido, no importa tanto cómo fue el 25 de mayo, sino qué hacen narrativamente con él. O sea, si la originalidad no reside en el tema, ésta deberá buscarse en los presupuestos que imprimen las formas de narrar y las reflexiones sobre aquel pasado.

El análisis de los modos de construcción de diversas narrativas contrastantes en escenarios de confrontación entre actores nos impone la necesidad de hallar algunas herramientas para pensar y analizar las presencias y los sentidos del pasado. No alcanza con acceder a una propuesta definitiva o definitoria, sino problematizar, abrir preguntas y reflexiones que impulsen más trabajos y/o más diálogo.

Como señala Verónica Tozzi, cuanto más urgente son los reclamos de representación histórica, más debemos poner en duda los instrumentos y los recursos para llevar a cabo su historización (Tozzi, 2005:140). Por lo tanto, el contexto del Bicentenario es una coyuntura fértil para llamar la atención sobre las mutaciones historiográficas para que ello nos incite a la discusión. Así, el esfuerzo sostenido de reflexión nos permitirá

⁵ Algunas acciones ya iniciadas son: los días 19 y 20 de mayo de 2005, la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la nación organizó los primeros *Debates de Mayo*, que se llevaron a cabo en la Biblioteca Nacional, en la Ciudad de Buenos Aires; este año, 2010, el gobierno nacional dispuso una partida de 160 millones de pesos para financiar los festejos del Bicentenario, se llevarán a cabo misiones internacionales para promocionar los festejos del país; en el marco de las actividades del Bicentenario, el país será anfitrión de la Cumbre Iberoamericana e inaugurará en mayo próximo la Casa de la Cultura del Bicentenario de la mano de la exposición titulada “1810-2010 en la República Argentina”. El Teatro Colón también reabrirá sus puertas luego de estar cerrado casi tres años. Se ha presentado el programa de creación de doscientas Casas de la Historia y la Cultura del Bicentenario destinadas al desarrollo de actividades culturales y educativo. Se prevé que serán espacios de difusión de los proyectos identitarios de cada comunidad.

romper el realismo ingenuo de la prisión de las ideas habituales que direccionan nuestra práctica de enseñanza de la historia.

El siguiente trabajo intenta desarrollar algunos esbozos generales, en el marco de fugaces aproximaciones de las facetas del debate historiográfico, en torno a los aportes fundamentales de la denominada filosofía narrativista de la historia, desde Hayden White, para repensar las propuestas de enseñanza. Desde sus aportes, entenderemos al *narrativismo* como la reflexión filosófica sobre la historia que considera a las narraciones historiográficas su objeto privilegiado de análisis. Por lo que se opone así, tanto a la filosofía de la historia tradicional, preocupada por el sentido de la historia universal, como a aquella surgida hacia mediados del siglo XX de corte epistemológico y concentrada fundamentalmente en la problemática abierta en torno a los modelos de explicación histórica. La autodenominada “nueva filosofía de la historia” es la que viene a poner el foco de atención en el *producto* de la investigación histórica, las narraciones que pretenden dar cuenta de una parte del pasado. Lo novedoso de su enfoque está en considerar a estas narraciones no tanto como instrumentos neutrales que nos posibilitan el conocimiento del pasado sino, más bien, en atribuirles el status de objeto cuyas peculiaridades se dejan analizar poniendo en suspenso sus pretensiones referenciales. De esta manera, cobran importancia capital los mecanismos de construcción de las narraciones, los nexos que los diversos componentes de ellas establecen entre sí, las relaciones intertextuales entre narrativas, entre otros aspectos.

La propuesta del itinerario a compartir tiene una doble estructura. Por un lado, la presentación del recorrido teórico-histórico de las preocupaciones historiográficas hasta su arribo al giro lingüístico. Su presentación podrá parecer esquemática, carente de matices, poco atenta a las complejidades y modulaciones, no obstante, ello nos permitirá esbozar un acto de construcción teórica que inevitablemente derivará, en una segunda parte del trabajo, en implicancias para repensar la enseñanza y, por lo tanto, autorizará o permitirá pensar propuestas de acción para contribuir en la intervención del debate de interpretaciones y sentidos en la esfera pública en torno al Bicentenario.

El giro lingüístico: itinerario de una emergencia dilemática y resistida, aunque provechosa

La emergencia de una nueva corriente historiográfica ha impulsado que los últimos veinticinco años hayan estado atravesados por un relevante debate entre historiadores y filósofos de la historia sobre la naturaleza del conocimiento histórico y sobre los supuestos epistemológicos en que se habían fundado las diversas concepciones del conocimiento histórico.

La historia positivista de finales del siglo XIX, fundada en el método inductivo, consideraba a las interpretaciones históricas como proyecciones del registro empírico y de las fuentes y confiaba en que el historiador podía alcanzar una posición de neutralidad cognitiva, deviniendo en un transmisor imparcial, pasivo y silencioso de la realidad.

Su preocupación por la historia se reducía a la búsqueda de leyes generales que explicaran “científicamente” el devenir histórico, esto acercaba la historia a la filosofía, particularmente a la filosofía sustantiva⁶ de carácter ontológico cuya preocupación principal era “descubrir” el sentido final de la historia, de allí su carácter teleológico. La posición predominante era la que sostenía la idea de que la historia cumplía con un proceso histórico-natural, unitario, en un todo regulado por leyes. Se ignoraba o se omitía la problemática acerca de si la historia tenía un sentido oculto o bien, eran los hombres y mujeres los que les daban un sentido a la historia (Heller, 1993:184)

⁶ Según Arthur Danto, tomando los aportes de Löwith, la filosofía sustantiva de la historia consiste en la interpretación sistemática de la historia universal de acuerdo con el principio de que los acontecimientos y sus sucesiones históricas adquieren su unidad por, y están dirigidas a, un último significado (Danto, 1989:40). De este modo, se concibe que los acontecimientos están dotados de “significado” mediante referencia a una estructura temporal más amplia de la que son componentes. Se preocupan por el significado de la historia y no, *en* la historia. Según Danto, esta filosofía está interesada en lo que él denomina *profecía*, entendida como cierta clase de afirmación acerca del futuro.

Por otra parte, la pretendida científicidad de estos historiadores remitía a las ideas de la Ilustración que consideraba, por un lado, el progreso de la ciencia y la tecnología como una condición de liberación respecto de la religión y de la metafísica y, por otro lado, como un instrumento para la emancipación y el progreso de la humanidad.

Este panorama cambiaría, sin embargo, ya a principios del siglo XX, cuando empezó a dejarse sentir el agotamiento de los viejos métodos de la erudición académica profesionalizada del siglo XIX, con sus rígidas pretensiones de objetividad científica. El desarrollo de la sociología histórica durkheimiana en Francia y de la sociología comprensiva weberiana en Alemania en los años diez y veinte y la eclosión de los primeros *Annales* durante los años treinta afectaron los presupuestos epistemológicos positivistas. Los denominados historiadores sociales, ahora basados en un modelo deductivista, reconocían que todas las ciencias, incluida la historia, eran sistemas de conceptos más que una descripción de la realidad. O sea, pasaron a sostener que toda percepción e investigación de la realidad estaba siempre mediatizada, de manera consciente o no, por una determinada perspectiva histórica. En contra de las creencias inductivas, alegaban que los hechos no eran nunca aprehendidos en sí mismos, sino siempre a través de un marco teórico previamente existente y, por tanto, las fuentes no hablaban por sí mismas, sino en función de las preguntas teóricamente informadas que se les formulaban (Cabrera, 2004:142) Esta hipótesis posibilitó el desarrollo de una historiografía basada en una complejidad epistemológica mayor que la que la escuela rankiana había desarrollado durante las décadas precedentes. La filosofía analítica de la historia⁷ se ligaría y aportaría a cuestiones epistemológicas y de metodología de la investigación histórica al abordar problemas tales como la naturaleza de las pruebas y las hipótesis históricas (a menudo llamadas “interpretaciones”), las diferencias entre la explicación histórica y la retrog-

⁷ Para Danto, la filosofía analítica de la historia es la filosofía aplicada a problemas conceptuales especiales, que surgen tanto de la práctica de la historia, como de la filosofía substantiva de la historia” (Danto, 1989:29).

nosis, entre otras cuestiones (Bunge, 1999:283). El conocimiento histórico se pensaba como el resultado del análisis teórico de los datos empíricos y no como una mera proyección de estos. O sea, el método hipotético-deductivo garantizaba interpretaciones históricas concebidas como representaciones de una realidad objetiva. Se reconocía la *mediación lingüística* de los marcos teóricos, pero, a su vez, se la reconocía como expresión conceptual de la propia realidad y que se ha ido verificando en el proceso mismo de conocimiento.

Durante los treinta años que transcurrieron desde el final de la Segunda Guerra Mundial al desencadenamiento de las crisis intelectuales de finales de los sesenta y la crisis económica de principios de los setentas, el estructuralismo braudelianao, el marxismo anglosajón y la historia cuantitativa coincidieron en la búsqueda de un lenguaje científico para la historia que sustituyera a la narración tradicional al tiempo que preconizaban la preeminencia de la historia económica y social como única capaz de dar una explicación verdaderamente integradora de la realidad social.

No obstante las considerables diferencias entre historiadores inductivos e historiadores hipotético-deductivos, algo los hermanaba. Ambos no ponían en duda que las narraciones o las explicaciones ofrecidas reflejaban o reproducían el funcionamiento efectivo de la realidad social y las verdaderas conexiones causales de los hechos que la componía (Cabrera, 2004:142). Por esta razón, se consideraban empíricamente verificables y su grado de correspondencia con la realidad se constituía en el criterio para dirimir cualquier conflicto entre ellas.

La creencia en la ciencia, el progreso y la modernidad se debilitó en gran medida a partir de los años sesenta, en el preciso momento en que empezó a tambalearse una larga época de sostenido progreso y se empezaron a generalizar las protestas ante el poder establecido. Una renovada visión de la historia trasladó el centro de atención de las elites a otros segmentos de la población, de las grandes estructuras impersonales a los aspectos existenciales de la vida diaria, de la macrohistoria a la microhistoria, de la historia socioeconómica a la historia cultural (Igeers, 1998:12). Se empezó a reflexionar sobre la voluntad del grupo, del individuo, que

pasaron a ser agentes causales de los cambios históricos tan importantes como las fuerzas impersonales de la producción material. Las categorías mentales, las motivaciones religiosas, los procesos culturales empezaban a imponerse como causas, aunque no únicas, de los procesos históricos.

Ya a finales de los años sesenta comenzaría a experimentarse en los diferentes ámbitos de las ciencias sociales una apelación al retorno de un lenguaje comprensible y narrativo, alejado de los códigos esquemáticos y científicos del marxismo y el estructuralismo (Aurell, 2005:85)

Como parte de este nuevo contexto historiográfico y filosófico, las últimas décadas han sido testigos de un inusitado y creciente interés por la cuestión del conocimiento histórico, así como de un debate, cada vez más intenso y concurrido, sobre la naturaleza y las condiciones de producción de dicho conocimiento. Durante ese tiempo ha tenido lugar, además, un notable incremento de los pronunciamientos críticos en contra de las concepciones del conocimiento histórico heredadas de las décadas precedentes. Como consecuencia de ello, se ha producido una apreciable renovación de los puntos de vista sobre esta cuestión y de las posturas teóricas que intervienen en el debate. Aunque más bien habría que decir que han sido la propia proliferación de las críticas y la consiguiente aparición de concepciones no convencionales sobre el conocimiento histórico las que han despertado y estimulado ese interés y han encendido el debate. Cuando las tranquilas aguas epistemológicas de la disciplina histórica comenzaron a ser agitadas por nuevas voces críticas y lo hasta entonces dado por evidente empezó a ser puesto en entredicho, la cuestión del conocimiento histórico pasó a ser objeto de una atención, una reflexión y una discusión cada vez más vivas. Al tiempo que el círculo de historiadores preocupados por dicha cuestión e involucrados en el debate se ampliaba considerablemente

Juntamente, se vuelve problemático el concepto de ciencia, así como la relación con ella. El profundo cambio estructural que sufre la sociedad⁸

⁸ Las revoluciones estudiantiles de Berkely, París, México constituyeron un síntoma inequívoco e indiscutible de que no todo iba tan bien como se creía.

deviene en un intenso cuestionamiento a la idea de función emancipadora de la ciencia. Ya no se une a la promesa de un mañana mejor. De modo que, todo intento de hacer ciencia con pretensiones emancipadoras caería bajo la sospecha de pretender, autoritariamente, imponer la verdad a las personas. Una nueva generación rechazaba los ideales de la modernidad, la ilustración y el racionalismo recibidos por sus antecesores. Era el momento de emergencia del posmodernismo,⁹ entendido por Aurell como un conjunto de epistemologías y metodologías más que una corriente intelectual propiamente dicha (Aurell, 2005:114). Presupondría la convergencia del postestructuralismo foucaultiano, el deconstruccionismo derridano, la nueva hermenéutica de Paul Ricoeur y Michel de Certe-

⁹ Considerar la posición de Aurell, no implica desconocer que postmodernismo o postmodernidad designa generalmente un amplio número de movimientos artísticos, culturales, literarios y filosóficos del siglo XX que tiene como factor común todas ellas el hecho de compartir la idea de que el proyecto modernista fracasó en su intento de renovación radical de las formas tradicionales del arte y la cultura, el pensamiento y la vida social. Por otra parte, no deja de ser interesante y significativo el aporte de Fredric Jameson, quien en un artículo para *New Left Review* en 1984 expone la tesis central sobre la defunción del modernismo y la aparición de una nueva configuración posmoderna como “lógica cultural del capitalismo tardío” (Jameson, 2002)

Entre las principales características que lo definen están: en contraposición con la Modernidad, la Postmodernidad es la época del desencanto. Se renuncia a las utopías y a la idea de progreso. Se produce un cambio en el orden económico capitalista, pasando de una economía de producción hacia una economía del consumo. Desaparecen las grandes figuras carismáticas, y surgen infinidad de pequeños ídolos que duran hasta que surge algo más novedoso y atractivo. La revaloración de la naturaleza y la defensa del medio ambiente se mezcla con la compulsión al consumo. Los medios de masas y el mercadeo se convierten en centros de poder. Deja de importar el contenido del mensaje, para revalorizar la forma en que es transmitido y el grado de convicción que pueda producir. Desaparece la ideología como forma de elección de los líderes siendo reemplazada por la imagen. Los medios de masas se convierten en transmisoras de la “verdad”, lo que se expresa en el hecho de que lo que no aparece por un medio de comunicación masiva, simplemente no existe para la sociedad. Aleja al receptor de la información recibida quitándole realidad y pertinencia, convirtiéndola en mero entretenimiento. Se pierde la intimidad y la vida de los demás se convierte en un show, se desacraliza la política y se desmitifica a los líderes.

au y las derivaciones del giro lingüístico. En general, lo que compartían, siguiendo al filósofo italiano Gianni Vattimo,¹⁰ era el hecho de que lo importante no son los hechos sino sus interpretaciones. Así como el tiempo dependía de la posición relativa del observador, la certeza de un hecho no era más que eso, una verdad relativamente interpretada y por lo mismo, incierta. El modelo determinista de la causalidad, de la verdad de un sujeto fuerte al estilo de Hegel, Kant e incluso Marx y el planteamiento del tiempo lineal como el de Leibniz fueron puestos en tela de juicio. La postmodernidad marcaría la superación de la modernidad dirigida por las concepciones unívocas de los modelos cerrados, de las grandes verdades, de fundamentos consistentes, de la historia como huella unitaria del acontecer. Esto devino en un rechazo de la historia como proceso teleológico, en una negación de la pretensión omnicomprensiva de la realidad y de la pretensión universalizadora y totalizadora de la razón moderna. La pregunta por el sentido de la historia, ligada a la Filosofía de la Historia especulativa es criticada. El sentido de la historia como proceso unitario y con una finalidad, la historia como proceso irreversible hacia la soberanía de la libertad, la reflexión que busca e indaga los fundamentos y los principios de inteligibilidad del devenir, la construcción de grandes relatos o metarrelatos (relatos de emancipación), fundados en la confianza irrestricta en la razón y en la libertad dejan de ser parte de la agenda de preocupaciones y prácticas historiográficas.

En este marco, se van constituyendo lo que podríamos caracterizar como algunos de los postulados básicos del postmodernismo: algunos critican al conocimiento *moderno* por su pretensión objetiva y eterna a través del discurso anormal (Rorty); otros, consideran que la ciencia es la pluralidad de juegos del lenguaje que se originan de la ruptura de la idea de que las ciencias están fundamentalmente unificadas y rechaza el viejo principio interdisciplinario de que las investigaciones del conocimiento no son interpretables y que sólo puede ser interdisciplinario aquello visto bajo el

¹⁰ Gianni Vattimo, filósofo italiano, discípulo de Hans-Georg Gadamer, es seguidor de la corriente hermenéutica en filosofía.

principio de la performatividad (categoría sistémica) (Lyotard); también, se acuerda que la búsqueda del conocimiento es política en la medida que está ligado a las estructuras del poder. La ciencia es poder (Foucault) y se pone en evidencia, a través del discurso deconstructivista, la incapacidad de la filosofía de establecer un piso estable (Derrida).

Como se puede advertir, los posmodernistas critican abiertamente el paradigma modernista y rechazan todo control objetivo y absoluto de la ciencia en la producción del conocimiento. El objetivo del postmodernismo es buscar nuevas interpretaciones sobre lo social y sobre lo científico, en un continuo devenir por explicar la relación de lo que se produce y quién lo produce, es decir, no busca una explicación absoluta de la realidad. La producción científica no responde a verdades ahistóricas, sino a prácticas y discursos humanos. Se rechaza la idea acerca de que una única manera de explicar la realidad sea por medio de la lógica tradicional y la contrastación empírica. Las disciplinas tratan de legitimarse sin pretender un metalenguaje que las abarque a todas bajo la égida de la razón.

El efecto perturbador del desarrollo de las críticas postmodernas a los postulados modernos ha introducido elementos novedosos en el debate historiográfico y ha contribuido a renovar los términos de éste. El eje principal de reflexión y de crítica es el supuesto de que la investigación histórica deviene en una representación objetiva de la realidad social. El reconocimiento de la imposibilidad de un acceso a una realidad independiente del lenguaje que se pueda constituir en criterio objetivo para la determinación de la verdad sumergiría de lleno en una práctica teórica en torno a los usos del lenguaje histórico. La percepción de la realidad como un todo complejo, problemático, ambiguo y contradictorio que no puede ser aprehendido con certeza obligaría a abandonar las técnicas y el lenguaje del realismo que daba cuenta de la creencia de una realidad ordenada, cuyo sentido podía ser traspasado inequívocamente al papel. La conciencia de que la elección de los procedimientos narrativos está estrechamente ligada a la problemática del conocimiento de la realidad llevaría al planteo que el conocimiento histórico es un producto de la escritura de la historia, poniendo en cuestión la teoría de la verdad como correspon-

dencia; o sea, la idea de que la realidad es tal como se la representa. Se pone de manifiesto el carácter configurador del lenguaje, entendido como práctica social. Considerar que el lenguaje es estructurador de la realidad, desata un debate que pone en jaque los conceptos realistas de referencialidad y la suficiencia del positivismo realista. Los conceptos y las explicaciones de los historiadores no reproducirían propiedades intrínsecas de la realidad ni estas propiedades serían el resultado de un acto de descubrimiento. La visión representacionista u objetivista del conocimiento histórico que se ponía en cuestión suponía que conceptualizar, explicar o narrar era representar propiedades de la realidad que tienen una existencia previa e independiente de la operación misma de conceptualizaron, explicación o narración. Esto admite que el lenguaje es un simple medio de comunicación o transmisión de la realidad social.

La principal crítica se planteará alrededor del hecho de reconocer que el lenguaje del historiador no es un medio transparente y pasivo de comunicación, sino un factor activo en la aprehensión de la realidad social y en la configuración de la imagen histórica que se elabora de ésta (Cabrera, 2004;143). De modo que el lenguaje no sólo se vincularía con la forma de la obra histórica, sino que influiría considerablemente en su contenido. El contenido de la representación se liga a la forma, cuya peculiaridad es la producción de significado. O sea, el presupuesto fuerte será que el lenguaje de la investigación histórica no se limita a representar la realidad social, sino que la construye significativamente.

Si bien no se niega que los hechos sociales tengan una existencia real¹¹ y constituyan la base empírica de las explicaciones históricas, se reconoce que éstas no son proyecciones de aquéllos. Son el resultado de un proceso

¹¹ Para los historiadores postsociales, la sociedad no es un “hecho objetivo bruto” sino una cierta construcción significativa de la realidad social instituida como práctica. La realidad no existe fuera del alcance del lenguaje. El mundo sólo es un constructo lingüístico.

de interacción entre patrones lingüísticos de percepción y hechos reales. De allí que esta posición se la considere inscrita en el giro lingüístico.¹²

La función generativa y no meramente mimética del lenguaje es una de las piezas constitutivas esenciales del actual debate historiográfico y plantea que el significado, la relevancia o las implicaciones o situaciones sociales con los que se encuentran cotidianamente y frente a los cuales reaccionamos, dependen no de los propios hechos, acontecimientos o situaciones, sino del marco categorial o imaginario social con que, en cada caso, son conceptualizados (Cabrera, 2001:77); o sea, un fenómeno social puede poseer significados diferentes dependiendo del régimen discursivo en que sea inserto. De modo que, la referencialidad -las reglas de significación- sería un atributo del lenguaje, no del referente. Como sostiene Cabrera a modo de analogía, en el proceso de producción de los objetos, la realidad proporciona la materia prima (los ladrillos) con los que estos son contruidos, pero es el discurso el que suministra los planos (o parámetros de significación) de acuerdo con los cuales se realiza la construcción (Cabrera, 2001:78). El lenguaje no refleja la realidad social, sino la preestructura de manera cognitiva. Como manifiesta Margaret R. Somers en una cita hecha por Miguel Ángel Cabrera, el discurso es un esquema epistemológico que hace posible que los individuos no sólo vean algunas cosas y no otras, sino, además, que vean esas cosas de una determinada manera (Cabrera, 2001:79). Los objetos no se descubren ni se toma conciencia de ellos, sino simplemente son objetivados como entidades significativas. Se trata de una operación de construcción significativa mediante la aplicación de una matriz categorial de naturaleza discursiva.

¹² El giro lingüístico -linguistic turn- es una expresión acuñada por Gustav Bergman en 1964 y hecha célebre por la colección de ensayos editados por Richard Rorty (*The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Metho*, Chicago, 1967) en 1967. Gustav Bergman, llamó "giro lingüístico" al desplazamiento del interés filosófico al campo del lenguaje en el ámbito del pensamiento anglosajón, La filosofía lingüística se proponía resolver, o disolver, los problemas filosóficos tradicionales (el ser, la conciencia, el conocimiento, la mente, la libertad, etc.),

La crítica a la noción referencial de los datos¹³ lleva a sostener que los significados y las acciones basados en la experiencia no están anclados en la realidad, sino en el propio proceso de construcción discursiva de esa realidad. Como consecuencia de ello, una nueva teoría social sobreviene y por la cual se intenta no reducir la indagación histórica a un proyecto que haga visible la experiencia, que pretenda apreciar las conductas alternativas y las acciones represivas, sino que procura indagar y comprender los marcos dentro de los cuales se inscriben las conductas y las acciones, cómo han sido construidos y a qué lógica obedecen. En este cuadro, la experiencia es el resultado de la aprehensión discursiva de la realidad, y por eso las condiciones sociales, por sí mismas, no pueden prescribir las conductas (Cabrera, 2001:90). La experiencia no puede ser el origen de la explicación. Lo que se ha de explicar es por qué las condiciones sociales han sido experimentadas por los individuos de una manera y no, de otra. Ésta es la razón por la cual se desnaturaliza el concepto de sociedad. El análisis histórico del supuesto de una sociedad objetiva se desplaza al estudio de cómo ciertas condiciones materiales de existencia han sido discursivamente objetivadas como sociedades. Sería en dicho proceso, y no en las circunstancias vitales, donde se encontraría el origen causal de la práctica.

La nueva concepción del lenguaje y el rechazo del realismo que descarta la posibilidad del conocimiento objetivo y de la verdad como metas de la investigación no autorizan a pensar que de ello deviene un relativismo extremo, un antirrealismo, un idealismo lingüístico y antirreferencialismo.¹⁴ Ni un solo postmodernista (Faucault, Derrida, Baudrillard, Lyo-

¹³ La crítica sostiene que los datos no son más que un reflejo de lo real y por lo tanto la realidad se impone por sí misma a la conciencia.

¹⁴ Zagorin piensa, en tono acusador, que la filosofía del idealismo lingüístico desemboca en una metafísica que afirma que no existe una realidad extra=lingüística independiente de las representaciones de ella en el lenguaje o el discurso. De modo que este lenguaje o discurso está constituido por sistemas de signos autorreferenciales atrapados en un incestuosos proceso de significación que nunca llega a un significado estable (Zagorin, 2004)

tard, Rorty, Ankersmit, Butler, White) es realmente antirrealista. Ninguno está en desacuerdo con la distinción fundamental que Rorty plantea entre el mundo que está ahí afuera y las aportaciones que los humanos hacen de éste, entre la afirmación de que el mundo real/social está ahí con toda su brutal y tozuda realidad y la de que todos los significados y significaciones y verdades que se pueden decir que tiene está aquí dentro, en el lenguaje (Jenkins, 2004:121). O sea, la premisa es que el mundo está ahí afuera pero no así las descripciones. El mundo no puede proponer un lenguaje (o creencias) para que lo hablemos. Vivir comprensivamente en una cultura implica habitar dentro de prácticas discursivas. Lo importante no sería admitir o no la existencia de una realidad ahí fuera, sino que no hay modo de apropiarse de ella sin usar el lenguaje. De lo que se trata es de una posición antirrepresentacionista y no, antirrealista. Se reconoce el poder de referencia de las palabras, pero en la medida en que generan significados sólo pueden referirse indirectamente a una realidad que nunca está disponible en su radical alteridad.

Ello pone en jaque y en alerta al representacionismo propio del paradigma ontológico y epistemológico de la filosofía sustantiva y analítica, por lo que lo nuevo que introduce el giro lingüístico será visto como amenaza y no como potencial liberador de los efectos negativos del representacionismo. En algunos casos, para algunos historiadores, los actuales debates generados por la crítica postmoderna ligados al giro lingüístico y a la crítica de la noción de conocimiento histórico objetivo han socavado los cimientos epistemológicos de la investigación histórica y, en consecuencia, ha creado una crisis de identidad y un clima de incertidumbre y pérdida de confianza. La actitud de otros ha sido la de asumir una posición predominante de rechazo y oposición puesto que consideran que se pone en tela de juicio el estatus científico del conocimiento histórico al negar la posibilidad y la capacidad de la historia para representar la realidad, al dejar de considerar al lenguaje como un medio de representación fiel de la realidad, al disolver el referente y al aproximar, por ende, la historia a la ficción. Por lo que la función de la historia dejaría de ser la de producir conocimiento y pasaría a ser la de entretener o producir deleite y placer estético, pudien-

do conducir a un irracionalismo de consecuencias prácticas temibles por las posibles mistificaciones y manipulaciones ideológicas.

No obstante las críticas que se han generado, el quiebre epistemológico producido durante los últimos años al entender que la historia es una práctica interpretativa¹⁵ y no una ciencia objetiva y neutral, debiera pensarse como una oportunidad que ha de contribuir saludablemente a favorecer una mayor reflexión crítica, nuevas preguntas, nuevas líneas de investigación de los historiadores sobre sus operaciones lingüísticas y sobre los objetos de análisis. Para quienes tenemos algún vínculo con la investigación histórica y con la enseñanza de la historia, lo adecuado sería aprovechar el debate con el fin de renovar la propia noción de conocimiento histórico. Por lo tanto, se podría celebrar los aportes postmodernos al interesarse por los problemas de explicación, interpretación y epistemología y aprovecharlos como un factor de renovación de los estudios históricos y de la enseñanza de la historia al entrar en diálogo con ellos.

Cuando el contenido no es indiferente a la forma. Aportes de Hayden White a la teoría del conocimiento

Entre los autores que han contribuido a reavivar el debate epistemológico en historia y a renovar la concepción del conocimiento histórico Hayden White (quien, además, fue un auténtico pionero en este campo) ocupa un lugar preeminente. El filósofo e historiador norteamericano tiene el mérito de haber sido uno de los primeros que desarrolló la reflexión epistemológica en torno a la narrativa, atendiendo los aportes de la moderna teoría literaria. Dicha reflexión se inicia en su obra *Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX* (1973). En esta obra, Hayden

¹⁵ Como asegura Jenkins, reconocer que la historia es una práctica interpretativa no implica caer en el todo vale o en el caos o en la ficción. Por el contrario, es un reconocimiento que asume, racionalmente, la adhesión, pero también la crítica, a los procedimientos de verificación y documentación establecidos por la comunidad interpretativo-discursiva de los historiadores.

White estudió las maneras en que se ha pensado la historia, pero atendiendo sobre todo a las *formas* del conocimiento histórico, que se realizan en el aspecto discursivo de los escritos.

Desde esta obra y desde un principio Hayden White definió como uno de sus objetivos primordiales el de contribuir «a la actual discusión del *problema del conocimiento histórico*» y el de aportar «una nueva perspectiva sobre el actual debate en torno a la naturaleza y función del conocimiento histórico». La obra de White forma parte del movimiento de reacción crítica contra la noción objetivista o representacionista de conocimiento histórico predominante hasta la década de 1960. Es decir, contra el supuesto de que el resultado producido por la investigación histórica es una representación objetiva de la realidad. No sólo en el sentido más trivial de que es (o puede ser) una representación imparcial, sino, sobre todo, en el sentido de que capta y reproduce las propiedades, relaciones y significados intrínsecos de los hechos históricos. Entre las posturas filosóficas contra las que White reacciona críticamente se encuentran el denominado «modelo nomológico-deductivo», defendido por C. G. Hempel (que asimila la historia a las ciencias naturales) y la llamada «visión narrativista de la explicación histórica» (o realismo narrativo), sostenida por filósofos analíticos como W. Dray. Ambas posturas filosóficas presentan diferencias substanciales, pero comparten el mencionado supuesto de que la obra histórica contiene representaciones objetivas de la realidad, bien sea de las leyes que rigen ésta (en el primer caso), bien de la conexión existente entre los hechos (en el caso de la segunda). Frente a todos ellos, White puso en duda que la narración histórica produjera un conocimiento objetivo de la realidad. Esto era imposible, argumentaba White, porque las propiedades y significados de los hechos históricos no son inherentes a los hechos mismos, sino que se constituyen como tales en el propio proceso de investigación. Y ello es así porque el historiador se enfrenta al registro histórico factual no como un mero receptor pasivo, sino portando siempre un conjunto de preconcepciones implícitas sobre la naturaleza y el sentido de la historia humana. Como consecuencia de ello, lo que el historiador hace no es simplemente registrar los hechos y sus conexio-

nes, sino organizarlos conceptual y significativamente en función de y mediante esas preconcepciones.

Aunque la historia se ocupa de hechos reales, las narraciones, interpretaciones y explicaciones históricas son el resultado de la incorporación de esos hechos a un patrón previo de representación que no deriva de los hechos mismos. White identificaba ese patrón con los dispositivos lingüísticos de que se sirve el historiador para llevar a cabo su investigación y presentar los resultados de ésta. La formulación de White entraña una profunda ruptura con el sentido común epistemológico prevaeciente entre los historiadores. En primer lugar, porque implicaba que la relación cognoscitiva entre historiador y realidad histórica estaba mediada por un factor, no contemplado con anterioridad, de cuya existencia el historiador no era, ni podía llegar a ser, consciente. En la visión precedente, el proceso de investigación histórica se componía únicamente de dos variables: una, el historiador, armado con su teoría y sus métodos e imbuido de su subjetividad, y, otra, los hechos históricos. Asimismo, la idea de que la relación entre historiador y realidad histórica estaba mediada existía, por supuesto, con anterioridad. Pero esa *mediación lingüística* se atribuía a la ideología subjetiva del historiador. Ésta podía interferir en la investigación y distorsionar sus resultados, pero, a la vez, se creía que esa interferencia podía ser eliminada o, al menos, minimizada mediante la reflexión crítica y la aplicación de un método adecuado de verificación. En el caso de la historia de orientación deductivista, el factor mediador era la teoría. Pero dado que ésta era concebida como una generalización conceptual derivada del propio estudio de la realidad, sus imperfecciones se irían reduciendo con el propio avance de la investigación histórica. En ambos casos se tenía la convicción de que, más allá de la interferencia subjetiva o teórica, existía una realidad objetiva que acabaría por neutralizar cualquier influencia distorsionadora. Frente a esa visión, White introdujo una tercera variable en el proceso de escritura histórica (las preconcepciones implícitas) que poseía una naturaleza y una lógica específicas y que le venía impuesta al historiador por el contexto cultural al que pertenecía. Una variable cuya *mediación lingüística*, por tanto, no podía ser reducida ni mediante la reflexión crítica ni mediante la mera verificación empírica. La

segunda novedad de la formulación de White radicaba en que identificaba esa tercera variable con las estructuras lingüísticas de que se servía el historiador. Lo cual implicaba que el lenguaje de la historia no era un mero dispositivo formal o un medio neutral de transmisión, sino un factor que condicionaba la manera en que la realidad era percibida, concebida y representada y que, por tanto, afectaba al resultado de la investigación, al contenido de la obra histórica. Y de ahí que el conocimiento obtenido por esa investigación no pudiera seguir siendo tomado simplemente como una representación objetiva de la realidad, dado que entrañaba siempre una operación de construcción significativa de ésta.

El punto de partida del análisis de White era la consideración de que toda obra histórica consta de dos niveles: el nivel explícito de los datos, las teorías y las explicaciones o narraciones y el nivel implícito de los supuestos subyacentes asumidos y aplicados inconscientemente por el historiador. Así, las obras históricas incluyen una cierta cantidad de datos sobre acontecimientos del pasado y de conceptos teóricos con los que estos son explicados. Pero, además, dichas obras históricas tienen un contenido estructural profundo que opera como un «paradigma precriticamente aceptado» de lo que debe ser una interpretación de tipo histórico. Este segundo nivel, o «estructura profunda de la imaginación histórica», que constituye su objeto preferente de análisis, es lo que White denomina como elemento «metahistórico» o, simplemente, *metahistoria*, que se constituye en un acto poético de prefiguración del discurso histórico y presupone una particular combinación de las posibilidades narrativas, explicativas e ideológicas. Ello no involucra necesariamente el antirrealismo acerca del pasado, sino un realismo figurativo en contra de otro ingenuo y el reconocimiento del carácter figurativo y tropológico del discurso histórico.¹⁶ Por

¹⁶ El tropo es una figura retórica que consiste en usar las palabras en un sentido no literal o propio. La clasificación más común de los tropos es la metáfora, la metonimia y la sinécdoque. White prefiere una clasificación cuádruple y añade la ironía.

La narrativa o el relato es el instrumento principal, el instrumento performativo para actuar con los auditorios; no sólo para comunicar información, sino para cambiar la

esta razón, se orientó a la naturaleza de la figuración, es decir, de la representación en figuras. La formulación de la teoría tropológica en *Metahistoria* resulta de un enfoque formalista de la obra histórica que toma a ésta como un artefacto verbal que se explica como un acto de prefiguración.

La teoría de los tropos revela los recursos de los que dispone el historiador para producir relatos históricos y le permite identificar las dimensiones manifiestas o estrategias con efectos explicativos (epistemológicas, estéticas y morales) de la obra histórica: la argumentación formal, la explicación por trama y la explicación por implicación ideológica. Dentro de cada uno de estas diferentes estrategias identifica cuatro modos posibles de articulación por los cuales el historiador puede conseguir un efecto explicativo de un tipo específico. Para la argumentación identifica como modos el formalismo, el organicismo, el mecanicismo y el contextualismo; para la trama, los arquetipos de la novela, la comedia, la tragedia y la sátira; y para la implicancia ideológica, las tácticas del anarquismo, el conservadurismo, el radicalismo y el liberalismo.¹⁷

En base a su teoría sobre la obra histórica, la premisa central de White es que la relación entre el historiador y la realidad histórica está lingüísticamente mediada. En el sentido de que el lenguaje utilizado por los historiadores no es sólo un medio para presentar los resultados de su investigación, sino que afecta directamente a dichos resultados. En contra de la visión instrumental y puramente denotativa del lenguaje, White sostiene que éste implica siempre una estructura previa de comprensión de la realidad histórica que opera como una suerte de rejilla conceptual a través de la cual se ha de aprehender y explicar necesariamente dicha realidad.

actitud de las audiencias hacia la información. Ésta es precisamente la definición de retórica: es lo performativo, en lo cual la información se trasmite, de tal forma que produce actitudes particulares hacia esa información.

¹⁷ En la introducción (“La poética de la historia”) de *Metahistoria* (1992:13-50) identifica y desarrolla los componentes estructurales de los relatos históricos desde su teoría de la obra histórica. Su lectura puede ampliar las estrategias señaladas.

Hasta ese momento, la mayoría de los historiadores había operado sólo con la noción de lenguaje como medio de expresión formal. Sin embargo, el lenguaje que el historiador lleva al terreno de la investigación no se reduce únicamente a palabras y conceptos. Ese lenguaje incluye, además, una serie de supuestos generales sobre la naturaleza y el funcionamiento del mundo humano y sobre el sentido de la historia que condicionan profundamente la manera en que el historiador aborda el estudio de los hechos históricos y en que organiza estos conceptualmente, así como el significado que les confiere y las explicaciones o narraciones históricas que produce a partir de ellos. El historiador opera dentro del lenguaje, no a través del lenguaje, pues éste no es un simple dispositivo formal, neutro y literal de representación, sino un factor estructurante ineludible de toda relación cognoscitiva con el mundo. En términos del propio White, el lenguaje del historiador no se limita a dar cuenta de la realidad, sino que *prefigura* a ésta. En la visión heredada, el lenguaje de los historiadores era considerado sólo como un ornamento formal o un recurso estilístico epistemológicamente neutro. La «escritura» de los historiadores era tratada solamente como un «medio» más o menos elegante, pero neutral, que no contribuía en nada substancial al contenido y al valor de verdad de la obra histórica. La «escritura», sin embargo, sostiene White, no es sólo forma, sino que, al contribuir a codificar los hechos históricos de una cierta manera, afecta profundamente al contenido. Pues todo código, incluido el lenguaje, hace posible, pero a la vez pone límites a lo que puede decirse sobre el mundo.

El concepto de *mediación lingüística* lingüística, que apenas había formado parte, con anterioridad, del bagaje epistemológico de los historiadores, tiene hondas implicaciones para la teoría del conocimiento histórico, pues obliga a redefinir por completo la naturaleza de éste. Pues si la objetividad no es una propiedad que la realidad histórica posee y que el historiador descubre, registra y representa, sino una propiedad que ésta adquiere al ser lingüísticamente codificada, entonces lo que el historiador produce no es una representación objetiva de esa realidad, sino, más bien, una *construcción significativa* de la misma. Esta función mediadora permite hablar de la narrativa histórica como una *metáfora* exten-

dida, o sea, como estructura simbólica no reproduce los acontecimientos que describe, sino dice en qué dirección pensar acerca de los acontecimientos y carga el pensamiento sobre los acontecimientos con diferentes valencias emocionales (White, 2003:125). Por ello, para White, las historias deben ser leídas como estructuras simbólicas, metáforas extendidas, que no refleja la cosa que busca caracterizar. Funciona más como un símbolo que como un signo, lo que quiere decir que no da una descripción o un icono de la cosa que representa, sino que dice qué imágenes buscar en la experiencia cultural codificada en pos de determinar cómo nos deberíamos sentir acerca de la cosa representada (White, 2003:126). En efecto, el que la realidad histórica sea siempre aprehendida, conceptualizada y hecha significativa mediante protocolos lingüísticos de representación implica que se ha de hacer una distinción tajante entre hechos reales y hechos objetivos. Pues los primeros están dados en la realidad y son comprobables mediante los métodos de verificación empírica desarrollados por la disciplina histórica. Pero los segundos se constituyen como tales en el proceso de investigación y sólo tienen existencia a partir de él. En la terminología de White, se ha de distinguir entre acontecimiento (event) y hecho (fact). El primero es un acontecer que sucede en un espacio y un tiempo materiales; el segundo es un enunciado acerca de un acontecimiento en forma de una predicación (White, 2003:113). Los acontecimientos ocurren y son autenticados por las fuentes; los hechos son contruidos conceptualmente y sólo tienen existencia en el pensamiento y en el lenguaje. Se trata, en suma, según White, de distinguir entre la cosa misma y la representación que el historiador hace de ella, pues ambas no son lo mismo, ya que el historiador nunca aprehende la cosa misma, sino una forma siempre ya conceptualizada o narrativizada de ella. En esta perspectiva, la conexión entre acontecimiento y hecho no es necesaria y objetiva, sino lingüísticamente contingente. El concepto de *mediación lingüística* implica, por lo tanto, que entre ambos no existe una continuidad lógica y una conexión objetiva y estable. En la visión convencional del conocimiento histórico, la manera en que los acontecimientos históricos eran conceptualizados y explicados aparecía como inferida, de alguna manera, de los acontecimientos mismos. Y de ahí que se pudiera apelar a estos como crite-

rio de verificación de las explicaciones. Sin embargo, si el lenguaje no es un simple medio de comunicación de la realidad, sino un organizador conceptual de ésta, entonces los hechos no son meras proyecciones de los acontecimientos, sino efectos de la *mediación lingüística* misma. La conexión entre acontecimiento y hecho no es necesaria y objetiva, sino lingüísticamente contingente. Y de ahí que, como gusta repetir White, unos mismos acontecimientos puedan dar lugar a hechos (o explicaciones) diferentes según sea el patrón lingüístico utilizado.

Los acontecimientos históricos son entidades inertes y carentes de relevancia histórica intrínseca. Es sólo al ser incorporados a una cierta trama que adquieren esa relevancia. Es por ello, como sostiene White, que una misma secuencia de acontecimientos puede ser tramada de diferentes maneras (sin violar la veracidad de esos acontecimientos) y, por tanto, servir de referente a interpretaciones históricas diferentes. Razón por la cual los acontecimientos históricos no pueden fijar o estabilizar las explicaciones históricas que se hacen de ellos ni, en consecuencia, servir como criterios de verificación de éstas. Con la introducción del concepto de *mediación lingüística*, los objetos de conocimiento pierden su condición de entidades naturales (o meramente teóricas). La realidad proporciona los datos, pero la forma en que estos son objetivados depende de la estructura conceptual previa aplicada en cada caso. Es ésta la que convierte a los acontecimientos en entidades históricas significativas, en objetos históricos. Por consiguiente, lo que el historiador hace no es simplemente descubrir y representar la realidad histórica pasada, sino traducirla o codificarla mediante los protocolos de representación lingüística del presente. Es decir, convertir lo extraño o no familiar en algo familiar mediante su incorporación a un modelo explicativo culturalmente disponible. Comprender, dice White, es un proceso que consiste en hacer que lo no familiar aparezca como familiar (White, 2003:130). Para White, por consiguiente, la narración histórica no es un mero vehículo de representación de la realidad, no es un simple ornamento o una cuestión de estilo, sino que entraña siempre una operación de *narrativización*. White establece la distinción capital entre narrativa [narrative] (una forma de hablar sobre el mundo) y narrativización (una

forma de representar al mundo y a sus procesos como si poseyeran la estructura y el significado de un relato). Es decir, la narración histórica entraña siempre una operación de narrativización, forma de representar al mundo y sus procesos como si poseyeran la estructura y el significado de un relato. Esta *narrativización* constituye, para White, una operación tropológica más que lógico-deductiva, por lo que el lenguaje del historiador tiene efectos generativos en tanto hace un uso figurativo del lenguaje.¹⁸ Esto lleva a sostener que la historia tiene un componente ficcional, entendido no como “ficción”, sino como el acto de sometimiento a los acontecimientos históricos a una operación de composición con el fin de dotarlos de unos significados que estos por sí mismos no poseen. En este sentido, se puede relacionar el acto de figuración como un acto de ficcionalización. El historiador carga los acontecimientos con la significatividad simbólica de una estructura de trama comprensible (White, 2003:126). El tramado se constituye en una operación mediante la cual los acontecimientos históricos son convertidos en piezas de una explicación o en episodios de una narración (White, 1992:24), así la trama hace referencia a una estructura de relaciones por medio de la cual los acontecimientos son dotados de significado mediante su identificación como partes de un todo integrado (Cabrera, 2005:125). La narración entendida como mero dispositivo formal que sólo afecta al estilo de la obra histórica pero que no añade nada a su contenido y que se liga al realismo narrativo, a la idea de obra histórica como correspondencia con la realidad y a la concepción del lenguaje como medio de comunicación queda suprimida o cuestionada en los planteos de White.

El concepto de *mediación lingüística* implica, finalmente, la tesis epistemológica de que la veracidad de los acontecimientos no garantiza la

¹⁸ Verónica Tozzi en la introducción del libro *El texto histórico como artefacto literario* (2003) sostiene que el reconocimiento del carácter figurativo y tropológico del discurso histórico no conlleva ni un desmedro de su estatus cognitivo ni libera al historiador de su responsabilidad ante el lector por el relato que produzca acerca de los acontecimientos del pasado.

veracidad de las explicaciones. Dadas la discontinuidad lógica entre ambos y la existencia de una operación de producción de significados, la verdad de los enunciados factuales u observacionales no implica la verdad de los enunciados generales. La consecuencia de ello es que no se puede apelar a los datos reales como criterio de verificación o de refutación de las explicaciones históricas, por muy rigurosa que sea la metodología utilizada. El que una misma realidad pueda dar lugar a interpretaciones diferentes implica, según arguye White, que el criterio de validez para evaluar las interpretaciones históricas no puede depender de sus elementos constitutivos, de su contenido factual. Todos los datos a los que se hace referencia en una explicación histórica pueden ser irrefutablemente ciertos y, sin embargo, la explicación no serlo. Y ello porque el valor de verdad de los significados no se puede determinar mediante los acontecimientos mismos, como si se tratara del valor de verdad de enunciados específicos proferidos acerca de acontecimientos específicos. Ese podría ser el caso si los significados fueran un atributo objetivo de los acontecimientos, pero no si son el resultado de una operación de *mediación lingüística*. Si el historiador sólo produjera representaciones, sería lógico y factible recurrir a los referentes reales para verificar o refutar las explicaciones históricas. Pero, al producir también significados, ese recurso a la verificación empírica es inviable y estéril. Cuando se trata de evaluar interpretaciones en competencia, la realidad no puede ser invocada para decidir la cuestión, pues lo que está en discusión no es la veracidad de los acontecimientos, sino el significado que ha de atribuirse a estos. Cuando se trata de elegir entre visiones alternativas de la historia, las únicas bases para preferir una interpretación a otra son *morales* o *estéticas*, no teóricas o científicas. O sea, la conexión entre experiencia o situación histórica y formas discursivas no responde a un ideal de semejanza entre ellas, ni a una idea de verdad por correspondencia, sino a ideales morales y actitudes emotivas (White, 2003:29)

Por último, la obra de Hayden White generalmente es vista como una elaboración tendiente a igualar historia y literatura, cuando debería reconstruirse en términos de una apelación a la teoría literaria para desentrañar los recusos lingüísticos que intervienen en la producción de todo

discurso histórico. Por lo tanto, Hayden White se apropia de la teoría literaria y no, de la literatura para producir una teoría de la obra histórica, lo que le permite señalar la diferencia entre representar la realidad y presentar la realidad.

Pensando o repensando el Bicentenario desde una clave whiteneana

Si, a la vista del panorama intelectual antes referido, la creencia de que un acercamiento racional al pasado a través de una investigación objetiva permite recobrar los auténticos significados de ese pasado está siendo severamente entonces cómo repensar o revisar la enseñanza de la historia a la luz de los aportes tanto epistemológicos y como de la teoría social en este contexto de conmemoración del bicentenario. No cabe dudas que la renovación del elenco de cuestiones epistemológicas y el debate generado a raíz de las consecuencias del giro lingüístico deviene provocativamente en la tarea de repensar las propuestas de enseñanza.

Los docentes reconocemos la dificultad que enfrentamos al enseñar historia y los obstáculos que debemos superar para que el alumno la aprenda sin que le parezca una árida cronología de acontecimientos y personajes. Pero ¿nos hemos preguntado qué enseñamos por historia? ¿Contribuimos a la instrumentación de modelos didácticos en los que se desarrolle una concepción de historia viva que sigue en plena construcción, y que pueda crear una nueva conciencia en un intento por *reculturar* el conocimiento? ¿La historia se presenta como resultado de una relación estrecha y acabada entre el historiador que se encuentra en el presente y el pasado que refiere?

El continuo intercambio entre filosofía e historia en campo intelectual de los últimos años no sólo ha colaborado a romper el mito de que la historia es contemplativa o meramente constatativa, sino que ha permitido el cambio de interés desde el producto del enunciado al hecho de enunciar o de hablar, lo que es también el cambio de interés por consi-

derar al texto como un acto de comunicación, por supuesto, en vistas de una acción deseada. De esta manera, nunca debería ser presentado a sí mismo como inocente, pues siempre tiene signos que apuntan a su naturaleza construida. La enseñanza debería participar de la tarea de concientizar del elemento literario o lingüísticamente constructivo y significativo en el trabajo del historiador

En un presente en el que la persona no habla, es hablado; no piensa, es pensado, en el que la existencia, en palabras de Heidegger es inauténtica, en tanto el existente inauténtico vive en estado de ser interpretado. El gran desafío es cómo salir de esto cuando los medios y las editoriales están en manos de un poder que quiere colonizar las subjetividades. Probablemente, aunque no exclusivamente, el contexto del bicentenario puede ser una fértil coyuntura para generar estrategias de intervención pedagógica que permitan desnaturalizar los conceptos analíticos para entender que no son meras representaciones o etiquetas de fenómenos o procesos sociales realmente existentes, que no reflejan la naturaleza humana, que no reproducen las leyes objetivas de la realidad sino que son formas históricamente específicas de hacer inteligible o significativa a la propia realidad social.

En un contexto conmemorativo, un puñado de núcleos de interés (modelo identitario de nación, la Argentina como mito de futuro y la identidad nacional) será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que se construye un sentido del pasado. La memoria narrativa implicará la construcción de un “compromiso nuevo” entre presente y pasado. Por lo tanto, el 25 de mayo cobrará vigencia asociado a emociones y afectos, lo que impulsará una búsqueda de sentidos.

Si nuestras prácticas de nombrar interactúan con las cosas que nombramos, proponer analizar, en las narrativas emergentes, las categorías y las clasificaciones sociales que interactúan con prácticas y actores sociales, nos permitirá establecer que la manera en que conceptualizamos el pasado y el presente siempre tiene consecuencias práctico-morales y, por ello, consecuencias políticas. O sea, en clave whiteneana, toda narrativización

del pasado -como parte de narrativas de identidad, muchas veces en conflicto- contendrá una implicancia ideológica con consecuencias políticas. Poder proponer hacer un recorrido problematizador en torno a los registros interpretativos invitará a pensar los dilemas del presente sobre las discusiones, significados y sentidos en torno al 25 de mayo. Ingresar a los alumnos en el campo del debate o disputa interpretativa devendrá en incorporarlos en el análisis de la función que cumple o debería cumplir cada nueva reescritura del pasado. Este ejercicio de análisis de la producción interpretativa en diálogo o en conflicto con otras interpretaciones puede tener la función precautoria de evitar clausuras significativas o pretensiones clausurantes. Diría Verónica Tozzi, hay que distinguir entre la adopción de una actitud heurística que promueva reescrituras que estimulen mayor investigación de la actitud parasitaria y abortiva de la historiografía académica (Tozzi, 2009:124). La cuestión central es poder avanzar con nuestros alumnos en actitudes que no conlleven clausuras efectivamente interpretativas; por el contrario, la aceptación del realismo figural y el abandono de concepciones ingenuas de la relación entre discurso y realidad permitirá valorar como heurísticamente mejores aquellas historias que, en su tal vez incumplida promesa de representar el pasado, al dejar cuestiones abiertas renueva preguntas y renueva visiones alternativas de mirar el pasado. La promesa incumplida de representación definitiva no es otra cosa que la sugerencia de nuevas vías de investigación, de nuevos problemas, nuevas discusiones y, quizás, con buena fortuna, una nueva reescritura del pasado (Tozzi, 2009:133). Por lo tanto, la carencia de perspectivas privilegiadas no es algo por lo que nos tengamos que perturbar como docentes puesto que nos permitiría ocuparnos de la naturaleza controversial del pasado en tanto no tiene una significación evidente y de la inevitable reescritura de la historia. La incanzabilidad de una versión definitiva del pasado, como principio epistémico, no debiera connotarse con un valor negativo, pues supone el fundamento de un acto democrático de construcción del conocimiento. Por este motivo, lo que hace verdaderamente significativa a una narración es su valor heurístico, esto es, que nos legue cuestiones abiertas acerca de los acontecimientos como para que merezca volver sobre ellos o valga la pena reescribir su historia (Tozzi, 2009:120)

Ahora bien ¿cómo hacer que este tipo de trabajo no derive en un relativismo total? ¿Qué criterios trabajar entre versiones en competencia? Si la conexión entre experiencia o situación histórica y formas discursivas no responde a un ideal de semejanza ni una idea de verdad por correspondencia (White, 2003:29), el reclamo no se debería dirigir a buscar aquella forma de discurso que represente más adecuadamente la realidad, sino a llamar la atención sobre el interés político-moralizador subyacente. Por otra parte, lo que está en cuestión entre interpretaciones en competencia no es sólo cuáles son los hechos, sino también qué se ha de considerar como un hecho y qué no. Por otra parte, cuando se trata de interpretaciones en conflicto, lo que importa no es la verdad del hecho, sino el significado que ha de atribuirse a los acontecimientos que están en discusión (White, 2003:56).

Si convenimos que el discurso de la historia no es verdadero ni falso, sino que funciona como una gran metáfora, no se puede apelar al recurso de la verificación empírica. Las grandes controversias son irresolubles en términos de su conformidad con la evidencia. Entonces si la realidad no puede ser invocada para decidir la cuestión ¿todo vale? ¿Se puede elegir entre interpretaciones alternativas? Como ya se dijera anteriormente, cuando se trata de elegir entre visiones alternativas de la historia, además del valor heurístico ya señalado, otros criterios para preferir una interpretación a otra son *morales* o *estéticas*, no teóricas o científicas.

El proceso de desnaturalización que supone la enseñanza de la historia desde los aporte de Hayden White puede contribuir a un desarrollo de conductas que tensionen y resistan actitudes corporativas, hábitos autoritarios, arbitrariedades, intolerancia, exclusiones respecto de las conductas sociales en torno al conocimiento y a los otros. Si la democracia política precisa, para sostenerse, desarrollar formas de convivencia democrática en otras esferas de la sociedad, enseñar historia atendiendo los aportes de la filosofía narrativista podría abonar a la construcción de una sociedad más democrática en la que el futuro no sea concebido como la materialización de un destino inquebrantable, sino como una

posibilidad en la que cada momento sea captado como potenciación. Así, el sentido del conocimiento cambiaría, expresando viabilidad y no, certezas acabadas.

En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento, privilegiando la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer. Sólo así, se contribuirá a que el alumno pueda apropiarse del saber acumulado en una perspectiva de construcción de futuro y que no confunda los horizontes posibles con una sola realidad viable. De modo que los trabajos de Hayden White son inspiradores para promover una línea de enseñanza en torno a la relación discurso-conciencia. Quien crea o haga creer que lo que es no podría ser de otra manera deja al mundo entregado a una suerte de fatalidad cuya única consecuencia no podemos prever (Romero: 1997:41)

Conclusión

La hostilidad a lo teórico, por lo general, equivale a una oposición hacia las teorías de los demás y al olvido de las propias. Uno de los fines de este trabajo ha consistido en aportar para suprimir esa represión y para que podamos repensar la práctica de enseñanza.

Por otro lado, se ha tratado de aportar para colaborar a escapar de la ingenuidad del ideal de la versión definitiva de la historia. Se trata de estar atentos a la nunca agotada posibilidad de formar alternativas de narrar, describir o mirar. No se trata de otorgar privilegios epistémicos sino abrirse a alternativas para hacer posible que quienes enseñamos y los estudiantes configuren nuevas miradas y nuevas reescrituras sin que ello signifique tributar al descrédito del estatus científico del conocimiento histórico.

La sospecha¹⁹ como recurso epistémico necesariamente se convierte en el correlato de la propuesta. Pues conjeturar que algo no es como aparece o que esconde otros sentidos más allá de los que manifiesta en la narración histórica genera nuevas disposiciones en la episteme sobre lo social y, por ende, en la existencia misma.

Al mismo tiempo, permitirá concientizar que una *representación realista* del pasado es algo a producir no algo a encontrar o descubrir. Por ende, se reconocerá que los criterios de realismo son históricos y han variado a lo largo de la historia. Esto será tributario de comportamientos inclinados a gestar conductas que promuevan la desacralización de la verdad, la desactivación de los universales y abonarán el pensamiento capaz de pensar desde la historia misma para el desarrollo y la reafirmación de un estilo más democrático del conocimiento y de la vida.

Un estilo democrático de conocimiento sería aquel que mostrara, en su representación de las prácticas, sus propias dudas en torno de la certeza del saber científico, y que en su posición política conllevara alternativas, en lugar de adoptar una posición única y dogmática. Lo que significa poder expresar que el conocimiento que poseo no es la totalidad, que tengo dudas acerca de lo que estoy diciendo, que existen lugares en los cuales tengo que desplegar mi ignorancia, algo muy difícil de hacer. Este tipo de enseñanza es más efectiva que solamente utilizar la clase como un lugar para hacer un reporte de los resultados de la propia investiga-

¹⁹ F. Nietzsche en *Humano, demasiado humano* y *Conversaciones intempestivas* propone el ejercicio de la sospecha acerca de la verdad, de la verdad tal como nos la ha legado el pensamiento tradicional, que concibe lo verdadero como un universo abstracto. Desde un esquema fragmentario y simplificado en extremo del concepto de sospecha en Nietzsche, podríamos considerar lo siguiente: el lenguaje no dice exactamente lo que dice, los signos no son seres simples y benévolos, sino un juego de fuerzas reactivas ofrecidas a la interpretación, el intérprete forma parte de la interpretación, las significaciones surgen de relaciones de poder, la verdad es una construcción histórica a la que se pretende disfrazar de universalidad abstracta. Los aportes de Freud, al respecto, son igualmente valiosos, para quien los síntomas son metáforas que hay que interpretar.

ción o de la ajena. Se trata de contribuir al proceso de desarrollo del conocimiento de modos más democráticos. El Bicentenario, como momento de revisión de valores, de normas, de proyectos, puede ser un momento si se quiere efímero que aliente la ilusión de que la reflexión de esa instantánea cronológica precipite algún giro cultural y político significativo, pero instaladas las narrativas en las aulas, desde una propuesta basado en los aporte de Hayden White, puede servir para el inicio de una práctica que cuestione lo que se daba por descontado, lo que estaba rutinizado y puede contribuir a alterar la mecánica de reproducción de un sociedad injusta.

La consecuencia de una aproximación deconstructivista no deberá ser el escepticismo o el nihilismo, sino la promoción de mayores preguntas, críticas y reescrituras. La idea whiteana de pensar a la historia como “figurada” siempre por agentes en un presente permitirá promover la lectura positiva de las inevitables reescrituras de la historia.

El propósito central es no despojar a la práctica historiográfica y a la enseñanza de su compromiso con la agenda política de reclamo de nuevas voces a partir de nuevas y múltiples miradas. Apelar a razones políticas (atender los reclamos de nuevas voces) y heurísticas (promover nuevas preguntas y nuevas miradas) deberían ser la base de nuestras opciones pedagógicas, sin olvidar que la manera en que conceptualizamos el pasado y/o el presente siempre tiene consecuencias práctico-morales. Todo sabemos lo que son los estilos de enseñanza y los estilos autoritarios, pero el problema es: ¿Cómo podríamos construir con la escritura del pasado el equivalente de un estilo democrático de comunicación?

Por último, siguiendo a Esther Díaz, no deberíamos olvidar que los creativos no se atan a los estrechos criterios de los repetidores (Díaz, 2009:27). Se pueden crear nuevas prácticas de enseñanza con seriedad, así como se pueden repetir prácticas consagradas con la más aburrida mediocridad. Lo que se impone, sin desconocer que es una elección, la necesidad de contribuir a hacer la historia y no, dejarla hacer. Debemos jugar esa carta por muy costosa que sea.

Bibliografía

- AA.VV (2007), “La identidad nacional” en Osvaldo Pedroso (coord.), *Debates en la cultura argentina, 2005-2006*, Buenos Aires, Emecé, pp. 21-66.
- AURELL, Jaume (2005), *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos*, Valencia, Universidad de Valencia.
- CABRERA, Miguel Ángel (2005), “Hayden White y la teoría del conocimiento histórico. Una aproximación crítica” en *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, N° 4, pp. 117-146.
- (2001), *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Barcelona, Anaya.
- CHARTIER, Roger (1996), *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Buenos Aires, Manantial.
- DANTO, Arthur (1989), *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- DÍAZ, Esther (2009), *Postmodernidad*, 4° edic. corregida, Buenos Aires, Biblos.
- Fernández McClintock, James (2006), “La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social”, *Revistas de Antropología Social*, N° 15, pp. 7-20.
- FOLLARI, Roberto (1990), *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América latina*, Buenos Aires, Aique.
- (2002), *Teorías débiles (Para una crítica de la construcción y de los estudios culturales)*, Rosario, Homo Sapiens.
- HELLER, Agnes (1993), *Teoría de la historia*, México, Fontamara.
- IGGERS, Georg G. (1998), “De la ciencia social histórica al ‘giro lingüístico’. Teoría de la historia e historiografía en los últimos veinte años” en *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*, Barcelona, Idea Books.

- JAMESON, Fredric (2002), *El giro cultural*, Buenos Aires, manantial.
- JELIN, Elizabeth (2002), “Los sentidos de la conmemoración” en Elizabeth Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas “infelices”*, Madrid, Siglo veintiuno, pp. 245-250.
- (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- JENKINS, Keith (2004), “Una respuesta postmoderna a Pérez Zagorin”, *Historia Social*, N° 50, p. 119-139.
- MAERK, Johannes y Magaly Cabrolié (coord.) (2005), *¿Existe una epistemología latinoamericana? Construcción del conocimiento en América latina y el Caribe*,
- NUN, José (comp.), *Debates de Mayo. Nación, cultura y política*, Buenos Aires, Celtia-Gedisa –Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- PALACIOS, María Julia (2003), “La filosofía de la historia y la crítica postmoderna a la pregunta por el sentido de la historia”, *Revista Escuela de Historia*, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Año 2, Vol. 1, N° 2.
- PÉREZ, Zarorin (2004), “Historia y narración: reflexiones sobre el postmodernismo hoy”, *Historia Social*, N° 50, p. 95-117.
- ROHBECK, Johanes (2007), “Por una filosofía crítica de la historia”, *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, N° 36, enero-junio, pp. 63-79.
- ROMERO, Luis Alberto (1988), *La vida histórica*, Buenos Aires, Sudamericana.
- SEARLE, John (1997), *La construcción de la realidad social*, Barcelona, Paidós.
- TOZZI, Verónica, “El ‘privilegio’ de la postergación. Dilemas en las nuevas historiografías de la identidad”, *Análisis Filosófico*, N° XXV, N° 2, noviembre 2005, pp. 139-163.

Reseñas

- (2007), “Tomándose la historia en serio. Danto, esencialismo histórico e indiscernibles”, *Revista de Filosofía*, Vol. 32, N° 2, pp. 109-126.
- (2009), *La historia según la nueva filosofía de la historia*, Buenos Aires, Prometeo.
- VEYNE, Paul (1984), *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, Madrid, Alianza.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2002), “Las estructuras del saber y de cuántas maneras podemos saber” en *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una nueva ciencia social para el siglo XXI*, 2° ed., México, Siglo veintiuno editores,
- WHITE, Hayden (1992), *El contenido de la forma*, Barcelona, Paidós, cap. 1 y 2, pp. 17-74.
- (2003), *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, Paidós.
- (1992), *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, F.C.E..
- ZEMELMAN, Hugo (2007), *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Anthropos, 2007.
- (2002), *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*, México, Anthropos.

Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia reciente y los lugares de la memoria sobre la dictadura en una escuela universitaria de Tucumán¹

Ana María Cudmani²

Resumen

El artículo tiene su punto de partida en un relato sobre las actividades organizadas desde hace diez años por alumnas de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán, acciones destinadas a mantener viva la memoria de la dictadura y sus implicancias.

Indagamos sobre las voces y representaciones de alumnas y docentes y nos planteamos interrogantes tales como: ¿Por qué la iniciativa provino de las alumnas y no de los docentes de Historia o Educación Cívica? ¿Qué diferencias y contactos pueden realizarse entre Memoria, Historia y Enseñanza de la Historia Reciente? ¿En qué medida podemos contribuir desde la escuela a fortalecer la democracia y la ciudadanía? ¿Se convertirá el acto del 24 de marzo en una efeméride más, a partir de la ley que establece el “Día de la Memoria”?

A partir del análisis de marcos teóricos de especialistas en las temáticas aludidas y de la realización de entrevistas a alumnas y

¹ Este trabajo fue elaborado en el marco del curso “Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar”. Décima cohorte. FLACSO.

² Jefe de Trabajos Prácticos de Organización y Didáctica de la Enseñanza Media con Prácticas de la Enseñanza- Historia, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Profesora de Historia en Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento y Gymnasium, Escuelas Experimentales de la UNT.

Reseñas

docentes, intentamos encontrar algunas respuestas a las preguntas planteadas.

Abstract

The article has its starting point on the activities organized during ten years by the students at Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (National University of Tucumán). These actions are destined to keep the memory of Argentina's dictatorship and its consequences alive.

We investigated on the voices and representations of students and teachers and asked questions such as: "Why did the initiative come from the students and not from the History or Civic Education teachers? What differences and contacts can be found between Memory, History and the Teaching of Recent History? How can we contribute from the school, to strength democracy and citizenship? Will the celebration of March 24th become another ephemeride, since the establishment of "Memory Day" by law?

From the analysis of specialists' theoretical frames on the above mentioned topics, and the interviews made to students and teachers, we try to find some answers to the questions set forth.

Introducción.

Comenzaremos este trabajo con el relato de una experiencia vivida en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán, institución educativa con una larga tradición de prestigio en el ámbito de la provincia.

Hacia el año 2000, las alumnas del CEES (Centro de Estudiantes de la Escuela Sarmiento) iniciaron una actividad organizada en esa ocasión por su Secretaría de Extensión y que llegó a transformarse en un "lugar

de la memoria”³ para toda la “comunidad sarmientina”: decidieron que era necesario que todas las alumnas conocieran los hechos sufridos en la Argentina y particularmente en Tucumán durante la última dictadura militar; consideraron que era imprescindible mantener viva la memoria, la búsqueda de verdad y justicia.

A partir de entonces y durante diez años consecutivos, el Centro de Estudiantes organizó la jornada del 24 de marzo con actividades tales como conferencias, mesas paneles, talleres, debates, muestras artísticas (plástica, teatro, música), proyección de películas y documentales. Todas las alumnas de la secundaria fueron protagonistas de las actividades. Quizás lo más importante y generador de expectativas en las representaciones de las adolescentes fue la organización de un acto pensado año a año con mucha anticipación por el CEES, al que asistieron alumnas, ex- alumnas, padres, directivos, docentes, ex - docentes y al que se invita a través de los medios de comunicación.

Todos estos años, especialmente en el mes de marzo y a través de las actividades instituidas por las alumnas del ciclo superior, la escuela se convirtió en “lugar de memoria, encuentro, pensamiento, sensibilidad y representación” (Finocchio, 2007:255). Y esto es muy significativo porque, siguiendo las apreciaciones de Laura Benadiba (2007:122), los docentes sabemos que la escuela además de ser un ámbito clave para la transmisión de conocimientos, lo es también para la transmisión de valores, normas sociales, memorias e identidades.

A partir de las vivencias compartidas, y desde el rol de profesora de Historia de la institución, nos planteamos una serie de interrogantes: ¿Por

³ Desarrollada por Pierre Nora, la noción de lugares de la memoria intenta hacer inteligibles ciertos aspectos simbólicos de la historia contemporánea, en particular, la organización y las representaciones de la historia nacional. Desde la perspectiva de Pierre Nora, los lugares de la memoria serían aquellos símbolos luminosos en los que se encarna la memoria: fiestas, emblemas, monumentos, libros, museos, entre otros. Finocchio (2007:253)

qué la iniciativa provino de las alumnas y no de los docentes? ¿Qué recepción tuvo el proyecto en las autoridades de la institución? ¿Cómo influyeron en este contexto las leyes de 2002 y 2006 que establecieron el 24 de marzo como el “Día de la Memoria” y “Feriado Nacional inamovible”⁴? ¿Se convertirá el acto del 24 en una efeméride más? ¿Qué diferencias y contactos pueden realizarse entre Memoria, Historia y Enseñanza de la Historia Reciente? ¿En qué medida podemos contribuir desde la escuela a fortalecer la democracia y la ciudadanía?

Este trabajo intentará encontrar algunas respuestas a los problemas planteados, a partir de marcos teóricos de especialistas en las temáticas planteadas y entrevistas a alumnas y docentes de la Escuela Sarmiento.

Las voces de las alumnas.

Al idear este trabajo, nos pareció fundamental indagar acerca de por qué las alumnas de la escuela, a través de sus representantes electas democráticamente, habían decidido prestar atención a la historia reciente de la Argentina organizando actividades para mantener viva la memoria de los hechos del 76-83. Para ello contactamos con dos ex-alumnas: Silvia Nassif y Daniela Wieder, presidentas del CEES en los años 2001

⁴ **LEY 25.633.** Promulgada el 22 de agosto de 2002. Instituye el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976. En su artículo 2° establece. “En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

Ley 26.085, promulgada el 20 de Marzo de 2006, incorpora el día 24 de marzo —DÍA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA—, entre los feriados nacionales previstos por la Ley N° 21.329 y sus modificatorias.

y 2004 respectivamente. Transcribimos a continuación las expresiones que consideramos más significativas de las entrevistas, realizadas a fines del mes de febrero de este año.

Sobre los inicios... “Todo comenzó cuando era Secretaria de Exteriores, en el año 2000. Recuerdo que organizamos actividades a lo largo del año: una conferencia a cargo del Profesor Luis Bonano; proyectamos y debatimos “La Historia Oficial”; invitamos a representantes de organismos de Derechos Humanos que ofrecieron sus testimonios. Recién en el 2001 se pudo organizar un acto y descubrimos una placa en la galería de la escuela, en homenaje a las sarmientinas desaparecidas durante la dictadura.”(Silvia)

Sobre los por qué... “Creíamos necesario que nuestra escuela participara de alguna manera en esta fecha, no solo para recordar a las desaparecidas de nuestra escuela sino porque sentimos que es nuestra obligación mantener viva la memoria, que todas conozcamos lo ocurrido durante esa época oscura de nuestro país y nos comprometamos en hacer lo posible para que nunca más vuelva a ocurrir”.(Silvia)

“Creo que el acto reflejaba un doble interés: el de aprender y conocer mas sobre lo que había pasado en la ultima dictadura y contagiar el compromiso con la historia de nuestro país y nuestra provincia a nuestras compañeras”. (Daniela)

Protagonismos... “Participé en la organización de los actos desde el primero, en 2001, cuando estaba en la Secretaría de Actas del CEES y era alumna de 8°. En el 2004, indudablemente, fue nuestra la mayor responsabilidad. Éramos las más grandes.” (Daniela)

La importancia del acto... “El primer acto se realizo el 24 de marzo del 2001 a Horas 9 en nuestra escuela, invitando a toda la comunidad tucumana, y en especial a los familiares de los desaparecidos. Éste contó con un discurso elaborado por el Centro de Estudiantes, la lectura de algunos poemas seleccionados por

nosotras y las palabras de nuestra directora. Se finalizó con el descubrimiento de una placa en conmemoración a las desaparecidas de nuestra escuela”. (Silvia)

“Desde su inicio, el acto se hacía en el día en que caía (creo que en 2001 significó una “condición” por parte de la Dirección que denotaba cierta desconfianza hacia el mismo -porque caía sábado- pero, a la larga, significó fortalecimiento, importancia, valor). Recuerdo que nosotras, en el 2004, queríamos hacerlo en horario de clases, por la tarde, para que formara parte del calendario institucional de actos y nos asegurásemos la asistencia de toda la comunidad escolar, pero no lo conseguimos. La Dirección prefirió que lo hagamos en el horario de salida, 19.10 horas, si mal no recuerdo. En definitiva, el horario permitía que venga más gente de afuera: invitados, artistas, etc. Sin embargo, nuestra mayor preocupación en esos tiempos no era “el afuera”. (Daniela)

“Básicamente, el acto consistía en un homenaje a los desaparecidos durante al ultima dictadura militar a través de alguna intervención artística y un discurso de las estudiantes. En particular, se tomaba un momento para homenajear a las desaparecidas de la escuela leyendo sus nombres (e invitando a sus familias al acto previamente). (...) Con respecto a la parte artística, recuerdo que en ese año yo me contacté con una catamarqueña, Felicidad Carreras, familiar de desaparecido, quien me envió algunos poemas que ella escribió a lo largo de su lucha por esclarecer lo ocurrido y los leímos en el acto. Otra cosa que recuerdo es que escribimos el discurso. Curiosamente, o no, no puedo recordar si invitamos a alguien más a que lea algunas palabras... me suena la palabra de algunos docentes que siempre estuvieron comprometidos con esta actividad. (Daniela)

Los talleres... “Logramos que en horarios de clase se hicieran actividades alusivas a la fecha. Hicimos talleres en cada aula. Se utilizaron textos disparadores elegidos según cómo movilizarían mas a los jóvenes (por eso pusimos los que referían a la censura) y un marco histórico imprescindible para comprender mejor la época. Pusimos paneles en toda la escuela con frases y poemas.” (Daniela)

Las responsabilidades... “En el calendario del CEES era una ocasión distinta. Difería de una semana de estudiantes, de un campamento, de una salida. Era más. Y por ello implicaba mayor responsabilidad. La organización estaba a cargo de la Comisión Directiva del CEES, y se convocaba a una comisión abierta (a toda alumna que quisiera). (Daniela)

Los debates... "Aparte de la organización del acto del 24 de marzo, ese año se discutió en la asamblea, como era costumbre por lo menos desde que yo me integré en el CEES, la participación o no de las estudiantes en la marcha organizada por los organismos de derechos humanos y los distintos partidos políticos. Existían dos posturas bien diferenciadas, una que señalaba que como el centro de estudiantes era apolítico no podía participar de la misma. La segunda sostenía que todo ser humano es un ser político y que el centro de estudiantes debe asumir posiciones políticas aclarando sí, que el CEES no es propiedad de ningún partido u organización política sino de todas las estudiantes sarmientinas. Finalmente se impuso la segunda postura; se decidió que podíamos participar en la marcha con el uniforme (que se diferencia de las demás instituciones por las pintitas azules)."(Silvia)

Los logros... “Esta es una actividad que la hicimos las alumnas, que conseguimos “permisos” necesarios, atravesados por un poco de miedo y sorpresa por parte de los adultos pero también de dolor. Ese mismo miedo, o tal vez despolitización, cuando no falta de compromiso, fue el que tal vez hizo que la Dirección no nos permitiera ir a la marcha del 24 de marzo (junto a organismos de Derechos Humanos y organizaciones políticas y sociales) como “Escuela Sarmiento”. Esto es, asistir a la más multitudinaria marcha que se sostiene en Tucumán a lo largo de los años, bajo la bandera del CEES y con nuestros delantales a pintitas. Cabe aclarar que, a pesar de esto, asistimos después del acto a la marcha”. (Daniela)

“Sin mucho conocimiento pero con el necesario para conmovernos muchísimo y movilizarnos en pos de la memoria. Creo que

Reseñas

fue muy positivo incluir las reflexiones en las aulas porque no solo aumentó cuantitativamente la concurrencia voluntaria de las chicas de la escuela a la conmemoración sino que avanzamos en la comprensión de nuestra historia, la que vivieron nuestros padres, y en la construcción de la memoria.” (Daniela)

“Creemos que esta actividad se tiene que institucionalizar de acá en más, como forma de mantener viva la memoria a fin de que lo sucedido no vuelva a ocurrir.” (Silvia)

Como sabemos, la memoria tiene una naturaleza social, se comparte. Al ser entrevistadas, Silvia y Daniela recordaron y reconstruyeron activamente un pasado cercano desde su propia experiencia individual y personal; pudimos percibir también que sus testimonios contemplan la interacción con “los otros”, compañeras, docentes, directivos, familias.

Los relatos de las chicas poseen un gran valor porque nos informan sobre el significado que tuvo para ellas la organización de las actividades. Podemos sostener que a partir de las distintas memorias, en ocasiones en tensión, el **pasado vivido** puede ser resignificado y transmitido en todas sus implicaciones y valores. Y esto no debe ser descuidado o ignorado por los profesores de Historia.

Y las voces de los docentes.

Realizar las entrevistas a los docentes se transformó en una empresa dificultosa por la etapa del año en que abordamos este trabajo. Las siguientes son reflexiones de la Prof. Marcela Estrada, quien acompañó a las alumnas del CEES desde que se plantearon recuperar y reconstruir memorias de la dictadura.

“Cada inquietud de una alumna o de un grupo de ellas es siempre un desafío. El joven acude al adulto porque necesita de su mirada, de su palabra, de su experiencia para iluminar alguna zona oscura o al menos opaca de su mundo. Y esto es lo que lo constituye como un desafío para quien debe dar alguna respuesta

o proponer algún camino. Es lo que sentí cuando se gestaba y fortalecía año a año la voluntad de conmemorar en la escuela el Día de la Memoria. Explicar, fijar posición, proveer de elementos de juicio sin desalentar, sin parcializar, sin crear resentimiento; encontrar esa alquimia que permita partir de un dolor y llegar a una esperanza. Eso es lo que intenté cuando me pidieron decir unas palabras la primera vez que se hizo un acto. Y toda vez que nos acercamos a la fecha y alguna alumna me dice: ¿Y Usted, profe, qué piensa? Repito lo que dije entonces. El lenguaje representa el mundo. Más allá de su complejidad, es bueno imaginar una lista de palabras que lo haga reivindicando valores eternos como JUSTICIA, VERDAD, EQUIDAD, SOLIDARIDAD, TRABAJO, RESPETO, AMOR, VIDA”.

Sobre la historia y la memoria.

“La memoria intenta preservar el pasado sólo para que le sea útil al presente y a los tiempos venideros. Procuremos que la memoria colectiva sirva para la liberación de los hombres y no para su sometimiento.” Le Goff, J., Introducción. Todorov, T. (2000) Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós, p. 5

“El campo de la memoria social es un terreno de luchas simbólicas (y no solo simbólicas) por los sentidos del pasado” Levin, F. (2007:162)

La experiencia resignificada año a año, el protagonismo y las vivencias de las alumnas y docentes nos conducen reiteradamente a la noción de memoria, a la intención de generarla, transmitirla, mantenerla viva.

Por ello nos parece pertinente y necesario abordar a continuación aspectos referidos a la memoria y sus vínculos con la Historia Reciente y su enseñanza en el Nivel Secundario.

Federico Lorenz sostiene que *“pocas épocas han mostrado un interés tan ferviente en el pasado como la actual. Comunidades de todos los rincones del globo fijan*

*fechas conmemorativas, preservan sitios de memoria, homenajean sobrevivientes*⁵". Una postura similar es la de Enzo Traverso (2007: 67) quien plantea que la memoria invade hoy el espacio público, dándose una verdadera sacralización de los lugares de la memoria. Se habla de un "boom de la memoria" (Viano: 2007) que se expande en el mundo occidental particularmente a partir de las décadas del 80/90 del Siglo XX, cuando las certezas se agotan, prende el escepticismo y se desestabilizan las identidades bajo el impacto de la globalización. Las grandes matanzas del Siglo XX y la primera década del XXI han influido notablemente en la demanda de recordar. En América Latina y con fuerza en Argentina, los reclamos de la memoria se han hecho presentes vinculados a los horrores generados por las dictaduras militares de las décadas del 70 y 80. Este giro hacia el pasado contrasta de manera notable con las concepciones progresivas de la historia que, desde el positivismo al marxismo, confiaban en el progreso hacia el futuro, y encarnaban un sentimiento propio del clima intelectual de comienzos del siglo XX. (Kaufman, 2009, p 3).

No resulta fácil definir "memoria", porque coexisten gran cantidad de acepciones del término. En el ámbito de las ciencias sociales suele ser considerada un proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado. Podemos sostener, siguiendo a Florencia Levin (2007:159), que existe una estrecha vinculación entre la memoria, las inquietudes, preguntas y necesidades del presente y las expectativas forjadas hacia el futuro. Por su carácter subjetivo, la memoria jamás está fijada, se transforma permanentemente.

A los fines de este trabajo, que centra la mirada en la educación, se torna necesario diferenciar la *memoria vivida* de la *memoria transmitida*, siendo esta última el legado entre generaciones de valores, argumentos y repre-

⁵ Lorenz, G. (2009) "El pasado reciente en Argentina: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes", *Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Décima cohorte*, Buenos Aires, FLACSO – Argentina.

sentaciones sobre el pasado. La *memoria colectiva* supone la construcción de discursos fuertemente anclados en un tiempo y un espacio; por lo tanto tiene una naturaleza ineludiblemente política. Así, desde los 70' hasta la fecha, fueron conformándose distintas memorias sobre lo sucedido, siempre en pugna y buscando transformarse en hegemónicas: la memoria del “Nunca Más”, la de la “guerra sucia”, la “teoría de los dos demonios”, la de “reconciliación nacional” del menemismo, las “memorias militantes”⁶. Todas ellas conviven y compiten en la actualidad. Esta última afirmación puede comprobarse analizando las declaraciones y testimonios vertidos en el juicio por la desaparición de personas en el centro clandestino de detención que funcionó en la ex Jefatura de Policía, que se está desarrollando en Tucumán.

Otra noción de memoria, la razón anamnética, surge asociada a un imperativo ético de recuperar aquellas identidades avasalladas y silenciadas por regímenes de exterminio, categoría dentro de la cual entran los crímenes cometidos por el aparato terrorista de estado durante la última dictadura militar argentina. En la visión de la actual directora de la Escuela Sarmiento, tal memoria es la que está presente en las alumnas de la escuela, que buscan reivindicar los derechos humanos, especialmente si los mismos fueron o son coartados desde las estructuras de poder.

Desde nuestro rol de profesores de Historia nos preguntamos: ¿Qué contrastes podemos señalar entre Memoria e Historia? Intentaremos identificar algunas diferencias y puntos de contacto a través del siguiente cuadro. En su elaboración utilizamos apreciaciones de Guillermo Lorenz (2009, p 4/ 5) y Joan Pagès (2009).

⁶ Al respecto, ver Levin, F. (2007) “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria” en G. Shujman e I. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique, 2007.

MEMORIA	HISTORIA
<ul style="list-style-type: none"> • “Historia y memoria son dos esferas distintas que se entrecruzan constantemente.” (Nora, 1984; xix) citado por E. Traverso (2007). • “Memoria e Historia, lejos de ser sinónimos, en todo se oponen”. (Nora, 1984; p 3), citado por G. Lorenz (2009, p. 4) • “Entre memoria e historia existe una relación de retroalimentación”. G. Lorenz (2009, p. 4) 	
<p>Es una aproximación acrítica del pasado, fuertemente influida por los deseos y las posiciones de los individuos.</p>	<p>Es una forma elaborada de la memoria.</p>
<p>Preserva el pasado y lo convierte en parte esencial de la orientación cultural de la vida.</p> <p>Presenta el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico.</p>	<p>Representa el pasado, interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por evidencias veraces.</p>
<p>Es una relación inmediata.</p>	<p>Es una relación mediata entre el pasado y el presente.</p>
<p>Asociada con el reino de la imaginación.</p>	<p>Asociada con la cognición.</p>
<p>Es la presencia consciente del pasado, siempre recordado en forma selectiva y en un contexto social determinado.</p>	<p>Es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta de lo que ya no es.</p>
<p>Es la vida, es un fenómeno siempre actual, un lazo vivido en presente eterno.</p> <p>Existen a través del tiempo “combates por la memoria”, “memorias hegemónicas”, “memorias silenciadas”, “olvidos”.</p>	<p>Se relaciona con el discurso de la memoria en tres formas: un aporte documental, un modo explicativo y otro crítico.</p>

Las transformaciones de las formas de hacer historia a lo largo del siglo XX, desde el positivismo y sus posturas de pretendida “objetividad y asepsia” al estallido de nuevas miradas, temáticas, protagonistas y métodos de investigación (entre las que podemos citar Annales, giro lingüístico, microhistoria, historia oral) nos llevan a afirmar que los intereses e interpretaciones en los historiadores y las temáticas trabajadas tienen mucho que ver con el presente vivido. Este es uno de los puntos de contacto más importantes con la memoria. Una diferencia fundamental estaría dada en que los historiadores deben tratar de acercarse a la verdad y deben presentar fuentes que corroboren sus afirmaciones, requisito que muchas veces no está presente en las tramas de las memorias. En palabras de E. Traverso (2007: 72) *la historia es una puesta en relato, una escritura del pasado según las modalidades y las reglas de un oficio, que constituye una parte, un desarrollo de la memoria. Pero si la Historia nace de la memoria, también se emancipa de ella, al punto de hacer de la memoria uno de sus temas de investigación como lo prueba la historia contemporánea.*

Las tensiones entre memoria - historia aparecen con fuerza al entrar en el campo disciplinar de la **Historia Reciente**, conocida también como “historia del tiempo presente” o “historia actual”.

La historia reciente es hija del dolor, plantean M. Franco y F. Levin (2007:15); las guerras mundiales, la gran depresión, y fundamentalmente el Holocausto aportaron motivos, interrogantes y materiales para impulsarla. En América Latina, las experiencias de las últimas dictaduras marcaron el punto de ruptura que promovió los estudios sobre el pasado cercano, los que involucran una dimensión moral y ética, en su intento por responder a la pregunta *¿cómo fue posible?*

Nos planteamos ahora ¿cómo llegan estas temáticas a las aulas?

La enseñanza de la historia reciente.

“(…) viendo en perspectiva el recorrido de los lugares de la memoria escolar, queda la impresión de que la historia reciente que

Reseñas

transmite la escuela a las jóvenes generaciones tiene una frágil textura, más frágil que la que transmiten otras instituciones sociales, como los medios de comunicación, por ejemplo.”⁷

En la Argentina no existe una tradición de enseñanza de la Historia Reciente. Durante mucho tiempo prevaleció la idea positivista de que, para mantener la pretendida objetividad del historiador y del profesor de Historia era necesario que el tiempo hubiera decantado las pasiones y los intereses.

En las reformas curriculares implementadas en la década del 90, posteriores a la sanción de la Ley Federal de Educación, se incorporaron contenidos de la Historia Contemporánea Mundial y Argentina, principalmente en 9º de EGB3 y en el Nivel Polimodal. Sin embargo, pocos son aun los docentes que con inmensas vacilaciones afrontan el desafío de enseñar los procesos históricos de las últimas décadas del siglo XX.

¿Cuáles son los motivos por los cuales la Historia Reciente llega poco y superficialmente a las aulas?

Las respuestas son múltiples y de distinta índole. Una primera consideración debe tomar en cuenta la formación inicial de los docentes que en general no contempla la Historia Reciente. Esta situación puede generar inseguridades que se acentúan con la escasez de materiales adecuados tanto para la preparación de los docentes como para el de los alumnos y la poca oferta de capacitación disponible sobre Historia Reciente y su enseñanza en el nivel secundario.

Pero, a nuestro entender, existe otra arista de mayor peso: la enseñanza del pasado cercano despierta temores y pasiones, dificultades propias y específicas que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos a ser

⁷ Finocchio, S. (2007) “Entradas educativas en los lugares de la memoria” en M. Franco y F. Levín, (comp.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.

encarados por sus fuertes implicancias éticas, morales y políticas. Más aún, en la provincia de Tucumán, muchos docentes en actividad se formaron, y sus vidas se vieron afectadas por los terribles años de las dictaduras del 66 y 76. El ingreso del pasado reciente en las escuelas genera, así, “incomodidades” entre los docentes, directivos, padres e incluso entre los propios alumnos. ¿Cómo enseñar la historia de los 70’ y 80’ si muchas veces los docentes tenemos discursos antagónicos?

Federico Lorenz (2009: p 6) considera otro aspecto no menos importante: las políticas oficiales de memoria (plasmadas en el calendario escolar o en los libros de texto) no necesariamente coinciden con la visión que el docente tiene y que, además, debe afrontar otras posturas de colegas, padres de alumnos o directivos.

Todos estos factores complican el proceso de enseñanza de la Historia Reciente en las escuelas. Las dificultades enumeradas ¿implican que no debe enseñarse la Historia Reciente? Reconociendo que su enseñanza se convierte en un desafío que debe ser afrontado con responsabilidad, coincidimos con las apreciaciones de Beatriz Sarlo:

“Como es evidente, el campo de la memoria es un campo de conflictos que tienen lugar entre quienes mantienen el recuerdo de los crímenes de estado y quienes proponen pasar a otra etapa, cerrando el caso más monstruoso de nuestra historia. Pero también es un campo de conflictos entre los que sostenemos que el terrorismo de estado es un capítulo que debe quedar jurídicamente abierto, y que lo sucedido durante la dictadura militar debe ser enseñado, difundido, discutido y comentado en la escuela. Es un campo de conflictos también para quienes sostenemos que el “nunca más” no es un cierre que deja el pasado sino una decisión de evitar repeticiones, recordándolo”⁸

⁸ Sarlo, B (2005) Tiempo pasado. Cultura de memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI. Citado por J. Pagés (2009).

Nuevos puntos de partida...

El trabajo realizado generó sentimientos, inquietudes y expectativas que ameritan seguir profundizando la investigación e idear algunas líneas de acción vinculadas principalmente a la enseñanza de la Historia Reciente. Nos interesó muchísimo escuchar las voces de alumnas y docentes. Quedaron todavía sin respuesta varias de las preguntas planteadas, entre ellas la relativa al impacto que puede generar en las instituciones educativas el feriado nacional dispuesto por la ley de 2006. Nuestro temor es que se transforme el “Día de la Memoria” en una efeméride más, en un ritual sin sentido que dificulte el desarrollo de la comprensión histórica. De todas formas, consideramos que es necesario apostar a *“la imaginación de los educadores en pos de una práctica coherente y de una formación histórica que responda a los llamados de nuestra propia época. Sobre todo, a crear ciudadanos respetuosos de las diferencias culturales y aptos para participar de la gestión de sociedades pluralistas, preparados para insertar la historia de cada uno de nuestros países en la de nuestra región de América Latina”* (Carretero y Kriger: 2009, p.19).

Surgieron también nuevas preguntas y posibles líneas de investigación. Una cuestión fundamental a tomar en cuenta es el impacto generado en las alumnas que participan de las actividades organizadas por el CEES, ¿Cómo influyen en la asunción de memorias sobre la dictadura? ¿Se transmite una sola memoria? ¿Se abren caminos hacia la comprensión histórica de lo sucedido? ...

Bibliografía.

BENADIBA, L. (2007) *Historia oral, relatos y memorias*. Ituzaiingo: Maimpué.

CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2009) “Efemérides patrias: entre la formación de la identidad nacional y el desarrollo de la comprensión histórica”, *Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Décima cohorte*, Buenos Aires, FLACSO – Argentina.

- FINOCCHIO, S. (2007) “Entradas educativas en los lugares de la memoria” en M. Franco y F. Levín, (comp.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- LEVIN, F. (2007) “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria” en G. Shujman e I. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- FRANCO, M. y LEVÍN, F. (comp.) (2007) *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- KAUFMAN, A. (2009) “Educación y sociedad: transformaciones culturales y nuevas subjetividades”, *Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Décima cohorte*, Buenos Aires, FLACSO – Argentina.
- LORENZ, G. (2009) “El pasado reciente en Argentina: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes”, *Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Décima cohorte*, Buenos Aires, FLACSO – Argentina.
- LORENZ, G. (2009) “La Historia como ciencia social: ¿mirar a las sociedades o a los individuos?”, *Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Décima cohorte*. Buenos Aires FLACSO – Argentina.
- PAGÈS, J. (2009) “La memoria histórica y la enseñanza de la Historia” Curso de actualización. Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán. Octubre de 2009.
- Serra, M. S. (2007) “Escuela, memoria y dictadura” en G. Ríos (compilador), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- TRAVERSO, E. (2007) “Historia y memoria. Notas sobre un debate” en M. Franco y F. Levín, (comp.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós
- VIANO, C. (2007) “Los caminos de la memoria, los caminos de la historia”, en G. Ríos (compilador), *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación*. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

República, Nación, Democracia ¹

Hilda Sabato²

I

En el principio fue la república. Esta afirmación puede resultar chocante en estos días en que celebramos, según dice la tradición, el nacimiento de la patria, el cumpleaños de la nación. Una nación que en mayo de 1810 solo esperaba romper las cadenas que la ataban al yugo español para realizarse. No hay nada excepcional en estas imágenes, compartidas por casi todos los estados-nación modernos. Los relatos de origen fueron en todas partes un ingrediente fundamental: Inventar una historia nacional, un pasado compartido, fue parte del proceso mismo de creación de estas naciones. En nuestro caso, la revolución de mayo fue propuesta desde temprano como un hito fundacional en varios de los ensayos de construcción política del siglo XIX. Finalmente cuajó como versión dominante en la liturgia patriótica consagrada a principios del XX y siguió vigente hasta nuestros días.

¹ Este ensayo fue presentado en el panel de clausura sobre “El Bicentenario y los desafíos de la democracia argentina” del Congreso “El Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria. Legados, conflictos y desafíos”, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, mayo de 2010. El texto reúne argumentos desarrollados en trabajos anteriores de la autora y es deudor de una amplia bibliografía reciente sobre los temas que aborda.

² Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Instituto Ravnani, Programa PEHESA) y CONICET.

Los historiadores, como se sabe, han cuestionado esa interpretación al mostrar que no había tal nación en potencia. En 1810, el problema no era la nación argentina sino la española –compuesta por la metrópoli y las colonias o reinos americanos-, que se desmoronaba como consecuencia de la invasión de Napoleón en 1808 y de lo que vino después. La repentina aceleración de la crisis imperial desató transformaciones profundas en América; entre ellas, la ruptura de los lazos formales entre las diferentes partes de la nación-imperio en disolución. De ahí en más hubo distintos proyectos de construcción de nuevas unidades políticas y ensayos de organización institucional que corrieron suerte muy diversa. El mapa de la región cambió una y otra vez y sólo en la segunda mitad del siglo XIX se consolidaron los estados-nación modernos que hoy conocemos, entre ellos la Argentina.

En esta historia variada y sinuosa se reconoce, sin embargo, un denominador común a toda Hispanoamérica: la opción por la república. En un momento en que la propia Europa redoblaba su apuesta monárquica, la adopción, temprana y casi generalizada, de formas republicanas de gobierno fundadas sobre el principio de la soberanía popular produjo una ruptura radical con el pasado, pues entrañó un cambio decisivo en los fundamentos del poder político. Esta fue la gran revolución americana de comienzos del XIX, que convirtió a estas tierras en un campo de experimentación política formidable.

La puesta en práctica de formas republicanas de gobierno fue anterior a la consolidación de las naciones y constituyó un aspecto central de su historia. Al igual que en el resto del continente, en el Río de la Plata esa opción rigió todos los intentos de organización ensayados en las décadas que siguieron a la revolución. República y nación fueron sinónimos. Ese paso inicial no marcó, sin embargo, un camino único para la construcción de un orden nacional, sino que fue un punto de partida que abrió alternativas diversas. Pensar la nación fue a la vez diseñar, poner en marcha y sostener instituciones políticas. Los debates y las luchas en torno del centralismo y el federalismo, de la división de poderes, de las facultades extraordinarias, del presidencialismo y el parlamentarismo, y

de los alcances y límites de la inclusión ciudadana, entre otros, estuvieron en el centro de la problemática de la nación. En ese sentido, la sanción de la Constitución en 1853 fue un momento clave, pues marcó un acuerdo hegemónico para definir la nación argentina en términos de un conjunto de normas y valores que habrían de servir como amalgama para los diferentes grupos, regiones, personas, que la integraran, entonces y en el futuro. República y nación fueron, así, por varias décadas, indisociables una de otra, aunque ambas fueran, a su vez, objeto de hondas y violentas disputas.

Durante esas décadas, los resultados de este “experimento republicano” en sus diferentes variantes no alcanzaron para definir un orden que satisficiera las aspiraciones de estabilidad de las elites, más nuevas o más viejas, ellas mismas creadoras y criaturas de ese experimento. Hasta finales del siglo XIX, las variantes ensayadas mantuvieron, sin embargo, los parámetros del constitucionalismo liberal. Pero a partir de entonces, en el marco de cambios decisivos en las estructuras social y económica, así como en los lenguajes políticos, es decir, en las formas de entender la política y su relación con lo social, ese legado republicano fue cada vez más materia de crítica e impugnación por parte de elites que sostenían la necesidad de fortalecer el control desde arriba de la vida política nacional, afianzar el poder central y consolidar el estado. La Argentina se orientó decididamente en esa dirección, con el afianzamiento de un régimen liberal-conservador cuyas contradicciones se harían muy pronto evidentes cuando a principios del siglo XX la cuestión de la democracia se abriera paso dificultosa y conflictivamente.

II

En este relato, es la primera vez que menciono la palabra “democracia” y no lo hice antes porque considero necesario introducir algunos recaudos. En el siglo XIX ese concepto tenía significados y valoraciones muy diferentes a los vigentes en nuestros días. No voy a hacer aquí un seguimiento de esos sentidos, sino para señalar que, según lo ha mostrado

Elías Palti, en buena parte de ese siglo, la democracia planteaba un problema teórico insoluble y por lo tanto, más interesante para la especulación filosófica que para la construcción política. En este plano, los debates y los conflictos del XIX giraron en torno del problema del régimen político (dentro de los parámetros establecidos por la república representativa) y de las disputas por las soberanías territoriales. Resulta, por lo tanto, anacrónico pensarlos en términos de los ideales del gobierno democrático propios del mundo contemporáneo.

Digo, por eso, que el siglo XIX fue el siglo de la república. Se inauguró con un gesto radical, que buscaba instaurar la igualdad política entre los integrantes de la nueva nación en formación, rompiendo así con sus adscripciones en estructuras comunitarias y estratificaciones previas. Ese gesto abrió paso a la movilización y el reagrupamiento masivo de gentes que pasaron a ocupar un lugar político diferente del que habían tenido anteriormente. Pero este proceso a su vez dio lugar a la creación de nuevas formas y jerarquías políticas, creando desigualdades que no eran, sin embargo, incompatibles con el orden republicano; por el contrario, surgían de su propia dinámica. En ese marco, la distancia entre la igualdad de derechos y las desigualdades de hecho alimentó tensiones en torno a los límites y los alcances de una y otras, pero generó escasos cuestionamientos a la legitimidad del sistema. Solo hacia finales del siglo, aquella distancia experimentaría impugnaciones decisivas en el contexto de transformaciones más amplias en las relaciones entre política y sociedad que anunciaban una nueva época.

Esa nueva época plantearía la cuestión de la democracia representativa como forma ideal de gobierno. A las críticas hacia el legado republicano se sumó, pues, la demanda por que la igualdad política de derecho fuera también una igualdad de hecho con la instauración de formas democráticas de gobierno, es decir, con la adopción de la república democrática como régimen .

III

Junto con estos cambios, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, se modificaba también la visión de la nación. La definición que la entendía como una comunidad básicamente política –predominante hasta entonces- entró en un cono de sombra, desafiada por otras maneras de entender la nación y de producir naciones, que respondían a cambios en diversas esferas de la vida social y del orden internacional. Como en otras partes del mundo, aquí también fue ganando terreno un modelo identitario de nación, que sostenía la precedencia de la identidad nacional por sobre todas las demás. En un país de inmigración y de mezcla, como era la Argentina, la heterogeneidad cultural hasta entonces había convivido relativamente bien con la pertenencia nacional. Las nuevas concepciones, en cambio, requerían homogeneidad en aquel plano. Por lo tanto, y para lograr la cohesión postulada como indispensable, desde el Estado se instrumentaron medidas y pusieron en marcha dispositivos cuyo fin era lograr la integración de la diversidad en la unidad, la uniformización cultural y la subsunción de otras identidades -de clase, regionales, étnicas, de género, individuales o grupales- en favor de una única nacional. Como todo proceso de integración, éste también incluyó bordes que marcaban los límites de lo considerado como “no integrable” y dio lugar, por lo tanto, a represiones y exclusiones.

Historiadores que han estudiado este proceso en toda su complejidad, muestran que éste se presta mal a interpretaciones monolíticas o simplistas. Así, por ejemplo, la escuela fue una herramienta central del proceso de nacionalización de los habitantes de estas tierras, pero no fue solo eso y si por un lado constituyó un mecanismo de uniformización y disciplinamiento, por el otro contribuyó a la distribución masiva de bienes educativos y culturales hasta entonces reservados a unos pocos. Tampoco hay que subsumir esas operaciones de uniformización en el magma del nacionalismo posterior, y es importante señalar tanto las similitudes como las diferencias con lo que vino después cuando, en las décadas del 20 y del 30, sobre la base del ideal nacional identitario propuesto e impuesto hacia el primer centenario, se conformaron los na-

cionalismos duros que predominaron durante buena parte del siglo XX. Fue entonces cuando se afirmaron las versiones más esencialistas de la identidad nacional, cargadas de contenidos militaristas y religiosos, en cuya definición la Iglesia y el Ejército tuvieron un rol determinante. Así, se abrieron paso visiones autoritariamente excluyentes de nación, en las que quienes se arrogaban el lugar de los verdaderos representantes de la patria o del pueblo, se atribuían también el poder de señalar a sus enemigos, la denominada “antipatria”, y de actuar acorde.

Esta manera de entender la nación no fue privilegio de algún grupo marginal o de militares golpistas, sino que caracterizó en distintos momentos a amplias franjas del espectro político argentino, incluyendo a los partidos mayoritarios. El primer radicalismo y luego el peronismo tomaron la bandera del nacionalismo, incluyendo sus aspectos más negativos, cuando consideraron a su fuerza como única y verdadera representante del pueblo y como encarnación de la nación, lo que excluía del seno de ésta a todo aquél que no coincidiera con ellos.

Tanto en sus versiones iniciales como en las más tardías, la nación del siglo XX se definió como una esencia previa a toda institucionalidad política. De esta manera, si por un lado, como vimos antes, se generó un clima de exigencia creciente en pos de dar a la república el carácter de “democrática”, por el otro, en el imaginario colectivo la nación se disociaba de la polis y devenía en una instancia eterna, previa a toda opción política y a cualquier régimen –dictatorial o democrático, conservador o liberal, populista o elitista- por definición efímero. Se disolvió así la equivalencia entre república y nación propia del siglo XIX.

IV

Ese tipo de nacionalismo -más allá de sus diversas orientaciones y variantes- fue exitoso en su difusión de una noción excluyente de nación, y en afianzar visiones que enfatizaban dicotomías tales como la de patria-antipatria, nacional-antinacional, y otras por el estilo. Visiones muy

arraigadas entre todos nosotros, que absorbimos en la escuela y en nuestra vida cotidiana, a través del discurso oficial y de los medios, y que incorporamos más allá de nuestras colocaciones políticas específicas. La Guerra de Malvinas fue un momento fundamental de ese proceso, porque entonces se puso de manifiesto ese corazón nacionalista, por supuesto producto de años de políticas culturales que fueron exitosas en generar ese núcleo nacionalista autoritario al que hacía referencia antes. En ese caso se expresó con toda su tragedia: las cabezas de la dictadura militar más sangrienta que sufrimos los argentinos fueron ovacionadas por el pueblo y no sólo por quienes, por miedo, indiferencia o coincidencia, acompañaron de diversas maneras a la dictadura, sino también por parte de aquéllos que fueron víctimas directas de ella.

También es cierto que la salida de la guerra, la derrota en Malvinas, y su consecuencia inmediata, la caída de la dictadura, abrieron un espacio en el que parecía que algo habíamos aprendido sobre esta cuestión. Comenzó a afianzarse entonces un discurso que refería a una nación plural, en el cual se rescataba como valor primordial el de los derechos humanos, un valor que no había formado parte de nuestras tradiciones políticas nacionales y populares. El motivo de los derechos humanos apareció así asociado directamente a la democracia como un valor que podía considerarse fundante de nuestra nacionalidad. Dicho de otro modo: una nación cuya argamasa fuera efectivamente la articulación de una democracia basada sobre la vigencia de los derechos humanos y respetuosa de la diversidad. Una nación no fundada en el color de la piel, en la religión, en la lengua, en el territorio, o en alguna ideología específica, sino sobre algunos valores mayoritariamente compartidos y defendidos por el conjunto, que sirvieran para identificarnos unos con otros en este rincón del mundo.

Pasados ya algunos años de la fecha clave de 1983, sin embargo, parece claro que esa aspiración fue apenas el producto de lo que habíamos experimentado inmediatamente antes, pero que tenía bases débiles. Las dificultades para construir esa democracia fundada sobre derechos han sido evidentes durante todo este tiempo, empezando ya con el gobierno

de Alfonsín, siguiendo con el de Menem y con todo lo que vino después. Esas dificultades y los problemas que fueron marcando nuestra democracia realmente existente, llevaron a erosionar aquel modelo de nación plural. No fue, sin embargo, una caída libre, sino que hubo altibajos, diferentes momentos, pero hoy se percibe una reactualización de visiones autoritarias y dicotómicas de la nación junto con el debilitamiento creciente del pluralismo democrático que, con altibajos, se había perfilado en la postdictadura.

V

El desafío está más presente que nunca: ¿cómo se forja hoy una nación democrática y no excluyente? En todo el mundo, un gran interrogante se abre sobre el futuro de las comunidades humanas. La nación tal como la conocimos hasta ahora parece embretada entre dos fuerzas que no son antagónicas, la que lleva a ampliar las formas de asociación (la Unión Europea es el ejemplo más obvio) y la que las restringe definiendo comunidades e identidades mucho más acotadas y homogéneas (regionales o étnicas, por ejemplo). Pero el abanico de posibilidades es amplio. La opción nacionalista es tentadora y vuelven a circular propuestas fundamentalistas que se arrogan el monopolio de lo nacional. Pero otros caminos son posibles.

¿Podremos apuntar a la construcción de una comunidad “nacional” capaz de albergar la heterogeneidad cultural y política y, a la vez, de mantener una trama de lazos solidarios de algún tipo entre sus miembros? La respuesta no está escrita en ningún lado ni hay un destino prefijado, pero tal vez podamos insistir sobre esos valores republicanos definidos inicialmente por la Constitución y enriquecidos por la clave democrática, que nos ha sido tan esquiva durante décadas. Si aspiramos a la construcción de una comunidad política democrática, serán aquellos valores que ya se plantearon en mayo de 1810 los que podrán servir de tejido conectivo entre los habitantes de esta tierra: soberanía popular, igualdad, libertad, pero renovados por doscientos años de experiencias

colectivas, diversas, a veces traumáticas, para exigir su efectiva concreción, a la vez que incluir ideales como la justicia social y la vigencia de los derechos humanos. Claro que este no es un camino fácil pues si prescindimos de las operaciones autoritarias de reducción a la unidad tan características de nuestra historia, nos enfrentaremos al conflicto y las diferencias, a los intereses y las pasiones, así como a consensos inestables y siempre pasibles de impugnación, y al desafío de resolverlos sin quebrar los acuerdos que nos mantienen unidos. Pero no hay nada sagrado en ese pacto ni en la nación como forma, de manera que todo dependerá de lo quienes hoy nos denominamos “argentinos” queramos construir.

Revolución y Guerra de Independencia en el Virreinato del Río de la Plata*

Sara E. Mata de López**

La conservación de estos dominios en la Corona Española es de la mayor consideración y esta se halla en el día balanceando con las ocurrencias populares de la capital Buenos Aires, ellas no presentan otro aspecto que el de un premeditado plan de independencia formado por los sentimientos de la iniquidad...

Joaquín de Soria, Montevideo el 5 de Junio de 1810¹

Introducción

La historiografía de las últimas décadas ha contribuido significativamente a superar las visiones reduccionistas y nacionalistas del proceso de la independencia americana que buscaron establecer con ella la genealogía del estado nación. Una de las consecuencias de esta perspectiva analítica fue encapsular al proceso político revolucionario, que tuvo lugar en las primeras décadas del siglo XIX, en los límites territoriales de los estados nacionales consolidados al finalizar el mismo. Esta operación historiográfica no solo recortó artificialmente el espacio social en el cual el

* Este artículo fue publicado en la Revista ANALES 368 de la Universidad Central del Ecuador, Marzo de 2010.

** Investigadora CONICET- Profesora Titular Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta. Argentina.

¹ Archivo General de Indias, Sevilla (en adelante AGI) Buenos Aires, 40. El Brigadier de los Reales Ejércitos, don Joaquín de Soria, informa acerca de los sucesos del 25 de mayo en Buenos Aires, desde Montevideo el 5 de Junio de 1810.

mismo tuviera lugar sino que también lo interpretó a partir de los centros revolucionarios. En el caso del Virreinato del Río de la Plata, desde Buenos Aires, su capital.² La fragmentación territorial de ese Virreinato en cuatro estados nacionales, a saber, Argentina, Paraguay, Bolivia y Uruguay fue considerada un costo político, una pérdida, consecuencia de la impericia demostrada por la dirigencia política de Buenos Aires y fogueada por intereses foráneos o ambiciones personales. Se dejaban de lado así los conflictos y tensiones existentes entre los poderes locales y regionales y las autoridades virreinales y se soslayaba considerar las contradicciones de la sociedad colonial con sus intereses no solo políticos sino también económicos y sociales. Es preciso comprender que el conflictivo período de la independencia iberoamericana constituyó una experiencia política y social inédita, cuyos resultados eran difíciles de predecir para sus protagonistas. La construcción de los estados nacionales debe ser considerada el resultado y no la condición primera que otorga sentido a las prolongadas luchas que tuvieron por escenario a las colonias españolas en América³.

Desde esta perspectiva analítica nos interesa presentar el proceso de la revolución y la guerra de independencia que tuviera lugar en el virreinato del Río de la Plata, vulnerable a la influencia de las potencias extranjeras, y cuya capital, la ciudad de Buenos Aires, había alcanzado preeminencia gracias a los cambios producidos en el comercio atlántico para el

² Mitre, Bartolomé, *Historia de Belgrano y de la independencia Argentina*. Ediciones Anaconda, Buenos Aires, 1950; Mitre, Bartolomé, *Historia de San Martín y de la emancipación Sudamericana*, Tomo I, Biblioteca del Suboficial, Buenos Aires, 1940.

³ Actualmente, los estudios sobre el concepto de nación y los procesos políticos emergentes de la ruptura colonial en la historiografía argentina han replanteado el análisis del período y superado el constructo identitario de Nación inaugurado por Mitre. Cf. Chiaramonte, José Carlos, “**Los fundamentos iusnaturalistas de los movimientos de independencia**”: Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani Núm. 22, Buenos Aires, 2000 y Chiaramonte, José Carlos *Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de las independencias*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2004.

cual poseía, sin duda alguna, un lugar privilegiado. Para ello nos parece importante considerar en el proceso revolucionario tanto a los sucesos que tuvieron lugar en la capital del virreinato como los que se dieron en el resto del extenso territorio, particularmente en las provincias que fueron escenario de la guerra de independencia y entre ellas la provincia de Salta, por la importancia que tuviera la conclusión de la guerra en su jurisdicción para la definición territorial del actual territorio de la República Argentina.

El virreinato del Río de la Plata

Al abordar el proceso revolucionario que tuviera lugar en el virreinato del Río de la Plata en 1810 es preciso considerar varias circunstancias. Entre ellas el de haber sido éste creado en 1776 en el marco de las reformas implementadas por Carlos III en sus territorios americanos tendientes a fortalecer la presencia de la Corona en estos territorios y defenderlo del acoso de las potencias europeas, en particular de Inglaterra. Si bien el nuevo virreinato abarcó la antigua jurisdicción de la Audiencia de Charcas, el centro del poder político virreinal se instaló en el otrora marginal puerto de Buenos Aires, en el litoral atlántico, respondiendo de esta manera a la nueva estrategia defensiva española y al crecimiento económico experimentado en el Río de la Plata favorecido por las transformaciones operadas en el comercio atlántico. Fueron estas las razones que decidieron asimismo la incorporación de las provincias altoperuanas, productoras de plata pues la misma resultaba imprescindible para sostener la administración virreinal y fortalecer la actividad mercantil del puerto de Buenos Aires autorizado para comerciar con España en 1778, por el Reglamento de Libre Comercio.

Poco después de la creación del virreinato se implementó el sistema de Intendencia, que reorganizó el territorio definiendo ciudades capitales y ciudades subalternas, en cada una de las Intendencias. Este extenso virreinato presentaba gran diversidad étnica, económica y social y las Intendencias mantenían con la Capital relaciones diferentes tanto

económicas como políticas. En el espacio sur andino las jurisdicciones de las ciudades de Salta y de Jujuy, pertenecientes a la Intendencia de Salta del Tucumán, se encontraban más vinculadas al Alto Perú que las otras ciudades de la Intendencia, con las cuales formaba parte del espacio sur andino. El Alto Perú por su parte, si bien dependía del comercio de Buenos Aires para el abastecimiento de efectos de Castilla, mantenía estrechas relaciones mercantiles con Salta y Jujuy en la comercialización de efectos de la tierra.⁴ Los estrechos lazos que vinculaban al Alto con el Bajo Perú prevalecían y estaba lejos de ser unánime la aceptación de depender políticamente de Buenos Aires.

Por otra parte, las constantes guerras en las que se veía envuelta España, al iniciarse el siglo XIX, limitaron para el puerto de Buenos Aires los beneficios de la libertad de Comercio otorgada por la Corona. El comercio de la ciudad logró sortear, sin embargo, estas crecientes dificultades a través del comercio de esclavos y en particular del comercio con neutrales autorizado por la Corona. La presencia de comerciantes ingleses en la ciudad, si bien limitada, no dejaba de ser una prueba contundente de los cambios operados en el comercio atlántico y de la creciente influencia británica en el Río de la Plata, favorecida por la proximidad de la colonia portuguesa de Brasil, antigua y constante aliada de Inglaterra. Además de las dificultades mercantiles, comunes por otra parte con el resto de la América Española, el nuevo virreinato debió hacer frente a sucesivos conflictos suscitados en su extensa jurisdicción. En 1780, la rebelión de Tupac Amaru sublevó a las provincias Alto Peruanas, en particular las ciudades de La Paz, Oruro y Potosí. Los esfuerzos de Buenos Aires para pacificarlas resultaron insuficientes y habrían de ser las fuerzas militares organizadas desde Lima las que lograrían, finalmente, sofocar la rebelión.

⁴ Mata de López, Sara, **El noroeste argentino y el espacio andino en las primeras décadas del siglo XIX**. en Dalla Corte, Gabriela- Fernández, Sandra (Compiladoras) Lugares para la Historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios contemporáneos. Editora de la UNR. Rosario-2001. pp. 137-156.

La revolución francesa y la independencia de Estados Unidos provocaron inquietud. En 1791, las autoridades virreinales alertaron acerca de la circulación de monedas, relojes y cajas para tabaco en polvo gravadas con la inscripción de **libertad americana** en referencia a la libertad de las colonias anglosajonas. Estas mercancías habían ingresado por el puerto del Perú y circulaban en las Intendencias Altoperuanas y la de Salta del Tucumán. El virrey preocupado ordenó que con la mayor cautela y prudencia se evitase su venta por cuanto "... su propagación pudiera ocasionar mucho perjuicio a la tranquilidad pública"⁵. Más alarmante fue la noticia, en 1795, de una conspiración de negros en Buenos Aires influenciados por las "disolventes" ideas de la revolución francesa.⁶

Sería, sin embargo la primera década del siglo XIX, la que proporcionaría a las autoridades coloniales mayores sobresaltos. En 1805, en momentos en que una formidable sequía azotaba a toda la región surandina, comenzaron a difundirse proclamas y panfletos de carácter anónimo que cuestionaban los derechos de España sobre los territorios americanos. En los meses de Julio y Agosto de 1805 circularon en Potosí pasquines y proclamas anónimas claramente sediciosos. Conmociónados por los sucesos acaecidos en el Cuzco⁷ la elite y los funcionarios se sobresaltaron. El Virrey hizo llegar su preocupación al Gobernador Intendente de Potosí, quien informó al Cabildo cuyo Síndico Procurador defendió ardientemente la fidelidad al monarca por parte del pueblo de Potosí, aunque aconsejó tomar medidas "...para prebenir la peligrosa fermentación de las paciones populares...", atribuyó los pasquines a forasteros por lo cual consideró necesario "...que el gobierno

⁵ Archivo y Biblioteca Históricas de Salta (en adelante ABHS), Caja 19. Gobierno. Expte. 4. Año 1791

⁶ Lewin, Bolislao "La 'conspiración de los franceses' en Buenos Aires. Un antecedente de la Revolución de Mayo", en *Anuario* 4, Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional del Litoral, Rosario, Argentina, 1960, pp. 9-57.

⁷ En Junio de 1805, Gabriel Aguilar y Manuel Ubalde fueron delatados como promotores de una conspiración para imponer en el gobierno del Perú a un Inca.

cuide de los que dentren y salen en la villa averiguando su clase, estado y calidad y motibo en su estancia...” y sugirió “...que se quiten los papeles sediciosos antes que el público los lea y pueda incautamente hacer copias: que no se permitan concurrencias abultadas de la gente pleve que por su poca religión y ningún honor cometen nocturnos excesos.”⁸

Entre los panfletos que alarmaron al Virrey Sobremonte se encontraba uno fechado en Salta el 10 de Julio de 1805 y firmado por el Hombre. Preocupado solicitó al Gobernador Intendente de Salta que, procediendo con la mayor cautela, tratara de identificar a su autor, tarea ésta que resultaría infructuosa. El escrito partía de la falsa noticia de la muerte del Rey Carlos IV asesinado por su propio pueblo. Argumentaba que la nación española, por su condición de regicida, no merecía la fidelidad de sus colonias y apelaba, por analogía, al regicidio cometido por España en América al afirmar en clara alusión a la ejecución de Atahualpa “Américanos ¿qué testa coronada no os haría justicia aprovando vtra. conducta quando ellas saben mejor que fuisteis no ganadas sino usurpadas con engaño y alevosía vil?” Proponía entre otras cosas, solicitar la protección y amparo de Inglaterra ofreciéndole el comercio con el Río de la Plata y la designación de diputados por parte de todos los Cabildos del Virreinato quienes deberían reunirse en una “ciudad que sea como el centro”. Planteaba, que mientras se buscaba a alguien cercano a los Incas para Rey hereditario en falta de sucesión, los Cabildos gobernarán sin modificar ninguna ley.⁹

Este proyecto político, contrario a los derechos de la Corona Española, expresaba las aspiraciones de los comerciantes al proponer eliminar los

⁸ Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia, Sucre (en adelante ABNB) “Informe hecho al Exmo. Sr. Virrey de estas Provincias por el Síndico Procurador de la Villa sobre la fidelidad de esta villa y contestación de su Exa. Del 26 de Octubre de 1805” Libro de Acuerdos del M.I.C. Potosí. CPLA 59. fs. 217-226.

⁹ Archivo General de la Nación, Buenos Aires, (en adelante AGN) “Carta al Virrey Sobremonte del Gobernador Rafael de la Luz. Reservada”, Sala IX- Intendencia de Salta- 5.7.5

gravámenes que pesaban sobre la actividad mercantil, tales como alcabalas y sisas. La mención acerca de la necesidad de reunir a representantes de todas las provincias en una ciudad del centro, es decir el Cuzco, y de coronar a un Inca como Rey, se vinculaba fuertemente con las ideas sostenidas por los conspiradores del Cuzco y remitía al imaginario político andino. Es decir, que este libelo si bien reunía varias de las propuestas políticas que circulaban en los Andes acusaba también la influencia ejercida por los ingleses entre algunos grupos intelectuales y comerciantes. Llama la atención el recurso a la falsa noticia de la muerte del Rey que legitimaría la propuesta de desconocer a España y de solicitar el amparo inglés. La élite, obviamente, contaba con información fidedigna y por lo mismo quien escribió reproducía un rumor -y por lo tanto era ajeno a los sectores de la elite- o mintió deliberadamente para dirigirse a un público más amplio a fin de deslegitimar los derechos de España de gobernar estos territorios. En cualquiera de los dos casos constituye un interesante ejemplo sobre la importancia que revistieron los sucesos que tenían lugar en Europa y en particular en España, y cómo las noticias podían ser recepcionadas, manipuladas y resignificadas en el contexto político andino.

En virtud del tenor del escrito es evidente que en los años previos a la invasión napoleónica a España y al cautiverio de Fernando VII, favorecido por circunstancias objetivas tales como los conflictos en torno a la tierra y coyunturales tales como la carestía y la hambruna causada por la sequía, el espacio surandino se convulsionaba con propuestas políticas que francamente cuestionaban la soberanía española sobre estos territorios. A comienzos de 1809 el “Diálogo entre Atahualpa y Fernando VII en los Campos Eliseos”¹⁰ retomó el mismo argumento de la usurpación

¹⁰ *Pensamiento político de la Emancipación, 1790-1825*, Prólogo José Luis Romero, Selección, Notas y Cronología José Luis Romero y Luis Alberto Romero. Biblioteca Ayacucho, Tomo III, Caracas, Venezuela, 1977, pp. 64-71. Atribuido a Bernardo de Montegudo, un abogado graduado en la Universidad de Chuquisaca y natural de la ciudad de Tucumán, en la Intendencia de Salta.

que España llevó a cabo al destituir al Inca, legítimo soberano de estas tierras, utilizado en el panfleto anónimo de 1805 al que hicieramos referencia anteriormente.

Las invasiones inglesas a Buenos Aires en 1806 y 1807 sumarían más tensiones al enrarecido ambiente político del virreinato. Ambas fueron exitosamente rechazadas por los vecinos de la ciudad. En ocasión de la primera, el virrey Sobremonte se retiró a Córdoba, y la resistencia a la ocupación inglesa quedó en manos de Santiago de Liniers, de origen francés, quien junto con otros vecinos organizó milicias urbanas que enfrentaron exitosamente a las fuerzas inglesas. Rechazados los ingleses, el Cabildo de Buenos Aires, destituyó a Sobremonte y designó Virrey a Santiago de Liniers.

La deposición del virrey Sobremonte y el nombramiento de Liniers fue resistido por sectores de la elite en el Río de la Plata, en particular por Martín de Alzaga, representante de los comerciantes monopolistas que controlaban el consulado y el comercio con Cádiz y con el Alto Perú. La defensa del derecho del pueblo a elegir quién los gobierne cuando quien detenta el poder no está en condiciones de garantizarle el *ius naturalis*, inauguró un importante debate político, que adquirirá mayores dimensiones en los años posteriores y en el contexto de la invasión napoleónica a España.¹¹

Entre las consecuencias de las invasiones inglesas, además de la militarización de la ciudad de Buenos Aires, de la destitución del Virrey Cisneros y del nombramiento de Liniers¹² -todo ello de una enorme significación política- es preciso señalar el fortalecimiento de la influencia ingles-

¹¹ ABNB, Sucre, “Anónimos dirigidos por un verdadero Patriota a I.C.J. y Regimiento de la Ciudad de Buenos Aires a 25 de Agosto de 1806”, Colección Rück n° 187.

¹² Halperín Donghi, Tulio “**Militarización revolucionaria en Buenos Aires, 1806-1815**” en Tulio Halperín Donghi (Compilador) *El ocaso del orden colonia en Hispanoamérica*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1978.

sa en el río de la Plata junto con la relevancia adquirida por los vecinos que sostuvieron y organizaron las milicias criollas, de gran importancia en los sucesos que tendrían lugar en Buenos Aires en 1810. Años después, en 1814, el Oidor de Charcas José Félix de Campoblanco, reflexionaba con amargura “Quanto tubo de loable la resolución del Virrey Liniers para la reconquista y defensa de Buenos Aires, tanto resultó de perjudicial para el y para el estado porque le faltó política para prever las fatales consecuencias que ofrece continuar armado un pueblo vencedor”¹³

La Revolución en Buenos Aires

Si la situación interna en las colonias se presentaba compleja y conflictiva, los avatares políticos en Europa y en España eran no solo inéditos sino también profundamente violentos y disruptivos. Primero fue sacudida Francia con la revolución que, por primera vez, habría de suplantarse un régimen monárquico por un sistema republicano en medio de una extrema violencia política y una radicalizada propuesta de ordenamiento político. El encumbramiento de Napoleón Bonaparte y su designación como Emperador de Francia habría de sumir a Europa en una sucesión ininterrumpida de conflictos y guerras. En España, a la invasión napoleónica concretada en 1808 le sucedió la abdicación al trono de Carlos IV a favor de su hijo Fernando VII, quien fue destituido y puesto en prisión, nombrando Napoleón a su hermano José como Rey de España. La reacción fue inmediata, a pesar de algunos apoyos que los llamados “afrancesados” brindaron al nuevo rey. En general el rechazo se expresó a través de la resistencia armada por medio de guerrillas y de la formación de Juntas de Gobierno en diferentes regiones de España, sostenedoras de los derechos del rey cautivo. Finalmente la Junta de Sevilla pasó a detentar la representación de todos los reinos de España,

¹³ ABNB, Sucre. “Escrito de José Félix Campoblanco, Oydor de Charcas, marzo de 1814” Colección Rück- Rück 301, fs. 1.

incluyendo a las colonias americanas. La disolución de la Junta y la creación de un Consejo de Regencia y de las Cortes en 1809 provocaron la rebeldía de las colonias que reclamaron la potestad de constituir Juntas de Gobierno en nombre del Fernando VII, en medio de las intrigas diplomáticas de Carlota Joaquina, hermana de Fernando y reina de Portugal, que residía en esos momentos en Brasil y anhelaba lograr ser reconocida como soberana de los territorios españoles en América.

Los años 1808 y 1809 habrían de presentar, sin lugar a dudas, gran convulsión política. Fueron dos años cruciales.¹⁴ En Buenos Aires la oposición a Santiago Liniers contaba con un importante aliado: el gobernador de Montevideo Francisco Xavier de Elío, quien en 1808 se rebeló contra su autoridad, estableciendo en Montevideo una Junta de Gobierno. Liniers fue finalmente destituido acusado de responder a los franceses. La designación de Baltasar Hidalgo de Cisneros por parte de la Junta Central contribuyó a desactivar estos conflictos en Buenos Aires. Pero el nuevo Virrey debería enfrentar serios problemas en el interior del virreinato. Dos conatos revolucionarios tuvieron lugar en 1809 en las provincias del Alto Perú. Tanto en Charcas como en La Paz las autoridades coloniales fueron destituidas y se formaron Juntas de Gobierno en nombre de Fernando VII. Los dos fueron sofocados por fuerzas militares procedentes del Perú, que por su cercanía llegaron más rápidamente que las fuerzas enviadas por el Virrey Cisneros desde Buenos Aires.

Si los intentos alto peruanos fracasaron, el que tendría lugar en Buenos Aires un año después, en mayo de 1810 estaba destinado a tener éxito. Los hombres que formaron la Junta de Gobierno contaban con el apoyo de las milicias urbanas, de las cuales muchos de ellos eran sus Jefes. Pero, más importante aún, tuvieron el apoyo brindado por los ingleses, quienes si bien eran aliados de España, no ocultaron sus simpatías por el nuevo gobierno, del cual esperaban obtener ventajas para su comer-

¹⁴ Guerra, Francois-Xavier *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, Editorial MAPFRE - FCE, México, 1993 (1ª. Edición Editorial MAPFRE, 1992)

cio. El 3 de Julio, apenas un mes después de producida la revolución, desde Montevideo el Comandante General del Apostadero de Marina del Río de la Plata al informar sobre el embarque del Virrey Cisneros en una corbeta inglesa con destino a España, no dudaba en afirmar

...que además de que los comandantes ingleses y capitanes de los buques mercantes surtos en el Fondeadero de Buenos Aires animaron y fomentaron al pueblo para la formación de la Junta según se dice los Comandantes de los buques de guerra ingleses la reconocieron desde luego, saludaron y engalanaron, dieron combites y hasta Mr. Fabiam comandante de la corbeta Martine arengo al pueblo por la felicidad que iba a disfrutar y después se ofreció a la Junta para llevar como lo ha verificado dos diputados al gobierno Inglés y por último el Capitán de la Balandra Dart acaba de hacer el atentado de prestarse a las miras de la Junta para la separación del Señor Virrey y Sres. De la Audiencia¹⁵

El traslado del virrey y de cuatro oidores de la Audiencia de Buenos Aires, hasta la Gran Canaria, no era tan solo una cortesía. Tal como lo señalara el propio Cisneros en la carta que escribe durante la travesía y que entrega a las autoridades de Canarias, a pesar de sus intentos por convencer al Capitan de la Balandra de que los dejase estar en Montevideo, “...no han bastado las súplicas, las ofertas ni las amenazas para vencer la codicia de este Corsario contrabandista...” Indudablemente las estrechas relaciones económicas del Capitán con Juan Larrea miembro de la Junta Gobernante pero también su Consignatario en Buenos Aires, hacían del traslado del Virrey y los oidores un excelente negocio para ambos, además de constituir una importante medida para afianzar a la Junta de Gobierno revolucionaria. El trato entre la Junta y el Capitán estipulaba que en caso de fracasar éste en su misión de llevar a España a Cisneros, perdería las mercancías que dejaba en poder de Larrea y que “...en premio de este importante servicio...” se le concedía “...permiso para que introduzca sin derecho alguno en valor de la fábrica

¹⁵ Archivo General de Indias (en adelante AGI), Buenos Aires, 156

ca cien mil pesos de géneros y extraiga otros tantos en frutos del País igualmente libres”.¹⁶

Uno de los primeros objetivos de la Junta de Gobierno instalada en Buenos Aires fue lograr, por la persuasión o por las armas, el reconocimiento y adhesión del resto de las provincias que integraban el virreinato. En el primer caso se recurrió a las influencias y relaciones previas establecidas entre los líderes del movimiento juntista de Buenos Aires con algunos miembros de las elites locales, los cuales operaron políticamente para lograr dicho reconocimiento. En el segundo caso, la organización de un Ejército Auxiliar del Perú inmediatamente después de proclamada la Junta en Mayo, garantizaba el uso de las armas para someter a las provincias díscolas y designar en ellas gobernadores leales a la causa de la “patria” como comenzó a denominarse el proceso político que se inauguraba en la jurisdicción del ex virreinato que recibió el nombre de “Provincias Unidas del Río de la Plata”.

Las “novedades” de Buenos Aires, provocaron en los Cabildos y funcionarios reales de las ciudades del virreinato diferentes reacciones, no todas favorables al nuevo gobierno. Los operadores políticos de la Junta en cada una de ellas, intentaron obtener de los Cabildos una resolución favorable. Las ciudades subalternas en algunos casos esperaron el pronunciamiento de la ciudad Capital de cada Intendencia para emitir su opinión, en otros asumieron representación soberana y tomaron decisión a favor de un nuevo orden que las liberara de la dependencia de la Capital. Las capitales de las Intendencias y Provincias más importantes del virreinato, se resistieron a admitirla. En Córdoba, el Gobernador Intendente apoyado por el Cabildo y las milicias, decidió desconocerla al igual que Paraguay. Los Cabildos y las autoridades de las pro-

¹⁶ Biblioteca y Archivo de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife, Caja 57. “Expediente obrado con motivo de la llegada a ésta Isla de los Señores Virrey de Buenos Aires y Ministros Togados de aquella Real Audiencia”. Transcripción documental de Vicente Pérez Saenz publicada en Revista ANDES, número 15, año 2004. CEPIHA, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta, pp. 275-294

vincias Alto Peruanas decidieron solicitar su reincorporación al Virreinato del Perú. En Salta el Cabildo presionado por las facciones afines a Buenos Aires reconoció a la Junta para luego desconocerla. Finalmente se impuso decisión de adherir a ella.

Los realistas abrigaron en un primer momento esperanzas ciertas de sofocar la “insurrección” de Buenos Aires. Contaban para ello con el apoyo de Montevideo, apostadero de la armada Real en el Río de la Plata y de los vecindarios de Córdoba y Salta, las capitales de las Intendencias más importantes luego de las Alto Peruanas. El Virrey Abascal en Lima, consideraba importante

... que de ninguna manera se abandonaran las provincias de Córdoba y Salta y que reuniendo en este punto sus propias fuerzas y las que pudiesen juntarse a la mayor brevedad de la Presidencia de Chuquisaca, Cochabamba y Potosí y de los gobiernos de Paraguay y Misiones, todas ellas comprendían un numero muy suficiente para rechazar los quinientos hombres que la Junta había decretado internar en ellas...¹⁷

Las noticias que poco a poco fueron llegando a Lima comenzaron a preocupar al Virrey del Perú quien al escribir a Vicente Nieto, Presidente de Charcas expresaba su inquietud

...con la llegada del correo me he llevado un fuerte chasco viendo que las cosas de Buenos Aires se iban haciendo más serios de lo que me habia imaginado por la adhesión de Corrientes, Santa Fe, Mendoza, San Juan y la fluctuación de Salta. En consecuencia de las noticias que Ud. me da y las que me comunican los intendentes de Potosi y de Cordoba he congregado una junta de guerra...¹⁸

¹⁷ AGI, Sevilla, Documentación Del virrey Abascal. Diversos 1. Ramo 1. N° 2

¹⁸ AGI, Sevilla, Documentos del Virrey Abascal. Diversos 1. Ramo 2

El proceso revolucionario fue vertiginoso. Antes que el Virrey del Perú alcanzara a organizar fuerzas militares suficientes para ir en auxilio de las milicias que Liniers organizaba en Córdoba, el Ejército Auxiliar del Perú desbarató esos planes. A fines del mes de Julio de 1810, las fuerzas porteñas se impusieron sobre las milicias organizadas en Córdoba para detenerle. El fusilamiento de los cabecillas de la resistencia realista echó por tierra estas expectativas a la vez que decidía al Cabildo de Salta a apoyar a la “justa causa de Buenos Aires”. De esta manera el Ejército Auxiliar organizado por Buenos encontró abierto el camino hacia el Alto Perú.

La marcha del Ejército Auxiliar hacia las Provincias Alto Peruanas, que se resistían a reconocer la autoridad de la Junta, generó alarma y preocupación entre sus autoridades, que esperaban ansiosas el auxilio procedente del Virreinato del Perú. El 26 de Junio el presidente de la Audiencia de Charcas escribía al Virrey Abascal “La abominable insurgencia de Buenos Aires trasciende con vehemencia a estas comarcas y el ejemplo de las tropas, influye en las de mi mando y continuamente tengo motivos de desconfianza...” señalando intranquilo “Protexito a Ud. que la novedad del estado de Buenos Aires han conmovido las sensaciones de esta ciudad...” Desde luego, a poco más de un año del movimiento de 1809, que tuviera lugar en la misma ciudad, no resulta extraño que existieran grupos de vecinos dispuestos a sumarse a las fuerzas porteñas para deponer a las autoridades y plegarse al movimiento revolucionario. En la misma misiva comunica a Abascal de las medidas dispuestas para castigar a Buenos Aires y debilitarla

Para que Buenos Aires carezca de todos los accesorios necesarios para sostener sus ideas malignas he acordado con los Intendentes de Provincias cortar la correspondencia con aquella capital, atajar la conducta de los situados y también la remesa de caudales del comercio [...] y dejar con estos arbitrios en circulo a los autores del horrible exceso que han cometido con su Gefe ...¹⁹

¹⁹ AGI, Sevilla, Correspondencia de Vicente Nieto con el Virrey Abascal del Perú. Diversos, 1. Ramo 1, número 2.

En el mes de Setiembre, mientras Vicente Nieto esperaba refuerzos desde el Perú y se preparaba militarmente para enfrentar al ejército porteño, se insurreccionó Cochabamba obligando al gobernador de la Paz a desplazarse con tropas hacia allí. El ejército Auxiliar, por su parte, conducido por Juan José Castelli, continuaba su avance hacia el Alto Perú aumentando el número de hombres a pesar de la endémica desertión que lo azotaba, en las ciudades de Santiago del Estero, Tucumán y Salta. Esta última ciudad al igual que Jujuy constituía un espacio clave en la comunicación entre el Alto Perú y las demás ciudades del virreinato del Río de la Plata, incluida Buenos Aires. Será precisamente esta ubicación estratégica la que llevará a Vicente Nieto a afirmar “Mi empeño es ocupar la garganta de Jujuy y adelantar las tropas de camino para Salta y demás ciudades del trancito, por que también creo que a su vista bajarán la cerviz obedeciendo a las potestades lexitimas.”²⁰ No tuvo posibilidad de cumplir con este cometido. La guerra se instalaría ya de manera irreversible en las provincias Alto Peruanas y en la Provincia de Salta, prolongándose hasta fines de 1824, cuando las fuerzas realistas del Alto Perú fueron vencidas por Sucre en la Batalla de Ayacucho.

La guerra de independencia en las Provincias Salta y del Alto Perú.

En el convulsionado clima político de Chuquisaca, Potosí, La Paz y Cochabamba, el ingreso del ejército porteño en 1810, alentó la insurrección. Entre quienes apoyaron a las fuerzas revolucionarias se encontraban Alcaldes Pedáneos, curacas, sacerdotes, hacendados y jefes de milicias que habían participado en apoyo de las frustradas juntas de Gobierno alto peruanas de 1809. Según el testimonio de Félix de Campoblanco, Oidor de Charcas, las primeras en alterarse a favor de Buenos Aires fueron precisamente las tropas milicianas enviadas desde esa Ca-

²⁰ Idibem.

pital para sofocar el levantamiento juntista de 1809²¹. El pronunciamiento de Cochabamba a favor de Buenos Aires y el accionar de los sectores revolucionarios de las restantes ciudades Alto Peruanas, colaboraron con el éxito de la expedición militar de Castelli.

A pesar del cerco que la sublevación indígena impuso a la ciudad de La Paz, y de los esfuerzos realizados por los revolucionarios altoperuanos, el ejército porteño fue derrotado en Huaqui. Los reveses militares obligaron al ejército porteño a retrotraerse, haciéndose cargo del mismo Manuel Belgrano en marzo de 1812 en Jujuy, quien ordenó a la población rural desplazarse junto con el ejército hacia Tucumán, quemando los campos y arreando ganado con la finalidad de evitar a las tropas realistas el necesario abastecimiento. A mediados de 1812, estas ocuparon primero Jujuy y luego Salta, mientras el Ejército Auxiliar se acantonaba en Tucumán, dónde derrotó en el mes de setiembre de 1812, a las fuerzas realistas de Pío Tristán que se replegó en Salta. Si bien las milicias de Salta no resultaron eficaces para enfrentar en 1812 al ejército realista, brindaron un valioso apoyo a las fuerzas militares que avanzaron desde Tucumán y que obtuvieron un resonante triunfo en Febrero de 1813. La batalla de Salta constituyó para los realistas una derrota que, en cierta manera, clausuró sus expectativas de sofocar el movimiento revolucionario porteño. La participación de la población rural de la jurisdicción salto-jujeña distó, en esta oportunidad, de ser activa.²²

A esta primera incursión realista habrán de sucederle hasta 1821, reiteradas ocupaciones, aun cuando no todas ellas de la misma importancia estratégica para los planes realistas de recuperación de los territorios pertenecientes al ex-virreinato. La revolución que envolvió en la guerra

²¹ ABNB, Sucre. “Escrito de José Félix Campoblanco, Oydor de Charcas, marzo de 1814” Colección Rück- Rück 301.

²² Mata de López, Sara, **Salta (Argentina) y la guerra de independencia en los Andes Meridionales**. *Jahrbuch Für Geschichte Lateinamerikas*, 41/2004. Hamburgo. Alemania, pp. 223-246.

a las provincias de “arriba” o del Alto Perú incluyó así de manera muy especial a la Provincia de Salta, cuyo territorio se encontró plenamente involucrado, a partir de 1812 en la inédita experiencia bélica. Su condición de “garganta”, es decir de paso obligado y comunicante entre el Río de la Plata y el Alto Perú transformó a estos territorios en vanguardia tanto del ejército realista como del Auxiliar de Buenos Aires. Con excepción de algunos meses, coincidentes con la breve permanencia en territorio altoperuano del Ejército de Buenos Aires los años de 1811, 1813 y 1816, los realistas mantuvieron hasta 1825 el control político y militar de las ciudades de La Paz, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro y Potosí y con mayores y distintas dificultades en gran parte del espacio rural, en tanto que las Jurisdicciones de Salta y Jujuy se convirtieron en el teatro de sucesivas incursiones y de una resistencia basada en la movilización de amplios sectores sociales liderados por Martín Miguel de Güemes, General de la Vanguardia del Ejército Auxiliar del Perú y Gobernador de la Provincia de Salta.

Precisamente, el liderazgo de Güemes comenzaría a construirse después de la derrota sufrida por el ejército porteño en Vilcapugio y Ayohuma que le obligó a abandonar por segunda vez el Alto Perú y retroceder hasta Tucumán. En enero de 1814 cuando los realistas ocupaban nuevamente Salta y Jujuy, José de San Martín designado por Buenos Aires Jefe del Ejército Auxiliar, designó a Martín Miguel de Güemes, un militar natural de Salta, Jefe de Vanguardia, con cuartel en la frontera sur oriental de la Provincia de Salta, sobre el camino real que comunicaba a Salta con Tucumán. Las fuerzas realistas no tuvieron en esta oportunidad los apoyos políticos y económicos de los cuales habían gozado en 1812, en parte porque las principales familias realistas habían emigrado hacia el Perú junto con el derrotado ejército del Rey y en parte porque Joaquín de la Pezuela, el Jefe realista que ocupó Salta actuó con extrema severidad incautando bienes y persiguiendo a todos aquellos sospechados de apoyar a la causa revolucionaria. La confiscación de ganados en el valle de Lerma, favoreció la incorporación de voluntarios a las milicias que operaban en el sur de ese valle como avanzada del ejército porteño. El “paisanaje”, compuesto por pequeños y medianos productores

rurales se sumó así, con cuchillos, lanzas, piedras y palos a la guerrilla que, como estrategia militar, dispuso el ejército auxiliar desarrollar en territorio salteño.²³

En este contexto, la actuación de Martín Miguel de Güemes desplazando milicias desde la frontera hacia el valle de Lerma para reforzar la ofensiva realista, favoreció su condición de líder de la resistencia y contribuyó al retiro en el mes de Agosto de 1814 del Ejército del Rey, jaqueado por la imposibilidad de abastecerse adecuadamente, decepcionado por la capitulación de Montevideo y preocupado por los éxitos que obtenían en el Alto Perú José Álvarez de Arenales, Ignacio Warnes, Manuel Asencio Padilla, Idelfonso de las Muñecas, Vicente Camargo y Eusebio Lira quienes lideraban gran número de indios y mestizos, especialmente en el ámbito rural.²⁴ Preocupado el Gobernador Intendente de La Paz escribía en el mes de Junio al Sr. Secretario de la Gobernación de Ultramar “Quanto más se acerca el Ejército por la carrera de Jujuy y Salta al enemigo, tanto mas dista de esta dicha Provincia. Por lo propio para guardarle las espaldas y mantener el buen orden, se hace necesarisima la mayor y mas escrupulosa vigilancia”²⁵, alertando acerca de los peligros que acechaban a las provincias Alto Peruanas con el desplazamiento del Ejército realista hacia Salta y Jujuy, dónde precisamente se encontraba en Junio de 1814. Sin la presencia del Ejército del Rey y sin las milicias locales fidelistas con las cuales realizar incursiones contra los grupos insurgentes, la “pacificación” en el Alto Perú resultaba efímera. El desplazamiento del ejército realista hasta los distantes

²³ Mata de López, Sara Mata de López, Sara: **La guerra de independencia en Salta y la emergencia de nuevas formas de poder**, en *Andes*, núm. 13, CEPIHA, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Diciembre 2002, Salta.

²⁴ Mata de López, Sara **Insurrección e Independencia. La Provincia de Salta y los Andes del Sur**, en *¿Y el pueblo dónde está? Contribuciones para una historia popular de la revolución e independencia en el Río de la Plata*, Raúl Fradkin (editor), Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2008.

²⁵ Archivo General de Indias (en adelante AGI) Lima 764, Documento n° 62

territorios de la Provincia de Salta dificultaba el control de la insurgencia que asolaba los espacios rurales del Alto Perú.

En Salta, como en el resto del espacio surandino, el triunfo de las armas del Rey apoyado por parte de los grupos dirigentes locales, fue restando legitimidad y poder al ejército de Buenos Aires y en contraposición se fueron definiendo caudillos locales que dirigieron la lucha con un importante apoyo de fuerzas irregulares compuestas por campesinos e indígenas e intermediadas por sectores medios rurales y urbanos. El prestigio militar de Güemes, su designación por el Cabildo de Salta como Gobernador de la Provincia en Mayo de 1815 y la movilización rural que él alentó en su afán de organizar milicias provinciales que gozasen del fuero militar permanente, preocuparon a sectores de la elite salteña, al Directorio en Buenos Aires y a José de Rondeau, General del Ejército Auxiliar, quienes intentaron destituirlo y alejarlo del Ejército y de las milicias. El enfrentamiento resultó contraproducente ya que apoyado por las milicias derrotó en marzo de 1816 a Rondeau empleando con el Ejército Auxiliar las mismas tácticas utilizadas dos años antes con las huestes realistas de Pezuela.

El movimiento revolucionario en Salta al igual que en el Alto Perú, adquirió mayor independencia con respecto a Buenos Aires luego de las derrotas que sufriera el Ejército Auxiliar en el Alto Perú a fines de 1815 y en marzo de 1816 en Salta. Establecido de manera definitiva en Tucumán, el ejército porteño no podrá ya garantizar el éxito de la revolución que, de este modo, quedó librada a las capacidades y accionar de la población y dirigencia local.²⁶

Si a partir de la restitución en el trono de Fernando VII en 1814 la guerra sostenida en los territorios del ex virreinato fue ya decididamente anticolonial, la declaración de la Independencia de las Provincias Unidas

²⁶ Mata de López, Sara E. **Guerra, militarización y poder. Ejército y milicia en Salta y Jujuy. 1810-1816**, en *Anuario IEHS*, (24) 2009.

del Río de Sud América en Julio de 1816 por el Congreso reunido en Tucumán, se encargó de legitimarla al expresar claramente que era “... voluntad unánime e indubitable de estas provincias romper los violentos vínculos que los ligaban a los reyes de España, recuperar los derechos de los que fueron despojados, e investirse del alto carácter de nación libre e independiente del rey Fernando VII, sus sucesores y metrópoli...” aclarando días después que esa independencia excluía asimismo a “toda dominación extranjera”²⁷

Epílogo

La independencia política declarada en 1816 tan solo se concretaría casi una década después, cuando las últimas fuerzas realistas en el Alto Perú fueron derrotadas por el Mariscal Sucre en Ayacucho. Recién en ese momento concluyó la guerra en el Alto Perú y por ende en los territorios del ex-virreinato del Río de la Plata. Varios años antes, en 1821, la guerra de independencia había concluido en Salta. Una partida realista con la complicidad de la elite opositora al Gobernador, lo sorprendió hiriéndole de muerte. Esta ocupación realista difirió notablemente con las anteriores. Los realistas que hacía ya un tiempo habían desistido de avanzar hacia Buenos Aires, nombraron por gobernador a un reconocido vecino de Salta adherente a la causa del Rey, pero ante el descontento manifestado por la elite salteña y las milicias fue reemplazado por José Antonio Cornejo, antiguo y consecuente opositor político de Güemes. Con su nombramiento se facilitaron las negociaciones que culminaron con la firma de un armisticio en Julio de 1821 con el general realista Pedro Antonio de Olañeta.²⁸ Este pacto garantizaba el retiro de las tropas realistas más allá de la quebrada de Pumamarca, disponía la designación de un gobernador sin la presión de las tropas y facilitaba la

²⁷ Acta de Independencia de las Provincias Unidas de Sud América (Tucumán, 9 de Julio de 1816) en *Pensamiento político de la Emancipación (1790-1825)*, Biblioteca Ayacucho, 24, Caracas. Venezuela, 1977, p.205.

²⁸ Cornejo, Atilio, *Historia de Güemes*, Industria Gráfica CODEX. Salta, 1983

adquisición de vituallas y ganados a las fuerzas realistas, quienes debían pagar por ellas a comerciantes y propietarios que las facilitarán.

Si bien los Jefes Realistas evaluaron como positivo la firma de un armisticio como paso previo a tratar el reconocimiento de la Constitución de España, objetaron a Olañeta el haber franqueado el comercio con el Alto Perú por cuanto "...vendrán muchos de las provincias de abajo con mulas y mercaderías previo el permiso de sus respectivos gejes y el resultado no sera otro que el hacer una extraccion fuerte de numerario para avilitarse a nuestra costa, despues de sembrar el germen de la insurreccion".²⁹ No advertían que precisamente, una de las razones por las cuales la elite salteña, luego de haber incursionado en el comercio clandestino, deseaba ardientemente eliminar a Güemes y concluir la guerra era precisamente la necesidad de restituir el comercio con el Alto Perú sobre el cual se había basado durante más de dos siglos su prosperidad económica.

La firma del armisticio clausuró el conflicto bélico en la provincia de Salta y franqueó nuevamente el comercio de Salta con las provincias alto peruanas bajo control realista. Los límites establecidos en el armisticio delimitaron dos espacios políticos diferentes y habrían de ser luego los límites jurisdiccionales de la frontera norte de la República Argentina con la República de Bolivia cuando en 1825 las provincias alto peruanas decidieron su independencia.

²⁹ AGI, Sevilla, Indiferente 1570

De la emergencia en las Invasiones Inglesas a los cambios de Mayo: invención de un sujeto político “pueblo”¹

María Lidia Fassi²

En el presente artículo me interesa pensar los modos de construcción discursiva de una identidad política “pueblo”³ en un período histórico representable como un cruce de tres temporalidades: el tiempo de la crisis total en la metrópoli (1808-1814), el tiempo de los conatos, revoluciones y explosiones sociales en ciudades y regiones de toda la América española (1809-1811) y el del acontecimiento de Mayo. Mi posición de lectura es el lugar teórico y político de la subalternidad como perspectiva y como categoría para pensar la figura “pueblo”, en términos de una identidad relacional porque las formas de la vida social están estruc-

¹ Este trabajo forma parte de mi investigación y de mi tesis, pero es deudor del estudio y las discusiones sobre ficción e historia mantenidas durante muchísimos años con la Licenciada Marta Cisneros, hasta hace unos días Profesora de Literatura Argentina en la Universidad Nacional de Río Cuarto y con el Profesor de Historia Adrián Fassi.

² Universidad Nacional de Córdoba, Profesora Adjunta, Escuela de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Directora del Proyecto de investigación “Modos de Representación de sujetos subalternos en ficciones y ensayos argentinos”, radicado en el Ciffyh y aprobado por Secyt. UNC.

³ Entendemos por identidad “una autoadscripción en el seno de una comunidad que los agentes hacen propia a través de la socialización y que puede visualizarse empíricamente en las expectativas y códigos que ponen en funcionamiento cuando se embarcan en situaciones comunicativas” (Anderson, 1993). Una autoadscripción es imaginada en todos los casos, según Anderson, porque los miembros de la comunidad no pueden conocerse en su totalidad, y en consecuencia imaginan la comunión o adscriben a una imagen de lazos comunitarios, y ponen en funcionamiento ese imaginario cuando construyen hipótesis sobre la identidad de sí mismo o del otro, en una interacción comunicativa. Dicho concepto una perspectiva constructivista y no esencialista de la identidad (Altamirano, 2002).

turadas como una diferencia, o sea que una comunidad siempre está atravesada por el otro y la identidad se construye como diferencia con el otro; asimismo decimos que es una identidad posicional porque asociamos la diferencia a la desigualdad social y ello implica situarla en relaciones de subordinación, considerar las diferentes formas de desigualdad como ilegítimas -equivalentes a formas de opresión- y valorar las representaciones como apuestas en la lucha por la reivindicación de derechos (Laclau y Mouffe, 2004)⁴.

Me sitúo en el marco de los Estudios Culturales y del tratamiento historiográfico de la subalternidad que hace Ranajit Guha cuando redefine la condición de subalterno como “denominación del atributo general de subordinación, sea en términos de clase, casta, edad, género y ocupación o en cualquier otra forma” (Guha, 1996: 23), y cuando explicita su interés por dos cuestiones: el intento de “desmantelar la razón ilustrada y colonial para restituir a los subalternos su condición de sujetos, plurales y descentrados, que habitan de un modo territorial la espesura histórica de la India” (Rivera Cusicanqui y Barragán, 1996: 11), y la crítica a las interpretaciones del papel de las élites nacionalistas en las luchas por la independencia y del rol pasivo que atribuyen a los subalternos. Para Guha la subalternidad es un problema de representación (Ludmer, 2000), es decir, del modo en que se representa al sujeto subalterno. Al respecto, mi política de la lectura toma forma y sentido desde un lugar sociocultural -dar

⁴ También hacemos uso de la operación discursiva de Ernesto Laclau (2005) cuando caracteriza la constitución de un pueblo como una acumulación de demandas insatisfechas que presupone una división del espacio político en campos antagónicos. Esta dicotomía se genera en y por la práctica política y está asociada a una cadena equivalencial de reivindicaciones. La necesidad de constituir un “pueblo” -una “plebs” que reivindica ser un “populus”, o una parcialidad que comienza a ser considerada como el todo - sólo surge cuando un orden institucional no satisface las demandas sociales particulares, las excluye (poder vs pueblo) y éstas son investidas simbólicamente por un acto de nominación del representante, cuyo significante particular pasa a significar la totalidad de la cadena, las unifica precisamente por su contenido más universal y las constituye como una identidad política contingente.

valor al subalterno-, e institucional -el del interés por los modos de representación de la subalternidad en el enunciado y por la posición enunciativa que las opciones discursivas proyectan en un campo discursivo polemológico. Asimismo, considero que las maneras de configurar el imaginario de una identidad “pueblo” se asocian a la memoria y la historia de la nación y por ello condensan sentidos culturales y políticos.

He seleccionado un corpus que me permite leer emergencia, invención y modulaciones en y por las representaciones discursivas de un sujeto político “pueblo”. Es un recorte de discursos que participan de diversos géneros y tiempos históricos: algunos poemas del *Cancionero de las Invasiones Inglesas* (2010), algunos macrosegmentos de las *Memorias curiosas* de Juan Manuel Beruti (2001), textos escritos y / o publicados antes de y durante el período revolucionario; el discurso político emblemático de la Revolución de Mayo de 1810, el *Plan de Operaciones* atribuido a Mariano Moreno (1810), y la novela *French y Beruti. Los patoteros de la patria* de Juan Carlos Martelli (2000). Hago una lectura desde el presente, en reconocimiento, trabajo con los textos en interacción discursiva y en una red homogeneizada por el eje semántico de la cultura política, cuyas representaciones leo como apuestas en la lucha por su legitimación en el pasado mediato y por su resignificación en un imaginario de nuestro presente / pasado inmediato (Ricoeur, 2000). Agrupo textos del siglo XIX y del XX porque interactúan a modo de heterogeneidad constitutiva y / o mostrada⁵ en el campo polemológico del Bicentenario, que está atravesado por varias cuestiones, entre ellas la construcción discursiva de la nación y la emergencia de un sujeto autónomo que va tomando forma e identidad en el tiempo políticomilitar completo de la revolu-

⁵ “La heterogeneidad mostrada corresponde a la presencia localizable de otro discurso en el fluir del texto. La heterogeneidad constitutiva refiere el discurso dominado por el interdiscurso, esto es, el discurso no es solamente un espacio en el que vendría a introducirse desde fuera el discurso otro sino que se constituye a través de un debate con la alteridad, independiente de toda huella visible de cita, alusión, etc.” (Maingueneau y Charaudeau; 2005:298-299).

ción americana (1780-1825) y de la construcción política interna en el Virreinato del Río de la Plata (1806-1817).

Los textos elegidos aportan una heterogeneidad de formas y sentidos que da productividad a la lectura en corpus porque me permite desautonomizarlos y pensarlos en el espacio inestable del interdiscurso en torno a una lógica política, la construcción del pueblo.

Una hipótesis de lectura

Sitúo la emergencia (discursiva) de un sujeto político colectivo entre los años 1806 y 1807 porque ya se instauran algunas diferencias que considero centrales en tanto estrategias de construcción del imaginario respectivo. Dichas opciones discursivas se multiplican y dan forma a la invención del “pueblo” de la Revolución a partir del Acontecimiento de Mayo y durante las décadas siguientes: representación de una figura específica de sujeto popular como agente de transformaciones en la historia, visibilización de actores marginados como integrantes del colectivo, configuración de un vínculo afectivo con el representante político, planteo de reivindicaciones populares, integración al sistema de valores legitimable en y por la coyuntura, reconocimiento de los vínculos positivos entre jefes y colectivos populares, acto de nominación de una (primera) identidad “pueblo”.

Tres recortes

I. Emergencia: el pueblo, sujeto político en formación a partir de la defensa del propio suelo, el rey y la religión. Para sostener la hipótesis sobre el momento de emergencia selecciono dos poemas de Pantaleón Rivarola, “Romance Heroico en que se hace relación circunstanciada de la gloriosa reconquista de la ciudad de Buenos Aires, capital del Virreinato del Río de la Plata, verificada el día 12 de agosto de

1806”⁶ y “La gloriosa defensa de la ciudad de Buenos Aires, capital de Virreinato de Río de la Plata, verificada del 2 al 5 de julio de 1807”⁷, publicados en 1807 e incluidos en el *Cancionero de las Invasiones Inglesas* (2010), y los macrosegmentos “Año de 1806”, “Año de 1807”, “Año de 1810” y “Año de 1811” de las *Memorias curiosas* (Beruti, 2001) que refieren transformaciones en los trayectos, en la designación, descripción y valoración de los sujetos populares. Además, hago un breve recorrido por algunos poemas anónimos para señalar una diferencia significativa en orden a la distinción de una frontera política interna. Esta selección se justifica no sólo por la diseminación constante de huellas del cambio social y político que se produce en y por dichos discursos sino por las modulaciones que operan sobre el preconstruido “pueblo” y sus relaciones con otros signos-actores: el rey, el virrey, el Cabildo, las milicias, los jefes intermedios u oficiales. Al respecto me pregunto qué recortan y enuncian acerca de lo representable como “pueblo” a partir de relaciones sociales o políticas, cotidianas o extraordinarias, y de qué modo esas transformaciones en el enunciado me permiten proyectar dos posiciones enunciativas diferenciadas en torno a significados y valores en juego en esa sociedad portuaria y en esa instancia política de amenaza de un enemigo extranjero.

II. Corte y diferencia política: el pueblo, sujeto político de la Revolución. En el *Plan de Operaciones* leo el corte y la diferencia de marcas significantes con respecto a los estereotipos provistos por políticas de la historia y de la memoria que obturan la relación productiva entre una parte de la dirigencia revolucionaria y sectores populares, al reducir el rol de dichos representantes: en el caso de Mariano Moreno, se lo construye como “jacobino sin pueblo” o como “pulcro republicano”, “padre de nuestro periodismo”, “abogado librecambista” (Feinmann, 1996: 54-55); en el caso de French y Beruti, la historiografía mitrista y su proyección como “fábrica” de figuras históricas para el imaginario escolar,

⁶ En adelante, “Romance heroico”

⁷ En adelante, “Gloriosa Defensa”

los semantizan con el rasgo de “repartidores de cintas celestes y blancas” y en ese acto invisibilizan su rol de agitadores o sus acciones como jefes populares de los habitantes de los suburbios de Buenos Aires. También leo el corte con la representación del pueblo como agente de conmoción, como sujeto a controlar; por el contrario, el discurso del Plan reconoce su competencia para lograr la sustentabilidad social de la Revolución y su estatus de agente de cambios.

III. Presente / Pasado; Pasado / Presente: doble lectura. Poder de las significaciones imaginarias. Todos los textos interactúan en el espacio discursivo del pasado inmediato y de nuestro presente. La novela *French y Beruti. Los patoteros de la patria* (Martelli, 2000) también permite leer modulaciones del pasado pero se escribe e inscribe en otras condiciones de producción marcadas por la puesta en crisis del proyecto democrático y el estado de disolución de la nación, y se relaciona con los otros textos al modo de heterogeneidad constitutiva. Lo que circula como preconstituido en la novela es la representación del sujeto “pueblo en armas” como vínculo positivo con un tipo de representante político, instaurado con sentidos diversos y hasta opuestos en el *Cancionero*, las *Memorias curiosas* y el *Plan de Operaciones*. La ficción revisa el imaginario y en cada modulación aporta al sentido de “sujeto autónomo” que va tomando forma en el tiempo políticomilitar completo de la revolución americana (1780-1825), más específicamente en el tiempo de la revolución y de la construcción política interna en el Virreinato del Río de la Plata (1806-1817).

Campo de fuerzas y de luchas en que fueron producidos los discursos escritos en el pasado mediato

La Revolución de Mayo se inscribe en el régimen de “temporalidad moderna” que asocia significantes de lucha contra el absolutismo monárquico, revolución, progreso, libertad, igualdad, pero ello no implica que debemos ignorar las particularidades que aportan el tiempo de la crisis total en la metrópoli (1808-1814), el tiempo de los conatos, revoluciones, explosiones sociales en ciudades y regiones de toda la

América española (1809-1811) y el del acontecimiento de Mayo; y las interrelaciones entre esas tres duraciones.

El tiempo de la crisis total en la metrópoli abarca la invasión napoleónica, la prisión de los borbones, la división de aristócratas y liberales en afrancesados y juntistas, la ocupación de España y Portugal, la huida de la corte de Lisboa a Río de Janeiro, el inicio de la guerra de la independencia española, la constitución de las juntas, la alianza de España con los ingleses, el refuerzo de las tropas francesas y la extensión de la rebelión llevada a cabo por campesinos, liberales y monárquicos españoles. También abarca el impacto en las colonias americanas: el corte de comunicaciones y las demoras en la comercialización, la debilidad de los administradores reales. Todo ello hasta 1812, en que las amarras se sueltan... y se desatan las contradicciones en cada parte del viejo imperio.

Se cruza con la temporalidad de las diversas reacciones y revoluciones americanas (1809-1811) motivadas por los impactos que provoca esta crisis y las tensiones que había provocado la metrópolis sobre las colonias en la larga duración (los 300 años de conquista y colonización): la administración centralista y burocrática, la economía extractiva, la eliminación de economías competitivas con la metrópolis, la concepción recaudatoria, la consolidación de monopolios, las luchas entre segmentos sociales internos, la posición de los comerciantes del interior, las pequeñas fortunas de zonas portuarias reducidas a negocios ilegales para seguir creciendo.... Podemos pensar que éstas y otras son condiciones de posibilidad de las revoluciones porque componen una narrativa de disputas por la acumulación de riquezas y por un grado de autonomía en la toma de decisiones.

Mayo de 1810 es el tiempo del acontecimiento, en el que Buenos Aires es un puerto constituido por una sociedad horizontal y contrabandista, próximo a la banda oriental del Río de la Plata, que es zona de frontera en disputa permanente con la monarquía portuguesa, luego luso-brasileira. Articulamos esos espacios no sólo al presente en crisis sino a un pasado inmediato que configuró una gran experiencia política en

todas las capas sociales de la población, el de la organización para la reconquista y la defensa del virreinato ante el invasor inglés, el tiempo de un “pueblo en armas” dos veces triunfante, el de la formación y persistencia de milicias criollas, el de la gestión de nuevos grupos de poder asentados en intereses, ideas y armas, y enfrentados a los partidarios del absolutismo monárquico...

El tiempo del acontecimiento de Mayo, que recorto como una duración y proyección de conflictos y respuestas en gestación desde 1806 y que se extiende en las décadas siguientes, se puede leer como lucha independentista y al mismo tiempo como una guerra civil, según nos dice el historiador Fradkin (2010) porque los actores sociales comprendían que era una revolución. Entendemos “revolución” en términos de Castoriadis (2006: 134): son “períodos de autoalteración importante y rápida de la sociedad durante los cuales una intensa actividad colectiva, investida de un grado mínimo de lucidez, apunta a cambiar las instituciones y lo logra”. Es decir que los actores —élite y plebe porteñas— habían acumulado una experiencia política que les permitía luchar por un grado de autonomía respecto de la metrópolis, por la independencia y también por la instauración de un nuevo orden social. Asimismo, las fuerzas movilizadas por la crisis atravesaban todo el espectro social y ello dio origen a nuevas relaciones de fuerza y a nuevas asociaciones que atravesaban las fronteras y jerarquías sociales impuestas por España. Sin embargo, parece que había una conciencia de las limitaciones del pliegue que se había formado en la coyuntura política, de allí las negociaciones, presiones, avances, retrocesos en el manejo de los tiempos, acuerdos y rupturas, labilidad de la coyuntura, y búsqueda de sustentabilidad social. Esta relativización del movimiento de autoalteración parece desmentir la noción de Castoriadis, pero podemos considerarla pertinente para el análisis apoyándonos en dos afirmaciones de Fradkin (2010): “la revolución era entendida como un ciclo que había destruido un orden pero no lograba afirmar otro que lo reemplazara” y la década de 1820 lo pone de manifiesto; y los movimientos revolucionarios activaron amplios sectores sociales, sin cuya participación “no es posible comprender el éxito del republicanismo y el tono plebeyo que adoptó la política posrevolucionaria”.

I. Emergencia: el pueblo, sujeto político en formación a partir de la defensa del propio suelo, el rey y la religión.

El “Romance Heroico” y la “Gloriosa Defensa” de Pantaleón Rivarola: el saber y el decir del enunciador marcan un cambio de tradición poética, un desplazamiento en el modo de representación y un corrimiento de la emergencia del sujeto político “pueblo”

Si bien no hemos rastreado las representaciones previas de “pueblo” en los discursos coloniales, tomamos como punto de partida el estereotipo producido por la división entre “vecinos” y “habitantes” de la ciudad de Buenos Aires que el mismo enunciador hace y que los historiadores explican; la frontera está fundada en la marca significativa “ser propietario”, la cual nos instala en el eje de lo social -porque el lugar jerárquico que ocupa el vecino está determinado por su patrimonio- y lo político – porque dicho estatus le permite ser elegido representante. Entonces, “pueblo” abarca, une y separa vecinos y habitantes, pero a menudo en estos discursos el uso de “pueblo”, “vecinos”, “vecindario” y “todos” relega al olvido la clasificación y jerarquización naturalizada en la época e instala cierta dificultad para desambiguar los sentidos.

Ambos poemas están precedidos por la “Dedicatoria”, una “Advertencia al lector”, una exposición en prosa donde narra las sucesivas intervenciones de los vecinos de Buenos Aires en defensa de los dominios del monarca español, y por “Notas” a cada parte de la obra hechas por el autor. Cada una de esas partes está constituida por procedimientos estratégicos orientados a celebrar, inmortalizar a los héroes, difundir la historia del pasado inmediato y mantener vivas las pasiones.

El poema “Romance Heroico”, publicado en 1807 (*Cancionero* 2010: 83-127), presenta una particularidad: en la “Advertencia al lector” se produce y explicita un desplazamiento en varios planos de composición del discurso poético.

En la configuración de la competencia del enunciador y en la relación que entabla con el enunciatario hay marcas del desplazamiento en la elección de lo que hoy llamaríamos la “palabra poética”⁸: el enunciador cambia de “tradición”, deja las formas neoclásicas y opta por las de la poesía popular en un acto cultural y sociopolítico. Esta operación estética, la de pasar de una forma y de un registro propio de los “versificadores de alto coturno” según nos dice Gutiérrez, es también una operación política porque implica una manera de representar al subalterno, en y por el uso de la cultura del otro: en la utilización de la forma “romance” (con un metro de arte menor heredado de la poesía popular española), en la mezcla de registro neoclásico y registro popular -aunque con manifiesto hincapié en el primero, sobre todo en el léxico y en las figuras retóricas-; en el tópico del cantar (con la guitarra) y contar (una historia). El enunciador ostenta un saber “doble” -de lo que considera poesía culta y poesía popular- pero adecua su modo de decir al propósito que declara: que la canten todos los habitantes de la ciudad -“los labradores en su trabajo, los artesanos en sus talleres, las señoras en sus estrados, y la gente común en las calles y las plazas”-; para ello es necesario adaptar su palabra poética a los ritmos de las guitarras, “nuestros comunes instrumentos” (*Cancionero*, 2010: 90)⁹.

⁸ Juan María Gutiérrez (1862), en el capítulo XXIV de *Los poetas de la Revolución* avanza claramente sobre los rasgos estéticos y sociopolíticos que diferencian al discurso neoclásico hegemónico de procedencia francesa (Juan Cruz Varela es su vate) y los “versos corridos” que usa el enunciador del poema “Romance Heroico”, cuya autoría el mismo crítico atribuye a Pantaleón Rivarola, Capellán del Regimiento Fijo de la Ciudad de Buenos Aires.

⁹ Como dice Marta Cisneros (*Literatura Argentina*, UNRC, Apuntes de clases), se trata de un desplazamiento semejante al de los letrados que inventan el Género Gauchesco, y en él reconocen y convocan al gauchipolítico a construir la patria. Estos poetas tenían dos tradiciones legitimadas, la palabra neoclásica y en el transcurso del tiempo revolucionario, la palabra romántica; y optaron por la palabra rural rioplatense (Rama, 1983). En el caso de Rivarola, la palabra sigue siendo urbana y el registro predominante es neoclásico.

El enunciador justifica su elección, reconoce y valora al pueblo como un sujeto cultural con un instrumento propio: los versos corridos (la tirada de versos octosílabos que componen el romance) configuran la lengua aceptable para contar la historia y convienen a la guitarra porque el canto es el que permite la circulación y la materialización de las funciones sociales declaradas:

- función política del instrumento poesía popular porque se usa con función narrativa – informativa, al modo de la crónica que da noticia de la actualidad,
- función celebratoria del triunfo de las fuerzas locales, compuestas por un sujeto popular movilizadado, sujeto activo en la Reconquista;
- función ideológica de convocatoria a permanecer unidos y atentos, a ser “pueblo”, sujeto asociado a valores religiosos y políticos coloniales: defensa de la religión, del Rey y de la patria;
- función valorativa, porque se configura una frontera política hacia el interior de la sociedad virreinal (a favor del Cabildo y de Liniers) y hacia el exterior (el invasor inglés).

En la “Advertencia al lector” del “Romance Heroico” se construye entonces una conciencia estética y política: la alianza con el otro como enunciatario implica compartir una conciencia del valor político de la cultura popular, y el uso estratégico de ese saber y decir pertenecientes a otra tradición posibilita la multiplicación del poder de ese discurso y no de otro, un reconocimiento de ese sujeto y no de otro. Mediante ese decir adecuado al del pueblo, el enunciador también destina al enunciatario un hacer –cantar y contar- lo cual connota al menos dos sentidos dados a ese poder de representación de los acontecimientos: el poder del canto popular y el reconocimiento de la necesidad de difundir las conquistas de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires, la larga historia de sus intervenciones en defensa de los dominios españoles, actuaciones nunca reconocidas por el Rey (“Romance Heroico”, 1807, exposición en prosa, *Cancionero* 2010)

El enunciador cambia de tradición en los dos poemas escritos en romance, pero el mismo *Cancionero* evidencia que quien es reconocido como autor de estos poemas, el capellán Rivarola, es el que hace dicha opción discursiva en contraste con otros poemas compilados en el mismo *Cancionero* en los que sigue usando la tradición neoclásica. Nuestra hipótesis de que el uso del romance es una elección política se refuerza con dicha constatación.

Otras opciones discursivas componen a nuestro juicio la estrategia del enunciador en y por la ostentación de saber (como un poder):

- Las Dedicatorias:

- La dedicatoria del “Romance Heroico” a la Ciudad de Buenos Aires, al Cabildo y al Regimiento es una opción política, porque excluye al Marqués de Sobremonte y a lo que podemos considerar la burocracia colonial.
- La dedicatoria de la “Gloriosa Defensa” a Santiago de Liniers y Bremond connota un vínculo afectivo entre el enunciador y el actor objeto de la glorificación.

El uso estratégico de los “vivas” en los dos romances:

Las fórmulas, las consignas y los rituales consolidan la relación con el poder político durante la Colonia (Garavaglia, 2007) y forman parte de las formas convencionales en circulación. Ello me permite inferir un uso diferenciado en estos poemas con un efecto de poder en orden a lo representable: los vivos -construidos como citas de la palabra del “pueblo en armas”- excluyen al actor Virrey Sobremonte e incluyen a España, el Rey y a “el jefe nuestro” (por Liniers). El vínculo afectivo y valorativo está trazado discursivamente, y en esos vivos se lee un cambio en la relación entre representado y representante aun dentro del viejo orden colonial (Liniers es un jefe que se ofrece y es elegido coyunturalmente).

El uso del “nosotros”:

Este uso involucra al enunciador con los sujetos del enunciado y refuerza la identificación y la pertenencia en y por el sistema de valores comunes al pueblo, a los oficiales, a Liniers.

Intervención del enunciador en el enunciado: los valores puestos en juego no son sólo militares sino políticos

En los dos poemas de Rivarola, el enunciador define, atribuye y distribuye los valores y antivalores:

En el lugar de los valores coloca al actor Liniers y al pueblo de la ciudad de Buenos Aires; los construye a uno como líder y héroe de la Reconquista, al otro como héroe colectivo y el significante que los une es político: la “defensa de la patria¹⁰, del rey y de la religión”. Lo hace mediante una narración de hechos “prodigiosos” y una repetición de procedimientos de alabanza.

En la instauración de lo representable y lo narrable como una identidad política “pueblo” al que asigna en el discurso repetidamente los valores de valentía, bravura, brío, fe, paciencia, capacidad de sacrificio, fidelidad, generosidad, ardor y deseo de enfrentar al enemigo, patriotismo y honor (Rivarola a y b, 1807, en el *Cancionero*, 2010); de ese modo construye un leit motiv, el del heroísmo del hombre anónimo, de las gentes, equiparable al del líder popular, oficiales y soldados:

¹⁰ En estos textos, el signo “patria” parece dejarse leer asociado a dos sentidos: a) al de “ciudad”, lo que nos permite inferir sus significados: espacio perceptible, recorrible, lugar de experiencias y lugar limitado al juego de intereses –trabajo, propiedad, intercambios comerciales, fiestas, rituales políticos y religiosos); b) al del dominio español, aunque éste es denominado en otros segmentos como “americano”.

- Se nomina repetidamente al “pueblo” como “todos”, “las gentes”, “todas las gentes”, y se expande el significado extensional en y por la sinécdoque¹¹ “el pan, el vino y la pobreza” que es marca de inclusión de los excluidos por la categoría sociopolítica “vecino” (“Rivarola a y b 1807, *Cancionero*, 2010); también se expande en y por la lista de los nombres propios de jefes intermedios de las milicias y de algunos milicianos:

“Aquí el bravo Pueyrredón, /lleno de valor se arresta/ y sin temor de la muerte / embiste, corre, atropella (...)”, “Aquí otros dos Pueyrredones y Orma con brío y destreza por el Rey por la patria dan las más gloriosas muestras”, “Aquí el valiente Agustini / con frescura los espera, / y con su obús a metralla / con tal primor tirotea (...), (“Romance heroico”, 1807, versos 335-338, 345-348, 479-482, respectivamente; *Cancionero*, 2010).

- Se identifican sujetos populares que componen esa primera identidad política designados como veteranos, milicianos, mujeres, niños, jóvenes y esclavos:

“No es posible aquí omitir / para honor de nuestro suelo / y de nuestro Soberano / las maravillas que hicieron / de religión y valor / los indios, pardos y negros: / todos, todos a porfía / pelean con increíble esfuerzo (...) Los esclavos de las casas / desamparan a sus dueños, / y a la palestra de Marte / van a porfía corriendo (...) ¡Qué prodigios de valor / qué heroicos hechos no hicieron estos vasallos esclavos / a vista del mundo entero! (“Gloriosa Defensa”, 1807, versos 1372-1379, 1389-1391, 1394-1397; *Cancionero*, 2010).

¹¹ Figura retórica de desvío del sentido: la parte por el todo.

- Se narran trayectos y se describen sujetos populares asociados a la defensa de la patria, de la religión y del Rey, que se convierten en agentes de la lucha y perciben sus propias competencias¹²:

“Es innumerable el pueblo / que aquí se junta y congrega / los cañones van volando / en manos de gente nuestra, / ya no alcanzan los fusiles, / sables, pistolas, ballestas / todos claman en voz alta / “Viva España, el inglés muera” (“Romance heroico”, 1807, versos 453-460, *Cancionero* 2010).

- Se traza una frontera política entre el pueblo y el enemigo: los antagonistas son actores externos -los ingleses- y el enunciador los ubica en el lugar de los antivalores:

“saqueadores”, “sacrílegos”, “ultrajadores”, responsables de “delitos execrables”, “criminales hechos”; “gente ilustrada”, “Nación culta”, “Sabio Reino que comete excesos” (“Gloriosa Defensa”, 1807; *Cancionero*, 2010)

- También se instaure discursivamente una frontera interna entre el pueblo y el Virrey Sobremonte, por omisión del nombre propio de Sobremonte, de acciones (salvo que se ha ausentado) y de evaluaciones, lo cual contrasta con los procedimientos construc-

¹² En la nota 10 de otro poema de Rivarola, de forma y registro neoclásico, “Sucinta Memoria” (1807), el enunciador narra la adquisición de competencias (saber, poder y querer hacer) en una nota: “Nuestro patriótico ejército, compuesto en su mayor parte del mismo Pueblo y vecindario (...) se había preparado, es verdad, de un modo el más eficaz para la defensa y conservación de tantos y de tan sagrados intereses y estaba resuelto a sacrificarse por su Religión, por su Rey y por su Patria. (...) Tal ha sido el principio y origen de aquel valor heroico, que ha asombrado a toda América, que aturdió al ejército britano y que admiró a los mismos guerreros que se hallaron animados de él en tan formidable momento”. Resulta pertinente la extensa cita porque nos permite inferir que la ruptura con el estado de cosas se da en varios planos: militar, social, político y en varios órdenes, el de la conciencia en formación y el de las pasiones, animarse, correr riesgos, luchar con “ardor y deseo” y entonces, admirarse de sí mismos.

tivos explícitos del héroe Liniers: ser el elegido de Dios, ser sujeto dotado de competencias y construir un vínculo afectivo con el pueblo. En esta oposición entre el silencio del enunciador respecto del Virrey Sobremonte y la glorificación repetida del “reconquistador” Liniers, y en la cita de la orden que el Gobernador de Montevideo oficia a Liniers, en la que se informa sobre “el descontento general con que el pueblo sufría su dominación” (la del enemigo inglés) y sobre “la disposición del pueblo de la capital a sacudir un yugo que les era insoportable” (Nota 11 a “Romance Heroico”, *Cancionero*, 2010: 118), se connota una rebelión implícita del pueblo respecto de la autoridad virreinal, y una alianza con un conductor que actúa por propia iniciativa aunque inspirado por “la ardiente llama de devoción”, por “el ímpetu de su amor a Dios” y por la lealtad a la Corona española, ya que recibe el mando de una Junta de Guerra que se reúne en Montevideo, según valores reconocidos por el enunciador (Nota 10 al “Romance Heroico”, *Cancionero*, 2010: 115). Un indicio textual de que el silencio del enunciador no es más que una estrategia de autoprotección porque no puede decir lo que piensa según la posición que ocupa, es la larga tirada de versos que dedica a la construcción discursiva del héroe Liniers.

- Un indicio interdiscursivo del rechazo generalizado del pueblo a Sobremonte lo dan poesías populares anónimas y orales que circulan en la época y son marca de lo decible en otro ámbito social:
 - “Al primer cañonazo de los valientes / disparó Sobremonte / con sus parientes. / Viva nuestro General / de los ingleses terror / viva y en aplauso suyo / repita la confesión” (*Cancionero*, 2010: 54).
- En una variación de este poema popular anónimo y oral, resulta significativo observar que el enunciador asocia el valor de cobardía atribuido al Virrey Sobremonte con una metáfora de uso

irónico que connota el rechazo al ejercicio del poder del Virrey Cisneros; el decir del enunciador reúne dos rupturas con el orden político virreinal, en distintas coyunturas:

- “Al primer cañonazo / de los valientes / huyó Sobremonte / con sus parientes. / Gobernará Cisnero (sic) / cuando le salga / pelo a este cuero” (Cancionero, 2010: 54).
- Otra marca explícita del límite político establecido se lee en otra poesía popular anónima pero escrita; de un lado coloca al Rey y a un “nosotros”; del otro, al Marqués” (extraído de *Expediciones contra el Río de la Plata*, conjunto de manuscritos reunidos en el Museo Mitre, *Cancionero* 2010: 72):
 - “Cual Judas por interés / el Marqués / a un pueblo que gobernó / vendió / debiendo el ser de virrey / a su Rey: / Mas olvidando esta ley / dejo en nosotros escrito / que si Judas vendió a Cristo / el Marqués vendió a su Rey”.

En síntesis, en los dos romances se constituye una representación política por procedimientos estratégicos, en función de una política discursiva en la que intervienen tres actores: Liniers, líder de la Reconquista, que movilizó, organizó y nominó a los veteranos, a los milicianos y a los plebeyos como un sujeto político “pueblo” bajo el significante defensa del suelo patrio, de la religión y del Rey contra el enemigo extranjero; el Cabildo como el actor que acepta e impulsa las peticiones del pueblo para destituir al Marqués de Sobremonte y dar el mando a Liniers; y el pueblo que reivindica su derecho a petición ante el Cabildo y mantiene un vínculo afectivo con su conductor político y militar. El enunciador se posiciona en el lugar de los valores de defensa de la patria, del rey y de la religión, con lo cual se ubica en el sistema de valores legítimable en esa coyuntura extraordinaria, y la omisión de designaciones, calificaciones y acciones del actor Virrey Sobremonte asociadas a dichos valores implica una toma de posición afín a la del pueblo.

Las Memorias curiosas...

El valor de la palabra: de la especie genérica “memoria del funcionariado” a la especie “memoria política”

Resulta significativo señalar que el texto publicado está configurado como un informe burocrático anónimo que retoma Beruti y escribe a partir de 1790. Entre 1717 y 1776 el discurso se compone exclusivamente de listas de nombres propios y los respectivos cargos burocráticos de alcaldes, procuradores y gobernadores de la ciudad de Buenos Aires a partir de 1717. Paulatinamente se transforma en narración de noticias de la vida cotidiana -una sudestada-, noticias de política comercial -institución del real estanco de tabacos-, de acontecimientos militares -la reconquista de la Colonia del Sacramento por Cevallos-; pero en el informe correspondiente a 1804 se narra un enfrentamiento entre el Cabildo y la Real Audiencia, por motivos protocolares. Desde 1806 se transforma en una palabra que construye una memoria política, es decir que no sólo informa detalladamente acerca de los conflictos con el enemigo externo sino sobre los enfrentamientos del vecindario, los jefes de regimientos y el Cabildo con la autoridad virreinal, que es puesta en cuestión.

“Año de 1806” y “Año de 1807”

En estos macrosegmentos toma forma la representación del “pueblo” con varios sentidos:

- No hay explicitación del significado (intensional y /o extensional) que da al signo “pueblo”, lo que me hace suponer que usa ese estereotipo para designar a los vecinos, aun cuando describe y refiere la intervención de actores sociales de otro estatus en actos políticos inéditos -la destitución de Sobremonte y la designación provisoria de Liniers, a solicitud del pueblo y con acuerdo del Cabildo-, e infiero que lo hace porque el enunciador no per-

cibe conflictos al respecto o no considera aceptable construir una diferenciación al respecto:

(Se refiere al 27 de junio de 1806, cuando los ingleses tomaron la ciudad de Buenos Aires) “En el mismo día (...) trataron **sus hijos** (entusiasmados del celo de la religión y el honor) de la reconquista y para ello los que hacían cabeza convocaron **gente**”.

“El día 14 de agosto de 1806 se hizo Cabildo público que además de todo **su vecindario** concurrieron la Real Audiencia y demás tribunales; el ilustrísimo señor obispo, y demás autoridades eclesiásticas, regulares y seculares; y en él se nombró hasta las resultas de su majestad al señor don Santiago de Liniers (...) gobernador interino político y militar (...)” y se excluyó del mando al marqués de Sobremonte al cual se le pasó oficio **por el ilustre Cabildo en nombre de todo el pueblo**”

(El 6 de febrero de 1807) “pidió **el pueblo** que se trajera al virrey preso, y se le quitara el mando pues de lo contrario era de temer se volvería a perder esta capital (...) por **sosegar al pueblo** y obviar algún tumulto, se le prometió hacer lo que se pedía sin faltar en nada, como se cumplió” 58

(Las negritas son mías).

Ese mismo macrosegmento contiene marcas del rol que asume el Cabildo en la toma de decisiones, lo que sitúa a este actor en otro plano distinto de los comportamientos ritualizados, es decir que el Cabildo es representable como un agente político enfrentado al Marqués de Sobremonte, aunque leal al Rey. Hacen su aparición en esta escena discursiva tres agentes con políticas diferenciadas de la burocracia española, que son unificados por el vínculo afectivo y por la relación representantes - representados: el Cabildo, Liniers y el pueblo.

- En el macrosegmento de 1807, se narra con detallismo el reconocimiento que el Cabildo da “a la esclavatura de esta ciudad, que se dedicó a defenderla en los días 1º hasta el 6 de julio pasado (...)”, acto por el cual le otorga libertad y pensión a esclavos

mutilados o inútiles para el servicio, y también da libertad por sorteo a algunos entre los ilesos y las viudas. El enunciador insta discursivamente una glorificación explícita de los esclavos, les da visibilidad pero no los clasifica como pueblo; acuerda con el cambio de condición social que implica dar la libertad y reconoce su actuación como sujeto que construye su competencia (saber, querer y poder hacer) para enfrentar el fuego enemigo y como agente transformador en la defensa de la ciudad:

“En número de más de dos mil, con un valor no esperado, atropellaron entre el fuego enemigo, únicamente con picas, espadas y cuchillos, hasta llegar con ellos a las manos, en términos que **mucha parte de la victoria se debe a su valor y su esfuerzo**” (79, 80) (Las negritas son mías)

Entre lo dicho y lo no dicho pero implícito, podemos leer estos actos de glorificación colectiva como un efecto de democratización de la sociedad capitalina a consecuencia de la lucha contra el enemigo extranjero, aunque no se pueda leer una revisión explícita de la representación del “pueblo” como sujeto político.

“Año de 1810”: “Orden, arreglo y política”

El enunciador informa detalladamente sobre el sentido político de los sucesos en España y sus consecuencias en el Río de la Plata, la solicitud de los comandantes de regimientos y milicias para que abdicara el mando el Virrey Cisneros porque así lo solicitaba el pueblo. Lo representable del pueblo es su competencia (poder hacer) para el tumulto y ese significativo se repite cada vez que el pueblo hace peticiones por intermedio de los jefes militares, los días 19, 21, 22 y 25 de mayo, de modo que el enunciador reconoce al pueblo como un sujeto con cierto grado de competencia para intervenir en la disputa política pero le asigna simultáneamente el antivalor de alborotador, en el polo opuesto a los dirigentes de la revolución, colocados del lado de los valores de sosiego, orden, madurez y arreglo. En consecuencia, el discurso redistribuye

roles y calificaciones: los jefes son calificados como “hombres sabios” por su saber hacer: dirigir y organizar al pueblo, hablar en nombre del mismo, controlar el ingreso a la plaza. Entre ellos, aparece el nombre propio de Antonio Luis Beruti, que es representado como la cabeza y la voz pública del pueblo de la plaza; su rol es el de intermediario con competencia plena para obtener el cambio con orden y sin “rumor de alboroto alguno”. La única restricción a la representación “pueblo” es ambigua, porque se lo designa como pueblo pero implica una noción restrictiva, el de pueblo bajo control. Esta representación de pueblo y representantes que reclaman por la revolución en la plaza pareciera fundar el estereotipo de pueblo sosegado y en armonía con el Cabildo que luego se multiplicó en la iconografía escolar.

“Orden, arreglo y política” son los valores a los que adhiere el enunciador en la evaluación final del acontecimiento de Mayo (Beruti, 2001: 141), y con ello construye una imagen de adhesión a una revolución pacífica, en una escenografía de control de las pasiones.

Año de 1811: “De la relación de los individuos que en el antiguo gobierno español no eran cosa alguna y después hicieron su suerte”

En el macrosegmento titulado “Suplemento de 1811” el enunciador construye una lista de nombres propios, de los respectivos roles sociales desempeñados antes de la Reconquista y de los roles militares posteriores a 1806, cargos de oficiales de milicias que fueron otorgados o confirmados por Liniers, en tanto jefe militar y luego político de la Ciudad y del Virreinato. Esta lista no sólo produce verosimilización mediante la cita de nombres propios sino que permite al lector adquirir un saber sobre la procedencia socioeconómica de los oficiales y el modo en que lograron el ascenso social, por la vía de la militarización de la sociedad que quebró los estamentos rígidos con que eran clasificados y jerarquizados los habitantes. Los servicios en las milicias se volvieron permanentes, a diferencia de lo que había sido la regla en el pasado, cuando

eran roles desempeñados por los vecinos en coyunturas específicas, luego se disolvían y estos actores retornaban a sus empleos, profesiones y oficios cotidianos. En orden a la crisis producida por la invasión de los ingleses y a los modos de resolución extraordinarios —la persistencia de las milicias en el tiempo—, resulta significativo observar que algunos oficiales cumplían con los requisitos para ser vecino (propietario, funcionario, cura, jefe de regimiento): vecino honrado y rico, comerciante, ¿pulpero?, ¿almacenero?; pero la mayoría, eran “meros” habitantes: herrador de caballos, panadero, maestro armero de la real armería, clarinete, silletero de oficio, cómico del Coliseo, torero de esta plaza, cochero, hombre común, barbero, ex presidiario, carpintero, tambor, medidor de trigo, bordador, un ordinario campestre. El cambio producido les concedió un valor distinto en la jerarquía social de la Colonia, y por su rol de oficiales adquirieron un valor político virtual, ya que al menos tenían competencia para movilizar sus tropas y convertirse en factor de presión, lo que se hará real cuando se transformen en agentes de conservación o de cambio de un poder político en crisis a partir de 1806. Ejemplo de ello es el primer nombre de la lista: Cornelio Saavedra, clasificado como el que cambió de “mero vecino pobre” a comandante (de Patricios), a “presidente de la Junta” y a “brigadier”, y con respecto al modo en que obtuvo dichos cargos, el enunciador evalúa que los dos primeros los obtuvo por obra de Liniers a petición del pueblo y el último por determinación de la Junta, y no por méritos propios.

En la evaluación final de este macrosegmento de 1811, el enunciador coloca en el sistema de antivalores a Liniers y a los primeros integrantes de la Junta, al considerarlos responsables de tácticas de reconocimiento en función del juego de influencias; la lista de oficiales se cierra con una evaluación irónica cuya función se lee como corrosiva: “han hecho suerte desde Liniers acá (...) son tantos (más) que para nombrarlos se necesita un cuaderno aparte, según los muchos que son” (Beruti, 2001:199). Esta evaluación se comprende si se construye la posición del enunciador ya no como se había presentado previamente —un testigo de su tiempo— sino como un partidario de los morenistas, porque coloca los valores en aquéllos que designa como “buenos patriotas”, y con ello define cuáles son

buenos y cuáles malos. Sin embargo, el enunciador ha hecho explícito el espesor semántico del cambio social y político producido por la movilización y militarización a partir de las Invasiones Inglesas.

Problemas de representación política, frontera política interna: ¿cuál es la representación legítima de “pueblo”?

El enunciador traza otra frontera política que da cuenta de la lucha interna en la Junta, en momentos de la “contrarrevolución” del 5 y 6 de abril: contrarrevolucionarios (Saavedra, Campana, los alcaldes de quintas y tenientes de barrio, y todos los regimientos excepto el de “América” dirigido por French y Beruti) en oposición a los patriotas (Azcúena, Rodríguez Peña, Vieytes, French, Beruti, Posadas, Belgrano...).

En función de ese conflicto, los sentidos de la representación “pueblo” vuelven a variar: ¿“pueblo” incluye o excluye a los hombres de las quintas o “campestres” que se rebelan y peticionan por reformas ante el Cabildo en esos días de abril? La respuesta depende de otro conflicto: ¿quiénes son valorados como representantes de la patria y de la revolución? El enunciador se posiciona junto a los “buenos patriotas” —lo que queda de los morenistas- y rechaza a “los faccionistas de la maldad” — los saavedristas-, y si bien reconoce el rol de agentes políticos a las tropas de guarnición y a “una multitud de gente campestre”, evalúa a éstos como “última plebe del campo con desdoro del verdadero vecindario ilustre y sensato de esta ciudad”. De ello infiero que el enunciador vuelve a correr el límite de lo que considera aceptable como sujeto político pueblo y anticipa el esquema clasificatorio “bárbaros” y “civilizados” que se corresponderá con la oposición política entre unitarios y federales (“la causa de la civilización contra el salvajismo” será un argumento planteado explícitamente en la carta de Salvador María del Carril a Juan Lavalle, en apoyo del fusilamiento de Dorrego, Chávez 1988).

A modo de conclusión parcial

Los romances y las Memorias... discursivizan un pueblo movilizado que interviene en la Reconquista y en la Defensa, que es calificado como sujeto que adquiere competencia en la lucha, es agente de los cambios y es unificado según valores militares y políticos.

A la vez, los actores populares diversos intervienen en el juego de fuerzas de la política al ser configurados como sujetos de reclamo y en rebelión contra el Virrey durante y después de la reconquista de la ciudad; oficiales y pueblo continúan en funciones militares y en consecuencia se construye una continuidad en su condición de sujetos políticos asociados a la defensa del poder español pero a la vez enfrentados a parte de ese poder, lo cual es marca de una adquisición de autonomía en las decisiones, con la intermediación del Cabildo y la conducción de su jefe político Liniers.

II. Corte y diferencia política: el pueblo, sujeto político de la Revolución

La Revolución como campo de experiencias: democratización de los vínculos sociopolíticos, “pueblo en armas” y sujeto agente en la historia

En las condiciones sociohistóricas descritas se sitúa también el Plan de Operaciones, documento fechado en agosto de 1810 y cuya autoría se reconoce a Mariano Moreno. Pensamos dicho texto como un acontecimiento discursivo inscripto en un campo discursivo polemológico, el de los discursos de y sobre la Revolución.

En ese discurso político hecho “por encargo”, se construye una escenografía de servicio a la patria, de defensa urgente de las libertades y de la autonomía conquistada frente al enemigo absolutista; dicha escenografía se valida en el despliegue del acto de enunciación que se configu-

ra como serie de instrucciones cuya eficacia depende de las tácticas a emplear en la Banda Oriental, entonces en manos de españolistas, monopolistas y absolutistas. Se configuran discursivamente tácticas de acumulación de poder que combinan la convocatoria pública a formar parte de las fuerzas revolucionarias, las acciones de espionaje y las actividades secretas de jefes intermedios para lograr la sublevación general.

El Plan se configura como respuesta a las necesidades de la Revolución, en y por el detalle descriptivo de las tácticas de represión e insurrección a llevar a cabo. Construye un saber con dos destinatarios: uno, inmediato, la Junta de Buenos Aires y otro, mediato, dirigentes militares y de las milicias y religiosos de la Banda Oriental; es un saber de alianzas, negociaciones y desplazamientos que tematiza el secreto de la insurrección popular en la campaña, imaginada como futuro inmediato y refuerzo de la Revolución.

¿Qué tipo de sujeto popular representa y cómo lo presenta el Plan de Operaciones? Al respecto, ¿por qué puede ser un foco de análisis fructífero el Plan de Operaciones?

El discurso explicita un saber de las tácticas de construcción de poder político, de seducción y de articulación de alianzas con sujetos representativos de sectores populares para la guerra revolucionaria. Si bien las relaciones de fuerza no pueden confundirse con la relación de guerra, ésta puede considerarse como “el punto de tensión máxima de las relaciones de fuerza y puede valer como foco de análisis de las relaciones de poder y como matriz de las técnicas de dominación”, dice Foucault (2006) cuando se refiere al surgimiento de un discurso histórico-político que postula que la política es la continuación de la guerra por otros medios. Desde nuestra perspectiva, el discurso sobre tácticas de la guerra revolucionaria sirve como foco de análisis de las relaciones de poder en y por las que se fabrica un sujeto popular, y como matriz de las técnicas de insurrección. Nos permite “describir el modo en que un discurso político nombra y constituye a la “plebs” -los de abajo- en “populus” -la totalidad de la comunidad- (Laclau, 2004: 1), es decir el modo en que

Reseñas

dota a los sectores populares de una identidad política pueblo de la Patria, no ya como principio abstracto de soberanía sino como partícipe en el juego de fuerzas con algún grado de autonomía y como resultado del vínculo productivo entre líderes intermedios y sectores populares. En función de ello algunos jefes de milicias y curas de la campaña son investidos como agentes encargados de cumplir las tácticas de divulgación de la doctrina revolucionaria:

“(...) es preciso que se capte la voluntad de aquéllos (los Comandantes militares y Alcaldes de los pueblos de la Banda Oriental- y de los eclesiásticos de todos los pueblos, ofreciéndoles la beneficencia, favor y protección, encargándoles comisiones y honrándolos con confianza y aun con algunos meros atractivos de interés, para que, como padres de aquellos pequeños establecimientos, donde se han dado a estimar, hecho obedecer y obtenido opinión, sean los resortes principales e instrumentos de que nos valgamos, para que la instrucción de nuestra doctrina sea proclamada por ellos, tenga la atención y el justo fruto que se solicita” (Plan de Operaciones, Art. 2, 2ª).

Asimismo, el discurso trabaja en el plano de la puesta en práctica de valores revolucionarios con alcance general: el tratamiento y publicación del reglamento de igualdad y libertad entre las castas establecidas por la metrópolis, y de valores con alcance organizativo al disponer un cambio de valor destinado a integrantes de ese colectivo popular: el indulto y perdón para el desertor que se reincorpore a los regimientos revolucionarios; la eximición de culpa y pena a los delincuentes que se integren al servicio de la causa revolucionaria, además del reconocimiento y jerarquización de su competencia (saber y poder hacer) en orden a distinguirlos en puestos de conducción.

Por último, el *Plan* consigna los nombres propios que condensan los semas de representación social y política de ese colectivo en virtud de sus competencias –saberes en relación a la campaña y saber hacer- y

reconocimientos que gozan entre sus dirigidos: los capitanes José Rondeau y José Artigas.

Otros nombres propios forman una serie de sujetos distinguidos por su temeridad y sus vicios, que son reconocidos como competentes y destinados a desplegar las primeras escaramuzas de combate contra el enemigo.

La descripción previa de los sujetos seleccionados para integrar los primeros escuadrones de la Revolución nos permite inferir que el Plan instaura discursivamente modalidades de participación popular y criterios flexibles de selección de dirigentes, oficiales y tropa; como efecto de sentido leemos una democratización del proceso y una movilización de fuerzas sociales con diversos grados de jerarquización.

No podemos omitir que el *Plan* contiene designaciones que son contradictorias con las descriptas previamente porque connotan una valoración negativa y una desjerarquización de actores y colectivos, tales como “sujetos que por lo conocido de sus vicios, son capaces para todo”, “los ánimos del populacho” (Plan de Operaciones, artículo 2, 9ª y 8ª, respectivamente). Conjeturamos que el texto proyecta ambas valoraciones como efecto de tensiones entre el par iluminismo racionalista que emplea el sentido abstracto de pueblo y reconocimiento de las prácticas políticas locales como una positividad.

Revolución democrática, reconocimiento de los vínculos positivos entre jefes y colectivos populares, construcción de un pueblo en armas para sostener la Revolución y producción de una identidad, son los ejes de nuestro recorrido y según el objeto construido por nuestra perspectiva, leer desde los modos de representación de sectores subalternos.

III. Presente / Pasado; Pasado / Presente: doble lectura. Poder de las significaciones imaginarias: la Revolución de Mayo como legado en el presente.

La novela *French y Beruti. Los patoteros de la Patria* y la “insurrección de saberes sometidos”¹³

Aunque fue publicada en el año 2000, consideramos que esta novela forma parte de la actualidad del Bicentenario no sólo por su tema sino porque articula pasado, presente y porvenir al narrar el fracaso de las utopías y del voluntarismo, y la “historia de las esperanzas insistentes y recurrentes”; por ello y al modo del régimen de historicidad moderno, el pasado de la Revolución constituye un “campo de experiencias” que continúa obrando sobre la novedad y la incertidumbre de nuestro futuro; con dicha operación cultural crea un “horizonte de expectativas” (Hartog, 2003). el paratexto se presenta como un habla valorativa de un enunciador que instruye al lector sobre los sentidos contradictorios de las trayectorias revolucionarias de sujetos históricos, creencias, pasiones, y sobre la persistencia de tal hacer en orden a la esperanza, lo que deja leer una connotación de futuro, de una comunidad de destino posible.

¿Cuál es la diferencia entre las representaciones del *Plan de Operaciones* y las de la novela *French y Beruti*?

¹³ Por “saber sometido” Foucault (2006) entiende dos cosas: a) designa contenidos históricos que fueron sepultados, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales; b) una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos; saber de la gente —que no es en absoluto un saber común, sino particular, local, regional que “sólo debe su fuerza al finlo que opone a todos los que lo rodean. En ese acoplamiento entre los saberes enterrados de la erudición y los saberes descalificados por la jerarquía de los conocimientos y las ciencias se jugó la fuerza esencial de la crítica de los últimos quince años, decía este autor inclasificable en 1976.

La novela aporta la construcción de las luchas revolucionarias y de una identidad pueblo en un tiempo de mayor duración, desde las Invasiones Inglesas hasta la agonía y muerte de los dos actores, enfrentados por su pertenencia a los proyectos unitario y federal. Ese recorte temporal permite leer sentidos diferentes de las representaciones que se instauran en el Plan: sentido del vínculo positivo entre sectores populares y jefes, y la producción de una identidad política pueblo asociada a la conducción de Liniers, de los dirigentes de la Revolución de Mayo y de unitarios y federales.

Una diferencia de género discursivo permite leer el eje semántico de la participación de sujetos populares como agentes de transformaciones en los enfrentamientos con los ingleses, en la composición de las milicias con criollos, mestizos, indios y la consiguiente democratización de esas fuerzas, además de la incidencia de esas mismas en la discusión de la nueva situación política. Esa forma es la que estructura la novela: la de las memorias políticas de French y Beruti. Aunque hay un narrador básico, el orden temporal del relato es estructurado por macrosegmentos a cargo de las voces que se identifican con los nombres propios Beruti (apertura y cierre del relato) y French (voz predominante en el relato de los conflictos y resoluciones); ambos narran a partir de la instancia política final que los encuentra separados por sus opciones en la guerra civil, entre unitarios y federales.

El género de las memorias –narrar el acontecimiento y revisar la propia vida- permite leer continuidades y discontinuidades en las acciones y valoraciones de los dos actores-narradores y en sus vínculos con sujetos populares. Continuidad que comienza por el orgullo de ser criollo, la participación en la fiesta popular calificada como la “verdadera vida”, el aprendizaje de la lengua popular –“la extraña jerga gaucha”-, el vínculo afectivo y de obediencia creado con “la plebe”, su rol de agitadores, la “pueblada” de mayo, la opción por la causa revolucionaria y la “puesta en destino” de sus dirigidos, los chisperos; estos modos de hacer y ser son condición de posibilidad de otra transformación: French y Beruti se convierten en jefes populares de milicias cuyo uniforme iguala y borra

las diferencias de castas. En esos actos se inventa un pueblo, según dice French a Cisneros:

“¿Quiénes se atreven a hablarle de esta manera? Nosotros, la novedad, eso, el Pueblo. Y usted, oh excelentísimo, recién se entera de que algo parecido a eso existe, aunque sea un invento de Siete, aunque sea una mala traducción de un señor Rousseau, eso ha comenzado a existir y hasta con mayúsculas. El excelentísimo Pueblo, señor Virrey, esa nebulosa que acaba de inventarse, al menos en este lugar perdido del infinito mundo, al sur del sur, donde nada existe, salvo el Pueblo, esa cosa mayúscula pero incomprendible, que se iba a entrañar en nuestra alma (...)” (*French y Beruti*: 101-2)

Asimismo, la escenografía de identificación con el pueblo construida en y por su propia palabra, permite a French oponer lo que este actor valorara como la construcción de Moreno -pueblo ideal- a la propia y a la de Artigas -pueblo real- que era producto de un vínculo afectivo y de una experiencia de vida (*French y Beruti*: 95-96 y 147-148). Se instaura discursivamente una diferencia de sentido y valor: el pueblo no es una identidad exterior a los jefes: ambos componen ese sujeto colectivo.

“Habíamos discutido mucho o, mejor dicho se había discutido mucho, si esa idea morenista de pueblo, como que nadie sabía bien qué era o dónde estaba era la conveniente (...) después de todo, éramos Beruti y yo casi los únicos que sabíamos lo que ese pueblo era, o que amábamos lo que ese pueblo podía ser más allá de un nombre escrito en libros traducidos, o mal traducidos, del francés. El de Moreno era un pueblo ideal, producto de la Revolución Francesa. El nuestro, un pueblo real.

Saavedra, Moreno, los Rodríguez Peña, Vieytes, Balcarce y también todos los godos hablaban en nombre de un pueblo, al que nombraban como a Dios. Nosotros —ahora lo sé- al borde del fin de mis fatigas- creo que Beruti, yo, tal vez Castelli, éramos pueblo, sin serlo. Quiero decir sabíamos quiénes eran pueblo, sin haberlo mamado en ningún libro. Pueblo, desde los alcaldes de barrio hasta el último gaucho.” (Martelli, 2000: 95-96)

La novela incorpora otras voces narrativas que también son voces políticas porque su palabra distribuye sentidos y valores respecto de los sujetos que intervienen en la Revolución. Otros géneros alternan con las memorias de French y Beruti: cartas, partes de guerra, memorias con valor de documento-monumento, como la de Tomás Guido. La combinación y la alternancia de voces y géneros estructuran, verosimilizan las escenografías mediante la multivocalización y focalización múltiple y producen un efecto de verdad intersubjetivo que desoculta los juegos de parecer y ser en torno al sujeto político pueblo en formación y a sus dirigentes.

A diferencia del *Plan de Operaciones*, discurso político que planifica tácticas destinadas a asegurar la supervivencia de la Revolución, el enunciado de la novela inscribe la representación de los dirigentes intermedios y de sectores populares en un tiempo diegético de mayor duración, que abarca desde las Invasiones Inglesas hasta la agonía y muerte de los dos actores, divididos al final por su adscripción a los proyectos opuestos de país, el unitario y el federal.

Ese recorte más amplio de tiempo permite leer la representación del vínculo positivo entre sectores populares - jefes como sentidos asociados al menos a tres coyunturas históricas en las que está en juego la “patria”:

- La conducción de Liniers durante la Reconquista de Buenos Aires, su éxito y su liderazgo popular (a favor del Rey de España) posibilitan la configuración de French como agente de reclutamiento y destinador de una primera identidad política a los hombres de las quintas que rodean la ciudad (French propone a Pueyrredón) “– Traiga usted quinientos jinetes de la frontera y yo le aporto quinientos chisperos. (...) Yo, Domingo French, tenía por fin la Causa en mis manos. Mis hombres tenían un destino (...) Toda esa confusión se convertía en hazaña” (French y Beruti..., 2000: 37).

- La agitación popular bajo la conducción de los morenistas French y Beruti en el momento crucial de reemplazo del Virrey, en mayo de 1810, los configura como jefes populares: (dice Beruti): Eran la plebe, el populacho y nosotros, la gente decente, los comandábamos” (French y Beruti..., 2000: 15)
- El enfrentamiento de los morenistas con el mismo pueblo durante la llamada Revolución de los orilleros porteños, organizada por alcaldes de quintas el 5 y 6 de abril de 1811, los describe como jefes militares: (French dice) –Lo he hecho para resguardar el orden, amenazado por un gauchaje posiblemente ebrio y furioso. (Saavedra responde) – Ése era su pueblo hace menos de un año, coronel French. Ahora es el pueblo, todo el pueblo que quiere peticionar, que pretende se castigue a los traidores” (French y Beruti..., 2000: 132).

La ficción instaaura discursivamente, por medio del recuerdo de French y Beruti, el momento de emergencia de una identidad “pueblo”: en la instancia de reclutamiento de vecinos y de habitantes de los suburbios de la ciudad para la reconquista de Buenos Aires, en la formación coyuntural de milicias integradas por los plebeyos, en la persistencia de estos cuerpos de milicianos en el tiempo. A partir de la defensa exitosa de los bienes, se traza una continuidad discursiva de trayectos y sujetos populares asociada a la patria. A la vez, cada coyuntura y cada relación con un dirigente popular aporta al menos un sentido diferenciado a la narración de esa identidad “pueblo”: el reconocimiento de un destino común, la lucha por el terruño, modifica la relación del actor French con los hombres del suburbio -un valor social adquiere un valor político-; la asunción del rol de agitadores convierte a French y Beruti en jefes populares de una fuerza política que les da sustentabilidad social frente a los que pretenden conservar el statu quo durante el acontecimiento de Mayo; y la transformación de ambos dirigentes en jefes militares implica una ruptura de la alianza y una estigmatización del mismo pueblo que habían reconocido como agente social y político. En el modo de hacer memoria de estos narradores-actores, en la selección y el recorrido de sus trayectos se produce una proliferación de efectos de

sentido respecto de la formación (discursiva) de una primera identidad “pueblo” y una acumulación de connotaciones de sujeto concreto y activo que componen su identidad en los contextos políticos representados.

Otra diferencia entre las representaciones del *Plan de Operaciones* y la novela *French y Beruti...* consiste en la construcción de la representación política en y por enunciados que refieren la constitución del vínculo afectivo entre representante y representados, y el acto de nominación simbólica que toma forma en y por la palabra de French a partir del acontecimiento de Mayo. Se expande el sentido de la representación política porque lo que se narra como práctica de los dirigentes no se reduce al reclutamiento sino a la constitución de un sujeto “pueblo” a partir del vínculo social y político creado por el afecto. En la narración y descripción de los vínculos sociales leemos una diferencia con las representaciones del *Plan...* porque aunque éste reconoce como sujetos competentes a jefes intermediarios y a sujetos populares, la novela instituye el valor eufórico de los afectos como condición que hace posible una identificación política con el líder. Al respecto, presenta a los sujetos populares como “hijos” y ello connota que en el otro polo de la relación el jefe político encarna la figura del “padre” (recuerda Beruti: *“Los demás no comprendían que (...) al abrazarnos, libar, reír con los parias, los hacíamos nuestros fieles hijos, fuera cual fuese la edad que tuvieran. (French y Beruti..., 2000: 15-16).*

Asimismo, durante el acontecimiento de Mayo el uso de la palabra política convierte a French y Beruti en “traductores” del lenguaje intelectual a conceptos simples destinados al “gauchaje bravo”. A la inversa, se apropian de la palabra colectiva y se presentan como la voz del Pueblo ante los cabildantes (*“Por mí y en nombre de seiscientos”*; Martelli, 2000: 104), reconocen y solicitan el poder de los cuerpos, palabras, gritos y firmas como apoyo político de sus demandas. Con la palabra el actor French convoca a luchar por *“las necesidades de la Patria”*, por *“los derechos de este Pueblo”*, y al interpelar a los Patricios de la Colonia como *americanos* (Martelli, 2000: 115) los articula a una cadena equivalencial de rei-

vindicaciones que designa con el significante “independencia”. En y por ese acto nomina una identidad “pueblo de la revolución”, trazando una frontera política que excluye a los españolistas. El reconocimiento de la voz (de los gritos), del cuerpo (del brazo que golpea y amenaza), de la vestimenta como ícono del soldado (el uniforme iguala a todos), de su destreza y ferocidad (como competencia para la lucha social y política), connota un valor diferente de la representación que ejerce el jefe: el trayecto de French marca el pasaje de ser “padre” a ser un dirigente que simboliza un proyecto independiente, americano y democrático; el trayecto del subalterno connota un cambio, pasa de ser sentido como “hijo” a ser representable como el sujeto “americano”, como un igual entre iguales y como partícipe activo en la construcción de la patria y de los derechos del pueblo.

Por último, una diferencia de sentido y valor que proyecta un posicionamiento social e ideológico respecto de la Revolución. La novela confiscas saberes sometidos acerca de los jefes y sus vínculos con el pueblo - no son repartidores de cintas, no son “sastres” sino agitadores y jefes populares-, visibiliza representaciones del pueblo como fuerza que amenaza y cerca a los españolistas, y les da otra significación y contenidos históricopolíticos, que no pocas veces son contradictorios: entre alianzas, traiciones, olvidos, nuevas negociaciones que acercan a un pueblo cada vez distinto. De ese modo la ficción invierte su fuerza contra una política de la historia que deshistoriza los conflictos y las trayectorias e instaura otro modo de suturar pasado, presente y futuro.

La institución de un imaginario es cuestión del pasado, de nuestro presente y del futuro

En los *Romances* y en las *Memorias curiosas* leemos la construcción discursiva de sujetos populares que cambian por la movilización y militarización contra el enemigo externo: vecinos y habitantes hacen el pasaje a la milicia y al ascenso social, esclavos, niños y mujeres son visibilizados socialmente; la comunidad es representable como agente de la defensa

de valores religiosos y políticos impuestos y legitimados por la Metrópolis. A la vez, esos actores forman parte del colectivo “todos” o “pueblo” y son representables simultáneamente como sujetos políticos en formación: leales al Rey, relacionados por lazos afectivos con el jefe político y militar Liniers y en estado de rebeldía contra el Virrey Sobremonte. Dichos textos funcionan como preconstruidos de la novela *French y Beruti*, operan de modo implícito y explícito en y por las marcas sistemáticas de emergencia de un sujeto político popular. A la vez, *French y Beruti*... resignifica el vínculo afectivo entre jefes intermedios y pueblo de las quintas, en y por la transformación de un vínculo socio-cultural paternalista en un vínculo político de representante / representado. Sin embargo, la novela misma proyecta una distancia crítica con respecto a las relaciones que entablan los dirigentes con el pueblo, porque los representa en una tensión entre el reconocimiento de los derechos y el disciplinamiento del cuerpo social.

Tanto los *Romances* como las *Memorias curiosas* y *French y Beruti*... instauran escenografías de identificación de los dirigentes con el pueblo en la coyuntura de las Invasiones Inglesas, y los enunciadores proyectan su toma de posición al colocar los valores positivos en el héroe individual Liniers y el héroe colectivo pueblo de la reconquista y defensa de Buenos Aires. El único enunciator que proyecta su posicionamiento desde la opción estética y política por la cultura popular es el enunciator de los *Romances*, y ello agrega otro sentido a la representación de pueblo como sujeto al que se convoca en su condición cultural a un hacer consciente de sí, de sus intervenciones como sujeto político.

Las *Memorias curiosas* aportan una continuidad en la configuración una sociedad más horizontal, en y por la construcción de ascenso social de vecinos y habitantes de la ciudad, por la vía de la integración de las milicias.

Con respecto al acontecimiento de Mayo, las *Memorias curiosas*, el *Plan de Operaciones* y la novela *French y Beruti*... construyen escenografías de ser-

vicio a la patria, de defensa de las libertades y de la autonomía conquistada frente a la ausencia de representación soberana legítima.

El *Plan de Operaciones* instauro el corte discursivo porque instituye una representación política compleja: los actos valorativos propios de una razón igualitaria y la convocatoria de los jefes intermedios de la Revolución connotan el sentido de “proyecto democrático”. También se da forma a la representación de una identidad “pueblo” con los rasgos de “cuerpo movilizado para la guerra” y de sujeto que sabe y puede llevar a cabo la lucha revolucionaria. Dichos procedimientos pueden ser leídos como tácticas de insurrección popular para reforzar la Revolución, ampliar la base social y expandir el espacio geopolítico.

En *French y Beruti...* se modula el significante pueblo: a semejanza del *Plan*, se reconoce la relación positiva entre jefes intermedios y sujetos populares. A diferencia del *Plan*, se narrativiza una identidad pueblo marcada por el uso de la palabra y el gesto de demanda, y se le asigna el sentido de novedad histórica; se representan trayectos como vínculos afectivos y como juegos de fuerza entre dirigidos y dirigentes: reconocimiento de roles activos y asignación de emblemas igualitarios en tensión con el disciplinamiento de los cuerpos. Finalmente, en la novela se representa el acto de nominación de una (primera) identidad “pueblo” que es colocada por el enunciador en el polo positivo del sistema de valores de la Revolución, el de la independencia rioplatense y americana.

Si la cultura es tratada como una dimensión del problema político y éste es considerado un componente de la cultura en sentido amplio, el espesor semántico de la experiencia política de la Revolución de Mayo se torna un valor central y connota los sentidos polémicos de una nación “futura”, porque –cito a Castoriadis, 1997- “no puede haber sociedad que no sea algo para sí misma, que no se represente como siendo algo”. Si valorar las significaciones imaginarias es condición de existencia de una sociedad, el modo de representar su pasado funciona como representación de sí, como marca de pertenencia y proyección de los sujetos

en el tiempo presente y en el futuro. El conflicto central en una creación cultural se lee en la oposición entre una transformación radical de los sentidos y el “avance de la insignificancia” (Castoriadis, 2008): la novela pone en circulación formas productivas de la identidad pueblo en una instancia de lucha por otra construcción discursiva de la Nación y de la “autonomía de la sociedad” en democracia, lo que significa en términos de Castoriadis (1990 y 1997) que el colectivo hace la ley, crea sus instituciones y se autoinstituye, al menos en parte, explícita y reflexivamente.

Los modos de representación proyectan posicionamientos¹⁴ que pueden contribuir a resignificar el colectivo y sus prácticas en nuestro presente y futuro. Como dice Maingueneau, la “identidad de posicionamiento” caracteriza la posición que el sujeto ocupa en un campo discursivo en relación con los sistemas de valores en él circulantes, como efecto de los discursos que él mismo produce. Al respecto, el campo polemológico recortado y los discursos que interactúan en el mismo proyectan a nuestro presente una reorientación semántica y axiológica de los estereotipos de pueblo y jefes populares al transformar la representación de los subalternos en sujetos competentes y actores políticos con un grado de fuerza en el juego de construcción de la nación.

Corpus

Moreno, Mariano (1810) *Plan de Operaciones*, Fuente: Mariano Moreno. Escritos políticos y económicos. Ordenados y con prólogo por Norberto Piñero. Bs. As, La Cultura Argentina, 1915.

¹⁴ “La “*identidad de posicionamiento*” caracteriza la posición que el sujeto ocupa en un campo discursivo en relación con los sistemas de valor en él circulantes, no de manera absoluta sino por obra de los discursos que él mismo produce. Este tipo de identidad se inscribe, entonces, en una *formación discursiva*” (Maingueneau y Charaudeau; 2005:306).

Reseñas

Rivarola, Pantaleón (1807a) “Romance Heroico en que se hace relación circunstanciada de la gloriosa reconquista de la ciudad de Buenos Aires, capital del Virreinato del Río de la Plata, verificada el día 12 de agosto de 1806”, en *Cancionero de las Invasiones Inglesas* compilado por Barcia (2010).

.....(1807b) “La gloriosa defensa de la ciudad de Buenos Aires, capital de Virreinato de Río de la Plata, verificada del 2 al 5 de julio de 1807”, en *Cancionero de las Invasiones Inglesas* compilado por Barcia (2010).

Beruti, Juan Manuel (1790-1854) *Memorias curiosas*, Buenos Aires, Emecé (2001).

Martelli, Juan Carlos (2000) *French y Beruti. Los patoteros de la Patria*. Bs. As, Atril.

Referencias bibliográficas

Altamirano, Carlos (director) (2002) “Identidad”, en *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.

Castoriadis, Cornelius (1990) “Poder, política, autonomía”, en *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Altamira.

----- (1997) *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.

----- (2008) “Transformación social y creación cultural”, en *Ventana al caos*, Bs. As, FCE.

Charaudeau, Patrick y D. Maingueneau (2005), *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires –Madrid, Amorrortu editores.

Chávez, Fermín (1988) *Civilización y barbarie en la historia de la cultura argentina*, Buenos Aires, Ediciones Los Coihues.

- Chiaromonte, José Carlos (1982) *La crítica ilustrada de la realidad. Economía y sociedad en el pensamiento argentino e iberoamericano del Siglo XVIII*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Chiaromonte, José Carlos y Souto, Nora (2003, octubre) “De la ciudad a la nación: Las vicisitudes de la organización política argentina y los fundamentos de la conciencia nacional”. Disponible en: <http://www.bu.gua.es> (Consultado el 11-02-2010).
- Cisneros, Marta (2000) “Problemas de una literatura dependiente: la identidad lingüística”, en “*Según decimos en criollo...*” (un “*pot pourri*” de *Eugenio Cambaceres*). Río Cuarto, EFUNARC.
- Di Meglio, Gabriel “La historia popular de la Argentina del Siglo XIX. Una revisión historiográfica”, *Nuevo Topo* N° 1: 55-76; http://issuu/nuevotopo/Socs/di_meglio_nt1.
- Fradkin, Raúl O. (2010) “Guerra y Orden Social”, en www.historiadoresyelbicentenario.org
- Fassi, María Lidia y María Angélica Vega (2009) “Refiguraciones de identidades políticas en la revisión de una memoria histórica: deseo de autonomía y exceso pasional”. VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas, Córdoba, 23/25-09-2009. ISBN 978-950-33-0769-4, SEICyT, CIFFyH, FfYH, UNC. <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro>.
- Feinmann, José Pablo (1996). *Filosofía y Nación. Estudios sobre el pensamiento argentino*. Buenos Aires, Ariel.
- Foucault, Michel (2006) *Defender la sociedad*. Bs. As., FCE.
- Galasso, Norberto (1994) *La Revolución de Mayo (el pueblo quiere saber de qué se trató)*, Bs. As, Ediciones del Pensamiento Nacional.
- (2006) *La larga lucha de los argentinos. Y como la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Bs. As. Ediciones del Pensamiento Nacional.

Reseñas

- Garavaglia, Juan Carlos (2007) *Construir el estado, inventar la nación. El Río de la Plata, siglos XVIII-XIX*, Prometeo libros, Buenos Aires.
- Guha, Ranajit (1996) “Prefacio a los estudios de la subalternidad” y “Sobre algunos aspectos de Historiografía Colonial de la India” en Silvia Rivera Cusicanqui y R. Barragán (comp.) *Debates poscoloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad*, La Paz, Ed. Conjunta de Historias, Sefhis, Aruwiyiri.
- Gutiérrez, Juan María (1862) *Los poetas de la Revolución*, Academia Argentina de Letras, Buenos Aires, 1941.
- Hartog, Francois (2005) “Diversidad cultural y patrimonio. Tiempo y Patrimonio. Museum Internacional.
- Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- Laclau, Ernesto (2005) *La razón populista*. Bs. As., FCE.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2004) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Ludmer, Josefina (2000) *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*, Perfil, Buenos Aires.
- (2002) “Temporalidades del presente”. En Boletín 10 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, n° 10. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, pp. 91-112.
- Maingueneau, Dominique (2005) “Ethos, cenografía, incorporação” en Amossy, Ruth (Org.) *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. Editora contextos. Sao Pablo, pp: 69-92. (Traducción de María Lidia Fassi para el Equipo de Investigación).
- Mozejko, Danuta Teresa (1999) “Construcción del enunciador” en Apuntes de Seminario, Maestría en Literaturas Latinoamericanas, FFyH, UNC.

- Narvaja de Arnoux, Elvira (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos Editor, Buenos Aires.
- Rama, Ángel (1983) *Los gauchipolíticos rioplatenses*, Bs. As., CEAL.
- Ricoeur, Paul (2000) *La memoria, la historia, el olvido*, Bs. As. FCE.
- Salas, Alberto M. *Diario de Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana.

V. ENTREVISTAS

Entrevista a la Mag. María Clotilde Yapur

María Clotilde Yapur es Magister Scientiarum en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela; Especialista en Planeamiento Integral de la Educación (ILPES/UNESCO) y en Gestión Universitaria (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario, Organización Universitaria Interamericana); Profesora en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Se desempeña como Profesora Titular en la cátedra de Pedagogía y de Didáctica General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y es Docente Investigadora Categoría I del Programa Nacional de Incentivos. Ha sido Secretaria Académica y de Posgrado de la Universidad Nacional de Tucumán (1994-97 y 1998-2002); Directora del Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.T. y Profesora contratada en la Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela. También fue Directora fundadora del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) del Ministerio de Educación de la Nación y Subsecretaria de Educación de la Provincia de Tucumán. Es Directora del Programa de Investigación “Educación Superior, Currículum y Docentes” del Consejo de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Tucumán y Directora de la Carrera de Especialización en Didáctica y Currículo, del Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología. Dicta cursos de postgrado y dirige tesis doctorales y de magister en distintas universidades argentinas. Evaluadora externa de Proyectos Institucionales en diferentes universidades del país, públicas y privadas. Consultora internacional de la UNESCO en Bolivia, en Costa Rica, Guatemala, República Dominicana y Paraguay. Consultora Nacional en el Ministerio de Educación y de la OEA y Coordinadora Académica del consorcio de universidades nacionales del NOA. Es autora y coautora de libros y de numerosos trabajos y artículos de su especialidad.

Entrevista: Alcira Alurralde y Ana María Cudmani

Fue una tarde excepcional. Por el frío, raro en Tucumán, por la calidez del encuentro, las emociones, los recuerdos y experiencias compartidos entre taza y taza de café... Porque era, además, el día del amigo. ¿Por dónde empezar? ¿Nos podría contar cómo se despertó en usted el interés por la educación?

CY. Me encantaba la escuela, ya desde la primaria. Iba con mi hermana a la escuela 9 de Julio. Era una de las escuelas del gobernador Campero, del primer gobierno radical en Tucumán. Había en mi casa unos tablores, no teníamos pizarrón. Yo los colocaba sobre las sillas y allí escribía. Ma, me, mi, mo, mu... ¡¡me paraba y explicaba!! Influyó mucho la maestra de 4to grado, era muy dedicada. Era una persona culta y nos enseñaba cosas lindas. La queríamos mucho. Con una compañera, decidimos rendir el quinto grado libre. La señorita María del Carmen nos iba a preparar. Todo el verano fuimos a su casa en tranvía. Hice el quinto libre y pasé a sexto. Me parece que desde entonces no tuve más vacaciones, siempre organicé hacer cosas. Por otra parte, la casa, mi familia favoreció mucho mi interés por el estudio y la escuela. Éramos tres hermanos; yo era la “estudiosa”, era como un obligado destino. Mi hermana, hacendosa, pulcra, cocinera. Yo no era nada de eso. ¡Que importante la casa! Para mamá era fundamental la escuela. Delantales, zapatos lustrados, cuadernos, libros... todo listo. Ella apenas tenía una primaria incompleta, pero valoraba mucho el poder de la escuela para una vida mejor.

Y su paso por la secundaria, ¿tuvo algo que ver en su trayectoria?

CY. Sin duda. En 2009 cumplimos 50 años de egresadas de la Escuela Normal. Nos encontramos nuevamente y coincidimos en que nuestra secundaria fue divertida, y placentera. Ingresé el año de “la Libertadora”, 1955, que implicó un cambio muy fuerte en la Normal. Había ocho divisiones, 40 alumnos por curso. Y terminamos casi todos.

Entonces, el fracaso escolar no se vincula directamente con la cantidad de alumnos...

CY. No depende de la cantidad de alumnos por división, o no es al menos tan determinante. Los profesores no tenían tantas horas de trabajo en ese entonces por esta razón nos conocían por el apellido y corregían inmediatamente los deberes (dictados, ejercicios, redacciones) y esto favorecía el aprendizaje. Recuerdo especialmente a la profesora de Lengua, era muy estricta. En el primer dictado saqué un dos. Mamá me dijo, preguntale a la profesora qué podés hacer para mejorar la ortografía. Dictados de Platero y yo. Mamá dictaba, yo escribía y luego corregíamos con el libro al frente. ¡Casi lo sé de memoria! En segundo año tuve una profesora de Geografía inolvidable, Susana Olmos de Calderón; ahora la veo como una versión femenina de Néstor Grau¹, Todavía recuerdo cosas que aprendí con ella. Trabajaba con artículos de diarios, con la parte económica. En 1956, año de la última epidemia de poliomielitis, en literatura leímos el Romancero Gitano de García Lorca; estudiamos la guerra civil española, el franquismo. Me horrorizó la muerte de García Lorca. ¿Cómo fue posible semejante castigo a un poeta? ¿Cuándo decidí ser lo que soy? Por decirlo de alguna manera, en ese momento creo decidí ser una mujer progresista. Tuvimos también una profesora de Literatura, joven, que luego estudió Sociología en la UBA, carrera e instituto dirigido por Gino Germani. Me parece que en ese entonces los profesores tenían más tiempo y se dedicaban más a los alumnos. La actividad escolar nucleaba, teníamos muchísimas vivencias y anécdotas compartidas. No rendí ninguna materia en el secundario, pero estudiaba en diciembre y marzo ayudando a mis compañeras quienes venían a mi casa. Les explicaba y esto me permitía aprender más. Lo hice hasta quinto año. Sería una especie de tutoría estudiantil. En

¹ Susana Olmos de Calderón y Néstor Grau, profesores de Geografía y Filosofía respectivamente. De ellos aprendí lo disciplinario y también el amor a la naturaleza. Ambos andinistas y excelentes maestros.

4to comencé el magisterio. Recuerdo las clases de Roberto Rojo², excelente docente, quien nos enseñaba Lógica.

¿Había en ese entonces militancia política en la Normal?

CY. En 1958 la Normal fue centro de la movilización del nivel secundario, en el debate “Laica o Libre”. Fue un proceso extremadamente importante para la juventud. Por su ubicación en el centro de la ciudad, allí nos reuníamos con los chicos del Gymnasium, del Nacional y las otras escuelas secundarias. Fue un aprendizaje político intenso, desde entonces supe que en la facultad tenía que pertenecer al Centro de Estudiantes (reformistas).

Terminando la secundaria y con ella el magisterio ¿Cómo se define su vocación?

CY. ¿Qué estudiar en la universidad? Estaba entre Ciencias de la Educación y Filosofía.

En Ciencias de la Educación había muchas materias filosóficas. Me decidí por Ciencias de la Educación por las posibilidades prácticas que implicaba y, además, ambas carreras en esa época tenían muchas materias en común, sólo había seis de diferencia.

¿Puede contarnos qué profesores de la universidad influyeron en su mirada sobre la educación?

CY. En cuestión de enseñanza, recuerdo especialmente las clases de Antropología Filosófica, con María Eugenia Valentie³. Éramos pocos

² Roberto Rojo (1925-2010) Docente e investigador de la Cátedra de Lógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. En palabras de su discípula María Josefina Norry, “fue un maestro generoso de su tiempo, sus conocimientos y su biblioteca, un maestro que nos enseñó no sólo temas filosóficos, sino también cómo hacer filosofía”.

alumnos. Yo tenía la sensación de que la clase estaba dirigida a mí. Nos transmitía pasión por el conocimiento, por las ideas, por los autores. También valoro mucho al profesor Luis Eduardo Salinas. Fue Jefe de Trabajos Prácticos en 1961. Yo fui su Ayudante Estudiantil en Pedagogía, hoy llamada Teoría de la Educación o Problemática Educativa. Trabajábamos en contacto con Historia de la Educación, con María Teresa Gramajo de Seeligman; para mí también ella es una gran maestra, con quien aprendí a escribir trabajos académicos. En un comienzo estaban presentes en la carrera de Ciencias de la Educación algunos rasgos liberales, pero la orientación dominante era espiritualista, con influencia alemana. Había pedagogos importantes en Argentina, como Juan Mantovani, entre varios. Eran democráticos pero tenían cierto rasgo conservador. Mantovani fue un estudiante reformista, hombre de trayectoria democrática, que vinculaba la educación con los problemas filosóficos. Cuando murió en 1961, en la UBA lo reemplaza Gilda Lamarque de Romero Brest, quien fue jurado en el concurso del Profesor Salinas y lo invita a estudiar en Buenos Aires un breve periodo Y vuelve totalmente transformado. No volvimos a estudiar más Juan Mantovani, ni la filosofía alemana. El cambio tiene que ver con la apertura de los 60, la educación está influida fuertemente por la sociología, las ciencias sociales, política, ideologías. Había gente muy joven, activa, progresista. Era una verdadera fiesta intelectual. También vinieron profesores de otras universidades. Entre ellos Guillermo Savloff, un innovador de relevante formación científica y compromiso social y político. Su especialidad era Sociología de la Educación. Luego fue perseguido y muerto por la dictadura del 76.

¿Cómo vivió el clima de los 60 en la Facultad de Filosofía y Letras?

³ María Eugenia Valentí (Genié), profesora emérita de la UNT, fallecida en julio de 2009. Fue docente de las cátedras de Metafísica y Filosofía de la religión en la Facultad de Filosofía y Letras. Investigadora y autora de numerosas publicaciones.

CY. Era una época de gran movilización intelectual, de efervescencia política e ideológica. Fueron años muy activos. Se volvía a pensar el mundo desde lo político, lo ideológico, lo económico. La educación aparecía como motor del cambio... y había confianza en que el cambio era posible. Estaban presentes ideas radicales, socialistas, comunistas, trotskistas, maoistas. El espectro completo de las izquierdas setentistas. Leíamos la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Fue una época de grandes cuestionamientos, de cambios de paradigmas y de apuro por la transformación radical.

Además, el lugar de encuentro fuera de la universidad, era “La Cosechera”,⁴ una especie de universidad paralela. Recuerdo mi participación en el primer trabajo empírico sobre Deserción y Caña de Azúcar, dirigido por Guillermo Savloff. Cursábamos un seminario sobre Educación Rural y se trabajaba en contacto con ATEP (Agregación Tucumana de Educadores Provinciales) y organizaciones de trabajadores de la caña de azúcar. Era la época de la actuación de Arancibia, primer presidente de ATEP y fundador con otros de la CTERA (Confederación Trabajadores de la Educación de la República Argentina).

A su vez, participaba del movimiento estudiantil. Mi militancia era cercana al Movimiento Nacional Reformista. En 1964 fui como estudiante a la Asamblea Mundial de la Educación en México, representante de mi estamento de la UNT. Y en un congreso de educadores del Noroeste Argentino en Cafayate presenté un trabajo sobre “El perfeccionamiento docente”. Esto fue en 1964 y el tema sigue siendo central en mi carrera académica. Me recibí en 1965. En la Facultad, el entusiasmo por conocer se reflejaba en mi asistencia a muchos de los cursos ofrecidos por la institución que no formaban parte del plan de estudio cursado. En ese año concursé como ayudante graduado. El golpe del 66 no nos cesantó, aunque significó un cambio en la dinámica académica. Hasta el

⁴ Bar del centro neurálgico de San Miguel de Tucumán, que nucleaba noche a noche a la intelectualidad progresista tucumana.

golpe de 1976, gané cuatro concursos de auxiliar docente, en dos asignaturas (Pedagogía y Filosofía de la Educación) y a los 30 años participé como una de las fundadoras de la Universidad Nacional de Salta. Mi inicio y formación teórica en educación data de esa época.

¿Y en lo laboral....? ¿Podría señalar hitos, jalones en su vida profesional? ¿En su acercamiento a la didáctica?

CY. Siempre tuve por lo menos dos trabajos. Desde el 62 fui maestra. Luego ayudante estudiantil, jefe de trabajos prácticos hasta 1976. Eso significa, facultad-academia, aula-práctica. Me ayudó mucho Elvira Orella⁵, presidente del Consejo de Educación en la época de Lázaro Barbieri (1964-66). Unos años después ingresé en el Gabinete Psicopedagógico de la provincia. Allí conozco a mi amiga y colega Alba López de Núñez. En esa etapa, recién recibida y trabajando en el gabinete, fue muy interesante (y también cuestionada) la experiencia de los “Grados A”, donde se nucleaba a los chicos repetidores, que en ese entonces eran uno de cada cuatro inscriptos en primer grado. Hubo más de 250 secciones de “grados A”. Se trabajaba con los maestros. La idea era sacar adelante a los chicos a través de la acción de los docentes. Fue fundamental el acompañamiento a los enseñantes apoyándolos profesionalmente. Rescato como otro hito importante la creación de la Universidad de Salta, en 1973. Era muy joven y actué como coordinadora del ciclo de admisión; considero que tal como estaba concebido constituyó un antecedente del Ciclo Básico Común de la UBA en los ochenta. Era un curso de cuatro meses, que debían realizar todos los alumnos, con estudios generales de historia, política, centrado en Latinoamérica. Teníamos la influencia de Darcy Ribeiro, brasileño, destacado reformador de las universidades latinoamericanas. Fue un grupo muy interesante, pero duró poco. Una experiencia maravillosa donde trabajábamos en

⁵ Elvira Orella, Profesora en Historia, tuvo a su cargo las cátedras de Didáctica General y Especial – Historia y de Prácticas de la Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

la formación de los profesores que dictaban el ciclo de admisión con una perspectiva interdisciplinaria y pedagógicamente emancipadora.

La dictadura marcó un hito en su vida personal y profesional...

CY. Yo me moría de miedo. Tuvimos alumnos desaparecidos. El 6 de abril del 76 fui suspendida y luego cesanteada junto a otros profesores. Se aplicaba la “Ley de seguridad del Estado”. Luego vino el exilio, Venezuela. Me ayudó a salir del país, entre otros, Francisco Delich, de Clasco y Hebe Vessuri quien residía en ese país. Fueron años de incertidumbre. Era muy complicado conseguir la visa y según mi percepción, había ambigüedad en la aceptación de los extranjeros. Por una parte, los exiliados del cono sur contribuyeron a la expansión y consolidación de la educación superior venezolana, pero tenía dificultades laborales, hubo ocasiones en que los contratos duraban solamente un mes. La experiencia del exilio fue traumática, difícil, pero también ofreció muchas oportunidades. Concurse en la Universidad Nacional Abierta, creada por Carlos Andrés Pérez, como Profesora Asociada. Mi trabajo era como especialista de contenido y producía cursos a distancia. Durante seis años trabajé escribiendo y haciendo ítems de evaluación. En ese entonces era fuerte en la Didáctica la influencia norteamericana, Bloom y su taxonomía... Fue una experiencia de alto contenido profesional y humano, porque con mi formación sesentista tenía que aprender ¡el neoconductismo y la tecnocracia! Agua con aceite. Pude hacer una Maestría en Educación, mención Tecnología Educativa. Fue un proceso muy rico. Leíamos muchísimo, especialmente artículos y temáticas polémicas. Tomábamos a autores, tales como Ausubel y a sus críticos y luego se generaban debates. Era la Universidad Central de Venezuela, dirigida por la izquierda marxista venezolana y al mismo tiempo, la concepción de la educación era ¡tecnocrática! La maestría fue muy importante en mi camino hacia la didáctica. Pero estaba convencida de que esa didáctica no era la de la Argentina... Donde tenía vigencia Avolio de Colls, muy criticada ideológicamente pero también tomada en cuenta en la facultad. ¿Por qué tuvo tanto éxito esta corriente? Creo que se debía a que era autora de un manual que contenía todas las

respuestas, facilitaba la tarea. El exilio nos hizo más tolerantes, más respetuosos de las diferencias. Y desde un punto de vista profesional me permitió tener una experiencia internacional importante. Y el tema era el mismo: la docencia, en sus distintos niveles educativos. Recuerdo en Paraguay, mi tarea fue capacitar a los docentes de las escuelas agropecuarias y forestales. Conozco el Paraguay profundo de los ochenta. En cambio mi actuación en Costa Rica, Guatemala, República Dominicana fue con los docentes de postgrado. Siempre los profesores.

Al volver la democracia pudo usted retornar a la Argentina, a Tucumán, a la Universidad. ¿Cómo fue su regreso a la docencia?

CY. Pude volver a Argentina en 1984. Con toda la experiencia venezolana, ingresé nuevamente a la UNT como adjunta en Teoría de la Educación. En 1988 tuve la oportunidad de concursar para profesora Titular en Didáctica General y Especial, que en ese entonces era materia común a todos los profesorados. Ya era una cátedra grande, con una impronta interdisciplinaria, donde el profesor de Ciencias de la Educación dirigía todo; había una partitura general y cada uno (los profesores de las didácticas especiales) interpretaba su instrumento, pero en función de la general. Cuestiono esa relación de dependencia; epistemológicamente era muy debatido ese vínculo. Queríamos cambiarlo y a lo largo de tres años pensamos distintas alternativas, discutíamos si en el desarrollo debían ir juntas la didáctica general con la especial, simultáneamente o en forma separada o sucesiva... Estudiábamos la temática de la formación docente, formábamos un equipo y en 1994 por primera vez concursamos para un proyecto de investigación binacional: ESCUDO (Escuela, currículo y docencia). Fue el proyecto sobre el pensamiento práctico del profesor; trabajamos en contacto con los españoles Pérez Gómez y Gimeno Sacristán. Todas las disciplinas estaban involucradas y así poco a poco la cátedra se fue consolidando como un grupo de docencia e investigación. Se planteaba una relación entre la didáctica general y especial más teórica, no solo técnica. En el último tiempo las didácticas específicas avanzaron en sus producciones teóricas, su campo se fue construyendo y fortaleciendo. Este fortalecimiento no fue

homogéneo, ya que dependió de los desarrollos de cada campo disciplinar. Está muy claro que, en este momento las didácticas específicas no son ya “reglas de aplicación”. El ejemplo más claro es la publicación del proyecto de investigación del 2003, “Las didácticas específicas y las prácticas docentes”, donde sólo el prólogo fue escrito desde la didáctica general.

En relación con esta temática, recuerdo que su presencia y su concepción de la didáctica fue decisiva en el Centro de Pedagogía y en el INPAD.

CY. Si, el Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) dependía directamente del Rectorado, hijo de la democracia de 1983. Conformamos un equipo con una gran confianza en la posibilidad del cambio. Quizás hubo una sobrevaloración de posibilidades, cierta omnipotencia, visto hoy. Éramos un grupo alternativo, contestatario, con sus propias propuestas, distintas a las de la Facultad; ello trajo aparejado algunos problemas de “territorio”. Se trabajaba en “talleres”, era una novedad; se cuestionaba la organización jerárquica de las cátedras, se quería romper con el autoritarismo. Se integraban el marco teórico, teoría de la comunicación y las teorías sociológicas del conflicto, por una parte, y la experiencia de talleres vivenciales, reflexivos con ingredientes psicoanalíticos, por la otra. Ambas vertientes modelaron la capacitación del docente universitario con una estrategia innovadora del CPU. El Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente, dependiente de la Secretaria de Educación del Ministerio Nacional tuvo lugar entre 1987-89, final del gobierno alfonsinista. Fue muy importante la presencia y la impronta dada por Marta Souto. Marcó una crítica al proceso de capacitación tradicional, que implicaba una bajada, una imposición de “meter en la cabeza y en el corazón de los docentes” las innovaciones. Pero... ¡los docentes no parten de la nada! El INPAD, con ocho centros en el país, buscaba formar buenos docentes; los que participaban trabajaban en el marco del sistema educativo, en una modalidad que unía la formación a distancia con las tutorías. Las tutorías se caracteri-

zaban por la interdisciplinariedad y el trabajo dinámico de interpretación del vínculo docente-conocimiento-tutor.

¿Qué otras experiencias de perfeccionamiento docente puede mencionar?

CY. Otra experiencia de formación docente fue el “Circuito E” (1997-99), destinado a los profesores de los profesorados de nivel terciario no universitario. Se les proveía de todos los recursos, desde la movilidad hasta los libros, fotocopias, etc. Para el conjunto de los profesores del Departamento de Ciencias de la Educación fue una experiencia innovadora en materia de extensión. Salíamos al ruedo de los profesores terciarios como un equipo institucional. Tuve la oportunidad de dirigir esa “movida”. A partir de los noventa, trabajé/trabajamos mucho en la capacitación de los docentes. Partimos del supuesto de que el docente es un actor protagónico del cambio. Quizás sea una concepción un poco mecanicista y hasta cierto punto ingenua el pensar que el conocimiento que les ofrecemos a los docentes es novedoso y ellos lo desconocen totalmente. En estas experiencias masivas aprendimos que se superponen o se mixturán experimentación y política. Por un lado, el mensaje capacitador es de cambio, por el otro, las conducciones políticas de la educación buscan acciones visibles, masivas, de rentabilidad política. Pero los tiempos políticos no tienen el mismo ritmo que los tiempos de los docentes en el aula. Y otra dificultad fue que si bien se capacitaron muchos docentes, el Circuito E no fue evaluado convenientemente, por lo que no sabemos cuál fue su impacto real en el sistema educativo.

Una cuestión que nos preocupa, relativa a la obligatoriedad de la escuela secundaria y sus objetivos es la formación de la ciudadanía. ¿Considera que esta temática es atendida en la formación docente en la actualidad?

CY. Estamos en deuda, quizás atrasados, con respecto al planteo de la ciudadanía. La didáctica no puede separarse de los grandes objetivos de

la educación sistemática: la formación para el trabajo, predominante en la universidad y la ciudadanía, permanente y dominante en educación inicial, primaria y secundaria. En la actualidad, nuestra obligación es enseñar para que se pueda ser un ciudadano activo, se pueda desempeñar prácticamente en la sociedad con competencias tales como la lectura comprensiva de un diario y de los medios de comunicación, la argumentación razonada en los asuntos cotidianos, la capacidad para pensar abstractamente, trabajar en equipo y ser capaz de producir textos correctos. La ciudadanía es un tema netamente político. Ya no basta entenderla sólo como el derecho a votar, a leer y escribir; incluye también, por ejemplo, a la alfabetización científico/tecnológica, a la capacidad de exigir más democracia a través de las nuevas organizaciones sociales. Así, la ciudadanía se amplió en contenidos y en compromisos frente a la sociedad. A la escuela ahora, como en el siglo XIX, le compete un rol muy importante. Me pregunto: ¿Tiene preparación el docente? ¿Hasta qué punto es consciente de su rol en la construcción de la ciudadanía? ¿Está preparada la escuela para brindar oportunidades de aprendizajes emancipatorios? Es todo un desafío. Este año, con toda la temática del Bicentenario, hay muchísimo material para abordar la problemática de la construcción de ciudadanía. Es como nadar en medio de los libros, los videos, las historietas. La enseñanza de la Historia, por su objeto de estudio puede contribuir más que otras disciplinas a la formación ciudadana. Los docentes juegan un rol muy importante en este tema; deben comprometerse a ofrecer oportunidades para analizar, desentrañar y cuestionar el material disponible, deben aceptar el desafío. La didáctica tiene que incorporar, encontrar en cada cosa del mundo cotidiano los universales, las tendencias, las teorías, los supuestos. El profesor debe tener una formación más amplia. Un interés por la realidad y además, que le guste ser docente, que ame y le apasione tanto su disciplina como el hecho de transmitirla/construirla. Me parece que necesitamos docentes comprometidos.

Sentimos que esta entrevista podría prolongarse mucho más. En este recorrido, fuimos, volvimos, nos reconocimos como discípulo-

las, también como colegas con itinerarios compartidos. Para finalizar: ¿Nos dejas algún mensaje?

CY. En este momento en que estoy terminando mi carrera... creo estar pasando por un muy buen momento como docente en todos los ámbitos en que desarrollo mi tarea: en la facultad, en los postítulos, en los postgrados. La docencia es trabajo, una práctica social como dicen los libros, pero más aún es una *práctica humana*, que encierra esa especie de plus psicológico de satisfacción, de responsabilidad moral. Una se pone contenta cuando los alumnos te atienden, te miran, te escuchan en silencio, te preguntan. Cuando elaboran trabajos y los exponen y reflexionan da mucho gusto. La clave está en el amor al conocimiento y a las personas. Yo lo que les ofrezco es un conocimiento, una versión de la realidad; ellos lo pueden tomar o no, no me molesta si no lo toman. Que se planteen qué quieren hacer por su propia vida y la de la sociedad en donde viven. Ahora me gusta mucho trabajar la didáctica en el cine. Descubro que una tiene una especie de mirada romántica con respecto a la docencia. El docente triunfador, el que puede mostrar caminos. Pero creo que la vida no es romántica, es más bien como "Entre muros"... y si uno no les hace ver a los alumnos las distintas realidades, corrés el riesgo de mostrar sólo un docente ideal, un sacerdocio. Y no es así...

Fue realmente un placer compartir estos momentos. ¡¡Muchas gracias Clotilde!!

Presentación de colaboraciones.

- 1) Los trabajos a ser publicados deben ser remitidos al Comité Editorial quien los someterá a referato. La revista no asume el compromiso de mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección adoptadas.
- 2) No se aceptarán colaboraciones que hayan sido publicadas con anterioridad.
- 3) Los trabajos no deben exceder las 30 páginas, letra Times New Roman 12, interlineado uno y medio. Se presentarán en copia impresa y CD.
- 4) Las citas bibliográficas se incorporarán entre paréntesis en el texto con el año de edición y el número de página si correspondiere. Al pie de página se consignarán las notas aclaratorias numeradas correlativamente.
- 5) La bibliografía observará las siguientes características y secuencia: a) APELLIDIO y nombre del autor; b) Año de edición entre paréntesis; c) Título de la obra en bastardilla; d) lugar; e) editorial. Cuando se trate de un artículo se lo mencionará subrayado consignándose en bastardilla el título del libro, revista o publicación en el que se haya incluido.
- 6) Toda aclaración con respecto al trabajo y la pertenencia institucional se consignará en la primera página, en nota al pie, mediante un asterisco remitido desde el título del trabajo y el apellido del autor, respectivamente.
- 7) Los trabajos deberán ir precedidos de un resumen cuya extensión no debe superar las 150 palabras.

SUMARIO

I.	PRESENTACIÓN.....	5
II.	AUTOR INVITADO: Sebastián Plá . Universidad Nacional Autónoma de México. <i>Leer el presente en el aula: una mirada cultural a la formación de profesores de historia</i>	11
III.	SECCIÓN ARTÍCULOS	
	<i>El libro de historia en los primeros años de escuelas de Santa Catarina</i> Leia Adriana da Silva Santiago y Maria de Fátima Sabino Dias . (Universidad de Santa Catarina. Brasil).	43
	<i>El practicante: docente/no docente, en el límite de la indecibilidad y la decibilidad</i> Elvira Cejas . (Universidad Nacional de Catamarca).....	61
	<i>Las representaciones de los estudiantes sobre la temporalidad y la Historia Reciente/presente en la formación inicial del profesorado de historia. Aportes de una investigación</i> Miguel Ángel Jara (Universidad Nacional del Comahue) y Antoni Santisteban Fernández (Universidad Autónoma de Barcelona).....	71
	<i>Enseñanza de la historia y socialización política</i> Graciela Funes (Universidad Nacional del Comahue) y Joan Pagès (Universidad Autónoma de Barcelona).....	107
	<i>Filosofía narrativista, conocimiento histórico, enseñanza de la historia y bicentenario</i> Norma Beatriz García (Universidad Nacional del Comahue).	141

Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia reciente y los lugares de la memoria sobre la dictadura en una escuela universitaria de Tucumán

Ana María Cudmani (Universidad Nacional de Tucumán).. 177

IV. DOSSIER. EL BICENTENARIO DE LA REVOLUCIÓN DE MAYO

República, nación, democracia

Hilda Sabato (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Instituto Ravignani, Programa PEHESA) y CONICET) 195

Revolución y guerra de independencia en el Virreinato del Río de la Plata

Sara Mata (Investigadora CONICET- Profesora Titular Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta. Argentina UNSa) 205

De la emergencia en las Invasiones Inglesas a los conflictos y cambios de Mayo: invención de un sujeto político “pueblo”

María Lidia Fassi (Profesora-investigadora, Universidad Nacional de Córdoba) 227

V. SECCIÓN ENTREVISTAS

Alcira Alurralde y Ana María Cudmani entrevistan a Clotilde Yapur, Magister *Scientiarum* en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela; Especialista en Planeamiento Integral de la Educación (ILPES/UNESCO) y en Gestión Universitaria (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario, Organización Universitaria Interamericana); Profesora en Pedagogía y Didáctica General de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán; Directora de Carrera de Posgrado; Consultora internacional de la UNESCO, del Ministerio de Educación y de la OEA; Coordinadora Académica del consorcio de universidades nacionales del NOA; autora y coautora de libros y artículos de su especialidad publicados en revistas nacionales y extranjeras. 269

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 2010.



Impreso en Argentina

